

El aprendizaje por diálogo como principio general

Günter L. Huber, Universidad de Tubinga, Alemania ● ● Desde la publicación de los resultados comparativos del estudio internacional de la OCDE en 2001, conocido como estudio PISA, se hace caso de los enfoques de evaluar a los estudiantes y sus conocimientos y destrezas también más allá del campo educativo y los ministerios de educación. Debido al tipo comparativo y su necesidad de disponer de criterios simples y claros la evaluación educativa está cambiando del modo “input” al modo “output”. También el público tiene menos interés en los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es decir en lo que pasa en las instituciones de educación, sino se entusiasma o enfada por lo que “sale por atrás” – como el excanciller alemán Kohl formulaba un día su interés político.

Más allá de métodos particulares hay un principio didáctico general, el “aprendizaje por diálogo”, desarrollado por los pedagogos suizos Ruf y Gallin (1998a, b) y desde entonces implementado en muchas escuelas. El enfoque anima a los alumnos a reflexionar e intercambiar sus puntos de vista individuales – los autores hablan de la “singularidad” de los alumnos – respecto a lo que van a aprender, o sea que el aprendizaje por diálogo hace hincapié en la diversidad de alumnos. Por eso, parece muy adecuado para fomentar las metas del aprendizaje integrado e intercultural. También promueve el aprendizaje transversal, porque considera la incertidumbre de los alumnos frente a tareas nuevas y complejas.

El aprendizaje por diálogo (Ruf & Gallin, 1998a, b) no representa un método específico más de enseñar y aprender, sino un enfoque general e integral, que parte de la base de que cada alumno es naturalmente un individuo con sus experimentaciones, destrezas, estrategias, estructuras cognitivas, emociones, ideas singulares. Por eso cada uno va a comprender o interpretar lo que encuentra durante una clase según sus conocimientos previos, vinculando los contenidos nuevos con sus conceptos subjetivos, aplicando y elaborando sus teorías implícitas. Es decir, hay un intercambio intra-personal permanente entre las estructuras ofre-

cidos por la enseñanza y las estructuras cognitivas disponibles del individuo. También hay intercambios inter-personales en el aula, cuando los alumnos contestan preguntas del profesor, expresan sus opiniones, hipótesis, explicaciones o discutan entre ellos - cada vez oportunidades de aumentar la complejidad de la materia y por consecuencia subrayar la diversidad y la incertidumbre en el aula.

La enseñanza tradicional trata este problema por reducir la complejidad y la incertidumbre, orientando el aprendizaje hacia el sistema científica de la materia así como el currículo lo organiza. Es decir, como Ruf y Gallin (1998a, p. 49) describen la situación:

- El profesor presenta una “idea central” para que los alumnos tratan la materia como descrito en los libros de texto.
- Y formula una tarea, que determina implícitamente la meta predeterminada.
- Los alumnos tratan de adquirir y aplicar el conocimiento de la asignatura y sus procedimientos.
- Al fin el profesor corrige los errores determinando las deficiencias por comparación de los rendimientos y las normas de la asignatura.



Günter L. Huber, Ph.D., Prof. i.R., nació 1940 en Augsburg, Alemania, es catedrático jubilado de psicopedagogía en el Departamento de Psicología de Educación del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Tübingen, Alemania. Entre sus publicaciones se encuentran tanto artículos, libros y materiales de práctica sobre el aprendizaje cooperativo, problemas de enseñanza y aprendizaje, la diversidad interindividual, como software para el análisis de datos cualitativos.



Este artículo es basado en el Taller aprendizaje activo en Grupos, organizado por la Universidad Earth y facilitado por Neuand Alca – Metaaccion.

Así se reduce la complejidad por prescribir contenidos, tareas, preguntas, metas y métodos de trabajo para acercarse a las metas. Sin duda muchos alumnos pueden aprender bien en este entorno bien estructurado. La pregunta es, si la enseñanza de este modo es suficiente para lo que se tiene que aprender en el mundo complejo de nuestro tiempo. Lo hemos contestado ya en la introducción. Queremos aquí solamente complementar los argumentos por advertir expresamente que de esta manera no se pueden aprovechar de las posibilidades del aprendizaje en entornos integrados e interculturales. Cuando se acepta la idea que “la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos” (UNESCO, 2005), no se debe eliminar la diversidad por homogenizar metodológicamente los procesos de aprendizaje. Además, no se debe excluir los alumnos y las ideas fuera de los límites del promedio previsto por la planificación de la enseñanza.

En oposición con el enfoque de reducción los Ruf y Gallin (1998a, b) hacen hincapié en la necesidad de encuentros auténticos entre los alumnos y la materia. Su meta no es cambiar los contenidos esenciales del sistema educativo, sino los procesos de tratarlos en las instituciones educativas, o sea los autores tratan de evitar que se convierten cosas interesantes y potencialmente excitantes en “materia de aprender” aburrida que se tiene que empollar para recibir notas buenas.

Los autores critican que el tratamiento tradicional de los contenidos de la enseñanza frecuentemente no anima a reflexionar y acercarse con interés e ilusión a lo que se podría aprender, sino reaccionar mecánicamente con la calificación “¡Lo puedo!” o “¡No lo puedo!” acompañado con el sentimiento “¡En el fondo debería saberlo ya!”. Por eso sugieren una secuencia didáctica centrado en la subjetividad o singularidad de cada alumno enfrente los contenidos curriculares (vea Fig. 1):

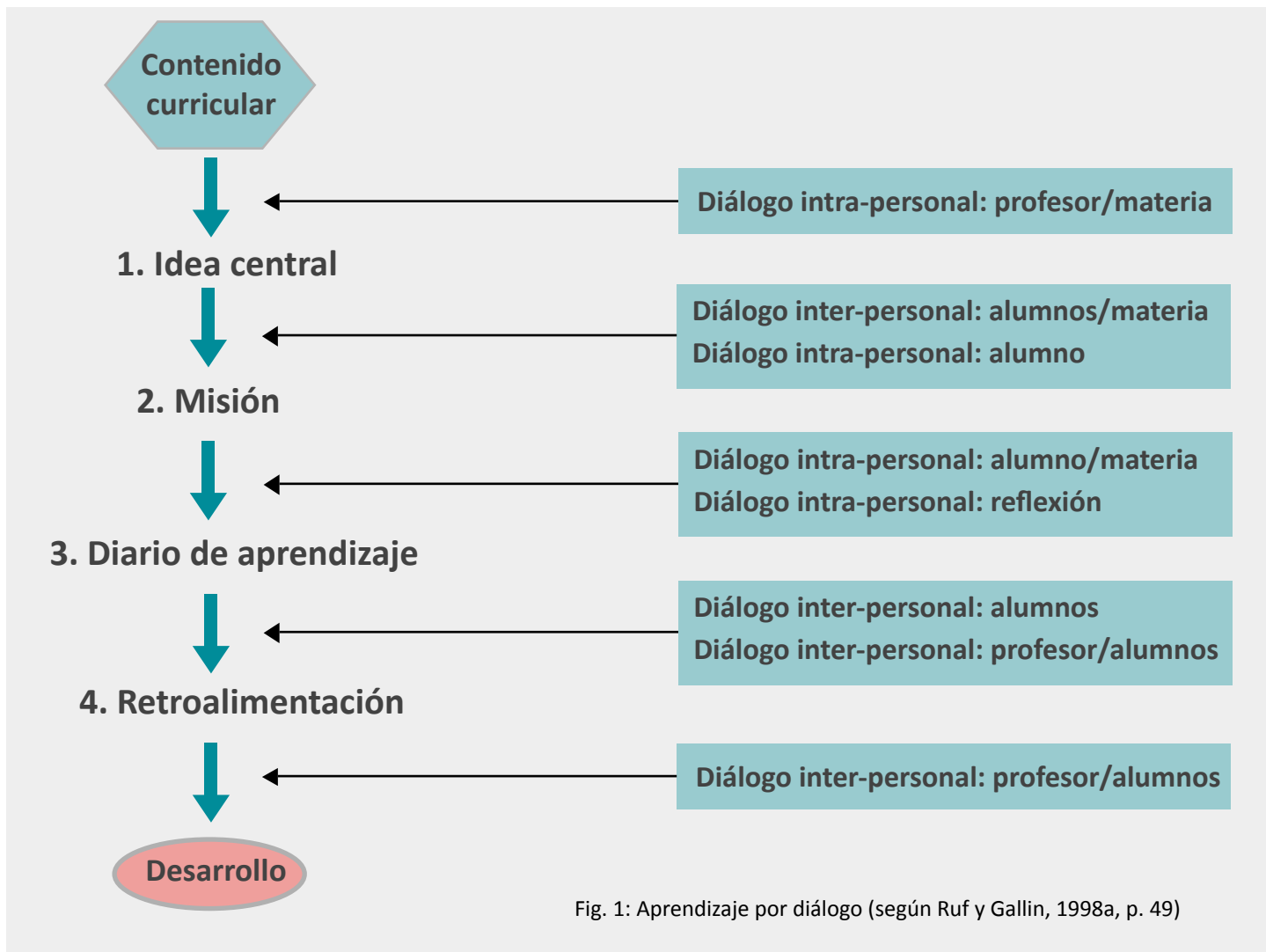


Fig. 1: Aprendizaje por diálogo (según Ruf y Gallin, 1998a, p. 49)

Fig. 1: Aprendizaje por diálogo (según Ruf y Gallin, 1998a, p. 49) El transcurso de enseñar y aprender se le representa como ciclo diferenciado por cuatro etapas, cada una caracterizada por intercambios y diálogos distintos. El marco general es determinado por el currículo oficial. La primera etapa se llama “idea central” o “idea nuclear” en las palabras originales de los autores.

De otra manera que la “organización por adelantado”, que ofrece una vista global sobre el tópico actual, sus conceptos y/o procederes centrales y vinculaciones importantes con otros aspectos curriculares, la meta de establecer una “idea central” es ofrecer posibilidades para cada uno de los alumnos de acercarse a la materia bajo su perspectiva personal y auténtica, o sea en esto hay que tener en cuenta la diversidad de los alumnos. Claro que esta introducción también tiene que proporcionar un esbozo del contenido curricular, pero no como prescripción normativa, sino como campo amplio de hechos y preguntas donde cada uno puede encontrar un aspecto importante para sí mismo, es decir puede establecer su propia “posición singular” enfrente la materia compleja. Resumiendo, la meta incluye iniciar tanto orientación como motivación de los alumnos.

Eso es una tarea a veces muy difícil. Para lograrlo los Ruf y Gallin (1998a) recomiendan que los profesores se acuerden a sus propias ideas centrales respecto a la materia y les transforman en un catalizador del encuentro entre el alumno y la materia por clarificarlas y relevarlas. Naturalmente pueden aparecer divergencias enormes entre las “posiciones singulares” de profesores y alumnos, pero lo que cuenta es que los alumnos entran en el campo de la materia y estudian sus propias posiciones. Es importante que los profesores mismos reflejan o admitan un diálogo intrapersonal sobre sus actitudes personales hacia el tópico. Así pueden prepararse mejor para su diálogo interpersonal con los alumnos para iniciar que ellos elaboran su posición individual enfrente los desafíos del tema. Como los Ruf y Gallin (1998a, p. 61) dicen: “Lo decisivo es que se toma en serio al aprendiente como interlocutor. Sus ideas centrales destructivas dan la ocasión a nosotros de construir de nuevo la relación de aprendizaje, no de interrumpir violentamente la comunicación.”

El autor mismo recuerda de su pasado como profesor del aula como empezaban unas clases sobre poemas de otoño, a saber con la experimentación subjetiva de muchos alumnos del grado 7 “Poemas son aburridos” y el éxito del análisis y de discusiones basadas en esta “idea central” clarificando por qué ellos rechazaban poemas y aprendiendo durante estos diálogos mucho sobre el tema de la lírica.

La meta temporal de esta etapa es el diálogo intrapersonal del alumno, es decir que cada alumno se ocupa seriamente del tema y elabora su “misión” o su orden personal para la fase siguiente de trabajo. Es decir, cada alumno trata de aprovechar de su interés particular y de aplicar sus destrezas individuales trabajando individualmente y de vez en cuando con asistencia del profesor. La característica de la misión personal garantiza que el entorno de aprendizaje queda abierto para la complejidad del tema y la diversidad de los alumnos, o en las palabras de nuestro tema para el aprendizaje transversal, integrado e intercultural. El diálogo intrapersonal resultando de la interacción entre alumno y materia es acompañado permanentemente de otro tipo de diálogo intrapersonal del alumno, a saber sus reflexiones sobre sus propias ideas y emociones, porque la tarea del alumno en esta fase es también apuntar todo lo que le ronda por la cabeza. El diario de aprendizaje, llamado “diario de viaje” por los Ruf y Gallin (1998a,b) representa el resultado tangible de esta etapa del aprendizaje por diálogo. Contiene tanto una descripción de los pasos del trabajo como comentarios del proceder y de las experiencias subjetivas.

Este diario, o sea la suma de los hallazgos y reflexiones del alumno durante su trabajo individual bajo su perspectiva “singular” hacia el tópico esta en el centro de la etapa siguiente. Ahora los alumnos empiezan un proceso intensivo y extensivo de intercambiar sus experiencias con el tema. “Los alumnos narran cuentos de su encuentro personal con las materias” (Ruf & Gallin, 1998a, p. 49). Es decir, los alumnos presentan cada uno a los otros lo que han hecho durante la etapa pasada, resultando en diálogos interpersonales entre los alumnos. Juntos las presentaciones de los caminos individuales muestran la complejidad del tema común.

Naturalmente muchos alumnos se interesan en este punto del trabajo solamente en saber “la solución” o “la respuesta correcta” y recibir una confirmación para su propio procedimiento. El profesor interviene por diálogos interpersonales con los alumnos dirigiendo cuidadosamente su atención también a la variedad de enfoques y la evaluación de estrategias distintas.

Este tipo de diálogo interpersonal forma el centro de la etapa de retro-alimentación. Ahora se discuten dudas, problemas y errores, elaborando sugerencias para los procesos de aprendizaje que vienen. En el caso óptimo tanto los alumnos como el profesor experimentan progreso y desarrollo, que podría llevar a nuevas “ideas centrales” y un nuevo ciclo de aprendizaje por diálogo.

Para entender la lógica implícita del enfoque de Ruf y Gallin (1998a,b) es necesario que se distingan entre una dimensión horizontal y una dimensión vertical del aprendizaje por diálogo (vea fig. 2). La dimensión

horizontal representa el espacio de la regularidad (Ruf & Gallin, 1998a, p. 24) o la sistemática de conocimientos y procedimientos para resolver los problemas de un campo de materia particular como descrito y prescrito por el currículo. Eso es la base para proporcionar respuestas a preguntas según el proceder normalizado de cada asignatura y para interpretar/evaluar lo que se encuentra como soluciones.

En otras palabras, aquí nos encontramos al nivel elaborado de las ciencias como los libros de texto lo muestran, al nivel de los expertos, no al nivel de principiantes. Para acercarse a este nivel – cuando entendemos bajo el termino “aprender” lo que señalan las metas del aprendizaje transversal, integrado e intercultural – la enseñanza debe tener en cuenta el nivel individual o las perspectivas singulares por un lado del individuo, por otro lado la diversidad de las perspectivas singulares en su grupo de compañeros.

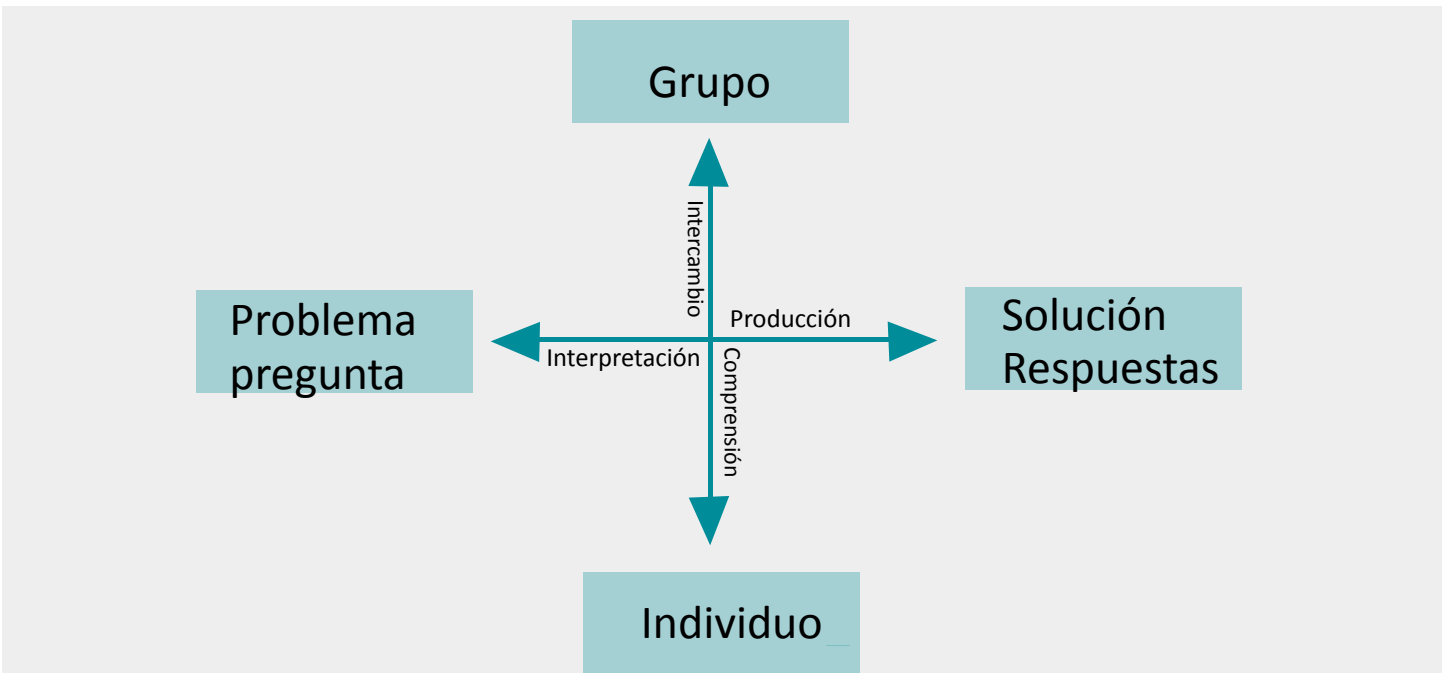


Fig. 2: La dimensión horizontal y vertical del aprendizaje por diálogo (según Ruf y Gallin, 1998a, p. 34)

El eje vertical presenta la vinculación entre los diálogos interpersonales del “intercambio divergente” en el grupo y los diálogos interpersonales cuando los alumnos apuntan sus experimentaciones en sus diarios de aprendizaje. Vygotsky (1962) consideraba como proceso clave el cambio permanente entre fases de interiorización de lo que se encuentra en el entorno físico y social, o sea representar sus experimentaciones internamente en estructuras cognitivas simultáneas y fases de exteriorización de las construcciones grabadas por medio de la lengua, o sea en procesos lingüísticos secuenciales. La metáfora de Vygotsky

(1962) es muy impresionante; habla de la condensación de las ideas en una nube, que puede descargarse gradualmente por la lluvia. Cada vez los alumnos tienen que estructurar su conocimiento de nuevo y de modo distinto: para el intercambio con los compañeros y el profesor expresan sus ideas secuencialmente, para comprender lo que experimentan incluyendo lo que los demás dicen vinculan el contenido simultáneamente con sus ideas disponibles. Este proceso llega inevitablemente a clarificaciones y modificaciones, entonces en este sentido el diálogo es el medio esencial del aprendizaje.

Resumiendo podemos contestar que el enfoque de aprendizaje por diálogo anima a los alumnos de reflexionar e intercambiar sus puntos de vista individuales, o sea el aprendizaje por diálogo hace hincapié en la diversidad de los alumnos. Por eso aparece muy adecuado para fomentar las metas del aprendizaje in-

tegrado e intercultural. También promueve el aprendizaje transversal, porque considera la incertidumbre de los alumnos enfrente tareas complejas y permite que cada uno se acerca a su propia idea central del asunto general, cual se re-establece más tarde por el intercambio de las posiciones singulares.

Referencias

Ruf, U. y Gallin, P. (1998a). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 1: El intercambio entre diversos. Los principios de una didáctica interactiva y transdisciplinaria]. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Ruf, U. y Gallin, P. (1998b). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 2: Hacer huellas - leer huellas. Enseñanza con ideas centrales y diarios de viaje]. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.