

El empleo de sesiones de diálogo filosófico en el aula de Inglés como Lengua Extranjera

Autor: García Sánchez, Luis Miguel (Licenciado en Humanidades, Profesor de Inglés en Educación Secundaria).

Público: Profesorado de Inglés de Secundaria. **Materia:** Inglés. **Idioma:** Español.

Título: El empleo de sesiones de diálogo filosófico en el aula de Inglés como Lengua Extranjera.

Resumen

Este proyecto pretende abordar algunos de las carencias más relevantes de los alumnos de la asignatura de Inglés en Secundaria y Bachillerato como son la pobreza de su destrezas orales, su falta de motivación y la falta de desarrollo del pensamiento crítico y capacidad de razonamiento. El proyecto consiste en la introducción de sesiones de investigación filosófica en el aula de Inglés. A través de la metodología del diálogo socrático se persigue desarrollar estas habilidades previamente infrautilizadas. Para ello se ofrece una propuesta con sesiones de prueba para ser empleados en clase de forma efectiva.

Palabras clave: Pensamiento Crítico, Habilidades Orales, Filosofía, Diálogo Socrático, Enseñanza de Idiomas a través de la Filosofía, Motivación Intrínseca, Bachillerato, Inglés.

Title: Using philosophical enquiry in the English as a Foreign Language Classroom.

Abstract

The aim of this pedagogical project is to address some of the most pressing problems of English as a Foreign Language Teaching in Secondary Schools such as a poor command of oral skills, lack of motivation and lack of critical thinking and reasoning skills. This project introduces Philosophical-Based Language Teaching in the English classrooms in Spain. Through socratic dialogue all those skills are improved. For this a realistic proposal is offered.

Keywords: Philosophy-based Language Teaching, Philosophy for Children, Socratic Dialogue, Intrinsic Motivation, Speaking, English as a Foreign Language, Community of Enquiry, Critical Thinking.

Recibido 2018-05-22; Aceptado 2018-05-29; Publicado 2018-06-25; Código PD: 096105

1. PROBLEMA PEDAGÓGICO

El problema pedagógico general que se observa en los centros y que se pretende abordar aquí es la escasa implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se habla mucho de que es necesario motivar e implicar al alumnado en el proceso educativo porque eso mejora enormemente la calidad y resultados del proceso educativo así como la satisfacción de los agentes educativos. Sin embargo cuando la metodología y los contenidos crean una distancia excesiva entre el proceso cognitivo del alumno y el de la materia se malgastan recursos en un sistema educativo que tiende a producir pobres resultados. Una de las causas probables de este problema es la primacía que se otorga todavía en la práctica educativa al conocimiento de contenidos sobre las habilidades y destrezas. La dirección del proceso de aprendizaje se realiza todavía desde la autoridad académica (MEC, conserjerías de educación, centros, departamentos, profesorado) hacia el alumno y no de una forma más dialógica. Una de las consecuencias de este sistema es su dirigismo hacia unos valores, contenidos, destrezas e ideas concretos que el alumno debe aprender. Desde este conjunto de principios a veces se le pide al alumno que adopte una postura crítica y reflexiva pero no se le da la opción de desarrollar una opinión autónoma fuera de esos contenidos, principios, valores y destrezas ya que estos dominan sobre la autonomía. Uno de los síntomas de este proceso es el escaso o nulo tiempo que se dedica en clase a debatir, argumentar y dar razones sobre los contenidos que se imparten o incluso sobre muchos otros importantes que no se encuentran en las aulas y que sin embargo pueblan la vida social del ciudadano medio.

La falta de motivación de los alumnos es también un problema general de los alumnos en los institutos así como un problema especial del área de Lengua Extranjera. Una de las causas probables es la falta de motivación de los alumnos (y profesores) acerca de los temas de las unidades didácticas que se han venido trabajado en dicha área durante las últimas décadas. La preeminencia metodológica de los Enfoques Comunicativos en los currículos de lengua extranjera ha propiciado que pesaran más las cuestiones pragmáticas y de forma ya sea comunicativa, estructural, morfosintáctica sobre el contenido. Ese uso funcional del lenguaje se rellenaba de contenidos que pasaban a un plano muy secundario.

Abundaban y abundan temas cotidianos y familiares para los alumnos al estilo de: gustos y aficiones, mascotas, familia, lugares, viajes, etc.. La familiaridad de los temas debía facilitar el aprendizaje de la nueva lengua al facilitar a los estudiantes el utilizar el lenguaje de manera transparente sobre contenidos de sobra conocidos en su L1. Sin embargo un efecto secundario de esta familiaridad de los alumnos con los temas ha sido la trivialización de los mismos por parte de los alumnos. Eso sin contar con el hastío de los profesores obligados a trabajar con los mismos temas año tras año. Como consecuencia de esto las clases de Lengua Extranjera a menudo resultan tediosas para alumnos acostumbrados a trabajar con temas y contenidos más complejos en el resto de asignaturas. Fuera del apartado de la temática la docencia de Lengua Extranjera puede resultar motivadora para los alumnos debido a su parte de adquisición de destrezas comunicativas. Sin embargo no debería resultar motivadora solo por esa parte; trabajar con una temática demasiado familiar y trivial para los alumnos desaprovecha una oportunidad única de aprovechar el tiempo en Lengua Extranjera para trabajar no solo con las estructuras del lenguaje sino con temáticas que resulten interesantes y motivadoras para el alumno a la vez que desde el Estado se forma a ciudadanos libres, responsables, autónomos, críticos y con un sentido moral.

Ahora voy a pasar a hablar de una carencia específica de la asignatura de Lengua Extranjera que el proyecto pretende atajar. Esta carencia es una carencia sobre el currículo oficial de la Conserjería de Educación. En el Decreto n.o 262/2008 por el que se regula la enseñanza de Bachillerato se dice expresamente dentro de los objetivos que el alumno debe ser capaz de expresar opiniones y desarrollar una secuencia de argumentos sencillos (pg. 28046). Quizás en lo tocante a expresar opiniones los alumnos salen más que preparados para ello. Sin embargo la capacidad de razonar mediante argumentos (aunque sean sencillos) es escasamente trabajada en las aulas. A menudo se les pide a los alumnos que expresen su opinión sobre asuntos, que obtengan información pero rara vez se trabaja la destreza de argumentar en clase. Esa es una carencia importante ya que en un futuro esos alumnos tendrán que defender y razonar posiciones en los distintos ámbitos sociales. Esta necesidad de razonar y explicar con argumentos las acciones es cada vez más necesaria en una sociedad que aunque disponga de muchas esferas donde uno se puede imponer únicamente mediante autoridad que le concede su puesto, rol, o condición social la sociedad cada vez exige más la justificación de las decisiones.

Dentro del currículo de Bachillerato y bajo el bloque 1 “Escuchar, hablar y conversar” encontramos concretados aún más algunos objetivos que conciernen directamente a este proyecto. Los cito a continuación tal y como aparecen en el decreto:

- Expresión de puntos de vista sobre un tema conocido, participación en discusiones y debates sobre temas actuales, ofreciendo información detallada, utilizando ejemplos adecuados, defendiendo sus puntos de vista con claridad y mostrando una actitud respetuosa y crítica ante las aportaciones ajenas
- Empleo de respuestas espontáneas y precisas en situaciones de comunicación en el aula.
- Saber exponer y debatir argumentos con un grado aceptable de fluidez y naturalidad.

Estos cuatro puntos dejan claro que el Currículo concede bastante importancia en esta etapa de Bachillerato al desarrollo de las habilidades de argumentación, debate y razonamiento interpersonal. Se entiende que se debe preparar al futuro adulto para el manejo de las habilidades conversacionales en L2 necesarias para expresar sus opiniones de manera contrastada, argumentada, respetuosa y crítica. Estos objetivos no resultan fáciles de desarrollar ya que requieren por parte del docente no solo proveerles de recursos comunicativos y lingüísticos sino también de herramientas conceptuales, de razonamiento, y analíticas que a menudo resultan más extrañas al profesor de Lengua Extranjera.

Sin embargo el mayor problema desde la práctica educativa no es principalmente que esas habilidades de argumentación oral no se desarrollen con suficiente profundidad o de la manera adecuada sino simplemente que en muchos grupos no se trabajan de ningún modo; directamente se obvian. Esto no es debido a un problema de falta inclusión en el currículo como hemos visto más arriba. Al revés. El currículo oficial incluye y prescribe esas destrezas. Podemos lanzar hipótesis sobre las causas de esta omisión. Probablemente los libros de texto utilizados no incluyen demasiadas actividades de este tipo. Sin embargo un estudio detallado de los mismos siempre encuentra actividades del libro que o son directamente de ese tipo o pueden ser utilizadas para un pequeño debate. El problema probablemente se encuentre en las programaciones de los departamentos y en la poca predisposición de los docentes al uso de las actividades de debate que no están acostumbrados a manejar.

El siguiente problema específico de la asignatura de Lengua Extranjera es el poco peso que tiene en la práctica educativa las habilidades orales, especialmente la productiva. A pesar de contar en el currículo con casi un tercio de los contenidos en el bloque 1 “Escuchar, hablar y conversar”, la práctica docente observada los relega a un papel muy secundario. A menudo las actividades de “speaking” programadas se obvian o se realizan de forma pobre. Varias causas podrían esgrimirse para esta baja representación de las actividades de “speaking”. Las clases numerosas no ayudan a trabajarlas con la calidad necesaria. Tampoco la falta de disciplina y costumbre de los adolescentes ayuda al respecto. Pero me detendré en un problema de programación docente como es la rigidez de las actividades, y el escaso interés que despiertan en los alumnos. A menudo las actividades de “speaking” toman el formato de conversaciones guiadas a través de estructuras y/o una serie de preguntas sobre aspectos relacionados con el tema de la unidad didáctica. La rigidez de los formatos empleados crea un clima poco natural y espontáneo para el desarrollo de la conversación y el habla. Estas pautas que los docentes y programadores creamos para en principio ayudar mediante una estructura a que el alumno produzca actos de habla con mayor facilidad a menudo consiguen el efecto contrario de restringir sus aportaciones orales al mínimo. Como ya se ha comentado arriba los temas normalmente incluidos en las programaciones tampoco ayudan a que el alumno se motive a hablar.

Otro hecho que dificulta el desarrollo de las habilidades conversacionales de los alumnos es el hecho de que el tiempo de conversación en las clases de Lengua Extranjera lo ocupa mayormente el habla del profesor y no el de los alumnos (Lee & Ng, 2009; Van Lier, 1996. Citado en Hemmati y Hoomanfard, 2014). A menudo a los alumnos se les tiene que reforzar continuamente para que hablen mediante un protagonismo excesivo del profesor. Esto justifica la inclusión que actividades específicas que fomenten la conversación entre los alumnos.

Descritos los problemas que el proyecto va a abordar voy a pasar a comentar una somera descripción del mismo.

Al final de las sesiones se les puede pedir a los alumnos que pongan por escrito y en limpio sus conclusiones o las diferentes posturas alcanzadas por la clase sobre el debate. Siempre en L2. Esta actividad generará un componente escrito adicional al oral predominante en la sesión.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Marco Teórico Metodológico

La metodología de la práctica de investigación/diálogo filosófica en las aulas tiene su genealogía en la práctica filosófica de Sócrates (470-339 a.C). Platón (427-347 a.C), su discípulo, plasmó en escrito esta forma de dialogar a la posteridad en sus Diálogos. La forma del diálogo socrático tal y como nos la han transmitido los escritos de Platón es utilizada por Sócrates como personaje de los Diálogos siempre con otro interlocutor (normalmente un sofista) para elucidar la naturaleza de conceptos que no parecen poseer un significado claro como la justicia, la virtud, o la belleza. La estructura de los diálogos comienza con Sócrates pidiendo a su interlocutor que defina el concepto en cuestión. Una vez definido, mediante un proceso de deducción lógica Sócrates va haciendo preguntas a su interlocutor que van descubriendo las premisas ocultas en su la definición primera ofrecida por el interlocutor. Al final Sócrates logra demostrar que la definición considerada del término es una aporía al contener alguna tesis que contradice la propia definición. Esta es la forma típica utilizada por Sócrates en los diálogos de Platón. Sócrates mediante el diálogo no pretende demostrar ninguna tesis sino solo demostrar la ignorancia del ser humano. El diálogo sólo es el método que le permite mostrarla. Sin embargo el método bien puede utilizarse para demostrar alguna tesis o llegar a acuerdos razonados.

Maxwell ha sintetizado la estructura del método socrático más allá de la forma particular que fue empleada por Sócrates en la antigüedad. Este método, crucial en el desarrollo del conocimiento primero filosófico y después científico del mundo, comparte la misma estructura con el método científico. Se compone de los siguientes pasos:

1. Plantea una pregunta.
2. Formula una hipótesis.
3. Comprueba la hipótesis.
4. Acepta o niega la hipótesis de acuerdo a las pruebas.
5. Actúa de manera acorde. (Marxell 2014).

El espíritu del método que utilizaba Sócrates se ha destilado y sintetizado en su uso posterior en lo que hoy llamamos método socrático o método de Elenchus. El método socrático es en primer lugar un método dialéctico. Un método dialéctico es aquel que busca acercarse a la verdad de alguna cuestión a través de la disposición y sobre todo contraste de argumentos razonados entre varios sujetos. Es por tanto en primer lugar un método de averiguación comunal y en segundo lugar un método racional en base a argumentos, premisas, y toda la cadena de inferencias lógicas que constituyen el pensamiento filosófico y científico. En segundo lugar es un método que construye el conocimiento de forma interpersonal. A través de la interacción dialógica entre distintos agentes se ejerce una complementariedad y construcción del conocimiento compartido. Este último punto encuentra su eco teórico contemporáneo en el campo educativo y psicológico en las ideas de Vygotsky y su Zona de Desarrollo Próximo (1979).

Según Paul Raider (2003) el método socrático aplicado a la enseñanza se compone de estos cuatro elementos: Texto, cuestión, líder y participantes. El texto cumple la función de iniciador del diálogo. Debe resultar motivador e interesante para los alumnos. En cuanto a su extensión debe ser corto o de extensión media para no distraer la atención de los alumnos y que atiendan más a cuestiones textuales o lingüísticas que a cuestiones de contenido. El texto debe por tanto contener en un pequeño relato, normalmente dramatizado, la esencia de la cuestión que se quiere plantear en dicha sesión. El texto por tanto dirige a los alumnos hacia la cuestión que se puede plantear en forma de pregunta, o dilema. En ningún caso la pregunta principal debe esconder o dirigir al alumno hacia una respuesta o postura determinada. La pregunta será sobre un tema relevante a nivel cultural, ético, social, filosófico o científico y será una pregunta abierta. La pregunta debe incitar al debate al ser un tema no zanjado que presenta diferentes posibles respuestas y que suscita interés y debate. En este sentido son particularmente valiosas aquellas preguntas donde históricamente han existido diferentes modos de afrontarlas en base a diferentes teorías o asunciones. Normalmente los alumnos tienden a reflejar esas distintas maneras de enfocar el problema en clase creándose así diferentes estados de opinión. La pregunta o cuestión principal normalmente estará acompañada de cuestiones secundarias o auxiliares que ayudarán a los alumnos a focalizar mejor el problema. Las preguntas auxiliares o aquellas *ad hoc* realizadas por el profesor deben de servir de instrumento para que los alumnos justifiquen, contrasten argumentos y posibles objeciones y realicen razonamientos válidos.

El líder debe guiar a los alumnos a través del proceso dialógico. Debe ser un guía en su cadena de razonamientos mostrándoles sus puntos débiles, contradicciones, y posibles clarificaciones. Debe por tanto ayudar a los alumnos o grupos a que encuentren una cadena de pensamientos consistente. También debe mantenerse lo más neutral posible no favoreciendo determinadas teorías o respuestas a las preguntas. Su deber es mostrar que existen un abanico de respuestas posibles pero que no todas las respuestas muestran la misma consistencia. Por tanto debe huir tanto del dogmatismo como del relativismo. Debe mostrarse justo con sus alumnos dándoles a todos la oportunidad y el cauce adecuado para sus ideas. También deberá tener una especial formación filosófica-lógica para identificar inferencias válidas, falacias y demás instrumentos de la Lógica.

Los participantes por último son los verdaderos actores del proceso de diálogo. Ellos lo realizan de forma individual o en grupos. El diálogo requiere de unas habilidades por parte de los participantes no solo lingüísticas sino pedagógicas para respetar y permitir una diversidad de puntos de vista. También requiere de habilidades sociales necesarias para colaborar con el resto de alumnos en el proceso de creación de conocimiento que es el diálogo mediante el contraste de opiniones, el sentido crítico, el análisis de las proposiciones más allá de consideraciones personales (objetivación o cosificación), la aportación de premisas que refuercen el argumento, etc. El esfuerzo y la construcción de significados es conjunto y por tanto los alumnos aprenden a adquirir las habilidades de diálogo de forma gradual ayudados por el líder o guía.

La pregunta es el elemento comunicacional y dialéctico esencial en el diálogo socrático. Pero no solo en un diálogo socrático. Una pregunta bien formulada es un recurso pedagógico esencial para cualquier de enseñanza. Nunan ha llamado la atención a como una buena pregunta aumenta la curiosidad y la atención de los alumnos, focaliza a los alumnos en los aspectos importantes de la cuestión y ocupa la mente de los alumnos más allá del tiempo de clase (Nunan, 2007, citado en Al-Darwish 2012).

El método socrático busca al contrario que los métodos pedagógicos tradicionales que el alumno desarrolle su propia cadena de pensamientos y creencias fundadas que le conduzcan a cualesquiera conclusiones. Entrena y trabaja por tanto el pensamiento crítico o divergente por encima del convergente. En el estudio de Al-Darwish los profesores entrenados en el uso del diálogo socrático en las clases de EFL citan el desarrollo del pensamiento crítico como el beneficio más importante de las sesiones. En general consideran también beneficioso su uso en las clases de EFL (2012, 82). El diálogo

socrático un método esencial para trabajar el pensamiento crítico siendo también uno de los más poderosos a nivel pedagógico debido a su necesario carácter comunal.

El método socrático ha pasado a formar parte de manera histórica de un espíritu reformista respecto a la educación. Entronca de forma natural con las aspiraciones de los sistemas educativos contemporáneos de aprender a aprender y de poner el foco más en el proceso de aprendizaje y en el proceso de formación de conocimiento que en los hechos factuales y los contenidos aprendidos de forma memorística y acrítica. El método socrático empleado de forma regular se centra de forma efectiva en la adquisición de habilidades reflexivas. La aplicación del mismo a infinidad de materias curriculares y cuestiones permite que sea considerado un proceso instrumental que puede ser aplicado a cualquier materia desde enseñanza de lengua extranjera hasta matemáticas.

Recientemente se ha comenzado a investigar e implementar en su uso con alumnos jóvenes en escuelas e institutos. El hecho de que el método socrático presente cierta dificultad y requiera entrenamiento formal podría hacer sospechar que no es apto para su uso en estudiantes muy jóvenes. Sin embargo su adaptación a este ámbito sugiere lo contrario. Diversos autores como Pritchard (1985), Murrin (2000), Matthews (1984, 1994), Worley (2011) o Haynes (2001) han defendido la necesidad y la idoneidad de practicar filosofía con niños y adolescentes. La denominación de esta práctica ha sido “Community of Enquiry” o “Philosophy for Children” dependiendo de los autores. Millet y Tapper han propuesto el término “Collaborative Philosophical Inquiry” que según ellos conjuga dos conceptos centrales de esta práctica como son su carácter colaborativo y su carácter de investigación (enquiry) sobre una cuestión. Para ellos mucha de la metodología empleada hoy día en las escuelas es colaborativa pero sin embargo no va menudo dirigida a una investigación in-situ del problema sino que la investigación se presenta ya como dada (2011, 2). En esto el método “Collaborative Philosophical Inquiry” supone una clara innovación educativa que pone a los alumnos a resolver problemas y desarrollar sus habilidades cognitivas desde el primer día.

Como recuerdan Millet y Tapper este movimiento se ha visto secundado a nivel institucional por importantes hitos como la fundación del International Council for Philosophical Inquiry with Children en 1985 o la Declaración de París por la Filosofía organizada por la UNESCO en 1995. Según esta declaración “entrenando mentes reflexivas y libres que serán capaces de resistir diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión, e intolerancia la educación filosófica contribuye a la paz y prepara a todo el mundo para asumir responsabilidades sobre los grandes retos del mundo contemporáneo, en particular sobre aquellos en el campo de la ética” (UNESCO, 2007, 7). Dentro de España el Código Deontológico de la Profesión Docente establece en su artículo 1.6 también una mención explícita al deber de los profesores a: *No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.*

La evidencia académica acumulada de los beneficios de la enseñanza de filosofía con menores es ya gigantesca. Millet y Tapper hacen en su artículo “Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools” (2011) un repaso a buena parte de ella. Baste citar que solo teniendo en cuenta estudios relativos a un país (Australia) que figura en la vanguardia en la enseñanza de filosofía con jóvenes la lista es enorme (Wilks, 1992; Haynes, 1993; Sprod, 1992, 1995, 1997; Splitter & Sharp, 1995; Cam, 1999; Imbrosciano, 1997; Haynes, 1998; Knight & Collins, 2000; Millett & Kay, 2001; Hinton, 2003a, 2003b; Bleazby, 2004; Collins, 2005; Burgh, Field & Freakley, 2006; Millett & Flanagan, 2007. See also Morehouse, 1995; Lim, 1998. Citados en Millet y Tapper, 2011). Ante tamaña evidencia en favor de la utilización de filosofía en jóvenes nos resulta muy útil la labor que Roger Sutcliffe ha realizado resumiendo la evidencia científica esta vez a nivel mundial. Sutcliffe resume los siguientes beneficios principales que recoge la evidencia científica:

- La filosofía con jóvenes es ampliamente reconocida por su habilidad para estimular la creatividad así como el pensamiento crítico en jóvenes.
- La filosofía con jóvenes no solo amplía el pensamiento de los jóvenes sino que les obliga a expresar ese pensamiento mediante palabras. De esta manera desarrolla sus habilidades de escucha y habla.
- La filosofía con menores ayuda a los mismos a desarrollarse a la vez social y emocionalmente a un ritmo más veloz haciéndolos más pacientes con los demás así como más propensos a reflexionar sobre sus propios sentimientos y comportamientos.
- La filosofía con jóvenes permite y motiva a los mismos a desarrollar a una base de valores personales a través de la escucha de los diferentes valores expresados y argumentados en clase. El razonamiento y argumentación aseguran que los valores son pensados por los alumnos y no adoptados por modas o por razones de simplicidad. (UNESCO, 2007, 53–54. Citado en Millet y Tapper, 2011: 8)

Dentro de Europa la Philosophy Foundation (<http://www.philosophy-foundation.org/>) en Reino Unido lleva tiempo practicando filosofía con niños con buenos resultados. Como se comentará más adelante este proyecto en particular adopta la metodología y materiales que la Philosophy Foundation utiliza con niños nativos para realizar esta vez las sesiones con adolescentes españoles en el ámbito de las clases de LE. En 2013 The Institute of Education del University of London (Cara, O. Swain. N. Litster, J.) llevó a cabo una investigación sobre el trabajo con niños de la fundación. Los resultados del estudio fueron los siguientes:

- Los maestros de forma consistente informaron una mejora en las habilidades de razonamiento verbal, pensamiento abstracto, así como una mejora en las habilidades de speaking, listening (L1), confianza, concentración y comportamiento.
- Los maestros dijeron que los alumnos mostraron gran respeto, empatía y tolerancia a las opiniones de los demás.
- Un 84% de los alumnos declararon disfrutar mucho de la experiencia.
- 83% de los alumnos que tuvieron las sesiones (250 en total) querían más al término de las mismas.
- Un 60% de los padres consultados declararon que apreciaron como habían mejorado su manera de expresarse sobre todo para expresar sus opiniones con más claridad.

Como consecuencia de esta amplia evidencia científica diversos países como Singapur y Australia están actualmente introduciendo la filosofía para niños en sus currículos educativos (Millet & Tapper, 2011: 12).

2.2 Marco Teórico Justificativo

En esta sección se hará un repaso a los principales trabajos académicos que justifican la inclusión de sesiones de investigación filosófica esta vez dentro de las programaciones de la asignatura de Lengua Extranjera. En primer lugar se comentarán algunos de los trabajos que identifican las habilidades infradesarrolladas en la práctica educativa de Lengua Extranjera. Después pasaremos a repasar las aportaciones más relevantes en el terreno académico sobre las ventajas de la utilización de las sesiones de investigación filosófica en el aula de Lengua Extranjera.

Como ya se ha indicado en el apartado de la Justificación desde la Práctica la experiencia diaria a menudo nos informa sobre un escaso desarrollo de las habilidades orales en el aula de Lengua Extranjera. Dentro de las orales es la habilidad de producción la que encontramos menos y peor trabajada. Esta apreciación desde la experiencia personal se ve refrendada por las investigaciones empíricas sobre las situación en nuestro país. Corpás y Madrid (2008) se propusieron estudiar la habilidad de comprensión oral de los estudiantes al término de la E.S.O. (4º). Los resultados del estudio de Corpás y Madrid establecen que los alumnos adquieren de media un nivel de comprensión oral A2 de acuerdo al Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. A su juicio este nivel es claramente insuficiente puesto que el nivel esperado al finalizar la etapa de E.S.O (después de 10 años de instrucción en clases de Inglés) debería ser al menos un nivel B1. De una puntuación del 0 al 5 la media de los alumnos en el estudio obtuvieron un 2,31 y el *porcentaje de alumnado que no logra obtener resultados positivos es de un 83% frente al 17% que sí lo consigue* (2008: 140). El estudio se realizó con alumnos de 4º de E.S.O. y por tanto resulta especialmente relevante para el presente proyecto educativo que va dirigido a alumnos de 1º y 2º de Bachillerato que necesitarán previsiblemente un mayor foco en las habilidades orales si queremos que logren unos niveles de destrezas homogéneos.

En cuanto a las carencias de los alumnos españoles en la destreza de expresión oral o conversación no existen prácticamente estudios al respecto. Sin embargo no resulta difícil que teniendo en cuenta que como indica el Eurobarómetro la capacidad de los adultos españoles de mantener una conversación en lengua extranjera es 14 puntos inferior a la media europea extrapolando los resultados de expresión oral a la finalización de la E.S.O. y Bachillerato no deben ser muy buenos. En Bachillerato el hecho se ha visto enormemente agravado en los últimos tiempos al estar dedicados los alumnos, sobre todo en 2º de Bachillerato, a la preparación de Selectividad donde exclusivamente se evalúan las destrezas escritas. Esto hace de forma previsible que en clase se trabajen más las destrezas escritas que las orales al ser aquellas las que cuentan más para la evaluación.

Esta carencia en las habilidades orales en lengua extranjera se constata más allá de la obtención de Bachillerato y no parece subsanarse demasiado durante la Universidad a tenor de las dificultades de muchos licenciados y graduados en acreditar el nivel B1 que es requisito para acceder al Master en Formación de Profesorado (Raigón Rodríguez y Larrea Espinar, 2013). Con estos datos en la mano parece necesario y justificado proponer nuevos proyectos que mejoren las habilidades orales, tanto de producción como de recepción en las clases de LE. En especial en los últimos cursos de E.S.O. y

Bachillerato donde los alumnos ya disponen de las herramientas lingüísticas básicas para mantener conversaciones sencillas. Esta necesidad de mejorar las habilidades de conversación resulta esencial en una sociedad como la española cada vez más abocada a la internacionalización y a la integración europea cuando no directamente a la emigración de sus trabajadores por cuestiones laborales. En todos estos ámbitos las habilidades orales son fundamentales.

Es relevante también contar con estudios que recojan cuales son las preferencias de alumnos y profesores en cuanto a las estrategias y actividades para desarrollar las actividades orales en clases de lengua extranjera. Madrid y Ortega Martín estudiaron este mismo tema para encontrar con respecto al tema que nos ocupa que una de las formas que mejor valoraban los estudiantes para trabajar la producción oral era la realización de diálogos abiertos en clase (2011: 211); precisamente la técnica que trabajan las sesiones de averiguación filosófica. En la parte de comprensión oral una de las formas que más valoraban los alumnos era la audición y/o visionado de diálogos, textos, películas, en LE (*Ibid.*). Este dato apoya la parte del *input* en las sesiones de investigación filosófica que a menudo se realiza mediante el visionado o audición de pequeños relatos, historias, textos, animaciones, etc.

Llegado este punto conviene aclarar una duda que suele aparecer cuando se explica qué significa la enseñanza de filosofía a través de sesiones de investigación filosófica o diálogo socrático en las aulas. En la literatura al respecto se suele distinguir entre Filosofía y filosofía (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980). Filosofía con mayúsculas es la disciplina académica que se estudia en las universidades e institutos bajo el nombre de “Historia de la Filosofía” o simplemente del de “Filosofía”. Esta Filosofía con mayúscula se dedica al estudio, análisis y reflexión de las teorías filosóficas y autores más importantes que ha producido la disciplina a lo largo de su historia. Lo que pretenden las sesiones de filosofía con minúsculas es distinto. Estas sesiones trabajan las destrezas de pensamiento a cualquier nivel de desarrollo cognitivo a través del potencial que tiene cada niño y adolescente de hacerse preguntas, reflexionar sobre ellas en grupo y afilar su pensamiento hasta producir mejores cadenas de pensamiento y una mejora de sus habilidades expresivas y retóricas. Por tanto no se enseñan teorías, autores ni escuelas de pensamiento sino que se pretende que el alumno llegue a través del diálogo y la reflexión a esas mismas teorías u a otras. Es por tanto una tarea diferente a la enseñanza de contenidos académicos impartidos tradicionalmente en la asignatura de Filosofía. Por eso nos referiremos aquí mayormente a la filosofía como práctica pedagógica y en minúsculas.

Después de repasar la literatura existente que apoya primero la utilización de sesiones de filosofía (con minúsculas) con jóvenes en general (no en el aula de LE) y más tarde la escasa literatura que existe sobre los pobres resultados de nuestros alumnos de LE en habilidades orales ahora vamos a repasar esta vez la literatura existente que ha estudiado de manera reciente la aplicación de las sesiones de diálogo socrático al ámbito de LE que es la finalidad de este proyecto. Es por tanto una aplicación novedosa raramente puesta en práctica en otros países y nunca en España y en ello reside su carácter innovador.

Existen unos pocos estudios que demuestran que la utilización de sesiones de investigación filosófica mejoran las habilidades lingüísticas de los alumnos de lengua extranjera y que por tanto justifican la inclusión de las sesiones de filosofía dentro de la programación de Lengua Extranjera. Dentro de estos Shahini & Riazí 2011 uno de los estudios más importantes sobre el tema recopilan en su estudio evidencias acerca de la mejora de las destrezas en L1 después de la realización de sesiones de filosofía con menores (Haynes 2002; Ofsted, 1997; Van der Leeuw 2004). Murrís por ejemplo constata mejoras en las habilidades lectoras en L1 de los niños que han tenido regularmente sesiones de investigación filosófica como las este proyecto plantea. Hargrave & Sénéchal (2000) demostraron una mejora en las adquisiciones de vocabulario por parte de preescolares cuando realizaban una lectura dialógica frente a los que realizaban una lectura convencional. La lectura dialógica es una lectura compartida entre el niño o alumno y el profesor durante la cual se establece un diálogo entre ambos sobre la lectura a la vez que se lee. El profesor normalmente pregunta cuestiones abiertas sobre aspectos del texto a las que el niño responde. La lectura se puede realizar con un solo niño/alumno o con varios. Este formato de lectura dialógica con varios alumnos se asemeja a las sesiones de filosofía en tanto en que se hay una dinámica de diálogo entre los alumnos por un lado y los alumnos con el docente, en que hay una experiencia compartida sobre un texto, en que prima el factor reflexivo sobre el expositivo y por tanto se huye de lecturas unívocas, y en que el conocimiento se construye de forma compartida.

Dada esta correlación positiva entre una mejora de las habilidades en L1 y el empleo de sesiones de averiguación filosófica en las aulas, Shahini & Riazí se propusieron en su estudio investigar los posibles beneficios en las habilidades productivas de conversación y de escritura en L2 tras las sesiones filosóficas (*Ibid.*). Los resultados de su estudio demuestran que PBLT (Philosophy Based Language Teaching) o lo que es lo mismo las sesiones de investigación filosófica ayudan a que los estudiantes participen de forma entusiasta en las conversaciones y por tanto aumenta la producción oral

en L2 de los mismos. Esto se debe, según los autores, a la creación de un clima propicio en clase para la discusión y participación de los estudiantes (2011: 177). Y este clima se consigue en buena parte gracias al incremento de la motivación intrínseca de los alumnos. A su vez este aumento de su motivación intrínseca es debido según el estudio a las sesiones de investigación filosófica en grupo (PBLT). Es particularmente ilustrativo citar aquí algunas de las razones que los alumnos dieron más frecuentemente para explicar su aumento de motivación durante y tras las sesiones de PBLT:

1 The questions were thought-provoking, discouraging superficial discussion, promoting a reflective and critical stance towards issues, and *demanding preciselanguage to define and explain concepts*.

2 The discussions helped to *enhance tolerance among students rather than imposing ideas*.

3 In such critical dialogues, the mind was so engaged in thinking and providing reasoning that *students would forget they were communicating* in English and this helped them to use the language productively although with some code switching. (Shahini & Riazi, 2011: 175).

Hay dos ideas sobre la mejora de las destrezas comunicativas que los estudiantes identificaron en las encuestas. Por una parte el carácter complejo e intrincado de las cuestiones planteadas y los conceptos y razonamientos necesarios exigían a los alumnos utilizar un lenguaje preciso dirigido a distinguir y explicar conceptos. Los alumnos de esta manera ven en la necesidad de ampliar su léxico en L2 para expresar sus ideas. Esto les hace adquirir léxico en L2 con mayor rapidez. El segundo punto referido a las habilidades comunicativas es el testimonio de que manejaban el lenguaje de manera transparente, manipulando ideas y conceptos más que estructuras gramaticales. La gramática se convertía en algo transparente y la comunicación y sobre todo el mensaje importaba más que la corrección gramatical (Ibid., 176)

Este punto resulta importantísimo en tanto en cuanto consigue el objetivo central de las nuevas tendencias en enseñanza de lenguas como los enfoques comunicativos, el aprendizaje por tareas, o el CLIL (Content and Language Integrated Learning): utilizar el lenguaje de forma instrumental de una manera transparente para “hacer cosas” con él.

Desde el punto de vista metodológico Shahini & Riazi establecen ya las similitudes entre los métodos de enseñanza de L2 más utilizados y contrastados a día de hoy como los Enfoques Comunicativos, el Aprendizaje de Lenguaje Cooperativo y la Enseñanza por Tareas y lo que ellos llaman “Philosophy-based Language Teaching (PBLT)”¹²⁸ que es el método que nos ocupa. Todos ellos trabajan con el lenguaje a través del uso del mismo. Se prioriza el uso del lenguaje por parte de los alumnos para hagan cosas con él (Shahini & Riazi, 2011:175). A este respecto lo que introduce PBLT de novedoso con respecto a los demás métodos es un trabajo sobre las estructuras de pensamiento, reflexión, conceptualización y argumentación a la vez que se trabaja con las estructuras propiamente lingüísticas típicas de los demás métodos.

Un aspecto interesante es considerar hasta que punto el PBLT trabaja las destrezas comunicativas típicas de los Enfoques Comunicativos. A este respecto podemos considerar que el razonamiento y el contraste de opiniones en grupo es una función comunicativa importante a la par que poco trabajada en las clases de Lengua Extranjera. Esa función comunicativa dialógica se emplea a diario en nuestra vidas mediante las pequeñas conversaciones, discusiones y debates que configuran nuestro entendimiento (o falta del mismo) con los demás. Es importante notar como a diario estas conversaciones y pequeños debates en la que los adultos nos vemos inmersos se establecen a un nivel de argumentación y razonamiento común demasiado pobre. Es por ello que resulta necesario dotar a los futuros ciudadanos de herramientas comunicativas no solo para realizar funciones como escribir un email, elaborar un C.V., hacer la compra o describir objetos sino también para la importantísima labor comunicativa que supone el diálogo y el contraste de argumentos y opiniones en público que forma la base de una sociedad democrática.

Por último es importante comentar que el nivel educativo en el Shahini & Riazi realizan su estudio con estudiantes en las clases de L2 es un nivel de universitario comparable a los primeros años de Grado en España. Los estudiantes fueron sometidos a un test de nivel en L2 (en este caso inglés) antes del experimento. La alumnos se encuadraron dentro del nivel intermedio de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. El éxito del experimento a este nivel indica dos cosas para mi proyecto. Por una parte hay más posibilidades de éxito mayor en aquellos niveles educativos con un nivel intermedio de L2. Por ello Bachillerato y los últimos cursos de E.S.O. serían los cursos idóneos para ello. Por otra

128- Philosophy-based Language Teaching (PBLT) es otro nombre para describir la propuesta de este proyecto: la utilización de sesiones comunales de averiguación filosófica con un doble propósito. Por un lado mejorar sus habilidades de pensamiento y por otra sus habilidades productivas en L2, en especial la conversación.

parte tampoco es descartable aplicar el proyecto a cursos con niveles inferiores 3º de E.S.O. si el nivel no es bajo y se realiza una adaptación suficiente.

Aparte de la aportación de Shahini & Riazi sobre aplicación de las técnicas de diálogo filosófico al aprendizaje de lenguas extranjeras y sus beneficios (2011) recientemente se ha publicado otro artículo que ha tratado el tema también con una valoración también positiva de la idea de utilizar sesiones de filosofía en el aula de Lengua Extranjera. Hoomanfard & Hemmati mencionan al inicio de su artículo buena parte de las razones para la práctica de filosofía en las aulas (2014, 240-241). Algunas son directa o indirectamente importantes para la mejora de las destrezas en L2. Por ejemplo Shaw defiende que el uso de sesiones de averiguación filosófica aumenta la competencia lingüística, lógica y cognitiva de los alumnos (2008). A su vez para Haynes los alumnos no se expresan más en clase a pesar de estar llenos de ideas que comunicar porque los contenidos deben resultar un reto que entronque con la curiosidad natural del alumno (2002).

En su parte empírica Hoomanfard & Hemmati (2014) se proponen averiguar si el uso de la técnica de diálogo y averiguación filosófica en clases de Lengua Extranjera afecta a las capacidad de habla de los alumnos de L2 y a su predisposición a comunicarse. Para averiguar esto miden la cantidad de tiempo hablado por los alumnos y la comparan con el grupo de control. Los resultados de su estudio demuestran que los alumnos que realizan las sesiones de filosofía hablan más en las sesiones que los del grupo de control y muestran sistemáticamente una mayor disposición a la comunicación. La mejora de estos dos factores lleva a los autores a afirmar que las sesiones de filosofía mejoran las habilidades comunicativas en L2 y que por tanto son una herramienta muy útil para utilizar en las clases de L2. También apuntan a un hecho interesante y es la posibilidad de formar un grupo de conversación fluida en lengua extranjera en países como Irán donde se ha realizado el estudio donde las posibilidades de conversación con nativos son limitadas o virtualmente inexistentes. Este hecho podría aplicarse a España que todavía en amplias zonas no cuenta con población extranjera que pueden facilitar el intercambio comunicativo.

El estudio de Hoomanfard & Hemmati (2014) al igual que el anterior fue realizado con estudiantes universitarios (entre 19-24 años) en Irán con un nivel intermedio de inglés. Y al igual que el anterior estudio de Shahini & Riazi (2011) compara los resultados a corto y medio plazo después de la utilización regular de estas sesiones filosóficas. Falta por estudiar como apuntan Hoomanfard & Hemmati los efectos a largo plazo en sus habilidades comunicativas y si estos efectos positivos se transfieren a otras asignaturas en los mismos alumnos (2014, 245).

Hasta aquí hemos visto como la práctica de PBLT o lo que es lo mismo sesiones de averiguación filosófica mejoraba las habilidades de conversacionales de los alumnos las clases de lengua extranjera, en este caso inglés (Shahini & Riazi, 2011; Hoomanfard & Hemmati, 2014), de escritura (Shahini & Riazi, 2011) así como mejoraba la motivación y el clima en las mismas (Shahini & Riazi, 2011). En otro artículo Fahim & Komijani (2010) se proponen estudiar esta vez el efecto de las habilidades de pensamiento crítico sobre los conocimientos de vocabulario y las estrategias de adquisición de vocabulario en L2. Sin estudiar esta vez directamente la metodología de sesiones de averiguación filosófica (PBLT) en clases de Lengua Extranjera el pensamiento crítico conforma una de las habilidades principales, sino la principal, desarrollada en las sesiones de filosofía. Esto no quita para que se puedan mejorar las habilidades de pensamiento crítico mediante otras actividades y metodologías. En cualquier caso si a través de las sesiones de filosofía con adolescentes estamos mejorando sus habilidades de pensamiento crítico y por otro lado las habilidades de pensamiento crítico amplían el léxico así como las estrategias de adquisición de vocabulario de los alumnos habremos demostrado que las sesiones de filosofía amplían y mejoran las estrategias de adquisición de vocabulario en L2.

En su estudio Fahim & Komijani encontraron una correlación positiva entre el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico y la adquisición y profundización del repertorio léxico de los alumnos de Lengua Extranjera (2010, 33). A este respecto es interesante como otros investigadores han relacionado positivamente las habilidades de pensamiento lúcido y sistemático con una mejora en las expresión verbal de las ideas (Lau and Chan, 2009).

En cuanto al otro parámetro estudiado Fahim & Komijani dividen las estrategias de adquisición de vocabulario de los estudiantes en las siguientes categorías: estrategias de determinación en las que el alumno descubre nuevos significados sin la ayuda de otras personas, sociales en las que se apoya en el conocimiento de otras personas, nemotécnicas, cognitivas como son aquellas que conllevan la manipulación de las palabras a aprender sin trabajar tanto el procesamiento mental o la nemotecnia, y las meta-cognitivas que usan una evaluación consciente y la planificación, evaluación y monitorización del proceso (2010, 29). Estudiando empíricamente la correlación entre el uso de habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de estas estrategias del alumnado para la adquisición de nuevo vocabulario encontraron que aquellas se correlacionaban positivamente con todas las estrategias anteriormente citadas. Solo hubo

una excepción en las estrategias sociales donde la correlación en su estudio fue negativa (Ibid., 33). Parece que los alumnos no utilizaron el conocimiento de otras personas para averiguar el significado del nuevo léxico.

A partir de estos Fahim & Komijani concluyen exhortando a utilizar las habilidades de pensamiento crítico en el aula de Lengua Extranjera para ampliar y profundizar en el léxico así como para mejorar y potenciar las estrategias de adquisición de vocabulario.

La metodología a emplear en estas sesiones proviene del en primer lugar del diálogo socrático anteriormente comentado. De forma más concreta la metodología y materiales de las sesiones provienen de la práctica que realiza The Philosophy Foundation en Reino Unido con niños en lengua nativa. Su trayectoria, experiencia y calidad de los materiales además de los resultados de sus sesiones avalan su metodología. Tal y como ellos comentan en el apartado de su página web dedicado a metodología ¹²⁹ The Philosophy Foundation utiliza una tercera vía entre la forma de enseñar filosofía con niños denominada “El modelo de los grandes libros” donde se enseñan los textos clásicos y el “El modelo tiempo para círculo” donde los niños sugieren las preguntas y el profesor es un mero guía. En esta tercera vía los alumnos no estudian los textos clásicos sino pequeñas historietas que les confrontan con una pregunta que tendrán que ir respondiendo a lo largo de la sesión con la guía del docente. A través de estas historietas aprenden ideas clave y argumentos históricos de Filosofía como el barco de Teseo, el anillo de Giges, el Test de Turing o velo de la ignorancia de Rawls, pero siempre de manera dialógica y donde el protagonista y el “descubridor” de la investigaciones son los propios alumnos.

3. OBJETIVOS

3. 1. Objetivo general

El presente proyecto de innovación educativa tiene un doble objetivo educativo. Por una parte pretende desarrollar en los alumnos la habilidad pensar de manera lúcida, coherente y crítica en grupo y de forma dialogada sobre problemas y dilemas éticos, sociales, epistemológicos, metafísicos y culturales. Por otra parte pretender mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos, en especial la producción y la comprensión oral en LE, así como su ampliar y profundizar en la adquisición de léxico.

Son dos objetivos diferentes pero no desconectados entre sí. Creemos en una profunda conexión entre los procesos de razonamiento análisis conceptual y los de expresión y comprensión lingüística y por tanto en la retroalimentación entre ambos dominios, el cognitivo y el lingüístico.

3. 2. Objetivos específicos

- Aumentar la producción oral en LE de los alumnos aumentando su motivación a hablar en LE.
- Aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes por las clases de LE.
- Mejorar la capacidad argumentativa y justificativa de los alumnos en LE.
- Impulsar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad de opiniones y puntos de vista.
- Cultivar y mejorar las habilidades de razonamiento de los alumnos.
- Cultivar la habilidad de pensamiento crítico de los alumnos.

4. TEMPORALIZACIÓN

Para este proyecto se presentan una temporalización de dos sesiones. Las dos sesiones comparten la misma metodología y mecanismo. Cada sesión sin embargo presenta un contenido diferente en forma de problema filosófico. Las dos sesiones son una muestra de la metodología del proyecto. Como proyecto se pueden llevar a cabo tantas sesiones como la programación del centro considere conveniente. En cuanto a su periodicidad estas sesiones presentan un carácter complementario a las clases de Inglés programadas en cualquier centro. Por tanto se aconseja una periodicidad de una sesión mensual por grupo. Al presentar aquí dos sesiones la temporalización para este formato abarcaría dos meses. Se

129- <http://www.philosophy-foundation.org/about-us/philosophy-with-children/our-phie-method>

puede usar el resto de sesiones que contiene el libro *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom* (2011) que incluye 25 sesiones por lo que siguiendo esta misma metodología y teniendo el docente el libro al alcance para acceder al resto de sesiones podría desarrollarse a lo largo de todo un curso académico con una periodicidad mensual sin que el docente agote todas las sesiones.

5. METODOLOGÍA

La metodología que usa Peter Worley (2011) incluye siempre una introducción al problema filosófico a tratar para uso del docente (denominada *Philosophy*). Un trabajo previo por parte del profesor de documentación es importante para comprender los laberintos del problema, las respuestas que los filósofos o autores han dado al mismo (sorprendentemente los niños o adolescentes a menudo llegan a las mismas conclusiones que famosas teorías) y las posibles réplicas y problemas conceptuales, éticos, o cognitivos que puedan surgirles a los alumnos con los que se va a trabajar teniendo en cuenta sus condicionantes de edad, extracto social, composición de la clase, etc..

Una vez en el tiempo de clase la sesiones se dividen siempre en dos partes. La introducción; y el debate propiamente dicho el cual ocupa la mayor parte del tiempo. En la introducción explicará a los alumnos brevemente que la sesión es una sesión de debate filosófico donde van a debatir en inglés sobre un problema que les planteará un texto que se les leerá en voz alta. Se pide a los alumnos que sigan una normas básicas para el buen desarrollo del debate como son pedir siempre el turno de palabra, no interrumpir a sus compañeros mientras hablan, focalizarse en rebatir los argumentos y posiciones en vez de atacar personalmente al debatiente (falacia *ad hominem*), analizar interiormente los argumentos antes de expresarlos, y buscar soluciones originales y creativas que huyan de los tópicos. Se puede premiar mediante positivos a los que no utilicen ninguna expresión en español para motivarles así a utilizar el inglés en todo momento.

Durante la Introducción el profesor realizará una breve explicación de las principales estructuras gramaticales que les ayudarán a argumentar en inglés durante el debate. Aquí se apuntan las principales:

- Conditionals: X then Y.
- Consequence: Thus, Therefore
- Giving reasons: Because, so.
- “Ever”
- Expressing opinions: I think. I believe.
- Agreement: I agree. I think you are right. I think so.
- Disagreement: I disagree, I don't agree. I don't think so.
- Possibility: Could, It depends on, May, Might.
- Necessity: Must, Ought to. Needs to.

Esta parte introductoria tiene una función por una lado metodológica donde se explica el formato de la sesión a los alumnos, y por otra lingüística donde se recuerdan y/o introducen las estructuras arriba mencionadas. Para un curso tipo de 1º de Bachillerato la mayoría de los alumnos conocerán la mayor parte de estas estructuras ya que figuran en el currículo oficial. Aquellas más específicas de la argumentación filosófica como If X then Y se explicarán de forma somera mediante ejemplos como “I think, therefore I am”. En esta introducción no se tratan temas de contenido de los problemas filosóficos. Es el estímulo (texto) el que presenta el contenido y problema filosófico de una sola vez a los alumnos tras la introducción.

En cuanto al formato de las sesiones se pueden utilizar dos agrupaciones dependiendo del tamaño de los grupos. Con grupos pequeños de desdoble un único grupo que corresponde a la totalidad de los alumnos en clase es suficiente. Con grupos entre 16 y 35 alumnos se dividirá la clase grupos de predebate de entre 4 y 8 personas. La función de estos grupos es que en una primera parte de reflexión una vez planteado el estímulo/texto (el problema) los alumnos reflexionen dentro del grupo durante unos minutos sobre una postura común para luego presentarla en el debate total.

Una vez acabada esta parte que no puede durar más de 10 o 15 minutos se procede a presentar el estímulo; un texto que presenta un problema o dilema filosófico. El texto se puede leerá en voz alta por el profesor a toda la clase o puede

entregarse el texto escrito y realizarse una lectura individual. La lectura en voz alta es más aconsejable. Solo se recurrirá a la lectura en cursos donde la comprensión oral de los alumnos sea más pobre.

Para este proyecto se proponen dos sesiones extraídas de *The If Machine* (Worley, 2011). “The Happy Prisoner” (pg. 93-97) y “The Meaning of Ant Life” (pg. 57-60). Se procede a la lectura *viva voce* del “Stimulus” por parte del profesor a un ritmo lento y pausado. Se pretende que los alumnos comprendan bien el texto. Una vez leído el texto es necesario aclarar cualquier duda de comprensión sobre vocabulario o textual. Esta parte es esencial puesto que permitirá a los alumnos focalizarse después en el contenido con mayor seguridad. Para ello y para iniciar la conversación en grupo en inglés se puede pedir que las dudas respecto al vocabulario o texto se pregunten en inglés y para toda la clase. Una vez aclaradas el profesor procede a disponer a los alumnos en grupos y se les pedirá que entre ellos y en inglés intenten dar una respuesta a la pregunta Pregunto Principal o TQ (Task Question) en los materiales que suele sintetizar el núcleo del problema. En esta sesión hay dos TQ. La TQ 1 de “The Happy Prisoner” es: Is the man free?

Los alumnos en grupos deberán consensuar en 5 o 10 minutos entre ellos una respuesta. Pasado este tiempo, de cara a la pizarra y con el formato de toda la clase grupo por grupo expondrán las respuestas. La exposición la puede realizar cualquier alumno de cada grupo. Sin embargo es importante que en el debate siguiente participe cualquier alumno y no solo los que han hablado en nombre del grupo. Una vez expuestas muy brevemente las respuestas de los grupos se procede al debate con toda la clase. Aquí deberán participar el mayor número posible de alumnos para que no logren monopolizar el debate ciertos alumnos. El profesor debe modular este aspecto dando los turnos de palabra de manera equilibrada. Para pedir el turno de palabra se levantará la mano y se respetan los turnos de palabra.

En los materiales diseñados por Worley se exponen algunas de las respuestas más comunes que los alumnos suelen dar a la TQ. En la sesión 1 (*The Happy Prisoner*) tras la TQ “Is the man free?” el material sugiere que puede aparecer la siguiente idea por parte de los alumnos:

- The man is not free because he cannot do what he wants.

A ello el profesor puede avanzar el debate con la RQ (Related Question): Are you only free when you can do what you want?

A esta Related Question es previsible que algunos de los alumnos respondan: He is not free because if he got bored with the things he has in the prison he can't go out and do something else.

A lo que el material de la sesión sugiere que se puede preguntar a los alumnos la RQ: if he never got bored with the things he has in prison was happy there his whole life, would that mean he was free or not? Seguidamente se continua el debate y a las nuevas respuestas de los alumnos el material-guía elaborado por Worley prevee nuevamente respuestas que suelen ir saliendo de forma típica. La experiencia de la comunidad filosófica y del propio Worley con estas sesiones dan la experiencia necesaria para saber o preveer muchas de las respuestas o teoría que los alumnos suelen ofrecer. Es por eso que el transcurso del debate posee un componente azaroso y novedoso en cada sesión a la vez que un componente previsible que el docente puede preparar.

En la sesión 2 planeada para este proyecto se utilizará el material “The Meaning of Ant Life” (Worley 2011, 57-60) En esta sesión se realizará de nuevo una introducción explicando brevemente el formato y reglas de la sesión anteriormente comentado. Se repasarán las estructuras anteriormente comentadas de forma más breve que en la sesión 1.

Antes de leerles el estímulo/texto de esta sesión que contienen de nuevo una pequeña historia o fábula en inglés esta sesión presenta la peculiaridad de que la pregunta principal 1 o TQ1 (Task Question) puede plantearse a los alumnos antes del estímulo. La función de esta pregunta es introducirles en el tema de la teleología (el estudio de la finalidad). La TQ1 plantea la siguiente pregunta: What are these things for? A chair, a tree, a person.

Una vez debatido brevemente sobre la finalidad de estas tres cosas y haberles así introducido el tema a los alumnos se procederá a leer el estímulo de la sesión. En este caso es una pequeña fábula sobre una hormiga que viaja fuera del hormiguero para intentar encontrar la respuesta a la pregunta de cuál es la finalidad de la existencia de las hormigas. A lo que cree tras un tiempo cree haber encontrado la respuesta: han sido diseñadas para ser comida de sus predadores los cuales están perfectamente adaptados para comérselas. Al estímulo sigue una pregunta (TQ2) sobre si los alumnos piensan que es una respuesta acertada o no y por qué.

Esta vez se presentan unas preguntas imbricadas (Nested Questions) sobre la pregunta principal (TQ2) que se pueden utilizar para profundizar en el debate. Para esta sesión son las siguientes:

- Are we here for a specific reason, no reason, or something else?
- Do we put meaning into our lives or do we need something external to confer meaning to our lives?
- What is meaning?

Una de las labores del profesor guía a este respecto ante la complejidad conceptual de diferentes respuestas al problema o TQ que los alumnos ofrecerán es elaborar un mapa conceptual en la pizarra con las respuestas o teorías más representativas o relevantes que vayan dando los alumnos durante la sesión. La guía visual de un mapa conceptual en la pizarra facilitará la labor de enumerar y recordar las posibles respuestas y posibles contrarreplicas a esos argumentos. A la vez es aconsejable dividir la pizarra para ir anotando en una parte “lingüística” estructuras gramaticales o recursos retóricos que los alumnos pueden necesitar de forma recurrente. De esta manera la pizarra puede quedar dividida en dos mitades; una con un mapa conceptual del contenido y otra con estructuras lingüísticas útiles para razonar de manera verbal.

Una vez en medio del debate resulta imposible describir el transcurso exacto del mismo debido a la multitud de factores que entrarán en juego. Lo que sí se puede explicitar aquí es la labor del profesor como guía para la claridad argumental y expositiva. Debe por tanto señalar las posibles contradicciones, implicaciones para guiar la cadena de razonamientos a donde quieran los alumnos llevar la discusión. No debe por tanto guiar las respuestas hacia cierta preferencias pero sí mostrar que no todas las reflexiones son igual de válidas al ser algunas más consistentes que otras. Habrá respuestas mejores o peores pero no existen para estas preguntas respuestas definitivas.

En cuanto a la conducción del debate por parte del profesor resulta muy ilustrativo el visionado de los vídeos de The Philosophy Foundation en su canal de youtube¹³⁰ en sus sesiones con niños nativos. Aunque el comportamiento de los alumnos variará al ser los alumnos españoles no nativos la labor del docente como guía conceptual y cuestionador queda bien plasmada en los vídeos.

Una vez que se ha iniciado el diálogo-debate entre los alumnos el profesor debe preocuparse más en ayudar a los alumnos a expresarse cuando haya dificultades que en corregir. La corrección lingüística del profesor entorpece la fluidez comunicativa que en esta actividad es esencial. Se debe priorizar por tanto la expresión espontánea de ideas y argumentos por encima de la corrección gramatical bajo el espíritu metodológico de los Enfoques Comunicativos. Esto no quita para que en ocasiones donde los alumnos se bloqueen porque no les aparece la palabra o expresión que buscan en inglés el docente de manera rápida les ayude a encontrarla traduciendo por ejemplo de español a inglés, dándoles la palabra o expresión que busquen o corrigiendo cuando existan errores muy significativos. En resumen las sesiones realizadas en las clases de inglés son sobre todo un vehículo para que los alumnos desarrollen habilidades de conversación. El objetivo es por tanto que utilicen el lenguaje de una manera transparente y no tanto que su corrección gramatical sea perfecta.

Una vez iniciado el debate hay una serie de recursos o estrategias que el profesor puede utilizar para desarrollar el debate. De las que Peter Worley menciona voy a repasar aquellas que pueden ser más útiles con adolescentes:

- Anclaje a una idea o concepto: cuando los alumnos han perdido el hilo o del asunto o su razonamiento resulta confuso el profesor siempre puede recordar la pregunta principal que contiene el núcleo del problema.
- Mapas conceptuales: el profesor para guiar el debate puede realizar un mapa en la pizarra con los distintos puntos clave que van aportando los alumnos. Los alumnos lo tienen siempre a la vista y les ayudan a navegar así por el problema.
- Falsificación y contraejemplos: ampliamente utilizada en el método científico es tremendamente útil para aprender a pensar. Una tesis es falsificable si podemos encontrar al menos un caso que refute la teoría.
- “Y si...” Uso del Condicional: enseña a los alumnos a utilizar casos imaginarios que van más allá del aquí y ahora. Se imaginan situaciones y se comprueba el hecho en esa nueva situación.
- Identifica y duda de las asunciones: toda posición o teoría suele tener unas asunciones o premisas ocultas. Siempre resulta un ejercicio de razonamiento poderoso identificar esas asunciones y poner en duda las mismas.

130- Por ejemplo ver “Do we perceive things as they are or as they seem to be?”

https://www.youtube.com/watch?v=yvGwUlj_psY

- Red de Conocimiento: los alumnos se explican teorías o conceptos complejos entre ellos.
- Adoptar un “rol”: el profesor puede desempeñar determinados roles defendiendo o rebatiendo determinada postura como ejercicio dialéctico.
- *Sine qua non*: identificar propiedades o características esenciales de las cosas sin las cuales no serían lo que son. (Worley, 2011, 30-45)

Durante el diálogo comunal es importante dar la palabra a aquellos que suelen participar menos. Si queremos desarrollar las habilidades orales de todos los alumnos es importante que todos se sientan partícipes del diálogo. De otra manera unos pocos alumnos podrían monopolizar la conversación.

Como actividad de resumen y de reflexión individual y de manejar opcional se les puede pedir a los alumnos como deberes una exposición escrita argumentada en inglés donde intentan dar respuesta el problema tratado en la sesión. Esta actividad extra se puede requerir en aquellas cursos donde se quiera mejorar no solo las habilidades orales sino también la expresión escrita en LE de los alumnos o simplemente como material de evaluación extra para el curso en su parte de writing.

6. EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se realizará a través de cuestionarios que miden la consecución de los objetivos del proyecto. Por una lado esta evaluación pretende medir la motivación intrínseca de los alumnos en la sesiones debate filosófico. Por otra parte pretenden medir el output oral de los alumnos en inglés para comprobar si como en los estudios ya apuntados en el marco teórico los alumnos aumentan su output oral en las sesiones de debate filosófico respecto a las clases convencionales de inglés. También intenta medir si ha aumentado su capacidad de respetar las opiniones de los demás y la adopción de un formato de debate respetuoso y civilizado. Por último pretende medir si ha aumentado su capacidad de pensamiento crítico así como su capacidad de argumentar y razonar en público en inglés.

Se repartirán dos cuestionarios. Uno a los alumnos participantes al finalizar la segunda sesión (o si hubiera más sesiones al finalizar la última de ellas), y otro al profesor de inglés en caso de que no sea el mismo que ha conducido las sesiones. Este cuestionario para el profesor titular no conductor de las sesiones pretende hacer menos subjetivas las respuestas que daría el profesor de inglés si fuera la misma persona que la que imparte las sesiones. Si la figura del profesor de inglés y del conductor de la sesiones fuera la misma persona la encuesta para el profesor la realizaría él mismo.

Cuestionario para los alumnos

Anónimo	Nada-0	Poco-1	Algo-2	Bastante-3	Mucho-4
1- Las sesiones de Debate Filosófico me han gustado y me gustarían que se repitieran en un futuro.					
2- Encuentro las sesiones de Debate Filosófico de gran interés y aprendo mucho con ellas.					
3- El contenido de las sesiones me motiva y me resulta enriquecedor.					
4- Me gusta el formato de las sesiones; el debate entre los compañeros guiado por las cuestiones que propone el profesor guía.					
5- Las sesiones me motivan a hablar más en inglés en					

clase que en las clases normales de inglés.

6- Las sesiones logran que preste más atención a las opiniones de mis compañeros y las respete más.

Cuestionario para el Profesor

Cuestionario general sobre el rendimiento de los alumnos como grupo en las sesiones comparado con su rendimiento previo.

Nombre:	Nada-	Poco-	Algo-2	Bastante-	Mucho- 4
	0	1		3	

1- Los alumnos en general presentan un output oral mayor en inglés en las sesiones de Debate Filosófico que en las clases normales.

2- Los alumnos que normalmente presentan un menor output oral en inglés con respecto al resto de sus compañeros participan más en las sesiones de Debate Filosófico que anteriormente.

3- Los alumnos han mejorado su habilidad para argumentar de manera oral (presentar razones a favor y en contra, rebatir argumentos, razonar de manera lógica) en inglés tras las sesiones de Debate Filosófico.

4- Los alumnos son capaces de definir mejor conceptos complejos y analizar sus significados en inglés tras las sesiones de Debate Filosófico.

5- Los alumnos han mejorado su capacidad de escuchar de manera respetuosa y valoran mejor las opiniones de sus compañeros. Su capacidad de pensar de manera plural se ha mejorado.

6- Los alumnos han mejorado en su capacidad de análisis crítico y pensamiento divergente. No se limitan a las respuestas de sus compañeros ni a las más obvias. Buscan opciones alternativas.

7. REFLEXIÓN PERSONAL

7.1 Utilidad y Aspectos Clave del Proyecto.

El proyecto tiene varias utilidades. Por una parte las sesiones de diálogo filosófico en el aula de Lengua Extranjera pretenden motivar a los alumnos a realizar una actividad colaborativa, dialéctica y con una temática interesante alejada a de los temas más cotidianos y banales tratados en los currículos de Lengua Extranjera. Si esos mismos alumnos en otras asignaturas estudian temas tan complejos e interesantes en otras asignaturas no deberíamos reducir la enseñanza de Lengua Extranjera a convertirla en una asignatura que suponga solo un reto a nivel del lenguaje. La introducción de ciertos

temas y contenidos que atraen un interés adicional por parte de los alumnos ayudará a que perciban al lenguaje como instrumento que necesitan para introducirse en esos temas más complejos.

Esta introducción puntual en el aula de LE de contenidos y técnicas pedagógicas como el diálogo filosófico y temas filosóficos propios de otras disciplinas (en este caso Filosofía) supone invertir la idea de la metodología Content and Language Integrated Learning (CLIL). Si ésta pretendía integrar la enseñanza de lengua extranjera en el resto de asignaturas convirtiendo a la LE en lengua vehicular para la enseñanza de Matemáticas, Historia o Educación Física, la idea de este proyecto es la inversa: introducir algunos de estos contenidos y técnicas de otras asignaturas en la asignatura de Lengua Extranjera. En este caso los temas introducidos son algunos temas filosóficos y humanísticos que animen al debate entre los alumnos. La técnica a emplear es el diálogo socrático. Esta introducción de técnicas y temas filosóficos no supondría coger simplemente la asignatura de Filosofía tal y como se estructura en 4º de E.S.O ni la asignatura de Historia de Filosofía de 2º de Bachillerato. Como ya hemos apuntado estas sesiones no pretenden impartir ni siquiera en LE la Filosofía con mayúsculas a través de la enseñanza de las grandes teorías ni filósofos sino más bien desarrollar las habilidades de debate, diálogo, pensamiento crítico y analítico, análisis conceptual y razonamiento en grupo a través de la lengua vehicular extranjera. La Filosofía es una disciplina especialmente apta para desarrollar estas habilidades cognitivas y comunicativas.

Esta introducción de contenidos complementarios de otras materias en la programación de Lengua Extranjera está más justificado cuando consideramos la ampliación curricular de las horas lectivas para Lengua Extranjera con la nueva ley LOMCE en todas la Comunidades Autónomas. A esto se suma también la ampliación horaria para Lengua Extranjera en los centros bilingües. Más horas lectivas de Lengua Extranjera supone para los departamentos de Idiomas más capacidad en el diseño de las programaciones para introducir contenidos complementarios que se alejen de la metodología tradicional y de los contenidos de las programaciones comerciales que siguen la mayor parte de departamentos. Si después de una enseñanza obligatoria de Lengua Extranjera de más de diez años los alumnos salen con una bagaje bastante pobre en habilidades comunicativas, creemos que es el momento al menos de complementar la enseñanza tradicional enfocada mayormente a gramática con actividades complementarias que, como la del diálogo filosófico, fomenten los aspectos comunicativos y sociales del lenguaje como vehículo de expresión espontánea y autónoma de los alumnos.

También creemos necesario fomentar el espíritu crítico de los alumnos, a menudo infradesarrollado en el aula de Lengua Extranjera. La enseñanza en el aula de Idiomas de aspectos fonéticos, gramaticales, vocabulario y habilidades comunicativas como ya dados y en los que no se espera capacidad crítica resulta lógico si nos atenemos al hecho de que el lenguaje le viene ya dado al usuario y cada usuario solo contribuye en una parte ínfima a la modificación de sus estructuras. Es por tanto por la parte del contenido donde el alumno del aula de idiomas puede desarrollar mejor su espíritu crítico y de debate. El planteamiento de temas que despierten su interés y que no admitan respuestas sencillas e inciten al debate no debería relegarse tanto en el aula de idiomas; al revés, deben trabajados en el aula para despertar el pensamiento autónomo del alumno. A este respecto y tras un nivel mínimo de instrucción en inglés el aula de inglés es un ámbito idóneo para realizar estos diálogos comunales por varias razones ya apuntadas como son el mayor nivel de abstracción y objetivación que trae consigo el empleo de una LE en contraposición con la nativa y la amplitud de temas que se pueden tratar en la asignatura de LE con respecto a otras asignaturas debido a su flexibilidad en cuanto a contenidos.

En cuanto a sus beneficios, como ya hemos visto en el Marco Teórico, las sesiones de diálogo filosófico mejoraron las capacidades de análisis crítico de los alumnos y preparan a los mismos para afrontar mejor los retos éticos. También estimulan su creatividad, les obliga a expresar sus pensamientos con palabras y por tanto mejoran su habilidad para escuchar y hablar. A su vez les ayuda a desarrollarse social y emocionalmente al ser más conscientes tanto de sus propios pensamientos y sentimientos como de los de los demás. Por último les permite desarrollar unos valores que pueden argumentar y razonar de manera autónoma y por tanto criamos alumnos menos propensos a adoptar valores por cuestiones de moda o sencillez.

En cuanto a las habilidades comunicativas en LE las sesiones de diálogo filosófico ayudan a que se cree un clima propicio para la discusión y la participación entusiasta de los estudiantes en los debates. A raíz de esto aumenta de forma notable la producción oral en LE de los mismos. Las sesiones también mejoraron la capacidad de producción léxica al necesitar los alumnos expresar distinciones precisas y definiciones de conceptos. En los estudios se ha constatado un aumento de la producción oral de los alumnos en las clases de debate filosófico respecto al grupo de control así como una correlación positiva entre el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico y la adquisición y profundización del repertorio léxico de los alumnos de Lengua Extranjera.

7.2. Viabilidad

Cada sesión se desarrolla a lo largo de una clase. Esto sumado a su carácter complementario a la programación ya establecida por el departamento dejaría margen para insertar las sesiones de manera puntual como clases de desarrollo de las habilidades de listening y speaking. Al ocupar las cuestiones conversacionales un espacio importante en el currículo oficial establecido por la Consejería queda justificado ocupar con las sesiones una clase entera con periodicidad mensual como aquí sugerimos. Es por tanto un proyecto bastante viable realizado a través de sesiones complementarias a las clases ya programadas por los departamentos.

La mayor complejidad y problemática que surge con respecto a su viabilidad es la formación del profesorado necesaria para realizar las sesiones como guía/conductor de las mismas. En primer lugar de manera obvia debe ser una persona con nivel avanzado del dominio de la lengua extranjera en cuestión. Puede poseer o no formación y experiencia como docente de Inglés en cuanto que este perfil no resulta esencial para desarrollar las sesiones al ser el componente lingüístico muy reducido. Las sesiones mejoran y canalizan las cadenas de pensamiento y argumentación de los alumnos, y es a través de estas cadenas de pensamiento que se desarrollan habilidades comunicativas de los alumnos y no al revés. El guía/conductor deberá por tanto intentar que las explicaciones y pausas para aclarar cuestiones lingüísticas/comunicativas sean mínimas o inexistentes para no entorpecer el debate.

El punto más complicado es encontrar al docente con formación filosófica suficiente para conducir las sesiones con éxito. Ante este problema hay dos posibles soluciones. Una es que estas sesiones las realicen los profesores de Filosofía de los centros que a la vez tengan una maestría bilingüe suficiente. Este caso es cada vez más corriente a tenor de la creciente habilitación bilingüe de los profesores de Secundaria y Bachillerato. El hecho de que fueran los docentes de Filosofía los que realizaran las sesiones de manera puntual pero periódica en las clases de LE fomentaría también la transversalidad en la docencia a menudo olvidada en un sistema donde cada docente imparte exclusivamente las clases de su competencia. Esta opción sería viable únicamente en los centros con profesores de Filosofía bilingües.

Otra opción sería utilizar aquellos docentes de LE con suficiente formación en Filosofía o disciplinas afines. Esta conjunción sin ser poder ser mayoritaria sí cuenta con algunos casos de docentes de LE con una formación en licenciaturas de Humanidades sin ser Filologías. Estos docentes serían en algunos casos aptos para la tarea. Otro posible caso es en docentes de LE que por formación autodidacta o como complemento a su formación quieran iniciarse en la técnica de diálogo filosófico realizando algunas sesiones y posibles cursos de formación como los que ya existen en España de filosofía con niños y jóvenes. A nivel nacional existe el Centro de Filosofía para Niños¹³¹ que coordina e integra los centros autonómicos hasta ahora existentes en Asturias, Murcia, Barcelona, Extremadura y Comunidad Valenciana. Los distintos centros en ocasiones celebran seminarios y cursos formativos para profesores.

Por último quisiera resaltar que el proyecto surge inicialmente de manera personal al querer unir las dos materias (Filosofía e Inglés) a las que he dedicado mi formación y experiencia laboral. Es por ello un proyecto también personal que ya he tenido la oportunidad de realizar en un par de ocasiones en centros de la Región de Murcia. Es por tanto un proyecto viable para mi futuro profesional donde el docente sea yo mismo. En este caso la viabilidad del proyecto es alta al contar ya con la experiencia y formación necesarias para llevarlo a cabo con éxito.

7.3 Público

El Proyecto requiere por parte del alumnado una capacidad mínima de expresión y comprensión oral en LE para poder dialogar de forma mínimamente exitosa. Es por tanto un proyecto dirigido en la mayor parte de los centros de Secundaria y Bachillerato a los alumnos más maduros como son los de Bachillerato y últimos cursos de E.S.O. Esta horquilla sin embargo es flexible y dependerá en gran medida del nivel del centro, grupo, pertenencia o no a un itinerario bilingüe. Queda por tanto al arbitrio de los departamentos y de los docentes de Lengua Extranjera decidir en qué grupos se pueden desarrollar las sesiones. En cualquier caso las sesiones se pueden realizar combinando L1 y L2 en aquellos grupos con más dificultades de expresión oral en LE. En su vertiente cognitiva como nos demuestra la experiencia exitosa de la práctica de

131- Centro de Filosofía para Niños donde se puede acceder a los datos de contacto y páginas de los centros autonómicos así como a la información sobre Seminarios, Talleres y Cursos. <http://filosofiaparaninos.org/>

filosofía con niños en edades tan tempranas como 6 años es perfectamente posible llevar a cabo sesiones de diálogo filosófico con niños en Primaria y preadolescentes.

7.4 Innovación

El carácter innovador del presente proyecto es doble. Por un lado las sesiones de diálogo filosófico (y por tanto el método socrático) son escasamente practicadas con jóvenes a pesar de la enorme evidencia que he presentado en el Marco Teórico a favor de su uso. Los adolescentes y preadolescentes se encuentran en una etapa donde abundan las preguntas y necesitan forjar una identidad (autonomía) propia. Para ello el diálogo socrático es una herramienta muy valiosa y que pronto adoptan como propia de manera entusiasta y espontánea. Sin embargo, esta herramienta es escasamente practicada en los centros españoles. Con la excepción de algún centro privado o concertado con una metodología más innovadora, la mayoría de los centros españoles obvian

reflexiones entre los participantes. Así mismo introduce en las clases de Inglés el formato comunicativo de razonamiento lingüístico que es el debate, a menudo obviado en el aula de LE, y que resultará a buen seguro tan importante para los futuros alumnos que profundicen en el mundo académico en lengua inglesa.

Para finalizar el proyecto innova a través de la enseñanza de destrezas de pensamiento y razonamiento en el aula de Inglés. Los distintos enfoques de enseñanza de LE están mayormente orientados hacia la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Las sesiones de diálogo filosófico son capaces no solo de aumentar y mejorar el output oral de los alumnos sino también de mejorar su capacidad de razonamiento y de análisis conceptual. Entiende por tanto la mejora de las capacidades lingüísticas y comunicativas como una tarea a realizar a la vez que se potencian sus capacidad de pensamiento.

Para concluir creemos que este proyecto de carácter innovador se sitúa en el momento adecuado al actualizar la premisa de la metodología CLIL de integrar contenido académico con la mejora de destrezas lingüísticas en la asignatura de Inglés. Si hasta ahora la innovación de CLIL pasaba por la enseñanza bilingüe utilizando el inglés como lengua vehicular para el resto de asignaturas la gran carga horaria de la asignatura de Inglés en los institutos presenta una oportunidad para introducir actividades complementarias a las tradicionales que al menos en los apartados de producción y comprensión oral han arrojado unos resultados pobres. La actividad de debate filosófico resulta especialmente adecuada para mejorar las habilidades comunicativas orales de los alumnos ya que les motiva a debatir entre ellos de forma natural sobre temas interesantes y que siempre generan diversidad de opiniones. Alivia al profesor de una labor de extracción mecánica de producción oral con la que los alumnos no se sienten cómodos. A la vez y de manera importante estamos trabajando en nuestros jóvenes de forma intensiva el respeto a la pluralidad, el fomento del debate moderado y razonado, el pensamiento crítico, su capacidad de razonar y argumentar, y la reflexión sobre preguntas como la libertad, el tiempo, o la finalidad que han ocupado la mente de los humanos tantas veces.

Bibliografía

- Al-Darwish, S. (2012). The Role of Teacher Questions and the Socratic Method In EFL Classrooms in Kuwait. *World Journal of Education*. 2,(4) 76-84.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Corpas, M. D., & Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129-145.
- Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*. 16:155-177.
- Fahim, M. & Komijani, A. (2010) *Critical Thinking Ability, L2 Vocabulary Knowledge, and L2 Vocabulary Learning Strategies*.

Journal of English Studies, 1(1), 23-38

- Hemmati, F., & Hoomanfarid, M. H. (2014). Effect of Philosophy-Based Language Teaching On Efl Learners' Speaking Ability and Their Willingness to Communicate. *Journal of Social Issues & Humanities*, Volume 2, Issue 10.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers: Learning through Inquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Lee, W. and Ng, S. (2009). Reducing student reticence through teacher interaction strategy. *ELTJ*, 64 (3), 302-13.
- Lau, J., & Chan, J. (2009). What is critical thinking and why is it important? Retrieved September 23, 2009, from [http://\[CO1\]What Is Critical Thinking And Why Is It Important. html](http://[CO1]What Is Critical Thinking And Why Is It Important. html)
- Lipman, M., A. M. Sharp, and F. Oscanyan. 1980. *Philosophy in the Classroom*. (Second edition). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- McCall, C., C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Grupo ANAYA.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2007). *Task-based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Ofsted. 1997. *Wapping First School OFSTED Inspection Report (1997)*. Available at http://www.childrethinking.co.uk/action_govt.htm#index_wapping (accessed on 20 February 2010).
- Platón. *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez, A. R. R., & Espinar, A. M. L. (2013). Análisis y percepción por parte del alumnado del requisito lingüístico en el acceso al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 63-75.
- Shahini, G., & Riazi, A. M. (2011). A PBLT approach to teaching ESL speaking, writing, and thinking skills. *ELT journal*, 65(2), 170-179.
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the Classroom: Improving Your Pupils' Thinking Skills and Motivating Them to Learn*. Routledge.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: Acer.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9.
- UNESCO (2007) *Philosophy. A school of freedom*, Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/philosophy/>
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- ygotzky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of the Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (Edited by M. Cole et al.).
- Worley, P. (2011). *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.