



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

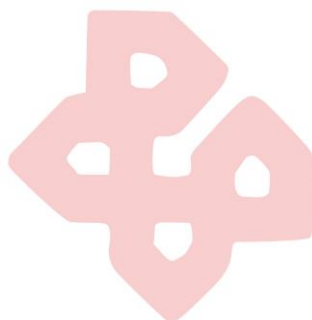
DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8393

Fecha de recepción: 10/01/2016

Fecha de aceptación: 23/04/2017

LA VOZ DEL ALUMNADO EN EL AULA: UNA PROPUESTA DIALÓGICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

The voice of the students in the classroom: a dialogic proposal in Primary Education



*Carmen Álvarez-Álvarez
José Luis San Fabián-Maroto
Universidad de Cantabria - España
Universidad de Oviedo - España*

E-mail: carmen.alvarez@unican.es

jlsanfa@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

<http://orcid.org/0000-0002-8149-7797>

Resumen:

En los últimos años han recobrado relevancia las metodologías docentes dirigidas a la recuperación de la voz del alumnado, si bien aún se mantienen numerosos interrogantes teórico-prácticos al respecto. A partir de una investigación observacional desarrollada en un aula de Primaria, analizamos cómo se pueden crear condiciones para que se escuche la voz del alumnado y mejorar su aprendizaje, desde su doble dimensión instructiva y formativa. La aplicación de una metodología cualitativa de investigación en forma de estudio de caso único y basada en observaciones sistemáticas, entrevistas y análisis de documentos nos ha permitido discutir algunos problemas, procesos y resultados de la puesta en práctica de una metodología dialógica en el aula. Se han analizado los temas, el contexto y las estrategias utilizadas en situaciones de interacción dialógica. Se observan efectos positivos relacionados con la mejora del clima de clase, la motivación y el aprendizaje, derivándose algunas pautas o criterios para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y el pensamiento autónomo en el alumnado de Educación Primaria.

Palabras clave: diálogo, educación moral, estudio de casos, participación de los estudiantes.

Abstract:

Lately the methodologies supported in the recovery of the student voice have become relevant. However, there are still many theoretical and practical questions about it. From an observational study developed in a Primary classroom, we analyse how can be created conditions to heard the voice of the students and to improve learning, from two dimensions: instructional and educational. Applying a qualitative methodology as a single case study based on systematic observations, interviews and document analysis allowed us to discuss the issues, processes and results of the implementation of a dialogic methodology in the classroom. We analysed the issues, context and strategies used in dialogic interaction situations. Positive effects were observed related to the improvement of classroom climate, motivation and learning. Also, have derived some guidelines to develop cooperative learning and autonomous thinking in students of Primary Education.

Key Words: *dialogue, moral education, case study, student participation.*

1. Justificación y marco teórico

Tradicionalmente, la escuela ha tenido que responder a la enseñanza de unos saberes académicos como finalidad principal. A la par, también ha contribuido, de forma no siempre explícita, al desarrollo de pautas éticas en el alumnado, promoviendo la adquisición de valores. Hoy día, no se concibe una escuela que sólo busque resultados académicos, sino que también se espera que contribuya al desarrollo axiológico infantil. El profesorado debe enseñar los saberes instrumentales necesarios para que el alumnado se desenvuelva en la sociedad de la información, pero a la vez debe educar para la ciudadanía (Mustakova, 2010). Ahora bien, con frecuencia el aprendizaje instrumental absorbe las prioridades de la institución, descuidándose la formación moral (Navarro, 2000; Russel, 2007). Toda educación conlleva un sistema de valores, explícito e implícito, pero cuando no se trabajan de forma deliberada los valores, las escuelas no potencian la dimensión moral. La educación en valores exige estrategias sistemáticas a medio y largo plazo, para que ésta no pase a segundo plano, ni se trate únicamente surgen conflictos o en la conmemoración del “día de” (día internacional de la paz, de la mujer...), momentos más propicios para la “moralina” que para la reflexión ética serena, profunda y continuada.

Ante esto cabe preguntarse ¿cómo puede educarse en valores en las aulas con un carácter intencional y sistemático? La propuesta-hipótesis que se hace en este artículo a partir de la investigación realizada es la siguiente: al escuchar la voz al alumnado se crea un contexto en el que se puede abordar en profundidad cualquier asunto moral, creando un clima reflexivo en el que se pueden tratar infinitas temáticas, tanto desde el punto de vista instructivo como de la educación en valores, haciendo confluir las ideas previas del alumnado sobre el tema, los conocimientos académicos y su experiencia práctica.

Rudduck (2006) destacó el gran potencial, poco explorado, que tiene el arte de escuchar a los estudiantes. Diversos autores, entre los que destaca el grupo de la Universidad de Cambridge, han reconocido la perspectiva de los estudiantes como

valiosa para el conocimiento profesional de los docentes (Cook-Sather, 2002; Flutter, 2007), como instrumento para mejorar el aprendizaje (Rudduck y McIntyre, 2007) y las propias escuelas (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996; Rudduck y Flutter, 2004), considerándose uno de los ejes principales para la autoevaluación institucional de los centros (MacBeath y McGlynn, 2002).

Por otro lado, cada vez hay más investigaciones nacionales e internacionales sobre metodologías participativas que insisten en el diálogo como método didáctico, la importancia de dar la palabra al alumnado, escucharlo, entenderlo y favorecer la reflexividad en el aula (Rudduck y Flutter, 2004; Elboj y Niemela, 2010; García, Mircea y Duque, 2010), si bien su puesta en práctica sigue siendo reducida, más centrada en la educación secundaria y en la vida del centro que en el propio aula (Susinos y Ceballos, 2012). Entre los diferentes tipos o usos de habla utilizados en las aulas -memorización, recitación, instrucción, exposición y discusión- el menos frecuente es el de discusión y debate (Alexander, 2008). La diferencia del poder del docente respecto al alumnado, más marcada en la educación primaria, no facilita considerar a éste como un sujeto capaz de desarrollar un razonamiento moral autónomo. Por otra parte, las políticas de evaluación externa del rendimiento (PISA, etc.) ejercen una presión en los docentes para producir resultados a corto plazo y se completan los contenidos programados (Merchán, 2012).

El diálogo en el aula puede constituir un recurso adecuado no solo para la formación en valores sino también para el aprendizaje en general (Elboj y Niemela, 2010; Ceballos y Susinos, 2014). Un requisito de esta metodología es que profesor y alumno gestionen y compartan el discurso didáctico. El problema aparece cuando en las aulas escasean las interacciones porque se impone el uso abusivo del libro de texto o el monólogo del docente, rechazándose así todo lo que se salga de la programación (García, Mircea y Duque, 2010). En este marco puede resultar difícil desarrollar una educación cívica, incluso cuando los aprendizajes instrumentales del nivel se están logrando adecuadamente (Hajhosseiny, 2012).

En este estudio identificamos “la voz del alumnado” con “dialogar en el aula”, es decir, con propiciar la conversación entre los miembros de la clase en torno a problemas éticos, con el objeto de permitir al alumnado tomar la palabra para ofrecer al grupo sus conocimientos, su experiencia y sus creencias, reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo (Navarro, 2000; Asensio, 2004; Elboj y Niemela, 2010; Mustakova, 2010). El propósito de la intervención dialógica es activar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma deliberada hacia la mejora del conocimiento y los valores (Burbules, 1999; Navarro, 2000; Asensio, 2004). Para ello, el docente debe actuar como un modelo lingüístico y pedagógico, haciendo emerger la voz de los estudiantes para favorecer el pensamiento, la reflexión y el despliegue de las funciones cognitivas superiores.

Se trata sobre todo de estimular el gusto por el razonamiento y la argumentación bien conducida, las actitudes reflexivas, el diálogo como medio para la comprensión del otro y de uno mismo, como método para llegar a construir principios y valores, que si no pretenden ser absolutamente verdaderos, sí pretendan ser aceptables como

principios reguladores de la propia conducta y de las relaciones para llegar a formas de vida justas y mejores (Navarro, 2000: p. 20).

El diálogo y la reflexión sobre valores son fundamentales para llegar a ser un sujeto cívico y tener una personalidad propia (Brownlee et al., 2012). La enseñanza dialógica empodera al estudiante para aprender a lo largo de la vida y para la ciudadanía activa (Alexander, 2008).

Cultivar la reflexión sobre valores desde la infancia permite sentar las bases del razonamiento y del pensamiento, así como del comportamiento moral (Parkera y Hurrya, 2007; Elboj y Niemela, 2010; Wegerif, 2011). Sin embargo, dado que en los primeros niveles la escuela debe transmitir saberes instrumentales, el profesorado ha de plantearse qué puede hacer al mismo tiempo para favorecer el pensamiento moral del alumnado. No todos los niños tienen en la familia modelos de referencia y la escuela puede ser determinante. Ha de ser una preocupación de la escuela actual ayudar al alumnado a convertirse en agente activo y responsable de su proyecto vital, preparado para afrontar situaciones nuevas y para crecer como persona que convive y se relaciona con otros (Russell, 2007). El diálogo en el aula ayuda al alumnado a adoptar una perspectiva crítica de sus propias ideas y de las de los demás (Wilson and Laman, 2007).

Nuestra investigación se ha centrado en la Educación Primaria, etapa esencial para construir la personalidad moral, donde los niños poseen ya un desarrollo del lenguaje y aún muestran curiosidad por entender la realidad y saber cómo las cosas han llegado a ser como son. Toda relación pedagógica se apoya en unas prácticas comunicativas, pero dichas prácticas pueden perseguir diferentes objetivos: transmitir conocimientos, aprender normas, modificar conductas... Por tanto, un componente fundamental de la relación educativa en el aula es el modelo comunicativo que se establezca, desde un modelo unidireccional (profesor-alumno) hasta otro bidireccional o multidireccional. Wells (1999), experto en este campo, ha planteado que le interesa el “cómo” y no solo el “qué”. Aunque ambas cuestiones son necesarias y resultan difíciles de separar, en el estudio realizado se sigue esta línea iniciada por Wells, deteniéndonos en la relación didáctica más que en el contenido de la misma. La investigación realizada fue abordada desde el campo de la didáctica, razón por la que se hace hincapié en el diálogo en el aula como metodología para escuchar la voz a los estudiantes en su proceso formativo.

2. Método

La investigación se ha desarrollado en un aula de 5º curso de Primaria, involucrando al alumnado, profesorado y familias. El objeto de estudio fue explorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de un modelo dialógico, analizando los momentos más destacados observados en el aula de un docente a lo largo de tres meses, para conocer las temáticas abordadas, los

contextos en que se produce la interacción y las estrategias de mediación dialógica empleadas.

El diseño que adopta la investigación como estudio de caso único se justifica por (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Su carácter crítico: la pedagogía desarrollada por el profesor seleccionado permite confirmar, modificar y ampliar el conocimiento respecto al diálogo como propuesta metodológica.
- Su carácter extremo o unicidad: parte de una situación que tiene “un interés muy especial en sí misma” (Stake, 2005: 11). El docente y el aula seleccionados presentan unas cualidades que los hacen idóneos para los objetivos de la investigación. El docente utiliza de forma sistemática el diálogo como metodología didáctica y cree en sus posibilidades como estrategia educativa general. Su concepción del diálogo tiene gran interés, como una estrategia para favorecer las relaciones entre el conocimiento académico, la conciencia reflexiva y la actividad práctica, ocupando un lugar central en su pedagogía. Además, el profesor trabaja la educación en valores de manera transversal, ha creado su propio programa de educación en valores y adapta otros a la dinámica del aula, como el de “La Aventura de la Vida”, desarrollando procesos de investigación-acción sobre su propia práctica docente. Es destacable también su experiencia como profesor universitario, habiendo impartido la asignatura de Currículum Transversal, y con una contribución teórico-práctica importante sobre el tema de la educación en valores (eg. Rozada, 2011).
- Su carácter revelador: permite tener la oportunidad de observar y analizar un fenómeno poco trabajado en las Ciencias de la Educación. Aunque han ido apareciendo estudios al respecto (Burbules, 1999; Navarro, 2000; Asensio, 2004; Susinos y Ceballos, 2012), es aún un campo más transitado en la teoría que en la práctica de la investigación educativa.

El método observacional y el análisis conversacional nos ha permitido la recogida de información en el propio campo como investigadores, desarrollando la observación participante y analizando las interacciones de los sujetos en su contexto:

- Asistiendo a las clases de modo regular, observando y grabando los diálogos de la clase.
- Conviviendo como investigadores en el centro (de 9 de la mañana a 3 de la tarde) con los “nativos” (profesorado, alumnado y personal del centro), para comprender sus puntos de vista respecto al tema objeto de investigación.
- Realizando una descripción densa y reflexiva de lo que acontece en el aula cuando se da la voz a los estudiantes.

El aula seleccionada consta de quince niños y diez niñas, de entre nueve y once años. El profesorado del centro, al comparar las características académicas, relacionales y familiares de sus miembros con el resto de aulas, considera que es el grupo más difícil de la escuela, conformando un contexto de trabajo menos favorable

para llevar a cabo cualquier estrategia innovadora. Entre sus características destacamos:

- Dos alumnos repetidores, que mostraban escaso interés en la enseñanza y con frecuencia entorpecían la marcha de la clase.
- Una tendencia disruptiva generalizada en más de la mitad del alumnado.
- Alumnado de nueve nacionalidades diferentes, aspecto no usual en otras aulas y que dificultaba la tarea docente, generando en ocasiones problemas entre estudiantes con culturas diferentes.
- Más de la mitad del alumnado tenía en situación de desempleo a uno o más miembros de la unidad familiar.
- Más de la mitad del alumnado procede de familias desestructuradas donde se dan conflictos por la custodia o guardia de los hijos.

A lo largo de tres meses se ha recogido información mediante observación, entrevistas y análisis documental:

- La observación se ha realizado en el aula tomando notas de campo y elaborando un diario, para obtener información respecto a las interacciones físicas y verbales que se producen, registrando las informaciones relevantes en rejillas diseñadas "ad hoc". Además, se han grabado en audio las sesiones de clase para realizar un análisis más profundo y completo de los episodios más destacados del aula en relación al diálogo mantenido. Cada conversación registrada en el aula se recogía en una rejilla en la que aparecía: un código de la interacción, compuesto por fecha y número, el contexto en el que se ha producido la interacción verbal, la transcripción literal del diálogo, su relación con la educación en valores y con los principios pedagógicos del docente y la interpretación de la investigadora.
- Se han realizado varias entrevistas, de carácter semiestructurado con el profesor-tutor, alumnado, profesores especialistas que daban clase a ese grupo (6 personas), profesores del ciclo (8 personas), equipo directivo (3 personas) y familias (19 madres y padres). Su finalidad era explorar el conocimiento y valoración que tienen de la metodología aplicada en el aula.
- Se han analizado documentos formales del centro educativo, escritos del profesor-tutor y documentos generados por el alumnado en el transcurso de la enseñanza, para obtener información sobre los planteamientos de educación en valores explícitos y las prácticas.

Para el análisis de los datos, de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente:

- El análisis de contenido ha permitido la categorización y la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para llegar a formular inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

- La interpretación ha permitido describir el contexto y las interacciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los datos fue realizado de forma manual. Para asegurar el rigor y la credibilidad en el análisis cualitativo realizado, se han empleado cuatro estrategias básicas:

1. Contextualización de los datos recogidos, tratando de registrar de una manera ordenada claves significativas sobre la realidad concreta en la que se producen las interacciones, de forma que el lector de la investigación se pueda hacer una composición del contexto (la rejilla de observación).
2. Saturación de evidencias, comprobando si una afirmación se justifica tras agotar las estrategias de búsqueda y si los resultados se mantienen en el tiempo.
3. Revisión con los implicados de los informes escritos, buscando el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del etnógrafo y la opinión de los implicados.
4. Triangulación de técnicas de recogida de información (observación, entrevistas y análisis de documentos), de informantes (miembros de diferentes colectivos) y de tiempos (recogiendo datos en diferentes días, semanas y meses).

3. Resultados

El proceso de investigación ha permitido registrar situaciones relevantes de interacción dialógica entre profesor y alumnado en el aula, orientadas por un enfoque dirigido a la clarificación de valores. En ellas, generalmente a raíz de algún tema que surge, el profesor realiza preguntas al alumnado para que éste pueda manifestar sus conocimientos, pensamientos y experiencias, profundizando durante un tiempo significativo, haciendo pensar, hablar y escuchar a la clase sobre una situación planteada.

En aras a ilustrar el tipo de conversaciones que se han producido en el aula, y ante la imposibilidad de exponer aquí todos los registros significativos realizados, exponemos a continuación el fragmento de una conversación surgida al inicio de una clase de matemáticas, cuando el profesor pedía a los niños que le enseñasen sus deberes, suscitándose un debate sobre los deberes de las personas en sociedad. Este episodio muestra cómo es posible escuchar la voz a los alumnos en el aula generando interacciones diversas sobre lo que son los deberes, más allá de un sentido académico.

En él observamos cómo el docente hace hincapié en el valor de la responsabilidad, para promover la conciencia de que las personas tienen deberes y su necesidad de cumplir con ellos para lograr una adecuada convivencia ciudadana. De esta forma, está creando conciencia sobre las normas, mostrando cómo los ciudadanos tenemos deberes, además de derechos, razonando el sentido que tiene

cumplir las leyes... Implícitamente, se está cultivando la diferencia entre deberes, obligaciones y normas, etc.

- Profesor: Sí, ya lo hemos dicho, tienen el deber de trabajar para obtener dinero y poder comprar lo que necesita su familia, para alimentar a sus hijos, eso ya lo hemos dicho, pero eso está dentro de los deberes que los padres tienen con sus hijos y con su familia en general.
- Alumno1: El deber de limpiar la casa.
- Profesor: También tienen el deber de limpiar la casa. Deben limpiarla, ¿no?... ¿Y los hijos no tienen ningún deber respecto a la limpieza de la casa?
- Alumno2: Sí, deben mantenerla limpia.
- Profesor: ¿Pero por obligación, o porque tienen ese deber?... ¿Porque te riñen o porque tú te das cuenta de que debes hacerlo?
- Alumno2: Por obligación.
- Profesor: Por obligación, porque si no te castigan. ¿Y si no te castigan no serías capaz de hacerlo?
- Alumno2: Si me aburro, sí.
- Profesor: ¿Tú no te das cuenta de que tu mamá está trabajando? ¿Tienes el deber o no tienes el deber de ayudar?
- Alumno2: Un poco.
- Profesor: Si tu madre está trabajando y tú llegas a casa de la escuela, lo lógico será que colabores, no que le cargues a ella todo el trabajo.
- Alumno3: Mi madre, como ya tuvo la niña, tiene que estar en la cama, entonces, si eso, cuando llego de clase yo barro y friego.
- Profesor: Tú lo haces porque quieres. Porque sientes que tienes el deber. ¿Porque si no qué serías? ¿Si hicieras eso qué serías, qué dirías de ti mismo?
- Alumno3: Que al ver a una persona así, con una niña...
- Profesor: Podría haber sucedido que tu mamá, tu madrastra, tuviera la niña, y tú pasaras de todo, no hicieras nada. Y eso se llama tener... [se da unas palmaditas en la cara].
- Alumna1: Tener cara.
- Alumna2: Tener papo.
- Profesor: Tener cara, o mucho papo. Sí señor. ¿Y es tu madre la que te lo manda, alumno3?
- Alumno3: No.
- Profesor: ¿Por qué no es necesario que te lo mande?
- Alumno3: Porque yo lo sé. Es mi deber.
- Profesor: Tú lo sientes. No es necesario que nadie te lo diga. Uno sabe lo que tiene que hacer. Uno casi siempre sabe lo que debe hacer. Por ejemplo, en clase, ¿es fácil saber lo que se debe hacer? ... Por ejemplo, cuando yo le llamo la atención a un niño, ¿es que no sabe lo que debe hacer o es que lo sabe y no lo cumple, alumno4?
- Alumno4: Es que lo sabe y no lo cumple.

- Profesor: Es que lo sabe y no lo cumple. Muchas veces no se cumple con el deber..., muchas veces, los niños y los adultos. Pero seguimos teniendo una pregunta sin contestar: ¿si los adultos tienen deberes que no sean sólo con la familia?
- Alumna3: Sí, porque tienen que respetar las normas, para ir por la ciudad o por la calle.
- Profesor: Claro, pon un ejemplo.
- Alumna3: Por ejemplo, no pueden ir a más velocidad, por ejemplo, no pueden ir a ciento veinte cuando tienen que ir a sesenta.
- Profesor: ¿Por qué?
- Alumna3: Porque incumplen la ley.
- Profesor: Porque incumplen la ley.
- Alumna3: Y porque les pueden echar una multa.
- Profesor: Pero, aunque no hubiera policía, ¿por qué no se debe ir alocadamente conduciendo?
- Alumna3: Porque si no, vas atropellando a la gente y vas haciendo un mal.
- Profesor: Porque si no, es un peligro para nosotros y para otras personas. El deber se refiere no sólo a nosotros mismos, sino también a otras personas. Entonces, tenemos deberes para con el resto de las personas... por eso decimos que vivimos en... hay una palabra. Decimos que vivimos en...
- Alumna4: En sociedad.
- Profesor: En sociedad... Nosotros no vivimos en la selva, sometidos a las leyes de la naturaleza nada más. Tenemos hambre, cazamos y comemos. Nos estorba alguien y le pegamos y nos lo quitamos delante. [Risas de algunos niños]. No. No estamos sometidos a esas leyes. Estamos sometidos a las leyes de la sociedad... y gracias a eso si cada uno cumple con sus deberes la sociedad puede estar organizada.

[...]

Al tratarse de un debate novedoso que nunca antes había surgido en el aula, el profesor asumió un papel destacado, dirigiendo el debate con intervenciones escuetas. De hecho, en otras ocasiones el grupo interacciona más entre sí, al plantearse temas más familiares que propician la expresión de opiniones; pero en este caso el papel del profesor fue más relevante para que la conversación se pudiera producir y surgieran nuevas dimensiones axiológicas respecto a los deberes individuales, familiares y sociales. También sucede, en este episodio, que el docente da la palabra a niños con grandes dificultades para explicarse, razonar y argumentar, como es el caso del alumno1 y del alumno2, generando un debate en apariencia menos brillante, pero más integrador.

En unos instantes de la clase parece que se han abordado muchos temas, combinando lo instructivo con lo formativo, desde la voz del alumnado. Esto ha sido posible gracias al establecimiento de una dinámica dialógica en el aula. El profesor ha lanzado una pregunta, ha dado tiempo para pensar sosegadamente sobre el tema y entre todos han ido dando diversas respuestas, lo que les ha permitido saber más

sobre el tema y desarrollar su propia conciencia moral y ciudadana. Es importante destacar el hecho de que se está dialogando sobre estos asuntos de forma transversal (es una clase de matemáticas), suscitando la voz del alumnado (que permanentemente pide la palabra), de manera que el conocimiento se va creando y enriqueciendo con cada intervención gracias a que expresan sus ideas previas, experiencias y esquemas de interpretación de la realidad. Este episodio ha sido posible porque el diálogo constituye la estrategia educativa central en el aula, tanto para el trabajo de los saberes instrumentales como los axiológicos. El propio profesor ha manifestado al respecto:

Se trata de crear un contexto en el que en cualquier momento puedan emerger retazos de conciencia ordinaria, puedan éstos ser puestos en relación con conocimientos académicos elaborados, puedan a su vez darse episodios reflexivos y vivir momentos en los que se altere la realidad instituida. [...] Es un método general, una estrategia de fondo, se refiere al marco del cómo, en el seno del cual caben concreciones diferentes, episodios más o menos felices, más o menos atinados.

A continuación, exponemos una síntesis de las interacciones dialógicas más relevantes recogidas, indicando las áreas curriculares y los temas generadores.

Tabla I
Interacciones dialógicas por asignaturas y temas tratados

Asignatura	Frecuencia	Temáticas abordadas
Lengua	7	(1) La astucia, ¿es buena o mala? (2) Hay que saber lo que corresponde hacer en clase en cada momento. (3) Las obligaciones, derechos y deberes de un estudiante (4) “Toda buena noticia es, antes que nada, un buen regalo” (5) La publicidad, el consumo, los regalos y algunas estrategias comerciales frecuentes. (6) ¿Hay engaños buenos? ¿Son buenas las mentiras piadosas? (7) El cumplimiento de normas. El valor del tiempo en nuestras vidas.
Cultura Asturiana	7	(1) Hablar en familia. La comunicación con los familiares hoy. (2) Causas y efectos. Las supersticiones y la ciencia. (3) Las necesidades vitales y las superfluas. Los robos: precauciones y confianza. (4) Los debates televisivos de tertulianos y las personas trabajadoras “de pocas palabras”. (5) La emigración “en primera persona”. Dos niñas cuentan sus experiencias. (6) Meter miedo a los niños. (7) El saber experiencial de los adultos y su valor hoy día en cuestión.
Matemáticas	5	(1) El cuidado de uno mismo y el consumo de drogas. (2) ¿Qué son los deberes? ¿Qué deberes tenemos los ciudadanos? (Parte de esta interacción ha sido reproducida antes). (3) La muerte como un hecho normal.

		(4) La esclavitud y las sociedades democráticas de derecho. (5) Las divisiones matemáticas y el reparto de la riqueza en el mundo.
Conocimiento del Medio	1	(1) “El que teme preguntar se avergüenza de saber”.
Educación Artística	1	(1) Las relaciones paterno-filiales, el cariño y el diálogo en familia.

Como se puede observar en el cuadro anterior, el profesor ha mantenido conversaciones dirigidas a la educación en valores en todas las materias que imparte, siendo las dos más propicias para ello la de Lengua y la de Cultura Asturiana, seguidas de la de Matemáticas. Además, a lo largo de los tres meses de observación en el aula se han producido otros muchos momentos de conversación, más centrados en los contenidos académicos del nivel, interacciones que no fueron analizadas al no formar parte de los objetivos de la investigación. Por lo que respecta a la educación en valores, como se muestra en la tercera columna de la tabla I, los temas han sido muy variados.

Asimismo, hemos ubicado el contexto de actividad en el que se han producido las interacciones, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla II
Contexto de la conversación y número de interacciones dialógicas mantenidas

Contexto de la conversación	Número de interacciones dialógicas
Tras realizar una lectura	3
Mientras se hace un dictado	3
En el cambio de asignatura	3
Realizando un ejercicio en clase	3
Cuando se van a corregir los deberes	2
Corrigiendo deberes	1
Cuando se ponen deberes para el día siguiente	1
En el estudio de una lección	1
Comentando un ejercicio que había que hacer en casa	1
Al entrar en clase tras el recreo	1
Mientras el profesor pasa lista	1
Tras realizar un ejercicio en clase	1
TOTAL	21

Son cuatro las situaciones de aula predominantes en el establecimiento de las interacciones dialógicas en el caso analizado: tras realizar una lectura, mientras se hace un dictado, en el cambio de asignatura y realizando ejercicios en la clase,

seguidas de otras circunstancias diversas. En concreto, la que se ha reproducido textualmente ha tenido lugar “cuando se van a corregir los deberes”. Ello nos muestra que es posible propiciar la participación del alumnado y suscitar cuestiones morales explícitas en casi cualquier contexto de interacción docente.

También hemos explorado las estrategias de mediación dialógica empleadas por el docente, siendo las más frecuentes:

Tabla III
Estrategias de mediación dialógica utilizadas

Estrategias de mediación dialógica	Definición de la estrategia
<i>Hacer preguntas y segundas preguntas</i>	Hacer preguntas y plantear segundas preguntas a partir de lo que el alumno ha manifestado en su primera respuesta obliga a los niños a pensar en el porqué de su respuesta, a evaluarla, a plantearse otras dimensiones del problema en las que no había reparado previamente, etc.
<i>Invitar al alumno a hacer una mayor elaboración</i>	Cuando las respuestas que ofrecen los alumnos no están suficientemente argumentadas o son autónomas es un buen recurso por parte del profesor animar al alumno a reelaborar mejor su propuesta. Este ejercicio además tiene interés porque puede ayudar al alumnado a superar el estadio de las operaciones concretas. Es frecuente que los alumnos recurran a ejemplos para explicarse fenómenos cuando no pueden concebir teóricamente el problema a analizar, pero es importante por parte del profesor el insistir en la línea vygostkiana de “tirar del desarrollo”.
<i>No desautorizar al alumno</i>	Frecuentemente, los alumnos al mostrar sus ideas en el aula cometen errores en lo que dicen, ya sean de expresión, de exactitud, etc. Para que la comunicación sea fluida y agradable para todos, el profesor no puede estar de caza de las ideas erróneas o imprecisas desautorizando al alumno permanentemente. Es más rico escuchar, interpretar e indagar qué hay detrás de esa idea, preguntando reflexivamente para que el alumno reconozca su pensamiento, sus emociones, etc.
<i>Explicaciones, justificaciones y respuestas por parte del profesor</i>	En gran número de ocasiones, los alumnos no llegan por sí mismos a obtener respuestas a los problemas cognitivos que les desafían (instructivos y formativos). Cuando tras intentar obtener una respuesta ésta no se logra, el profesor debe ofrecer pistas, nuevas explicaciones o respuestas, en último término. El profesor no puede dejar sin aclarar los dilemas que se presentan: debe crear un contexto en el que surjan las respuestas espontáneamente, pero si no es así no puede asumir un rol neutral, en el que no dé respuestas. La educación y el docente se orientan a fines deliberados y los alumnos tienen unas expectativas puestas en el profesor: esperan de él que sepa y que les enseñe.
<i>Ofrecer síntesis integradoras</i>	En ocasiones el diálogo se dispersa ligeramente porque son muchos los alumnos que levantan la mano y desean aportar sus ideas, sus experiencias, sus sentimientos, etc. y es preciso que el profesor ofrezca una síntesis al grupo de lo que llevan trabajado a lo largo de la conversación, de tal modo que la marcha de la comunicación, en apariencia dispersa, no impida recordar los principales temas que se han tratado, los principales ejemplos que se han ido poniendo, etc.
<i>Expresar dudas</i>	“Dudar” ante la clase supone que el docente exprese algún pensamiento de manera dubitativa, facilitando que los alumnos intervengan dando su opinión. Es una estrategia para que los estudiantes comprendan que su pensamiento no comienza y

	termina en el de su profesor. Este modo de proceder crea una visión del maestro más cercana sin que ello suponga una pérdida de prestigio, dado que no se trata de exhibir un “no saber” sino de mostrar otras formas de saber: el saber no seguro, no categórico, que requiere interpretación, que admite otras respuestas, etc.
--	---

<i>Dar tiempo para pensar y mantener silencios</i>	El tiempo para pensar y los silencios ayudan al alumno a elaborar lo que va a decir, a organizar su discurso y, algo no menos importante, a sentirse “incluido” en la dinámica del aula. Cuando las clases fluyen de manera ágil, el alumno con más dificultades puede sentirse desplazado al retirársele la pregunta y pasársela a un compañero. Si sabe que se le da tiempo para pensar y se le respeta su silencio, puede pensar una respuesta, organizarla y ofrecerla al grupo con más garantías que si lo trabajase aceleradamente, disminuyendo el miedo a hablar públicamente. Por otro lado, esto además favorece una clase comprensiva y respetuosa que no premia la competitividad.
--	--

Como se deduce de la información contenida en esta tabla, el docente tiene a su disposición y aplica una variedad de estrategias encaminadas a favorecer el protagonismo del alumnado al servicio de su formación.

La realización de esta investigación nos ha permitido conocer mejor cómo se produce el desarrollo transversal de una metodología dialógica en el aula, así como derivar algunos principios o pautas relacionadas con esta forma de trabajo consistente en escuchar la voz al alumnado en un aula. Hemos observado que, a través de procesos de debate estructurados y guiados por el profesor, el diálogo en el aula favorece la comprensión y clarificación de principios éticos. Además, de forma no menos importante, los alumnos aprenden a escuchar, a guardar su turno y a respetar otros puntos de vista.

Un principio de procedimiento del profesor es no dejar fuera del debate a ninguna persona, independientemente de su habilidad para intervenir o argumentar en el aula, invitando a todo el alumnado a pensar y a participar, a veces interpellando o animando a los más retraídos, para generar una dinámica inclusiva que les lleva a estar en el aula con satisfacción y motivación. Saben que son escuchados, que pueden intervenir y que así aprenden, y también el docente:

A mí me gustan las conversaciones porque nos enseña cada día alguna cosa más y porque a veces le contamos cosas que él no sabe y se las enseñamos (Alumna).

Dar la palabra al alumnado implica una forma de trabajo cooperativa, opuesta al aprendizaje individual y solitario: la formación se realiza con cordialidad y respeto, en un clima de reconocimiento personal. Cuando un alumno aporta una idea o una experiencia está ofreciendo al grupo un elemento para reflexión de todos, de modo que cada cual puede recrear su vida y entender mejor su contexto. A su vez, a la luz de las intervenciones que los compañeros realizan en la clase se conocen mejor entre ellos y a sí mismos, contribuyendo a transformar las relaciones en el aula: mejorando el clima, la comunicación y la convivencia diaria. Así lo ve el profesor:

Estoy encantado con ellos, de verdad. Yo ya me corto poco en el sentido de que se me vengán cosas a la cabeza y decir “esto no lo digo porque no lo entienden”. Yo, casi todo lo que me sale a propósito de sus preguntas y tal, lo voy diciendo y... muy bien. No sé... los veo mejor. Noto que hay un muy buen acople entre el grupo y yo (Profesor tutor).

Si el alumno no oye más voces que la de su maestro, si le decimos lo que tiene que pensar permanentemente y nunca le damos la oportunidad de hacerlo por sí mismo, no estamos contribuyendo a su desarrollo (Mustakova, 2010).

4. Discusión

Poniendo en relación el marco teórico, el método y los resultados, destacamos algunas cuestiones susceptibles de debate. En primer lugar, podemos afirmar que el diálogo en valores es posible en un aula de Primaria y que surgen muchos más temas de debate sobre valores si el profesor los propone y estimula, que si se deja su surgimiento en exclusiva en manos de los estudiantes. Desde el punto de vista sociocultural del desarrollo intelectual, Mercer y Littleton (2007) destacan el valor de enseñar explícitamente a los niños cómo utilizar el lenguaje para razonar. Por ello, es fundamental que el profesor asuma deliberadamente esta tarea fundamental y no sólo se haga cargo de los contenidos. Puede planificar conversaciones cuando diseña las actividades de enseñanza, abordar peticiones de información del alumnado, proponer temas para que sean abordados de manera espontánea, etc. En realidad el docente ejerce como un facilitador que utiliza un enfoque de clarificación de valores (Simon, Howe y Kirschenbaum, 1972), pero desde una perspectiva flexible, donde lo más importante es cultivar el espíritu dialógico y estar abiertos a escuchar la voz de los demás, para que puedan surgir temas relevantes y dedicarles un tiempo de la clase. Llegados a este punto, surge la duda de si apostar siempre por tratar todos los temas de valores posibles o si desechar algunos. Ahí entran en juego los propios valores del docente que, a diferencia de los alumnos, deben quedar explícitos en la formulación pública de las metas y orientaciones prioritarias de la institución escolar.

Cuando un tema aparece por primera vez, cuesta hacer aflorar las ideas, como si les faltasen argumentos, experiencias o esquemas con los que organizar su pensamiento para verbalizarlo. Las preguntas del profesor, en estos casos, son necesarias porque les estimulan y cumplen una función mayéutica reveladora de valores, que ayuda a clarificar principios y normas de actuación, así como otras estrategias de mediación dialógica reseñadas. En estos casos, puede considerarse que el protagonismo del profesor, centrado en algunos alumnos concretos, limita las intervenciones y los flujos de comunicación. De hecho, si observamos aisladamente el fragmento seleccionado en el apartado 3, puede considerarse que sigue el modelo IRE (initiate, response, evaluation). Sin embargo, el hecho de que el grupo de clase permanezca atento y pueda intervenir en todo momento, permite romper ese

esquema cuando los estudiantes sienten que tienen algo que aportar y deciden expresarlo.

Por otro lado, una importante proposición que constata el estudio es que la voz del alumnado debe recuperarse en el aula dentro de un marco normativo, que ha de ser interiorizado: el diálogo tiene que someterse a unas condiciones y a unas normas básicas. La enseñanza dialógica no equivale a cualquier forma de conversación. Como Alexander (2008) sugiere, lo importante es facilitar interacciones que lleven a los estudiantes a pensar de diferentes formas, siendo fundamental la organización del aula, el clima y las relaciones que las hacen posibles. En el caso estudiado, estas normas, que se han ido construyendo desde la teoría y la práctica, son: la igualdad entre los miembros del grupo para pedir la palabra y participar de los debates, el respeto mutuo, la reflexividad en las afirmaciones (contra la tendencia a hablar sin pensar antes), la tolerancia a la discrepancia, la seriedad y la atención, la veracidad, la argumentación y las cálidas relaciones entre los miembros del grupo. En general, coinciden con las estrategias que propone Wolfe (2006) para guiar una interacción dialógica productiva: los docentes formulan preguntas auténticas, chequeando los significados de los alumnos, dando pausas para permitir a los niños tiempo para pensar, estructurar y expresar adecuadamente sus ideas, desarrollando una línea argumental mediante una secuencia de preguntas relacionadas, ofreciendo nuevo contenido relevante sobre el tema tratado... Estas pautas pueden matizarse, incluso prescindir de alguna de ellas, mas no podríamos dialogar en un aula sin el sometimiento consciente a unas reglas, que será preciso construir en cada caso. “Disponer de reglas o patrones desempeña una valiosa función crítica” Burbules (1999: p. 124) porque permite vislumbrar el ideal y los problemas que surgen o los errores que se cometen.

Otra cuestión relevante es que el uso del diálogo en el aula, a través de lo que Mercer y Littleton (2007) denominan conversación exploratoria (*exploratory talk*), permite plantear la educación en valores de manera contextualizada, en el desarrollo habitual de las actividades de clase, sin necesidad de asignar un espacio-tiempo específico y, sobre todo, sin tratar al alumnado de manera “infantil”. Es habitual plantear la formación ciudadana en Educación Primaria a través de cuentos, fichas, dramatizaciones, etc. Cuando se plantea la educación en valores cívicos de manera dialógica se busca potenciar en los niños cualidades deseables en todo ciudadano a partir de sus experiencias habituales. Para ello, deben ser tratados como personas con capacidad para pensar, opinar, discrepar o cambiar de ideas por sí mismos, aunque estén en los niveles más bajos del sistema. Los niños saben, sienten, reflexionan, tienen su experiencia... y precisan entender todo esto. Al escuchar la voz del alumnado en el aula se está contribuyendo a desarrollar una enseñanza cívica, más democrática y plena, en tanto que se reconoce en ellos su condición de ciudadanos para decir su propia palabra (Freire, 2002).

Metodológicamente podemos decir que solo la observación atenta y continuada del aula permite identificar una dinámica esencialmente oral, sometida a una interacción permanente, donde se escuchan voces de estudiantes expresando su

pensamiento en libertad, a la par que clarifican y determinan sus criterios axiológicos. Una limitación de este trabajo es que sus conclusiones no pueden generalizarse, algo obvio si tenemos en cuenta que el objetivo del estudio de caso único no es ese sino la profundización en una parcela concreta de la realidad. También es cierto que el docente protagonista del caso tiene una trayectoria profesional específica que le ha llevado a apostar por esta metodología dialógica. No obstante, el caso aporta conocimiento para conocer en detalle una (buena) práctica y guiar a otros docentes-investigadores sobre lo que pueden hacer desde su propia situación. Además, este estudio, junto con otros similares, puede servir para estimular y orientar la puesta en práctica de nuevas estrategias para la formación del profesorado en habilidades dialógicas en el aula, necesidad constatada por otros autores (Ceballos y Susinos, 2014).

Promover el diálogo y escuchar la voz de los estudiantes supone su máximo reconocimiento como aprendices y como personas.

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 (Asensio, 2004: p. 88).

Dando la palabra “al otro” y escuchándole atentamente, estamos creando las condiciones para seguir aprendiendo y construirnos como personas, generando procesos de transformación donde el diálogo externo genera a su vez el diálogo interno (Mercer, 2000).

Referencias bibliográficas

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4th edition). York: Dialogos.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Brownlee, J., Mascadri, J., Cobb-Moore, C., Walker, S. Johansson, E, Boulton-Lewis, G. & Ailwood, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 440-450.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Ceballos, N. & Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL5.pdf>

- Cook-Sather, A. (2002). Authorising students' perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *CurriculumJournal*, 18 (3), 343-354.
- Freire, P. (2002). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R., Mircea, T. & Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1358-1368.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* London: Routledge-Falmer.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- Mercer, N. (2000). *Words and minds*. New York: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Mustakova, E. (2010). Education for critical moral conscientiousness. *Journal of Moral Education*, 33 (3), 245-269.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Parkera, M. & Hurrya, J. (2007). Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *EducationalReview*, 59, 3, 299-314.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozada, J. M. (2011). *Libres desde pequeños. Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria*. En J. Mainer (Coord.) Discursos y práctica para una Educación Crítica. Diada, SerieFundamentos, 15, 41-59.
- Rudduck, J. (2006). The potential of listening to pupils. *Educational Review*, 58 (2), 131-231.

- Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (ed.) (1996). *School Improvement: what can pupils tell us?* London: Routledge.
- Rudduck, J. & Flutter (2004). *How to improve your school?* London: Continuum International Publishing Group.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. UK: Routledge.
- Russell, J. (2007). *How children become moral selves? Building character and promoting citizenship in education*. Portland: Sussex Academic Press.
- Simon, S. B., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. CA: Sage Publications.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35902.pdf?documentId=0901e72b813d7295>
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 179-190.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. England: Oxford University Press.
- Wilson, J. L. & Laman, T. T. (2007). "That was Basically Me" Critical Literacy, Text and Talk. *Voices from the Middle*, 15 (2), 40-46.
- Wolfe, S. (2006). *Teaching and learning through dialogue in primary classrooms in England*. Unpublished PhD thesis: University of Cambridge.

Agradecimientos y financiación del artículo

Agradecemos al C.P. Germán Fernández Ramos (Oviedo) la realización de este estudio. El mismo fue financiado por la Fundación para el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología del Principado de Asturias (FICYT).

Cómo citar este artículo:

Álvarez-Álvarez, C. y San Fabián-Maroto, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 33-50. DOI: [10.30827/profesorado.v22i4.8393](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393)