

## Evaluación de la participación de los estudiantes en el nuevo Grado de Primaria

Héctor MONARCA

Correspondencia:

Héctor Monarca

Correo electrónico:  
hector.monarca@uam.es

Teléfono:  
+34 91 497 5500

Dirección postal:  
Dpto. de Didáctica y T<sup>ª</sup> de Educación  
Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad Autónoma de Madrid  
Campus de Cantoblanco  
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3  
28.049 - Madrid

Recibido: 14/07/2011  
Aceptado: 03/10/2011

### RESUMEN

La participación a través del diálogo en las interacciones que tienen lugar en el desarrollo de las clases es una temática que ha sido abordada desde diversas perspectivas. En este artículo, la dialogicidad se entiende como un rasgo esencial de las pedagogías que buscan formar profesionales críticos, reflexivos y comprometidos. Se ubica así en una determinada forma de entender las funciones que tiene la Universidad en la sociedad actual y la formación que ella debe ofrecer. Desde estos sentidos surge la investigación que aquí se presenta, la cual ha tenido los siguientes objetivos: a) conocer la forma de participar de los estudiantes a través de los intercambios comunicativos; b) saber cómo ésta ha ido evolucionando a lo largo del semestre; y c) mejorar la participación mediante la propuesta didáctica teniendo en cuenta los conocimientos construidos a partir de la misma investigación.

**PALABRAS CLAVE:** *Participación dialógica, Profesionales reflexivos, Pedagogías críticas, Enseñanza universitaria.*

## Assessing Students' Participation in the New Primary Education Degree

### ABSTRACT

Participation through dialogue in interactions during classes is a topic that has been addressed from different perspectives. In this article dialogicity is understood as a key feature of pedagogies seeking to train critical, thoughtful, committed professionals. It is seen as a particular way of understanding the functions of university in the current society and the training it must offer. The research here presented stems from these considerations, and it has the following aims: a) to study the way students participate through communication interchanges; b) to explore its evolution throughout the semester; and c) to improve participation by means of the didactic proposal which takes into account knowledge obtained from this research.

**KEY WORDS:** *Dialogic participation, Thoughtful professionals, Critical pedagogies, University education.*

## Introducción

Este artículo, en el marco de un monográfico centrado en la evaluación de experiencias de implantación de los estudios de Grado en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene como objetivo mostrar los resultados de un proceso de investigación desarrollado en la materia de *Teoría y política de la Educación* de 1º de Grado de Primaria sobre la participación de los estudiantes. Se parte del supuesto de que la participación no es un mero acto individual, aislado, espontáneo; sino un acto claramente social por medio del cual se asume un protagonismo en la construcción de la propia subjetividad (FREIRE & MACEDO, 1989) y de la acción educativa como acto social. Tiene lugar y se desarrolla en un contexto, el de la *clase situada* como grupo que construye conocimientos. Una clase situada es una práctica contextualizada, definida por diversos factores que interactúan: profesores y alumnos con una historia vital detrás, dentro de la cual están sus propias experiencias como aprendiz y como docente, y la experiencia específica que sobre la participación y el participar tengan. Una clase situada es un espacio en construcción, atravesado por lo social, lo cultural, lo político y las diversas prácticas vinculadas a dichos ámbitos, tanto presentes como históricas. Supone una propuesta de construcción de conocimientos, de la profesionalidad y de lo social.

Así entendidas, las clases son un espacio dinámico de interacciones que giran en torno a unos conocimientos, a unas intenciones educativas y a los sentidos que los sujetos otorgan a la acción y a los conocimientos que en ella circulan. Son un espacio de negociación continua, la construcción de sentidos y conocimientos siempre lo es, lo cual puede hacerse de forma explícita o implícita. Dentro de una concepción democrática de la educación, una pedagogía crítica en el sentido que ofrecen Giroux y McLaren (1990; 1998), se explicitan los sentidos; los evidentes y aquellos que están enraizados en la cultura y en el lenguaje. Unas prácticas bajo estos supuestos deben desarrollarse sostenidas por la participación basada en las interacciones verbales de los estudiantes y el profesor.

Se está hablando de un tipo de interacción verbal que ha sido definida de múltiples maneras a lo largo de las últimas décadas: dialogicidad (FREIRE, 1985), acción comunicativa (HABERMAS, 1987), diálogo crítico (FREIRE & MACEDO, 1989; GIROUX & McLAREN, 1990 y 1998; GÓMEZ & DíEZ-PALOMAR, 2009), aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; DUQUE & PRIETO, 2009), reflexión crítica colaborativa (KEMMIS, 1999); pero que coinciden en sus rasgos esenciales vinculados a la construcción del sujeto y de la sociedad, a la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo; por ser una interacción basada en las pretensiones de validez de la argumentación, independientemente de los sujetos que las aportan.

El vínculo entre Universidad y sociedad tiene una importante tradición en la historia del pensamiento, la política y la educación (GINER DE LOS RÍOS, 1916; 1924; LUZURIAGA, 1968; DEWEY, 1995). La participación ubicada como eje y como centro del aprendizaje y la enseñanza en la Universidad supone asumir un papel como institución y como formadores. Una forma de entenderla en clara conexión con la transformación, la mejora y el cambio (MANZANO & TORREGO, 2009). Esto supone ir más allá de las demandas del mercado y de una acomodación de esta institución a las mismas; supone ubicarla en los problemas y necesidades humanas y sociales, dentro de un marco público y contrastado de construcción de conocimientos; lo cual deriva en la necesidad de formar profesionales reflexivos y comprometidos con esta tarea.

Queda así enmarcado este artículo y sus fundamentos en la importante tradición de formación de profesionales reflexivos, críticos, comprometidos con la sociedad, su transformación y su mejora (GIROUX, 1989; 1990; GIROUX & McLAREN, 1990; 1998; LISTON & ZEICHNER, 1993; KEMMIS, 1999; ZEICHNER, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2010). En este sentido, la Universidad, dentro de su función formativa específica, se ubica en relación a un tipo de sociedad a la que aspira, en un rasgo irrenunciable: la justicia social, una sociedad justa y democrática para la que forma y prepara a los sujetos. Un aspecto de las intenciones y sentidos de lo que hace que, en la sociedad desigual y fragmentada de la que nos habla Tezanos (2009), es irrenunciable.

## Antecedentes

El tema de la participación de los estudiantes se puso ya de manifiesto hace más de un siglo con las críticas del Movimiento de la Escuela Nueva (CARREÑO, 2002). Estas críticas centraron sus argumentaciones en lo metodológico, con algunas referencias a la relación entre escuela, individuo y sociedad. Se pone en evidencia el papel de la actividad en el aprendizaje y se cuestiona la pasividad. Se redimensiona la educación para la vida y para una sociedad democrática (DEWEY, 1995). Más adelante, las críticas hacia el autoritarismo escolar (COLMENAR, 2002) pusieron de manifiesto las relaciones de poder existentes en el vínculo pedagógico basadas en la dominación y en la sumisión a la autoridad.

También anunciadas bajo el nombre de violencia simbólica y arbitrariedad cultural (BOURDIEU & PASSERON, 1985); en este caso existe un cuestionamiento explícito a la sociedad que contiene a las prácticas educativas. Sin embargo, es una crítica que se queda atrapada en sí misma, que no deja margen para las alternativas, los sujetos quedan atrapados y determinados por las estructuras que los dominan (GIROUX & McLAREN, 1998).

Posteriormente, nuevos aportes ayudan a ubicar a los sujetos en una posibilidad transformadora de la realidad social y educativa, bajo prácticas pedagógicas basadas en un diálogo emancipador (FREIRE, 1985; 2004); el cual se basa en un vínculo pedagógico que empodera a las personas mediante el desarrollo de su conciencia como sujetos que se construyen a sí mismos y a la sociedad en la que habitan. La construcción de lo social ya no es una mera producción o reproducción de los poderes dominantes, los sujetos no son meros espectadores o pasivos consumidores del devenir histórico. Las prácticas educativas basadas en el ideal dialógico son una oportunidad, en el sentido que ofrecen Giroux & McLaren (1990), para una forma de entender lo público y su construcción.

La participación, entonces, es un acto social de intersubjetividad. Es, en sentido freiriano, un acto de concienciación, una práctica social en la que unos y otros, mediante el diálogo, toman conciencia de sí mismos y de la realidad en la que viven. Un acto al que Giroux & McLaren (1990) denominan pedagogía crítica; la cual debe resaltar las oportunidades para el uso de su propia voz de los futuros maestros. De igual manera, Freire (2004) ve al debate y al diálogo como los métodos para hacer crítico al hombre; un espacio para la toma de conciencia de uno mismo, de sus circunstancias y de la sociedad en la que vive.

La participación por medio de la palabra tiene una clara intención de empoderamiento de los sujetos; en este caso, vinculado a la formación de profesionales reflexivos y comprometidos con el mundo, con la sociedad y con la educación. Esto significa profesionales que reflexionan sobre su hacer docente, sobre las consecuencias de su hacer en el mundo y en los demás. Un profesional que no es un mero aplicador irreflexivo de consignas, tradiciones o prescripciones, sino un profesional que justifica su acción mediante una reflexión crítica colaborativa (KEMMIS, 1999).

En cualquier caso, dar la voz no tiene ningún significado ingenuo para estos autores. Una pedagogía crítica exige y necesita la conciencia de que uno mismo, su propio discurso, es parte de las estructuras de poder de la sociedad en la que vive (FREIRE & MACEDO; 1989; GIROUX, 1989; FREIRE, 2002). Dar la voz tiene un valor en sí; sin embargo, el salto está en la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre las experiencias del sujeto, los conocimientos socialmente construidos y la sociedad, sus estructuras de poder y el funcionamiento existente.

La participación, desde el ideal de estos argumentos, significa hacer explícitos y tomar parte en los procesos de construcción del sentido y del conocimiento; es una clara interacción entre subjetividades y entre el sujeto que se construye y la sociedad en construcción. Desde este punto de vista, la participación es un acto político. La participación basada en la educación dialógica supone una interacción entre el conocimiento socialmente producido y públicamente contrastado, el conocimiento producto de la experiencia del sujeto y los contextos, con una clara intención problematizadora, crítica.

Una acción comunicativa de este tipo debe basarse en un concepto de diálogo igualitario que cuestiona las interacciones basadas en relaciones de poder y dominación. En este sentido, la igualdad tiene que ver con las formas de construir el discurso y el conocimiento, caracterizadas por la búsqueda de la validez de las argumentaciones independientemente de la posición de poder que tiene quien las enuncia (FREIRE, 1985; 2004; HABERMAS, 1987; YOUNG, 1993). Sin embargo, por otra parte, un diálogo de estas características, aunque parta de los miembros presentes en la acción comunicativa, no puede limitar sus sentidos, ni la validez de sus argumentaciones, a las relaciones intersubjetivas que tienen lugar dentro del grupo. Es necesario, como sostienen Freire (1985) y Dussel (1992), contemplar *al otro* no presente en el diálogo. El aporte de estos autores nos ubica en la necesaria trascendencia del aquí y ahora del cual forzosamente partimos.

En cualquier caso, es necesario problematizar el concepto de diálogo igualitario entre los miembros de la comunidad. En el contexto actual hablar de diálogo igualitario, sin explicitar aspectos vinculados con el poder y la construcción y distribución del conocimiento en la sociedad, puede reforzar lo antagónico, ocultando la realidad. En este sentido, como sostienen Freire & Macedo (1989), es clave que los sujetos se perciban a sí mismos como condicionados; punto de partida necesario para la crítica y la transformación.

Junto a este marco para comprender la necesidad e importancia de la participación en las interacciones dentro la enseñanza universitaria, hoy en día contamos con una gran variedad de

investigaciones y trabajos que abordan el discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje (COLL & ONRUBIA, 1996; PERRENOUD, 2004; DUQUE & PRIETO, 2009; GÓMEZ & DÍAZ-PALOMAR, 2009). Como explican estos autores, en la comprensión del lugar que ocupa la participación a través de las interacciones verbales convergen múltiples campos de conocimiento, teorías, enfoques, corrientes de pensamiento: la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, la lingüística, la sociología, la sociolingüística, la pedagogía, el constructivismo, la psicología sociocultural, etc.

Por su parte, tanto la psicología cultural como el constructivismo, con sus respectivos matices, nos recuerdan que los estudiantes construyen sus conocimientos de forma activa: pensando, reflexionado, analizando, participando e interviniendo en procesos diversos (VYGOTSKY, 1987; WERTSCH, 1988, 1993; BRUNER, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2010). Desde ambos marcos teóricos se hace hincapié en ciertas características que deben poseer las propuestas de enseñanza para que generen aprendizajes, entre las que destacan la actividad del alumno y la interacción con los otros; poniendo así de relieve la importancia de la participación de los estudiantes (PERRET & NICOLET, 1992; VALSINER, 1996; DE MIGUEL, 2006; CUBERO *ET AL.*, 2008; ARIAS-GUNDÍN, FIDALGO & NICOSIO, 2009). En ambos casos se habla de la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo en la construcción de conocimientos; así, de acuerdo con la perspectiva de estos autores, el significado es una construcción colectiva a partir de la acción conjunta de los sujetos en un contexto específico de interacciones. De la misma manera, el constructivismo y la psicología cultural, como así también otras teorías del cambio conceptual (POZO, 1989), ponen de manifiesto la importancia de los conocimientos y las experiencias previas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Metodología

Esta investigación, aunque no es una etnografía, se fundamenta tanto metodológica como epistemológicamente en ésta. Su concepción de cultura como sistema de significados que se reflejan en las palabras, discursos, acciones, tradiciones, organizaciones, etc.; junto a su propuesta para producir conocimientos, constituye el referente de esta investigación. En este sentido, la misma supone una pretensión interpretativa y crítica desde la complejidad de las tramas culturales (GEERTZ, 1996), dentro de las cuales se encuentran las prácticas educativas. De la misma manera, se basa también, específicamente, en los supuestos de la investigación-acción, en tanto constituye un proceso orientado a construir conocimiento sobre una realidad con el fin de mejorarla (KEMMIS & MCTAGGART, 1988).

La investigación surge en el marco del desarrollo de la asignatura de *Teoría y política de la Educación* del primer curso de la titulación de Grado de Primaria. En ella había 55 estudiantes con un perfil variado en cuanto a edad, situaciones personales (trabajadores/no trabajadores, con experiencia laboral y sin experiencia, etc.), trayectorias escolares y formativas (con asistencia a BUP, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior, con titulación universitaria previa o inicio de otra titulación sin concluir), etc.

### *Objetivos:*

- A. Generar un conocimiento contrastado sobre la participación de los estudiantes en las interacciones comunicativas que se generan en clase. En este sentido, interesa especialmente cuántos alumnos participan, con qué frecuencia lo hacen y qué características tiene dicha participación.
- B. Saber cómo ha ido evolucionando la participación a lo largo del semestre.
- C. Mejorar la participación mediante la propuesta didáctica teniendo en cuenta los conocimientos construidos a partir de la misma investigación.

### *Procedimiento:*

La investigación se ha estructurado en tres partes:

I. Un *diagnóstico* de la situación de partida. En un primer momento se indaga sobre la participación de los estudiantes en sus experiencias formativas previas. Para ello se administró un cuestionario inicial en el cual se preguntaba: a) sobre aspectos relacionados con la metodología que predominaba en las clases que habían tenido tanto en la ESO como en Bachillerato o BUP, según los casos, y b) sobre la valoración de su propia participación en esta última etapa educativa.

II. La *recogida de información* relacionada con los objetivos de la investigación, la cual se realizó durante el desarrollo de 14 clases consecutivas. Se hizo fundamentalmente a través del registro de

frecuencias y tipos de participación en una *tabla* previamente diseñada y en un *diario de campo* (VELASCO & DÍAZ DE RADA, 1999). Esto se realizó mediante observación participante (WOODS, 1987; MCKERNAN, 1999), tanto descriptivas como focalizadas (DÍAZ DE RADA, 2003). En todos los casos, los registros se realizaron al finalizar la clase, y posteriormente eran analizados con la intención de:

- a) realizar comentarios y apreciaciones próximas a los acontecimientos que pudiesen servir para un análisis en profundidad posterior; y
- b) para ir introduciendo modificaciones en el desarrollo de las clases con el fin de mejorar la participación en las mismas.

La *tabla de registro* antes mencionada fue diseñada teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado en páginas anteriores, como así también otras investigaciones o trabajos que sirvieron como referentes metodológicos o epistemológicos para la confección de categorías para el análisis de las interacciones comunicativas en el desarrollo de las clases (COLL & ONRUBIA, 1996; KEMMIS, 1999; VAN DIJK, 1999; DANIEL *ET AL.*, 2003; CARROLL, 2005; CUBERO *ET AL.*, 2008). Los ejes para la confección de las categorías han sido los siguientes:

- *Inicio de la interacción comunicativa*: espontánea, inducida/promovida por el profesor o mixta.
- *Objetivo de la interacción comunicativa*:
  - a) Contestar a una pregunta específica del profesor;
  - b) Pedir aclaraciones sobre lo que el profesor está explicando;
  - c) Dar una respuesta abierta a una pregunta del profesor: opinión, punto de vista, un ejemplo o contraejemplo, una solución, etc.;
  - d) Ofrecer alguno de los aspectos antes mencionados pero de forma espontánea; es decir, algún aspecto divergente, creativo, en el sentido que ofrecen Daniel *et al.* (2003): vacío, contradicciones, un punto de vista distinto o no contemplado por los otros miembros de la interacción o de la teoría, etc.
- *Orientación y contenido del discurso*. Reformulando los aportes de la investigación realizada por Daniel *et al.* (2003), se han considerado tres orientaciones de las interacciones comunicativas. En este caso, la orientación son los referentes que se emplean para dar validez a los enunciados de la comunicación; y se han contemplado los siguientes:
  - a) *Egocéntrica/relativista*, en la cual no se busca la validez de las argumentaciones, ésta se encuentra en el parecer individual del que habla, sin tener en cuenta ningún otro argumento de contraste; o bien se genera un discurso acrítico, no reflexivo, con una tendencia evidente a lo que el estudiante cree que el profesor espera (YOUNG, 1993);
  - b) *Intersubjetiva local*, en este caso se busca la validez de las argumentaciones en el contraste intersubjetivo con los participantes del diálogo; y
  - c) *Intersubjetiva trascendental*, en este caso la validez de las argumentaciones se busca en las interacciones con los demás dentro del diálogo, pero se pone especial énfasis en los conocimientos construidos más allá de los participantes en la comunicación, se toman como referentes también a los no presentes en el diálogo en el sentido que ofrece Dussel (1992), y se pone especial atención a los elementos del discurso no explícitos en general y los que se relacionan con el uso del poder en particular (BERNSTEIN, 1994; KEMMIS, 1999; VAN DIJK, 1999), como así también con la conciencia del poder del diálogo en la construcción de la subjetividad y de la sociedad (FREIRE, 1985; FREIRE & MACEDO, 1989).
- *Tipos de interacciones comunicativas*. Hace referencia a quiénes o con quiénes se interactúa en la comunicación, a quiénes se dirige y a quiénes tiene en cuenta. En este sentido se han contemplado las siguientes categorías:
  - a) La comunicación del estudiante se dirige sólo al profesor;
  - b) La comunicación del estudiante se dirige a toda la clase, profesor y compañeros sin distinción;

- c) La comunicación del estudiante tiene en cuenta a los presentes y a otros no presentes, en el sentido de comunidad de comunicación aportado por Dussel (1992).

III. Finalmente, una vez transcurridas las 14 clases y con los conceptos aportados en la materia, se procedió a realizar una valoración final por parte de los estudiantes, una autoevaluación centrada específicamente en su participación en las interacciones comunicativas.

## Resultados y discusión

En primer lugar, hay que comentar los resultados obtenidos en el *diagnóstico*. Del cuestionario inicial se puede concluir que el 63% de los estudiantes considera que ha tenido una participación media en Bachillerato o BUP, la cual era posible, según la opinión aportada, en alguna de las materias que tenían, no en todas. En cuanto al para qué participaban, el 47% ha dicho que para pedir aclaraciones, ampliación de explicación, etc.; el 12% para responder a preguntas y el 31% para dar la opinión.

Por otra parte, en cuanto a sus posibilidades de participar de acuerdo a la metodología del profesor o a las regulaciones de las interacciones en el aula, en la Tabla 1 podemos apreciar la información aportada por los estudiantes. Según ellos, de acuerdo a sus ideas previas, han tenido experiencia en debate; éste, aunque no empleado de forma mayoritaria, parece tener una presencia relativamente importante, y más en Bachillerato que en la ESO. Sin embargo, si cruzamos esta información con la anteriormente comentada, unida al análisis de sus primeras interacciones comunicativas en la materia, se puede barajar la hipótesis de que los debates se construyen en torno a preguntas que el profesor realiza, muchas de las cuales, de acuerdo con Young (1993), se responden en el marco de las expectativas que éste tiene. Por tanto, en estas ocasiones, las respuestas no reflejan un pensamiento crítico. Finalmente, es curioso el empleo del dictado, entendido como la lectura de un libro, resumen, etc., que el profesor realiza para que los alumnos copien, tanto en la ESO como en Bachillerato. Casi un 50% de los estudiantes afirma que la mitad o más de los profesores lo empleaban, con la actitud pasiva que supone de los estudiantes. Por su parte, la explicación oral, que hace referencia a una interacción verbal unidireccional distinta al debate, es, según los estudiantes, la más empleada tanto en la ESO como en Bachillerato o BUP. No significa que ésta no pueda estimular el pensamiento y la reflexión, tampoco que en ella no puedan abordarse contenidos relevantes; sólo hace referencia al lugar que el estudiante tiene en la interacción.

TABLA 1: Metodología empleada según la opinión de los estudiantes

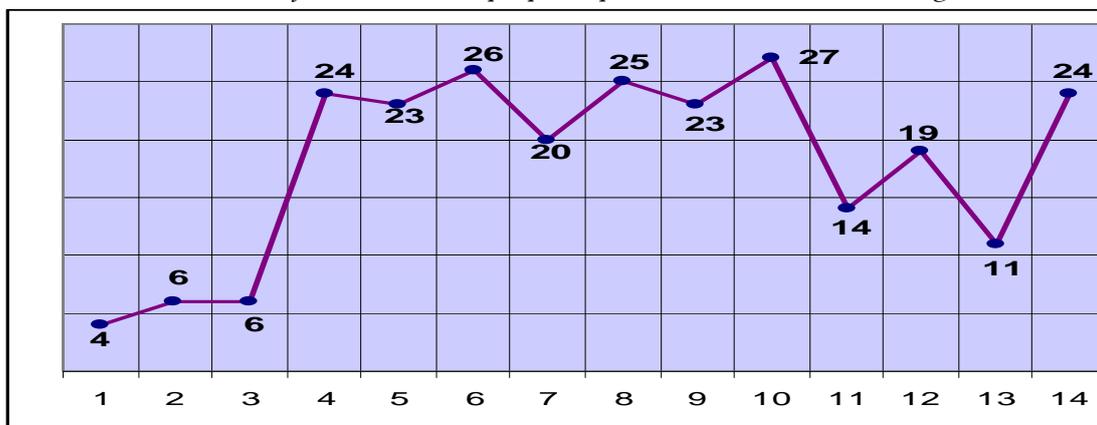
	ESO				BACHILLERATO			
	Dictado	Explicación oral	Debate	Trabajo grupal	Dictado	Explicación oral	Debate	Trabajo grupal
Mayoría	27%	76%	6 %	22%	12%	74%	18%	16%
La mitad	23%	20%	21%	33%	34%	22%	23%	27%
Pocos	41%	4 %	65%	43%	38%	2 %	45%	51%
Ninguno	9 %	—	8 %	2 %	16%	2 %	14%	6%

Con respecto al análisis del registro de frecuencias (Gráfico 1) y tipo de participación de los estudiantes, podemos decir que en ambos aspectos se han apreciado mejoras a medida que avanzaba el semestre, aunque de forma mucho más notoria en las frecuencias que en el tipo de participación (ver Gráfico 1).

Las frecuencias, en este gráfico, hacen referencia al total de intervenciones de los alumnos, al porcentaje de estudiantes que participan en cada una de las clases objeto de estudio. Como puede verse, a partir de la cuarta clase la frecuencia aumenta significativamente y, salvo dos excepciones, se mantiene en un valor similar hasta el final del semestre. Sin embargo, más allá de este aumento, podemos ver que hay un porcentaje alto de estudiantes que no participan de las interacciones verbales; por lo tanto, no participan de forma activa en la construcción colectiva del conocimiento del grupo. Eso no significa que no se beneficien de la participación del resto de compañeros, posiblemente sí lo hagan, el asunto es que no es posible determinarlo con este estudio. Relacionado con esto, en la *autoevaluación* final sólo el 8% de los estudiantes dice no haber participado en ninguna de las clases; sin embargo,

según ellos mismos y al igual que lo registrado en la tabla mencionada, la gran mayoría dice haber tenido una participación comunicativa baja (37%) o muy baja (30%).

GRÁFICO 1: *Porcentaje de estudiantes que participa en cada una de las clases registradas.*



En cualquier caso, este pequeño estudio puede dar lugar a nuevas investigaciones, que permitan indagar sobre la relación entre el lugar de la participación en las trayectorias escolares de los estudiantes, su participación en la Universidad y las formas de mejorarla.

Más allá de la cantidad de estudiantes que participan y con qué frecuencia, otro aspecto a analizar es el *tipo de participación* de acuerdo a las categorías de análisis contempladas. En este sentido, se puede afirmar que la gran mayoría de participaciones verbales se vinculan con la solicitud de aclaraciones por parte de los estudiantes. Las otras categorías en las que se detectan interacciones se relacionan con el contestar a una pregunta concreta o con ofrecer una opinión cuando el profesor la solicita. La mayoría de las interacciones comunicativas de los estudiantes son espontáneas (59%), sin embargo, su objetivo se relaciona mayoritariamente con realizar preguntas aclaratorias (48%), sólo el 11% de las interacciones tenían como objetivo ofrecer espontáneamente una opinión; estas intervenciones son relativamente escasas y no aparecen hasta mediado el semestre. El 41% restante son intervenciones cuyo objetivo se dirige a responder preguntas del profesor; aunque en un 27% de los casos se trata de preguntas abiertas que demandaban la opinión de los estudiantes, relación con la experiencia, ejemplos, etc. Estos datos tienen gran similitud con los aportados por los alumnos y alumnas en su *autoevaluación*.

En cuanto a la *orientación y contenido* de las interacciones comunicativas, cuyo análisis surge principalmente de las notas del diario de campo, se puede afirmar que la gran mayoría de las interacciones de los estudiantes tiene una orientación egocéntrica/relativista, en cuanto no buscan la validez de sus argumentaciones o no se busca más allá de su parecer y experiencia. Sin embargo, a medida que se avanza en el semestre y se introducen preguntas o argumentos dilemáticos cuyo objetivo es cambiar la orientación del discurso hacia el tipo que se ha denominado intersubjetivo trascendental, se empieza a apreciar también un cambio en los argumentos empleados por los estudiantes. En cualquier caso dicho cambio es incipiente, no se consolida como un rasgo mayoritario del discurso.

En cuanto al *tipo de interacciones comunicativas*, son en principio mayoritariamente dirigidas al profesor. Una vez más, hacia mitad del semestre se empieza a ver un pequeño giro hacia el grupo y en alguna ocasión aislada se aprecia la consideración de los no presentes en el diálogo en el sentido comentado en páginas anteriores.

En el análisis realizado se puede apreciar que el diálogo igualitario choca con estructuras previamente construidas por los sujetos en sus experiencias vitales y educativas. Puede que las cosas hayan cambiando algo, se van produciendo algunos cambios; sin embargo, gran parte de las intervenciones van en la línea de satisfacer al profesor (YOUNG, 1993). Abunda la idea que asocia el saber a lo que el profesor espera, y cuando no se sabe exactamente lo que él espera de los alumnos porque introduce un apertura sin guión, sin más parámetro previo que una temática o problema genéricamente enunciado, muchos estudiantes se quedan perplejos y expresan que no saben, aún sin haber solicitado ningún conocimiento específico, aún cuando lo que se pide es la opinión de vivencias que han tenido. Este fenómeno ha sido denominado por Gilligan (1982) *supresión de la voz*, vinculándolo a no decir lo que uno piensa, suprimir los pensamientos y las opiniones personales, e

incluso decir algo distinto a lo que se piensa para acomodarse a las supuestas expectativas del profesor (YOUNG, 1993). Por lo que se ha podido apreciar a través de esta investigación pareciera que existe una creencia por parte de los estudiantes, vinculada al saber y al conocimiento, en donde éstos surgen siempre y necesariamente de lo que dice el profesor o los libros. No toman sus experiencias y saberes previos como fuente de conocimiento o como fuente para construirlo. Se percibe un cierto temor a no dar la respuesta correcta; quizá, como hemos podido ver en el cuestionario inicial, sean muchos años de escuchar, de responder a preguntas preestablecidas, con escaso lugar para el juicio personal y la experiencia propia. Podríamos hablar de miedo a usar la voz de forma creativa, más allá de lo esperable.

De entrada, no se ubican como potenciales pensadores de situaciones; ha sido frecuente escuchar como respuesta a preguntas tales como “*qué opinan sobre la obligatoriedad escolar hasta los 16 años*”: “*no lo sé*”, “*no lo hemos dado antes*”, “*no lo hemos visto*”, no se ubican como protagonistas activos en la construcción del conocimiento. Es cierto que existen saberes objetivados, es decir, como producto de diversas disciplinas o campos de conocimiento; pero la mayoría de las preguntas a las que se está haciendo referencia no pedían información, no pedían un conocimiento previo; sí, en cambio, exigían poner en marcha procesos de pensamiento. Está claro que como situación de partida de los alumnos de primero de Grado de Primaria hay que interpretarla como producto de un sistema. En este sentido es necesario también un análisis más riguroso de la metodología empleada, algo que en este caso no se ha podido realizar. En cualquier caso es necesario analizar en qué medida las propuestas formativas, la acción educativa, potencian el tipo de interacción comunicativa de la que se está hablando en estas páginas.

## Conclusiones

La participación en las interacciones comunicativas dentro de la enseñanza universitaria se fundamenta en una forma de entender a la educación, a los sujetos y a la sociedad. Supone por tanto una epistemología del vínculo sujeto–educación–sociedad, en donde la Universidad tiene, o debería, un papel relevante. Asimismo, supone una forma de entender cómo se aprende, cómo se construye la subjetividad y su interacción con lo objetivo. Supone un cuestionamiento a las relaciones comunicativas basadas en el poder de los sujetos con respecto a otros y no en la igualdad de estos, no en la validez de sus argumentaciones, en la búsqueda de la validez por medio de procesos intersubjetivos que contemplan dialécticamente lo local y su trascendencia, la subjetividad y la objetividad, el conocimiento construido como producto sociohistórico y el conocimiento construyéndose por y en los sujetos.

La comunicación dialógica en la Universidad es una práctica de concienciación, en el sentido que nos ha ofrecido Freire. Conciencia de que nuestro discurso está condicionado histórica, cultural y socialmente, condicionados por los sentidos de la acción (HABERMAS, 1995), como también lo están los discursos que circulan socialmente. Pero en este artículo, además de este reconocimiento, se ha ubicado a las prácticas dialógicas como posibilidad y condición para la emancipación, la transformación y la utopía. Y desde allí se ha ubicado como componente de la formación del profesorado, partiendo también del supuesto de que los sujetos no se transforman en ciudadanos críticos espontáneamente. Los profesionales no se hacen reflexivos, transformadores y preocupados por los cambios y la mejora espontáneamente. Si pensamos en unos determinados ciudadanos, en una determinada sociedad, en una idea de educación y unos profesionales capaces de promoverla, debemos ubicar estos deseos, a modo de formas de hacer y de saber, dentro de las clases que se desarrollan en la Universidad.

En esta investigación se ha podido constatar que la experiencia participativa en interacciones comunicativas, si bien tiene cierta presencia en las trayectorias escolares previas a la Universidad de algunos estudiantes, tiene aún una distancia considerable por recorrer en dos direcciones: a) aumentar la cantidad de estudiantes que participan en clase, y b) mejorar cualitativamente la forma de hacerlo. También se ha podido ver que estos dos aspectos de la participación comunicativa no se garantizan simplemente con dar la voz. Las experiencias previas y los esquemas interiorizados sobre la comunicación dialógica son condicionantes y puntos de partida que hay que contemplar.

En esta investigación se aprecia que el desarrollo de la materia concebido como un espacio para pensar y expresar el pensamiento a través de la acción dialógica, el usar el diálogo como dispositivo para la construcción de conocimientos y herramienta de pensamiento, ha generado un cierto desconcierto inicial. Se ha podido constatar que la participación comunicativa aumenta significativamente a partir de la cuarta clase; sin embargo, a partir de ese momento permanece estable y un porcentaje alto de estudiantes sigue sin participar. Con respecto al tipo de participación, también ha mejorado cualitativamente tomando como referencia los objetivos, la orientación y el contenido de

las interacciones verbales, tal como se ha podido ver en páginas anteriores; pero una vez más, esta mejora se detiene en un punto a partir del cual no se aprecian avances significativos. Se puede decir con certeza que fue un proceso inconcluso; un semestre, o lo que queda de él, no es un tiempo suficiente para desarrollar estos procesos: cuando empezaban a participar más y mejorar el tipo de participación, el tiempo se acabó. Los procesos complejos necesitan tiempos prolongados para su desarrollo y consolidación; incompatibles con programas concebidos a modo de acumulación de materias aisladas e inconexas.

Es necesario asumir la responsabilidad que los profesores universitarios tenemos con respecto a estas intenciones educativas. La acción comunicativa en el sentido que se le ha dado en estas páginas, depende en gran medida de que ésta se incorpore claramente en la propuesta didáctica. En este sentido, es necesario entender que la acción comunicativa no se da al margen de los conocimientos y contenidos de la materia; es parte imprescindible del proceso de su construcción, de los procesos de objetivación y subjetivación del conocimiento. No es una mera estrategia o técnica pedagógica, refleja tanto una concepción epistemológica de las prácticas sociales y educativas, como una concepción metodológica necesariamente unida a la anterior. Por tanto, formar un profesor reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa de formación, ni una nueva competencia. El componente reflexivo forma parte del pensamiento didáctico –y del trabajo docente– y por lo tanto constituye un eje central y transversal en la construcción del mismo.

### Referencias bibliográficas

- ARIAS-GUNDÍN, O., HIDALGO, R. & NICASIO, J. (2008). “El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso”. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 431–444.
- BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la realidad cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. & PASERON, J. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CARREÑO, M. (2002). “El movimiento de la Escuela Nueva”. En CARREÑO, M. (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 13–43.
- CARROLL, D. (2005). “Learnig though interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learnig”. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 457–473.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1996). “La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos.” En COLL & EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 53–73.
- COLMENAR, C. (2002). “La crítica del autoritarismo escolar”. En CARREÑO, M. (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 101–129.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., MATA, M., IGNACIO, M. & PRADOS, M. (2009). “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”. *Revista de Educación*, 346, 71–104.
- DANIEL, M., DE LA GARZA, M., SLADE, CH., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R. & MONGEAU, P. (2003). “¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?” *Perfiles Educativos*, vol. XXV, 102, 22–39.
- DE MIGUEL, M. (2006). “Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71–91.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ DE RADA, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DUQUE, E. & PRIETO, O. (2009). “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7–30. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3930/3999](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3930/3999).

- DUSSEL, E. (1992). “La introducción de la transformación de la filosofía de K.O. Apel y la filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)”. En APEL, DUSSEL & FORNET, *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI–Iztapalapa, 45–104.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- FREIRE, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). *Obras completas. Volumen II: La Universidad Española*. Madrid: Espasa–Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Obras completas. Volumen X: Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: Espasa–Calpe.
- GIROUX, H. (1989). “Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política”. En FREIRE & MACEDO, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC, 13–50.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1990). “La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición”. En POPKEWITZ, *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València, 244–271.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1998). “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de la reproducción y resistencia”. En GIROUX & MCLAREN, *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 137–170.
- GÓMEZ, A. & DÍEZ–PALOMAR, J. (2009). “Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación Cultura y Sociedad de la Información*, 10 (3), 103–118. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3964/3986](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3964/3986).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1995). *Conocimiento e interés. Educació. Materials de Filosofia* nº 12. Valencia: Universitat de València.
- KEMMIS, S. (1999). “La investigación–acción y la política de la reflexión”. En PÉREZ, BARQUÍN & ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 95–118.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación–acción*. Barcelona: Laertes.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LUZURIAGA, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MANZANO, V. & TORREGO, L. (2009). “Tres modelos para la Universidad”. *Revista de Educación*, 350, 447–489.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37–60.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRET, A. & NICOLET, M. (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- POZO, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- TEZANOS, J.F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- VALSINER, J. (1996). “Indeterminación restringida en los procesos de discurso”. En COLL & EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 23–34.
- VAN DIJK, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, 186, 23–36.
- VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. (1999). “Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas”. En PÉREZ, BARQUÍN & ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 78–94.