

Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria

Carmen ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria. Departamento de Educación.

carmen.alvarez@unican.es

Recibido: enero 2011

Aceptado: marzo 2012

RESUMEN

El objeto de este trabajo es revisar las dificultades que plantean los métodos educativos dialógicos en la enseñanza Primaria, desde el punto de vista de la dinámica regular en el aula, para ofrecer una mirada realista sobre los frecuentes problemas a los que tienen que enfrentarse el profesorado en este nivel educativo al hablar con el alumnado. En el artículo se plantea la relevancia que tienen las metodologías que dan la palabra al alumnado en la enseñanza, mostrando el interés que despiertan actualmente en la pedagogía, dadas sus numerosas ventajas, lo cual evidencia la importancia de continuar investigando sobre ellas. A continuación se expone el modelo de recogida de datos seguido, el enfoque etnográfico y sus potencialidades en el estudio de estas dinámicas de aula al permitir al investigador conocer la realidad de la enseñanza desde el corazón de la misma: el aula. Concretamente, se trata de un estudio de caso. En el grueso del artículo se recogen las dificultades que suelen darse en las aulas cuando se trata de llevar una dinámica oral con el alumnado. Para ello se presentan las principales dificultades que detectadas en el aula de Educación Primaria objeto de estudio, las cuales se clasifican en tres tipos: pedagógicas, sociológicas y psicológicas dando cuenta de ellas detenidamente abordando el problema concreto y mostrando episodios recogidos a lo largo de la investigación que ponen de relieve las dificultades señaladas. Finalmente se plantean algunas conclusiones de interés sobre este método de enseñanza. El sentido de esta aproximación a las dificultades que pueden surgir a la hora de intentar una metodología conversacional lejos de ser negativo o contrario a la misma, contribuye a afirmarlo razonablemente, alejándolo tanto de las frecuentes actitudes triunfalistas como de las actitudes ingenuas o bienintencionadas.

Palabras clave: Diálogo, comunicación en el aula, metodología de enseñanza, contexto de aula, alumnado de Educación Primaria.

Les difficultés du dialogue dans la classe de l'enseignement primaire

RÉSUMÉ

Le but de ce document est d'examiner les défis posés méthodes d'enseignement dialogique dans l'enseignement primaire du point de vue de la dynamique de classe ordinaire, d'offrir un regard réaliste sur les problèmes communs que les enseignants ont à faire face à ce niveau lorsque l'on parle à des élèves. L'article souligne la pertinence des méthodologies qui donnent la parole aux élèves, montrant l'intérêt suscité dans la pédagogie d'aujourd'hui,

étant donné ses nombreux avantages, ce qui montre l'importance de poursuivre cette recherche. On présente ensuite le modèle de collecte des données, la démarche ethnographique et son potentiel dans l'étude de ces dynamiques dans la salle de classe, en permettant au chercheur de connaître la réalité de l'enseignement au cœur de celui-ci: la classe. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas. La plus grande partie de l'article énumère les difficultés qui peuvent survenir dans la salle de classe quand il s'agit d'utiliser une dynamique de groupe de type oral. On analyse les principaux défis identifiés dans la classe d'école primaire, classés en trois types: pédagogique, sociologique et psychologique. On traite les problèmes spécifiques cueillis tout au long de la recherche qui mettent en évidence les difficultés mentionnées. Enfin, on détaille quelques conclusions intéressantes sur cette méthode d'enseignement. Le sens de cette approche des difficultés qui peuvent survenir lorsque l'on essaie une méthodologie conversationnelle loin d'être négatif ou nuisible, lui sert de caution, loin d'attitudes triomphalistes fréquentes et des attitudes naïves ou bien intentionnées.

Mots clé : Le dialogue, la communication dans la classe, la méthodologie d'enseignement, le contexte de la classe, les élèves de l'enseignement primaire.

Difficulties in the dialogue in elementary classroom

ABSTRACT

The purpose of this paper is to review the difficulties posed by dialogic teaching methods in primary education from the point of view of regular dynamics in the classroom, to provide a realistic look at the common problems they face, teachers at this level when talking to the students. The article raises the relevance of methodologies that give the word to students in education, showing the interest that is currently in pedagogy, given its many advantages, which shows the importance of further research on them. Following is the model followed by data collection, the ethnographic approach and its potential in the study of these dynamics of the classroom to allow the researcher to know the reality of teaching from the heart of it: in the classroom. Specifically, this is a case study. In the bulk of the article speaks of the difficulties that often occur in the classroom when it comes to bringing a dynamic oral student. We present the main difficulties encountered in the Primary Education classroom under study, which are classified in three categories: pedagogical, sociological and psychological and realize them to address the specific problem in detail and showing the collected episodes throughout the research highlights the difficulties reported. Finally it makes some interesting conclusions about this method of teaching. The sense of this approach to the difficulties that can arise when attempting a conversational methodology far from being negative or contrary to it, contributes to reasonably assert, and far from triumphalism attitudes frequent as naive or well-meaning attitudes.

Key words: Dialogue, classroom communication, teaching methodology, classroom situation, elementary school children.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El interés que despiertan las metodologías dialógicas. 3. Evidencias internacionales sobre la práctica del diálogo en las aulas. 4. La potencia del modelo etnográfico y el estudio de casos. 5. Las dificultades para el diálogo más habituales

en el alumnado de Primaria. 5.1. Dificultades pedagógicas. 5.2. Dificultades sociológicas. 5.3. Dificultades psicológicas. 6. Reflexión final. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Diversos proyectos educativos actuales de relevancia han venido planteando la importancia de favorecer metodologías dialógicas en el aula: filosofía para niños, comunidades de aprendizaje, Atlántida, entre otros, son proyectos nacionales interesantes actualmente y apuestan por implementar metodologías conversacionales en las aulas. La autora de este artículo en su trabajo de investigación predoctoral vinculado a la realización de un estudio de caso en un aula que seguía día a día una dinámica oral muy importante también demostró cómo una metodología dialógica puede ser una buena estrategia para tratar de favorecer la educación en valores del alumnado (Álvarez Álvarez: 2011a).

Para cada uno de estos proyectos las definiciones de diálogo, las intenciones del mismo, los ideales a alcanzar, las estrategias puestas en marcha para intentarlo, así como los resultados son bien distintos. Poco tiene que ver la comunidad de investigación que pretenden crear los profesores de filosofía para niños con los grupos interactivos de comunidades de aprendizaje, por poner un ejemplo. En cambio, en todos los casos, posiblemente sea posible identificar algunos problemas comunes que las metodologías dialógicas generan en las prácticas educativas, aspecto del que pretende dar cuenta este artículo. Aunque resulte extraño, no hay apenas estudios dirigidos a señalar las dificultades que estos métodos de enseñanza tienen que afrontar, y parece necesario identificar los problemas para conocerlos y desarrollar una práctica educativa más realista que trate de luchar contra ellos en el día a día sin ignorarlos ni ocultarlos.

No obstante, antes de entrar en las dificultades para enseñar siguiendo líneas dialógicas, en el artículo se justifica el interés que despiertan las metodologías conversacionales hoy día y las principales evidencias internacionales de que disponemos sobre la práctica real del diálogo en las aulas.

2. EL INTERÉS QUE DESPIERTAN LAS METODOLOGÍAS DIALÓGICAS

Comencemos con el interrogante que plantea Mata (2009: 182): “¿Es posible organizar un aula fundamentada en la conversación? Es posible, sobre todo, es deseable. Más aún: es ventajoso”. Revisando diferentes trabajos es posible extraer argumentos interesantes en las que fundamentar esta “ventajosa” práctica.

Por un lado, es preciso señalar que la lengua oral juega un papel transversal en todas las clases. La tradición educativa ha privilegiado la lengua oral y escrita en la interacción entre profesores y alumnos como instrumento comunicativo habitual. Bien es cierto que por lo general las actividades académicas copan la mayor parte del tiempo en las aulas, y los ejercicios de expresión e interacción oral suelen ocupar un papel más reducido, pero para quien se proponga desarrollar una

metodología conversacional tiene facilidades a priori, dado que en las clases es posible hablar y expresarse, sin importar de qué materia se haga cargo el docente o en qué nivel se encuentre trabajando. Saló Lloveras (2006: 28) afirma que *“la lengua constituye un componente importante en todas las materias escolares y permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas mediante un conjunto de referencias”*.

Por otra parte, para educar (además de instruir), es posible hacer muchas actividades bien distintas en el aula. Pueden estudiarse temas, realizarse ejercicios, hacer trabajos artísticos, hacer role-playing, mil cosas distintas, pero si no somos capaces de escuchar al alumnado y de tener en cuenta sus intervenciones reconociéndoles como personas que piensan y que tienen ideas sobre los temas que vayan surgiendo, parece evidente que algo está fallando. Asensio (2004: 88) afirma que *“nada nos afecta más que se nos niegue la palabra. Privarnos de ella equivale a negar nuestro valor como personas, nuestra propia existencia. Por el contrario, pocas conductas nos producen una mayor sensación de aceptación y reconocimiento que la atenta escucha de aquello que expresamos y compartimos a través del habla”*. Como profesores tenemos que ser capaces de hacer sentir al alumno que no nos resulta invisible, que nos preocupa, que nos interesa, que confiamos en sus posibilidades, y para ello, le dejamos ser protagonista del proceso educativo tomando la palabra cuando así lo desea. Esto no es nada sencillo, pero si no somos capaces como educadores de situarnos ante los alumnos como personas atentas y que los escuchan pasaremos por sus vidas sin ser tampoco escuchados hagamos lo que hagamos y digamos lo que digamos. La palabra del profesor debe encontrarse con la palabra del sujeto que aprende aunque la opinión manifestada no siempre sea la misma. Lo peor que puede suceder para quien desea formar ciudadanos (además de preparar a alumnos) es que se encuentre con el silencio de quienes están en el mismo aula.

¿Qué pensaríamos de un profesor que nunca da la palabra a su alumnado cuando la pide? ¿Qué pensaríamos de un aula en la que no se pueden hacer preguntas, formular hipótesis, poner ejemplos, hacer reflexiones en voz alta, compartir una experiencia? Apunta Mata (2009: 182) que *“el diálogo es un principio de la educación. Lo es, desde luego, en el aula. Resulta inimaginable un largo encadenamiento de silencios del profesor y los alumnos en torno a una ecuación, un trozo de cuarzo o un documento histórico, por ejemplo. Su presencia es ya una invitación a hablar”*.

El problema surge si el profesorado no se implica en prácticas dialógicas con vehemencia, porque lo más probable es que acabe reproduciendo patrones antidialógicos o formas de diálogo muy estereotipadas. Cazden (1991: 39) considera que el modelo de discurso escolar más abundante en todos los grados y niveles responde a la secuencia conocida como IRE (iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación). Las interacciones en el aula, desde este punto

de vista, se inician con una invitación a un niño por parte del maestro. El alumno seleccionado responde aportando una historia, una idea, etc. y, finalmente, el docente comenta el relato antes de volver a iniciar este esquema con otro niño.

Muchos de los profesores cuando tratan de superar esta dificultad se dan cuenta de que la clase “se les escapa de las manos” y acaban recurriendo a su poder para restituir el orden en el aula, generalmente para agotar el debate y pasar a otra cosa, generando una pauta antidialógica. Por otra parte, el alumnado no suele cuestionar el sentido de lo que se hace en la clase en presencia del profesor y cuando participan lo hacen para pedir ayuda o para plantear dudas respecto a los contenidos, casi en exclusiva. Brodhagen (1997: 143) afirma que:

Los estudiantes tienen derecho a intentar comprender cómo las cosas han llegado a ser como son. (...) En muchas aulas, las preguntas de los estudiantes no son bien recibidas. Pero continuamos creyendo que los jóvenes tienen derecho a formularlas y derecho a saber. Tienen derecho a ser parte de una escuela que se ocupa de sus preguntas en serio.

Aunque la escuela como institución imponga un modelo antidialógico, el profesorado tiene el deber de trabajar en invertir este modelo desde dentro. ¿Por qué? Asensio (2004: 59) apunta que dialogar es necesario “para comprender, para humanizarnos, para compartir, para evitar los peligros de la insociabilidad, para no sentirnos un extraño entre extraños se convierte, sin duda, en una de las grandes necesidades de nuestro tiempo”.

A continuación se ofrecen algunos datos fruto de la investigación previa sobre la práctica del diálogo en las aulas que pone de manifiesto que la enseñanza dialógica es un reto a afrontar por la inmensa mayoría de nuestro profesorado.

3. EVIDENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LA PRÁCTICA DEL DIÁLOGO EN LAS AULAS

Siempre resulta interesante considerar las evidencias más destacadas que se disponen a nivel internacional sobre los temas que investigamos, y los resultados que ofrece la investigación científica sobre la práctica del diálogo en las aulas es muy interesante al poner de manifiesto datos de sumo interés.

Para elaborar este apartado se han considerado los interesantes datos que un equipo de investigación europeo maneja sobre el tema, por su actualidad y relevancia: el *Proyecto Menon*, financiado por el Programa EU Comenius, en el que trabajan educadores de once países (Malta, Reino Unido, España, Holanda, Portugal, Letonia, Finlandia, Turquía, Austria, Hungría y Noruega) sobre el uso del diálogo en la enseñanza. Su objetivo es contribuir al desarrollo del diálogo en las aulas (1) formando al profesorado, (2) convirtiendo las escuelas en espacios públicos de debate y (3) mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sintetizando las evidencias que este Proyecto ofrece, podemos destacar:

1. Un estudio realizado por Dillon (1990) sobre el uso de la discusión en las aulas ha estimado que el maestro habla dos terceras partes del tiempo escolar o más.
2. Por otro lado, observaciones extensas realizadas en 1000 aulas de Primaria y Secundaria en Estados Unidos por Goodlad (1984) han revelado que las discusiones en la clase ocupan un porcentaje entre el 4 y el 7% del tiempo. Esto refleja que el diálogo y el debate en el aula, en general, se subestiman en la práctica.
3. Otro estudio realizado por Nystrand (1997) en Estados Unidos en la Educación Secundaria ha señalado que sólo el 15% de la instrucción es dialogada en la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Y a lo largo de todo el sistema educativo el diálogo se utiliza en menos de un 7% del tiempo, destacando su escaso uso en clases de educación compensatoria.
4. El estudio de Cazden (2001) plantea la diferencia entre preguntas abiertas y cerradas (en función del tipo de respuesta que se espera) y ha determinado cómo las preguntas abiertas son las que más estimulan el aprendizaje exitoso y la comprensión.
5. Otros estudios recogidos por Hastings (2003) ofrecen los siguientes datos:
 - a. En una investigación realizada en Inglaterra en 2003 se ha obtenido que el maestro medio realiza una media de 400 preguntas al día dejando a sus alumnos menos de un segundo para ofrecer una respuesta antes de pasar la pregunta a otro compañero o de responderla él mismo. Los resultados muestran que se realizan muchas preguntas y se obtienen muy pocas buenas respuestas.
 - b. Otro estudio realizado en 1994 en el Reino Unido muestra que a los alumnos hay que darles “tiempo para pensar”. Ha obtenido que el tiempo óptimo de espera de respuestas es de tres segundos, pues de este modo el número de las respuestas crece de 3 a 37. Además, dando este tiempo para pensar también se comprobó cómo la calidad de la respuesta se ampliaba, evolucionando de 7 a 27 palabras. El estudio muestra cómo con un avance más lento en la enseñanza los resultados son mucho mejores. El “tiempo para pensar” aumenta la capacidad de pensamiento.
 - c. Investigaciones realizadas en 1912, 1935 y 1970 han mostrado que las preguntas del maestro eran de “bajo orden” y sólo el 30% exigían cierto proceso de pensamiento.
 - d. Otro estudio realizado en la Educación Secundaria en 1989 en Inglaterra ha mostrado que sólo el 4% de las preguntas que formulaban los docentes eran de “nivel alto”, es decir, que suponían un desafío cognitivo al alumno, mostrando cómo la mayoría de las preguntas son de “nivel bajo” y no obligan al alumno a pensar.

e. Una investigación como la anterior, realizada en Educación Primaria por Wragg (1989), determinó que el porcentaje en este nivel educativo era del 8%.

f. Una revisión de 37 investigaciones en 1988 ha determinado que aumentando la proporción de preguntas de orden superior hasta un 50% suponen una mejora en la actitud del estudiante y en su comportamiento en el aula.

En general, los estudios citados muestran cómo el profesorado carece de conocimiento y habilidades para enseñar a través del diálogo formulando preguntas abiertas que estimulen cognitivamente, planteando problemas a los alumnos que exijan un razonamiento propio.

Por otro lado, Alexander (2004) ha señalado algunas resistencias que son las más difíciles de cambiar respecto a esta cuestión:

- La escasez de diálogo en las aulas y su escaso desafío cognitivo para los niños, a los que se estimula muy poco a pensar por ellos mismos.
- El predominio continuado de preguntas cerradas, a pesar de saber que las mejores preguntas son las abiertas, para provocar el pensamiento del niño.
- El habitual uso de términos sin significado, de modo que las ideas se vacían de contenido y no permiten una retroalimentación formativa.
- La paradoja de que los niños se colocan frecuentemente en grupos pero raramente trabajan como grupos.
- La escasez de discusiones en las que los alumnos razonan autónomamente resolviendo problemas.

Comentadas brevemente los principales resultados que las investigaciones revisadas por este proyecto europeo se comenta a continuación el marco metodológico del estudio realizado por la autora del texto como investigación predoctoral (Álvarez Álvarez: 2011a), la cual realizó un estudio de caso siguiendo una metodología etnográfica en un aula poco convencional demostrando cómo una metodología dialógica es una buena estrategia para tratar de favorecer la educación en valores del alumnado.

4. LA POTENCIA DEL MODELO ETNOGRÁFICO Y EL ESTUDIO DE CASOS

La etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido en la enseñanza ya que permite al investigador acceder a una información de primera mano sobre las interacciones que se producen en las aulas entre profesorado y alumnado, las cuales constituyen el núcleo de la pedagogía escolar.

La etnografía permite analizar los incidentes en el contexto en el que se producen, captando la complejidad de los fenómenos con métodos de exploración diversos (observación participante, entrevistas, triangulación, etc.), extrayendo el

sentido antropológico de la educación. Ya en 1922 Malinowski afirmó que hay fenómenos que sólo pueden ser observados “en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios”¹. La educación es uno de estos fenómenos que exigen una vivencia en primera persona.

Hammersley y Atkinson (2005: 56) afirman que en los estudios etnográficos es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues “cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación”. Por esta razón, en el estudio que se expone, se ha investigado en un aula en exclusiva.

Los resultados que se presentan en este documento son fruto de la observación sistemática de un caso: un aula seleccionada a tal efecto, que reunía condiciones que la hacían muy particular. La selección de este aula se justifica en tres razones (Rodríguez, Gil y García, 1996, 95): (1) Su carácter crítico, el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. (2) Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. (3). Finalmente, el carácter revelador del caso. El aula seleccionada estaba al mando de un profesor experimentado y experto en la temática objeto de estudio (el maestro José María Rozada Martínez) y el grupo cursaba quinto curso de Educación Primaria.

El objetivo general de este estudio ha sido explorar las posibilidades de educar en valores a través del diálogo en un aula de Educación Primaria y sus objetivos secundarios eran:

- a. Analizar los momentos más destacados de las clases por su vinculación con la educación en valores a través del diálogo.
- b. Determinar las características que configuran esta pedagogía.
- c. Analizar las posibilidades y los límites del modelo dialógico en la enseñanza Primaria para la educación en valores, aspecto en el cual se centra este artículo.

La investigación se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2007-2008, realizándose un muestreo de tiempos atendiendo fundamentalmente a dos criterios:

- Permanecer en el aula a lo largo de todas las horas de clase: de primera a sexta.
- Asistir al aula durante diferentes días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves y viernes.
- Permanecer en el aula asistiendo a las diferentes asignaturas: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, cultura asturiana y artística, que son las

¹ Tomado de Barrio Maestre (1995: 164).

que imparte un profesor-tutor generalista de Educación Primaria en el Principado de Asturias, comunidad en la que se desarrolló la investigación.

Las principales técnicas de recogida de información empleadas han sido la observación participante de la investigadora en el centro y en el aula, la entrevista y el análisis de documentos. A lo largo del proceso investigador se grabaron en audio 31 horas de clase, así como recreos y reuniones de diverso tipo, siendo posteriormente transcrito todo este material para proceder a hacer el correspondiente análisis.

Gracias a las potencialidades que abren el modelo de investigación etnográfico y el método del estudio de casos ha sido posible conocer mejor la dinámica de la enseñanza escolar, con mayor profundidad y desde dentro, recogiendo un caudal inmenso de datos sobre las conversaciones entre el profesor y su alumnado, permitiendo comprobar que el diálogo es un método adecuado para la educación en valores del alumnado, pese a que en el proceso investigador también se han venido evidenciando las principales dificultades encontradas en un aula que pretende “enseñar dialogando”.

5. LAS DIFICULTADES PARA EL DIÁLOGO MÁS HABITUALES EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA

A partir del citado estudio etnográfico sobre el diálogo como método de educación en valores en la escuela pública ha sido posible sistematizar las principales dificultades que este estilo de enseñanza supone, entendiendo por tal un diálogo formal en los términos en los que Álvarez Angulo (2001: 23), define las “conversaciones formales” oponiéndolas a las conversaciones espontáneas, las cuales se caracterizan por una menor planificación, un menor respeto a los turnos de palabra, una menor reflexividad y la aparición de vulgarismos. La conversación formal, la que se pretende en este tipo de pedagogías, por su parte, tendría un carácter más planificado y serio.

Los problemas didácticos de las metodologías dialógicas han sido ordenadas en torno a tres categorías básicas: dificultades pedagógicas, sociológicas y psicológicas.

A. Las dificultades pedagógicas son aquellas que aparecen por la propia configuración histórica de la institución escolar. Se considera una dificultad para el diálogo la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos porque frecuentemente anulan posibilidades de embarcarse en conversaciones más amplias y profundas en el aula. La escolarización anterior del alumnado también puede hacer que los niños que sean “mudos” cuando de repente ocupan los pupitres de un aula que quiere escucharles. Someterse a unos turnos de palabra suele ser una dificultad pedagógica también para muchos alumnos, dado el trato excesivamente infantil que comúnmente se

dispensa al alumnado en la Educación Primaria, que es otro problema cuando se tratan de desarrollar conversaciones serias.

B. Las dificultades sociológicas guardan relación con las condiciones sociales actuales y los modos de ser niño hoy. La tendencia a manifestar un trato hostil hacia los compañeros suele ser habitual cuando no hay una disciplina para el diálogo en el aula. También pueden darse casos de falta de seriedad o de atención, así como problemas de sobre-participación sin la suficiente reflexión sobre lo que se va a decir. Por otra parte, las expectativas que alumnado y familias tienen respecto a la escuela también coartan ciertas dinámicas dialógicas.

C. Las dificultades psicológicas remiten a problemas que los alumnos presentan debido a su momento de desarrollo evolutivo. El pensamiento concreto del alumnado en la Educación Primaria no pocas veces reduce las posibilidades de llegar a reflexiones ricas y aprendizajes más profundos. Las dificultades en el uso del lenguaje, dada la falta de habilidades y recursos en la infancia también supone ciertas limitaciones. Para muchos alumnos también suele ser difícil separar lo importante de lo accesorio en una conversación, así como hacer intervenciones que pongan de manifiesto un pensamiento autónomo.

En la siguiente tabla se recogen las dificultades concretas a examinar organizadas en las categorías referidas. Para hacer más fácil el comentario se irán comentando las dificultades concretas dentro de cada categoría una por una.

Tipo	Dificultades concretas
Pedagógicas	1. Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales 2. La escolarización anterior 3. Sometimiento a unas normas y turnos de palabra 4. “Infantilización” frecuente de la Educación Primaria
Sociológicas	1. Trato de tendencia hostil entre los alumnos 2. Problemas de seriedad y de atención 3. Reflexión y participación no siempre van de la mano 4. Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela
Psicológicas	1. Pensamiento concreto 2. Dificultades en el uso del lenguaje 3. Dificultades para separar lo importante de lo accesorio 4. Escasa autonomía

Tabla 1. Dificultades habituales para el diálogo en un aula de Educación Primaria.

Seguramente puedan señalarse muchas más dentro de cada categoría, incluso formular más categorías, mas el objeto del artículo es abrir el debate sobre este asunto, no cerrarlo. Esta agrupación solamente se realiza a efectos de organización

de las dificultades, pues para comprender cada una de ellas con un mínimo de rigor es necesario navegar por mares de complejidad mucho más profundos que el recurso exclusivo al campo de conocimiento en el que se ha recogido. Además, en el aula se da el insólito hecho de que aparecen con frecuencia fuertemente entrelazadas entre ellas.

Para presentar cada una de ellas se describen brevemente y a continuación se recogen algunos ejemplos (transcripciones de observación etnográfica) que ponen de manifiesto las mismas, tomadas del estudio anteriormente señalado.

5.1. Dificultades pedagógicas

5.1.1. Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales

Una primera dificultad para desarrollar una enseñanza de tipo dialógico en Primaria es la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos y los contenidos conceptuales mínimos sin demora, lo que tiende a imponer un ritmo y un enfoque estratégico de las actividades. Quizás sea ésta la limitación estructural mayor que el sistema impone al aula, y muy probablemente se agravará con las pruebas "diagnósticas" que se están implementando en la Educación Primaria. El profesorado no puede olvidar la exigencia, administrativa, social y moral de instruir y no pocas veces la prisa por concluir un temario o pasar al tema siguiente anulan una dinámica oral interesante. Así lo manifestaba el profesor en una entrevista:

Profesor. Ésta no es una clase tan alternativa. Algunos incluso se quejarán de que hay poco diálogo. A cada suma que yo ponga en la pizarra puedo tener una hora de coloquio, ¿pero cuándo suman?

La clave reside en encontrar un término medio en el que desarrollar el diálogo y la enseñanza sean compatibles. Como afirma Asensio (2004: 14) el trabajo escolar debe oscilar entre la capacitación académica y el desarrollo de la promoción humana.

5.1.2. La escolarización anterior

La escuela como institución tiene su propia historia y su propia forma de hacer configurada a lo largo de los años y los siglos. Un profesor que llega a clase y hace una clase académica cargando a los alumnos de ejercicios de gramática, problemas de matemáticas y lecciones de conocimiento del medio cada día sin habilitar el más mínimo espacio para compartir experiencias cotidianas en el aula es la tónica dominante en la enseñanza convencional.

Esta práctica, como es evidente, crea un tipo de alumno que se viene reproduciendo año tras año. Un modelo de alumno "mudo", "estratega" y dispuesto a oponerse con frecuencia al profesor o los compañeros. Señala Mata (2009: 182) que "la verbosidad en la infancia es excepcional e irrecuperable. Lo penoso, sin

embargo, no es el silencio tímido o voluntario, sino el silencio impuesto, derivado de prácticas escolares jerarquizadas o excesivamente discursivas”.

Hablamos de un tipo alumno con temor a hablar en clase por cómo pueda ser juzgado su mensaje, que dirige su atención al resultado, no al proceso, que considera que el saber está en los libros y es a eso a lo que va a la escuela: a aprenderse libros, pasando de todo lo demás... Este tipo de alumno es el que generalmente configura la escolarización anterior, de tal manera que cuando accede a un aula en la que se pretende llevar una dinámica oral muy destacada el profesorado deberá implicarse en sacar de él otra forma de ser y estar en las clases. En el siguiente ejemplo el profesor hace una llamada de atención a un alumno que se ha burlado de un compañero ayudándole así a tomar conciencia del comportamiento que se espera de él en su clase.

Profesor. Te has incorporado este año y tienes que darte cuenta de que esta clase es tremendamente respetuosa, pero tremendamente respetuosa [...] con cualquier persona que haya que esperar un poco para resolver un problema, para resolver una cuenta... [...] Los silencios para dar tiempo a las personas a pensar en esta clase se han aprendido pero ya desde el primer año de una forma increíble. [...] Esto tiene que ver con una tendencia que tú tienes, y tienes que ir deshaciéndote de ella, de la escolarización previa de los años anteriores de creer que a la clase hay que sacarle jugo simpático, es decir, sacar todo lo que puede ser broma, risa. No. No. Cuando un niño se pone a hacer algo es una actividad muy seria y todos nos lo tomamos muy en serio.

En este caso la estrategia empleada ha sido la llamada de atención, pero podrían emplearse otras muchas para ayudar a reflexionar al alumnado sobre su comportamiento en el grupo y para hacerle ver que las formas aprendidas anteriormente no son adecuadas y tiene que adaptarse al nuevo estilo educativo. Además, en el fragmento, cobra interés otro aspecto: el profesor le indica que ese grupo ya hace tiempo que aprendió a respetar “el silencio para pensar de los compañeros”, es decir, dejar al alumnado interrogado elaborar su respuesta con parsimonia, razonando lo que va a decir, sin que el grupo le moleste o se la diga, impidiéndole elaborarla por sí mismo.

5.1.3. *Sometimiento a unas normas y turnos de palabras*

Fruto de la escolarización anterior y de su desarrollo evolutivo no es de extrañar que cuando al alumnado se le permite tomar la palabra para incorporar su conocimiento al grupo surjan problemas porque necesita regularse, dado su escaso aprendizaje en pedir la palabra para hablar y aceptar la espera: mientras un compañero habla, el resto debe de escuchar atentamente y no interrumpir. No podemos conversar en un aula de Primaria sin el sometimiento consciente a unas normas si deseamos que esa metodología didáctica resulte formativa. Éstas será preciso ir construyéndolas en cada caso, pero parece pertinente lo que plantea

Haynes (2004: 45): “*escuchar atentamente, no interrumpir a los demás ni mostrarse dominante con ellos, respetarse los unos a los otros y no ridiculizar a nadie*”. En principio es sólo cuestión de tiempo. El principal problema es el desgaste que produce y que, en muchas ocasiones, cuando puede darse por logrado es posible que se haya acabado el curso y haya que empezar de cero con otro grupo distinto.

[Mientras habla una alumna para toda la clase un alumno interrumpe y el profesor no le da la palabra y continúa conversando con ésta. Cuando ella termina le da la palabra].

Profesor. ¿Qué era lo que ibas a preguntar?

Alumno. Ya se lo pregunté a ella [la alumna que se sienta a su lado]. Encima me vas a reñir porque es una tontería.

Profesor. Yo no suelo reñir por lo que se pregunta. Suelo reñir por no atenderse al orden y por invadir el tiempo que es de otros.

5.1.4. “Infantilización” frecuente de la educación Primaria

Otro problema importante es la falta de una práctica mínima de tratar y ser tratado de manera no infantil. En la educación Primaria, bajo el pretexto de una supuesta incapacidad de los alumnos para abordar cuestiones complejas y serias, se derrocha mucho tiempo en instruir mecánicamente, tiempo que podría aprovecharse más adecuadamente para formar. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender y para ello es necesario, pues, creer en ellos, creer en su capacidad de expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar “su” mundo, considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propia. Los niños “pueden hablar con seguridad en sí mismos acerca de su experiencia, su mundo y su vida. Se trata además de algo que les pertenece, por lo que demuestran una cierta pericia y a menudo exponen casos originales a la consideración del grupo” (Haynes, 2004: 142-143).

El diálogo en el aula supone el máximo reconocimiento del “otro”, pues dándole la palabra le damos la posibilidad de sentirse persona. En Primaria una escasa parte del profesorado se propone hablar en serio con los niños llevándoles lo más lejos posible en el tratamiento de cuestiones complejas.

Profesor. Creo que por el bajo nivel que tiene la clase les gusta más lo puramente instructivo que lo formativo. Lo formativo implica unas mayores dosis de abstracción. Cuando planteamos cosas que implican la reflexión sobre valores a muchos les aburre. Bueno, a muchos no. Si se hiciera una enseñanza más jesuítica-competitiva que dijera “a ver ahora quién acierta tantas palabras de no sé qué” y me pongo en lo que es instrucción puramente y competición y calificación inmediata de los resultados algunos lo agradecerían.

Aquellos profesores que sí lo intentan pueden, en ocasiones, sentirse contrariados por los deseos de una parte del alumnado que prefiere la instrucción pura sobre la reflexión serena y el diálogo.

5.2. Dificultades sociológicas

5.2.1. *Trato de tendencia hostil entre los alumnos*

Hoy en día existen muchas dificultades para ser escolar y niño en nuestra sociedad. La cultura en la que el alumnado se está desarrollando y los contextos de crianza de los niños en general favorecen que el comportamiento relacional dominante entre alumnos sea competitivo y hostil, razón por la cual es muy importante tratar de favorecer las relaciones cálidas y de apoyo mutuo entre todos los miembros del grupo. En el siguiente fragmento de clase se observa una situación muy habitual en las aulas: una niña juzga que lo que otra previamente ha comentado.

Otra alumna. Que eso de que dice ella de que su padre no está amenazado de que lo vayan a echar [del trabajo] puede ser mentira porque mi padre estuvo trabajando veintidós años en una empresa y un día llegó a las nueve de la mañana y lo echaron.

[...]

Profesor. Bueno, a ver. Lo que pasa que lo que dice ella no es que sea mentira, es que esa expresión es muy dura para referirse a lo que ha dicho una compañera. ¿Cómo lo dirías mejor?

Alumna. No, dije “puede ser mentira”.

Profesor. No, ya, pero suena mal.

Alumno. Puede no ser cierto.

Profesor. Puede no ser cierto. Puede estar equivocada.

En esta muestra de la clase se aprecia interés por parte del profesor por corregir esa tendencia a la hostilidad animando a la alumna a referirse a su compañera con otras palabras, para evitar que con su interesante observación pueda dañar su relación con la otra alumna que intervino previamente, la cual puede sentirse ofendida al ver que su testimonio ha sido puesto en cuestión. De este modo, el alumnado aprende que cualquier actividad de aprendizaje dialógico debe realizarse siguiendo unas normas mínimas. Burbules (1999: 124) considera que “disponer de reglas o patrones desempeña una valiosa función crítica” porque permite vislumbrar el ideal y los problemas que surgen o los errores que se cometen.

5.2.2. *Problemas de seriedad y de atención*

El diálogo es una actividad formativa para el alumnado que se tiene que desarrollar con la misma seriedad con la que se aprende cualquier otro contenido académico, porque si no es imposible aprender de él. El tipo de escolares que hoy

día toman asiento en nuestras aulas frecuentemente presenta problemas para tomarse seriamente los asuntos que se pueden abordar en la clase.

Asimismo existe un déficit generalizado de atención por parte de los alumnos. El “incesante vuelo de la atención”, según la terminología de Vicente Verdú nunca antes había sido tan intenso en la historia de la escuela ni había sido la causa de tantos fracasos en las aulas. Los medios tecnológicos a los que cada vez se encuentran más expuestos nuestros alumnos no facilitan que la tarea educativa sea fácil. Acostumbrados a navegar superficialmente por canales de televisión, páginas web, centros comerciales, etc. se crea en ellos una cultura de lo inmediato y lo efímero que dificulta el ponerse a razonar en clase asuntos complejos.

Por otro lado, el desequilibrio afectivo de algunos niños les lleva en ocasiones a generar situaciones de protagonismo indiferentes con el tema, orientándose básicamente a llamar la atención, como muestra el siguiente episodio.

[Hablando de la esclavitud].

Profesor. Sí, eso ocurrió de verdad en la humanidad. Pero, ¿eso se podría hacer hoy aquí en España?

Varios alumnos. No.

Profesor. ¿Por qué?

Alumna. Porque hay una ley que prohíbe eso.

Profesor. Hay leyes que lo prohíben, efectivamente. Nosotros estamos protegidos por las leyes. A las personas no nos pueden esclavizar así. Nadie. Bien. ¿Si alguien trabaja qué hay que hacer con él?

Alumno. Matarlo.

Profesor. ¿Qué dices? ¿Quieres hacer el favor de pensar y no hablar a la vez?

Alumno. Y si hace algo que es malo...

Profesor. No estamos hablando de que haga algo que esté mal. Ponte serio y escucha lo que se dice. Cuando alguien trabaja, qué...

A medida que el alumnado se va haciendo al molde dialógico este tipo de intervenciones se van aminorando. En todo caso, como plantea Delamont (1984: 86) “los profesores varían mucho en sus definiciones de conducta aceptable, como todos los alumnos llegan a notar, y en su capacidad para imponer su definición de orden sobre los alumnos”. Todo grupo de alumnos aprende a desenvolverse con cada profesor moviéndose en el límite entre lo aceptable y lo sancionable una vez que se conocen.

5.2.3. Reflexión y participación no siempre van de la mano

Los alumnos más atentos, más reflexivos no siempre participan y ayudan a elevar el nivel de la discusión. Los más reflexivos no siempre piden la palabra. Los alumnos más participativos a menudo no son los más reflexivos, son impulsivos y muestran mucha más disposición para decir que para escuchar. Sin embargo, como

plantea De Luca (1983: 30) “nadie que quiera decir algo valioso –o por lo menos sensato– puede hablar sin haber reflexionado antes”.

En este ejemplo podemos observar el desparpajo propio de un tertuliano de un programa de televisión en esta alumna al defender la comunicación por la vía del chat en cuatro intervenciones diferentes en clase.

Alumna. A la mayoría de la gente, profe, le gusta conocer.

[...]

Alumna. Hay gente que no conoce a nadie y quiere conocer personas en el Chat. Para conocer, para eso. Mi madre tiene uno que le escribe, pero como no le hace caso le dice “escribele a otra guapo” y le dice adiós. Es sólo para conocer. No es nada malo profe.

[...]

Alumna. Más gente. Más amistades. Más amigos. Tener una relación que ya llegará. ¿Me entiendes?

[...]

Alumna. Conoces otras culturas, otras formas de divertirse.

5.2.4. *Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela*

El conocimiento escolar cumple una importante función propedéutica. Plantea Rozada Martínez que:

En los colegios de EGB se trabaja pensando en el Graduado Escolar y en el Bachillerato; y en los Institutos se piensa en la Universidad, con las pruebas de selectividad por medio. Son éstas, responsabilidades que ahogan más de una iniciativa de cambio y forman parte importante de los condicionamientos que convierten los contenidos oficiales en lo que oficialmente hay que saber (Rozada Martínez, 1979: 32).

Sucede así que muchas familias reivindican el saber académico de corte más tradicional, sobre todo aquellos que tienen la expectativa de que sus hijos triunfen en el sistema. La madre del ejemplo que presento a continuación manifestaba, en una reunión de familiares, sus dudas acerca de la enseñanza que se realizaba en esta aula al dedicar tiempo no sólo a la instrucción, sino a la formación. Su hijo es un buen estudiante y procede de otro centro educativo en el que se vienen haciendo exámenes desde primero y se le vienen mandando gran cantidad de ejercicios a diario y se siente desconcertada. Basa su preocupación en la transición al instituto.

Madre. No es lo mismo que en clase tú lo entiendas que luego cuando tú te ves sólo ante un papel y tienes que razonar qué tienes que hacer. Porque a lo mejor lo que tú entendiste, al llegar al examen descubres que hay cabos que te han quedado sueltos. El crío tiene que saber defenderse solo ante un papel. [...] Y yo lo de los deberes lo veo importantísimo: que esa explicación en clase se lleve a casa y que se hagan el mayor número de deberes posibles. Si no, yo creo que se hacen más vagos y luego hacer cualquier cosa les cuesta. Y a lo mejor en la Primaria no importa, no sé, pero en el instituto sí, porque van a

tener exámenes, deberes, que estudiar... y si llevan años sin hacerlo de esa manera yo creo que se van a encontrar perdidos.

Lógicamente, cuando se abordan muchas enseñanzas oralmente y no se dedica el cien por cien del tiempo a la realización de tareas escolares y exámenes surgen algunas desconfianzas hacia las metodologías dialógicas y dudas sobre su efectividad educativa.

5.3. Dificultades psicológicas

5.3.1. *Pensamiento concreto*

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento es concreto (Piaget: 1971; Köhlberg, 1992). Pensar y hablar sobre todo aquello que no se recoger por la vía de los sentidos en la infancia supone un gran esfuerzo. La opción fácil es dejar al niño en su estadio de desarrollo, pero el educador debe trabajar para superar esta situación, como plantea Vigotsky (1979, 1988) para “tirar del desarrollo”, de tal modo que hay que crear situaciones en el aula en las que el alumno se vea obligado a forzar sus propios mecanismos de pensamiento. Tal es el caso del siguiente ejemplo.

[Dictando en clase de conocimiento del medio el profesor formula una pregunta]

Profesor. Siguiendo riesgo. Los accidentes de tráfico. [...] Los adolescentes se suelen accidentar con frecuencia ¿por qué?

[...]

Alumno. Porque muchas veces se van por ahí de fiesta, de juerga y se emborrachan y después igual se van a la playa o algo y los lleva la corriente y se ahogan.

Profesor. Sí, ¿pero quién lo sabe decir sin poner ejemplos? Es que tenéis una dificultad muy grande para pensar sin ejemplos, y ya tenéis que empezar también a expresar sin ejemplos, o poner los ejemplos después. ¿Cuál es la idea general por la cual un adolescente es fácil que tenga accidentes, que tenga percances?

Alumno. Porque es muy despreocupado.

Profesor. Bien.

Alumno. Por ir distraído, por ejemplo, ir con la novia.

Profesor. Pero es un ejemplo. Yo digo sin ejemplos.

Alumna. Porque piensan muy poco lo que van a hacer, porque unos dicen “vamos a tal sitio” y los demás lo tienen que seguir.

Profesor. Bien, lo primero no era un ejemplo. Le segundo sí.

Alumno. Que es cuando un amigo se mete a un sitio y dice él “a que no te atreves a meterte conmigo” y ese sitio es muy profundo.

Otro alumno. Eso sí que es un ejemplo.

Profesor. Eso es un ejemplo. Bien puesto, es verdad, pero es un ejemplo. Estoy intentando forzaros a haceros hablar sin ejemplos, a tener un pensamiento un poco más, más abstracto, más ge-ne-ral, no sólo ejemplito a ejemplito.

Alumna. Un chico sigue a sus amigos y sus amigos hacen cosas que no deben.

Profesor. Eso está a medio camino entre el ejemplo y... [Se ríe]. Bien. También es verdad.

Alumna. Cuando los amigos dicen que eres un gallina y todo eso...

Profesor. ¿Y eso es un ejemplo o no es un ejemplo? [Algunos alumnos dicen que sí, pero dudando]. Sí, es un ejemplo. Los adolescentes suelen tener accidentes y percances porque tienen menos sentido el peligro, porque piensan de sí mismos que nunca les va a pasar nada.

Como plantea Asensio (2004: 11) hemos de acercarnos al otro para ayudarle en su desarrollo y, como se puede observar en este caso, la estrategia dialógica es una herramienta muy útil y efectiva.

5.3.2. *Dificultades en el uso del lenguaje*

De Luca (1983: 25-26) plantea diversos problemas que los niños tienen en el periodo de la Educación Primaria: acumulación de ideas en una oración, creación de oraciones incompletas, mal empleo de nexos, dificultades léxicas, semánticas, etc.

Debido a su desarrollo evolutivo, y a que todavía se encuentran en una fase en la que su contacto con el lenguaje académico se está iniciando, el alumnado de Primaria con frecuencia muestra problemas para expresar el pensamiento propio y para argumentar correctamente.

No pocas veces sus intervenciones son escuetas: generar una sola palabra o una frase completa con sentido en muchos casos es todo un reto. Es por ello que en muchas ocasiones esto hace que la clase se vuelva mucho más lenta y para el grupo sea difícil seguir la conversación sin perder en repetidas ocasiones el interés por lo que se está hablando. En el siguiente caso se pueden ver algunas de las dificultades en el uso del lenguaje:

Profesor. Ahora bien. ¿Ser astuto es bueno o malo?

Alumna. Bueno, no, malo, no sé, malo.

Profesor. A ver si te convences a ti misma si es bueno o malo, porque dices bueno y luego malo.

Alumna. Es malo.

Profesor. Es malo por qué.

Alumna. Es que no sé explicarlo, pero creo que es malo, ¿eh?

Profesor. Esforzándote en explicarlo también aprendes mucho. El lenguaje no sólo está en el libro de lenguaje. Está también en tu cabeza y en la necesidad

de expresarlo. Si tú piensas que ser astuto es malo tienes que saber explicar por qué.

Alumna. Porque en la vida no hay que ser siempre perfecto.

Profesor. No hay que ser perfecto, pero no le veo yo la relación con que ser astuto sea malo.

Alumna. A mí me parece que es malo.

Otra alumna. A mí me parece también que es malo. Bueno cuando eres astuto y malo cuando ya te pasas de listo y todo eso.

Profesor. Cuando te pasas de astuto, cuando usas tu astucia para engañar a alguien... Bueno, bien, algo de eso sí es. Eso está más aproximado.

A través de las conversaciones que se mantienen en el aula, el alumnado tiene la posibilidad de conocer y practicar el diálogo, de poner en relación diferentes puntos de vista, de escuchar y de ser escuchado, de argumentar, de explicar, de ponerse en el lugar del otro, en definitiva, de desarrollar su lenguaje y dotarse de habilidades comunicativas básicas.

5.3.3. *Dificultades para separar lo importante de lo accesorio*

Cuando se inicia una conversación sobre un tema concreto (el consumo, los derechos y los deberes de los ciudadanos, el paro, el que sea) se espera que los alumnos intervengan con aportaciones sobre este asunto enriqueciendo el conocimiento que se construye en el aula, sin salirse demasiado de él. Si la cuestión planteada tiene por sí misma un interés de trabajo transversal muy destacado debe abordarse también.

El problema se plantea cuando además de salirse del tema del que se habla se introducen comentarios relativos a cuestiones secundarias que sólo se han apuntado circunstancialmente. Para los alumnos de la Educación Primaria suele ser difícil diferenciar entre las cuestiones fundamentales y las secundarias.

[Han estado hablando del alcohol y de otras drogas y de que ahora las familias les protegen mucho, pero enseguida serán adultos y tendrán que tomar decisiones por sí mismos.]

Profesor. Si la familia te dice no pases los semáforos en rojo y tú cuando ves un semáforo haces lo que los gatos, cierras los ojos y cruzas, pues lo más seguro es que

Alumna. Que te atropellen.

Profesor. Claro, te pasa lo que a los gatos, que hay un montón atropellados por ahí.

Profesor. Tenemos que cuidar mucho de nosotros mismos, pero, claro, todavía nos cuidan mucho nuestros padres. Últimas palabras.

Alumno. Profe, dice mi tío que beber todos los días un poco de vino es bueno.

Profesor. Hay gente que dice eso, hay gente que dice que no. [...]

Alumno. Una vez mi tía se encontró a un gato y un perro abandonados y los llevó al médico y se los quedó en casa.

Profesor. ¿Y eso qué tiene que ver con lo que estamos hablando?

[Risas de algunos alumnos].

Profesor. Si tú le ves relación, ¿cuál?

Alumno. La perra que se encontró la había atropellado un camión una pata.

Profesor. Habíamos puesto el ejemplo del gato un poco en broma, para decir que si no nos cuidamos nos va a pasar lo que a los gatos, pero bueno, bien.

Como puede verse en este ejemplo y en el anterior, siguiendo una metodología de enseñanza dialógica surgen muchos temas académicamente relevantes que no necesariamente recogen los libros de texto.

5.3.4. Escasa autonomía

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento y la acción autónoma sólo aparecen en circunstancias puntuales cuando se dialoga en el aula. La tónica es que el alumnado siga lo que un compañero previamente ha dicho sin distanciarse gran cosa de ese planteamiento. Así destaca el gregarismo en los ejemplos que van incorporando.

[En el aula objeto de estudio los lunes a primera hora se hace una conversación sobre las noticias más destacadas que han pasado a lo largo de la semana. Tras presentarlas todas se realiza una votación y se elige la que sigue. “Una niña estaba chateando por Internet con dos chicos y llevaban un tiempo chateando y la niña les dio su calle y dónde vivía y todo y los chicos fueron a casa de ella a picarle y ella salió y los chicos le cortaron la cabeza”. Se habla de la noticia: dónde ha sido, la edad de los jóvenes, etc.”].

Alumna. Sobre este tema de la niña, entonces nos está advirtiéndole de que darles la dirección a unos desconocidos está mal.

Profesor. Bien. Ese es el tema fundamental. Es el tema más importante, el peligro de las nuevas tecnologías es que nos confiemos en gente que no conocemos.

[...]

Alumno. Yo quería decir que a un chaval estaba jugando con otros chavales y le pegaron. El chaval tenía veintiún años y los otros chavales tenían veinticinco años. Y estaban jugando con botellas, estaban tirando botellas. Y el chaval al que le pegaron tenía cortado por aquí todo [señala el cuello].

Profesor. Bueno, pero, a ver, eso es otro caso. Ese no lo hemos elegido y esto no es la página de sucesos solamente. El número de cosas terribles que pasan es bastante grande, pero mucho menor que el número de cosas buenas que pasan, sino no estaríamos ninguno de nosotros aquí. Estaríamos todos con la cabeza rota o algo raro. La mayor parte de las cosas que pasan son buenas,

¿no? A nosotros nos han cuidado nuestros padres, estamos bien, a salvo, no han abusado de nosotros ni nada. Entonces, bueno, no vamos a destacar sólo lo malo como si todo fuera terrible.

[Otro alumno cuenta otro “suceso” que no viene al caso.]

Alumna. Yo vi en el telediario que dos chicas

Profesor. [Cortándola] Que no me traigáis cosas nuevas tremendas, que voy a por el periódico ahora y cojo la página de sucesos y saco de todo, de todo.

Problemas como éste, así como los anteriormente recogidos son interpretados negativamente por parte del profesorado, llevándoles con frecuencia a desistir en el intento de dialogar con el alumnado, evitando hacerles preguntas, etc. negándoles en definitiva la oportunidad de expresarse. No cabe duda de que para el profesor es más fácil actuar con brío (hablando solo) que esperar las reflexiones que puedan introducir los niños.

6. REFLEXIÓN FINAL

Cuando se plantean las metodologías conversacionales de enseñanza no faltan quienes opinan que dialogar con el alumnado es cosa fácil y quienes defienden esta metodología desde el idealismo, sin señalar ni tener en cuenta algunas consideraciones. Por ello resulta pertinente someterlas a análisis: para proceder a desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje más realista. Como afirma Asensio (2004:9) “dialogar y mantenerse en el diálogo conlleva superar no pocas dificultades”. De esta manera, el sentido de estas primeras aproximaciones a las dificultades que pueden surgir a la hora de intentar una metodología conversacional lejos de ser negativo o contrario a la misma, contribuyen a constituir una afirmación y defensa razonable de la misma, alejándonos al mismo tiempo tanto de las actitudes triunfalistas y prepotentes como de las ingenuas y bienintencionadas.

En este texto se recogen algunas reflexiones que ponen de relieve las dificultades más importantes detectadas en un aula concreta. La lista de dificultades podría extenderse interminablemente, pero también podrían elaborarse otras muchas señalando sus múltiples ventajas. En gran cantidad de contextos que superan a la escuela (la vida familiar, las relaciones amistosas, etc.) las personas pueden verse impedidas a desarrollar las aptitudes y disposiciones de escuchar con atención, considerar puntos de vista diferentes al propio, tolerar la crítica, expresarse sinceramente, etc. Esto ya de por sí es lamentable, pero es aún peor cuando las influencias de la escuela refuerzan estas tendencias, como tantas veces ocurre. A nadie nos gusta que nos nieguen la palabra y solemos juzgar de injustas estas situaciones, sean en un aula, un colegio u otro contexto.

Gracias a la investigación etnográfica desarrollada ha sido posible explorar “desde dentro” las dificultades que frecuentemente obstaculizan las metodologías conversacionales evitando así caer en la autocomplaciente imagen de que esta

metodología de enseñanza carece de problemas cuando se trata de implementar en las aulas. Además, como plantea Calvo (2003: 14):

Las investigaciones acerca de lo que está ocurriendo dentro de las aulas no son tan abundantes. Parece que se dan por supuestas las actividades que deben producirse dentro de un aula, y que no necesitan ser objeto de investigación, pero es a través de estas conductas dentro de las aulas donde se pueden encontrar, sobre todo, las respuestas a los problemas educativos que la sociedad está demandando con urgencia.

En todo caso, esta enorme lista de problemas que implica el diálogo en el aula no significa que todas las iniciativas de conversación estén condenadas al fracaso antes de comenzar y que por tanto, mejor no recurrir a esta estrategia didáctica: todo lo contrario. En todos los fragmentos seleccionados es posible detectar problemas precisamente porque se intenta desarrollar una pedagogía dialógica que resulta muy innovadora. Si no se diesen solamente casos aislados de profesores que trabajen de este modo, posiblemente los problemas se aminorarían notablemente. Esta conclusión nos lleva a constatar la necesidad de intensificar la formación del profesorado en esta dirección en el futuro: lograr buenas conversaciones es cuestión de tiempo, de estudio académico, de reflexión, de experiencia y de autocrítica por parte del profesorado. El repertorio de estrategias de mediación dialógica en el aula es muy numeroso y el profesorado debe conocerlo (segundas preguntas con intención reflexiva, invitar al alumnado a la reelaboración de su respuesta, dudar públicamente, gestionar el silencio y los tiempos para pensar las respuestas, etc.) ampliando su margen de acción.

Tratar de hacer una clase dialógica y reflexiva no es una cuestión de éxito rotundo o de fracaso absoluto, sino que constituye una tentativa permanente que se desenvuelve en medio de dificultades personales y estructurales destacadas: pedagógicas, sociológicas y psicológicas. Por todo ello, consideramos que no existen otras prácticas docentes brillantes y sin problemas que nos estemos perdiendo por apostar por metodologías dialógicas; más bien al contrario, otras prácticas docentes cerradas al diálogo presentan problemas aún mayores que los que se pueden señalar en ésta. Asensio (2004: 187-188) reconoce que “lo constitutivo del diálogo es el saberse en una relación profundamente humana por cuanto tiene de reconocimiento del otro y de desafío a nuestras propias convicciones”. Cuando le permitimos a la otra persona que se encuentra con nosotros hablar y expresarse le estamos reconociendo como persona. Esto es fundamental en educación, pues no permitir al alumnado expresarse es una forma de opresión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2011a): *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio de caso en Educación Primaria*, Reino Unido, EAE.

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2011b): Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores, *Gazeta de Antropología*, 27.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2011c): *Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo [Disponible en línea] <http://hdl.handle.net/10803/32139> [Consultado 6-9-2011].
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2010a): El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía, *Revista de Investigación en la Escuela*, 71, 51-62.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2010b): Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula, *Revista Internacional de Filosofía para Niños*, 1.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2008): La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos, *Con-ciencia Social*, 12, 63-72.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2007): El diálogo en la Investigación Acción Participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria, en Rodríguez Rojo, M. y Torrego Egido, L. (2007), *Investigación Acción Participativa. Reflexiones y experiencias*.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua, *Didáctica (Lengua y literatura)*, 13, 17-42.
- ASENSIO, J. M. (2004): *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós.
- BARRIO MAESTRE, J. M. (1995): El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación, *Revista Complutense de Educación*, 6, 159, 184.
- BRODHAGEN, B. L. (1997): La situación nos hizo especiales, En Apple, M. W. & Beane, J. A. *Escuelas democráticas* (131-154), Madrid, Morata.
- BURBULES, N. C. (1999): *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CALVO, J. M. (2003): *Educación y filosofía en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CASTELLÁ, J. M., COMELLES, S. CROS, A. & VILÁ, M. (2007): *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, Barcelona, Graó.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- DE LUCA, M. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel.
- EQUIPO DE INVESTIGACIÓN PROYECTO MENON (2008): *Developing Dialogue Through Philosophy Enquiry* [Disponible en línea] <http://nk.oulu.fi/menon/> [Consultado: 15-9-09].
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2005): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.

- HAYNES, J. (2004): *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*, Barcelona, Paidós.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Descleé de Brouwer.
- MATA, J. (2009): *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*, Barcelona, Graó.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- SALÓ LLOVERAS, N. (2006): *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*, Barcelona, Ceac.
- VIGOTSKY, L. (1988): *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Akal.