

ENFOQUE DIALÓGICO DE COMPRENSIÓN

DIALOGIC APPROACH FOR UNDERSTANDING

MIGUEL DEL PINO SEPÚLVEDA¹
 Grupo "Enlazador de Mundos"
 Jaime Repullo 934, Huertos Familiares
 Talcahuano, Chile
migueldelpinosepulveda@gmail.com

Recibido: 16/12/2011 Aceptado: 30/03/2012

RESUMEN

La siguiente investigación corresponde a un estudio cualitativo que tiene por objetivo develar un enfoque de comprensión que está inserto en un paradigma de educación crítico comunicativo al trabajar en el aula con colaboradores de aprendizaje y la metodología de grupos interactivos. Esta investigación es la continuación del trabajo desarrollado en comprensión interactiva de textos argumentativos de Del Pino y otros (2009).

En cuanto a resultados, por medio de una metodología comunicativa crítica de investigación, se develó que el enfoque de comprensión dialógico está sujeto a los tres tipos de mundo con los que interactúa el estudiante: mundo objetivo (lectura-decodificación), mundo subjetivo (lectura vivencial del estudiante) y mundo social (lectura mundo); lecturas que, conjunto al modelo didáctico interactivo, se derivan en una comprensión intersubjetiva de los textos, entendiendo a éste como un territorio abierto y polifónico. A la vez que construye intersubjetivamente los significados de decodificación, permitiendo así la valoración de la emisión de argumentos por parte de los alumnos y demás agentes pedagógicos, involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha construcción de argumentos, exige de la vinculación entre tipos de mundos y actos de habla en el proceso de comprensión compartida y consensuada, lo que permite dilucidar una racionalidad dirigida al entendimiento por parte de los estudiantes y demás agentes involucrados en el aula (racionalidad comunicativa).

PALABRAS CLAVE

COLABORADORES DE APRENDIZAJE, GRUPOS INTERACTIVOS, COMPRENSIÓN, TIPOS DE MUNDOS, ACTOS DE HABLA, RACIONALIDAD COMUNICATIVA

ABSTRACT

The following research correspond to a qualitative study aims to reveal an understanding approach is embedded in a communicative paradigm of critical education in the classroom working with partners in learning and interactive groups methodology. This research is a continuation of work done in understanding interactive argumentative texts Del Pino and others (2009).

As for results, through a critical communicative research methodology, it was revealed that the focus of dialogic understanding is subject to the three types of world that interacts with the student: the objective world (read-decoding), subjective world (read student historical-cultural) and social world (read world) readings that set the interactive teaching model, resulting in an intersubjective understanding of texts, understanding this as an open territory and polyphonic. While intersubjectively constructed meanings of decoding, allowing in turn, the valuation of the issuance of arguments by students and other educational agents involved in the teaching-learning process. This construction of arguments, calls the link between worlds and types of speech acts in the process of shared understanding and consensus, which allows to explain a rationale led to the understanding by students and other agents involved in the classroom (communicative rationality).

1 Dr © Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

KEY WORDS

COLLABORATORS OF LEARNING, INTERACTIVE GROUPS, UNDERSTANDING, WORLD TYPES, SPEECH ACTS, COMMUNICATIVE RATIONALITY

EL MODELO DIALÓGICO DE LA PEDAGOGÍA COMO ALTERNATIVA PARA UNA COMPREENSIÓN INTERACTIVA DE TEXTOS: PROBLEMATIZACIÓN

El sostenido deterioro de la calidad de los aprendizajes, en las escuelas públicas con alta vulnerabilidad social y económica en Latinoamérica, ha llevado tanto a Gobiernos como Universidades a la elaboración de programas y proyectos dirigidos a superar el fracaso escolar. En las instituciones de enseñanza superior se han creado grupos que orientan su trabajo en la superación de las desigualdades educativas, claro ejemplo de ello son Niase², en Brasil, y Enlazadores de Mundo³, en Chile. Ambos grupos de investigación recogen la experiencia y tienen como base de referencia a CREA⁴, en Barcelona.

Estos equipos de investigación centran su trabajo en la construcción colaborativa entre investigadores y profesores del sistema educativo para generar propuestas pedagógicas que permitan producir un avance en la igualdad de resultados académicos de estudiantes que asisten a escuelas de alta vulnerabilidad social y económica.

Estas construcciones educativas de carácter intersubjetivas involucran a toda la comunidad en la que está inmersa la escuela y se denominan Comunidades de Aprendizaje. Una Comunidad de Aprendizaje se define como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Ferrada y Flecha, 2008, p. 43).

Estudios posteriores sobre la experiencia de distintas comunidades de aprendizaje desarrolladas en España, Brasil y Chile, han permitido configurar un nuevo modelo pedagógico, publicado por Ferrada y Flecha (2008) y se ha denominado: modelo dialógico de la pedagogía, que está construido por categorías especializadas (concepto de educación, tipo de construcción de persona, tipo de sociedad, enfoque curricular, modelo de aprendizaje, modelo didáctico y concepto de evaluación).

Todo el planteamiento teórico del modelo dialógico de la pedagogía está circunscrito en la racionalidad comunicativa, que tiene como base a Habermas (1987); por lo tanto, la intersubjetividad es primordial en el trabajo con dicho modelo y es transversal en todos sus postulados, ya que es el eje principal de construcción de significados en todos los ámbitos de la transformación de la escuela (construcción curricular, metodologías de aula, gestión educativa, inclusión de la comunidad, equipos de formación, etc.).

Hasta la fecha, el modelo dialógico de la pedagogía ha sido puesto en marcha en distintas escuelas, por ejemplo en Chile, se ha llevado a cabo en 6 establecimientos escolares (hasta el año 2010), tanto a nivel preescolar, nivel básico y medio, con resultados que avalan dicho modelo. Algunas experiencias se pueden observar en

2 Núcleo de Investigaçã o e Açã o Social e Educativa. <http://www.ufscar.br/niase/>

3 Enlazador de Mundos. www.enlazadordemundos.cl

4 Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats. <http://creaub.info/cat/>

Del Pino (2007), Andaur y otros (2008), Bastías (2008), Ferrada (2008), Del Pino y otros (2009), Saldaña (2009), Brauchy (2009), Brauchy, Bastías, Ferrada y Saldaña (2010), Ferrada (2009), y Flores (2009).

El modelo dialógico de la pedagogía se hace cargo de una didáctica eminentemente interactiva, que se desarrolla en aula por medio de grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje.

Grupos interactivos:

Del aula tradicional distribuida en "filas de estudiantes, unos tras otros y que se mantienen fijos en sus puestos de trabajo, y donde sólo hay una persona adulta" (Ferrada y Flecha, 2008, p. 55), se distribuye el curso en pequeños grupos dependiendo del número de estudiantes del curso. Cada grupo, moderado por un colaborador de aprendizaje, rota a otro grupo cada 10 ó 15 minutos luego de terminada la actividad.

Los **colaboradores de aprendizaje** son entendidos como agentes sociales, tanto externos (estudiantes universitarios, profesores universitarios, primos de los niños, etc.) como de la misma escuela (apoderados, auxiliares, compañeros de cursos superiores, etc.) que participan en el proceso de enseñanza al interior del aula y, como su nombre lo dice, colaboran con el profesor.

La literatura científica dice que para un profesor es imposible atender a la totalidad de necesidades que se producen al interior del aula y se dificulta, aún más, con estudiantes provenientes de sectores/contextos socioeconómicos vulnerables (Dávila y otros, 2005). Por lo tanto, el ingreso de agentes externos al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, ya que el educando (entre otras cosas) observa múltiples referentes sociales de los que adquiere distintas maneras de aprender un mismo contenido.

Este modelo didáctico aporta al proceso de comprensión de textos, debido al hecho de que los participantes pueden compartir sus puntos de vista con otros, por medio de un

Modelo didáctico eminentemente interactivo, que basa su accionar en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula (colaboradores de aprendizaje), a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender (Ferrada, 2008, p. 48).

Este trabajo se circunscribe al planteamiento desarrollado por Del Pino y otros (2009) en lo que se refiere a comprensión de textos. Estos autores plantean, en función del trabajo con los colaboradores de aprendizaje y grupos interactivos, que esta revisión en conjunto y por medio de guías de aprendizaje enfocadas a distintas habilidades comunicativas, moviliza los aprendizajes instrumentales y sociales del alumnado, entregándoles herramientas de tipo consciente e inconsciente para acercarse y analizar comprensivamente el texto tratado, de manera que por medio de un proceso social y dialógico, de acercamiento al escrito, pueda desarrollar también aquel proceso cognitivo necesario para comprender. El grupo interactivo, por ejemplo, hace que el ejercicio argumentativo sea una práctica constante, acercando la argumentación a un plano más cotidiano para el estudiante, transformando esta práctica argumentativa al pasar de las intervenciones pedagógicas en un automatismo que no anula el proceso consciente en el que se potencia.

Esto último motiva a esta investigación a develar cómo se desarrolla esa práctica argumentativa en el proceso de comprensión dialógico, con la finalidad de caracterizar un enfoque de comprensión dirigido a alcanzar el entendimiento por parte de los sujetos involucrados (alumnos, colaboradores, profesores).

Para esto, se introduce al proceso de comprensión los conceptos de "tipos de mundos" y "actos de habla", en función de dilucidar el proceso argumentativo requerido en la comprensión dialógica orientada al entendimiento. Con este fin,

se desarrolla a continuación un apartado acerca de la comprensión desde la racionalidad comunicativa, para entender cómo se desarrolla la comprensión desde la emisión de afirmaciones que develan un tipo de mundo y que en conjunto se alcanza un consenso intersubjetivo.

Comprensión de textos: una revisión desde la racionalidad comunicativa

Si el texto es entendido desde un paradigma dialógico de la educación, tiene que ir en concordancia con un concepto de racionalidad de la acción que le sea coherente, en este caso desde la racionalidad comunicativa. Este apartado pretende explicar cómo se aborda desde esta racionalidad el proceso de comprensión, es decir, qué función cumple el lenguaje dirigido al entendimiento con los tres tipos de mundo y cómo se condiciona el consenso para el proceso de comprensión.

Es primordial presentar la definición de tipos de mundo de los que se hace cargo este enfoque, debido a que en la comprensión conjunta de los tres tipos de mundo, se da el carácter intersubjetivo de esta propuesta. Intersubjetividad que va mediada por el acto comunicativo coordinado tanto por profesores como colaboradores de aprendizaje.

Se trabaja en función de la conceptualización presentada por Habermas (1987), dado que relaciona los tipos de mundo con los distintos tipos de racionalidad y acción, que para este caso en particular, se hace fundamental entenderlos desde una concepción comunicativa.

El mundo objetivo "es supuesto en común, como totalidad de los hechos, significando aquí "hechos" que el enunciado sobre la existencia del correspondiente estado de cosas puede considerarse verdadero" (1987, p. 81).

Como será revisado, el educando interactúa indudablemente con el mundo objetivo, tanto en la organización de aula como en la comprensión de textos, entendiendo la primera como un sistema establecido y, la segunda, como un "hecho" que debe ser decodificado, para lo cual debe antecederlo aprendizajes lingüístico-pragmáticos (saber leer y escribir).

El mundo social es entendido como "la totalidad de las relaciones interpersonales que son reconocidas por los integrantes como legítimas" (1987, p. 81)

El educando se enfrenta a relaciones sociales compartidas (desde prestar materiales hasta trabajos grupales, por ejemplo), así también legitiman relaciones excluidoras que se dan al interior del aula (racismo, bullying, etc.). En relación a la comprensión textual, es establecido como legítimo que el educando debe "entender" lo mismo que el resto de sus compañeros.

El mundo subjetivo "representa la totalidad de las vivencias a las que en cada caso sólo un individuo tiene acceso privilegiado" (1987, p. 81).

La organización de aula tradicional como sistema establecido, las relaciones que legitiman tanto el personal institucional (director, profesores, auxiliares, etc.), como los propios educandos, guardan relación intrínseca con los procesos psicológicos e interioridad personales de los niños/as y jóvenes (manifestaciones expresivas que reflejen por ejemplo, baja autoestima, depresión por maltrato verbal, o ego superior, etc.). Esto aduce a la interioridad del estudiante en cuanto al proceso de aprendizaje y su vida personal.

De esto se deduce, por comprensión, un proceso social compartido, regulado por interacciones dirigidas al entendimiento y desconstrucción del texto, con la finalidad de decodificarlo colaborativamente. De esta manera, el texto es concebido como un espacio de múltiples voces, polisémico, y es necesario comprenderlo desde el plano de los actos de habla tal cual los entiende Habermas (1987). Sin embargo, como *prima facie*, se desarrolla a continuación, brevemente, la acción y racionalidad comunicativa.

La acción comunicativa hace referencia a la búsqueda de entendimiento por parte de las personas que viven en una determinada sociedad.

la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (Habermas, 1987, p. 124).

En la acción comunicativa opera el medio lingüístico como mecanismo de entendimiento. En este sentido hay que entender que en la acción comunicativa, el lenguaje presupone un medio de entendimiento en el que los hablantes y oyentes, en la interacción, hacen referencia a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. Esto es lo que llama Habermas como "la triple relación de la acción comunicativa con el mundo" (1987, p. 139).

Habermas, entiende como acción a las manifestaciones simbólicas en las que un actor entra en relación con al menos un mundo, teniendo en cuenta que siempre se interactúa con el mundo objetivo. En la acción comunicativa, el actor interactúa simultáneamente con los tres tipos de mundos.

El lenguaje, como coordinador de la acción, debe significar para los actores o participantes un acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus manifestaciones u opiniones, o sea, que reconocen el carácter intersubjetivo con que se presentan unos a otros dando como resultado pretensiones de validez.

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión (Habermas, 1987, p. 143).

En la interacción los participantes, como ya se ha mencionado, hacen alusión a los tres tipos de mundo simultáneamente en función del entendimiento. En sus manifestaciones, los participantes deben hacerlo de acuerdo a las tres pretensiones de validez, cada una perteneciente a un tipo de mundo, a saber: el enunciado que hace es verdadero (mundo objetivo), el acto de habla es correcto de acuerdo con el contexto normativo vigente (mundo social) y de que la intención expresada por el hablante coincide con lo que él piensa (mundo subjetivo). Así quedan constituidas las pretensiones de validez en la acción comunicativa: en el primer caso la pretensión es de verdad, en el segundo es de rectitud y, en el tercero, de veracidad.

De esta manera, se da pie a introducir los actos de habla como mecanismos lingüísticos utilizados en este proceso de entendimiento, no obstante hay que tener en cuenta que

Los actos de entendimiento constitutivos de la acción comunicativa no pueden ser analizados de la misma forma que las oraciones gramaticales con cuya ayuda se realizan. Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente (...) sino de un modo reflexivo. Los hablantes integran en un sistema los tres conceptos de mundo (...) y presuponen ese sistema como un marco de interpretación que todos comparten, dentro del cual pueden llegar a entenderse (Habermas, 1987, p. 143).

Los tres tipos de actos de habla, del cual se hace cargo este enfoque, para explicar el proceso de comprensión son: actos de habla constatativos, actos de habla regulativos y actos de habla expresivos. Habermas, relaciona cada uno de los tipos de actos de habla con un tipo de mundo, a saber:

Con los actos de habla constatativos el hablante se refiere a algo en el mundo objetivo, en el sentido de reflejar un estado de cosas. Con los actos de habla regulativos el

hablante se refiere a algo en un mundo social común, en el sentido de establecer una relación interpersonal que sea reconocida como legítima. Con los actos de habla expresivos el hablante se refiere a algo perteneciente a su mundo subjetivo, en el sentido de develar ante un público una vivencia a la que él tiene acceso privilegiado (1987, p. 416).

Por lo tanto, el mecanismo de comprensión de un texto, mediado por una racionalidad dirigida al entendimiento, queda explicitado de la siguiente manera: una emisión dada por A sobre algo en un estado de cosas referido a un texto (por ejemplo, un concepto o un hecho), está resguardado en función de un acto de habla constativo, al mismo tiempo que el sujeto A pertenece a un grupo interactivo al interior del aula, por lo que, media una legitimación sobre tal estado de cosas del texto, lo que lleva a emitir no tan sólo a un sujeto A, sino que a un sujeto B o C, un acto de habla regulativo respecto del estado de cosas que ha sido legitimado, o bien, en el mismo instante o antecedido o *a posteriori*, un sujeto C emite un acto de habla expresivo respecto del estado de cosas; en este sentido confluyen los tres tipos de mundo, no sólo en el ambiente físico, explicado posteriormente en las categorías de tipo pedagógicas, sino en lo referido a un texto en cuestión, reguladas por un acto de habla que consecuentemente da una pretensión de validez en su conjunto.

No obstante, para que se trabaje bajo una racionalidad comunicativa, los tres sujetos A, B y C, deben cada uno interactuar con los tres mundos simultáneamente, el ejemplo anterior es sólo para clarificar cómo se da por separado, pero en este caso, retomando el mismo ejemplo: si un sujeto realiza una manifestación discursiva en la que se refiere a un estado de cosas existentes (puede referirse a un personaje de un texto en cuestión), al mismo tiempo legitima su opinión con la de los demás (conceden que dicho personaje es el malvado del texto debido a ciertas características), y por último, emite una manifestación expresiva que refleja su interior (el personaje le recuerda a un familiar que actúa de modo similar, o tal vez el estudiante vivió algo parecido a lo que le sucedió al personaje). Sin embargo, no debe confundirse la siguiente ejemplificación con el orden en que se da esta triple validación del discurso, puesto que puede darse en cualquier orden, lo importante es que se puedan evidenciar todos los mundos en el discurso.

Si bien el análisis de la coordinación de emisiones no puede hacerse gramaticalmente, se debe entender de tal modo que los sujetos insertos en dicho proceso están mediados por el lenguaje y el cómo lo utilizan para entender un estado de cosas. En este caso, el hecho de comprender un texto, se rige en un cúmulo de emisiones que denotan actos de habla que dan como resultado pretensiones de validez. Por lo tanto, cada grupo interactivo llega a un acuerdo en función de un objetivo en común sobre la base de la utilización de argumentos para el entendimiento. De esta manera, se constituye un concepto de texto no como un todo dado, sino como un estado de cosas que deben ser abarcadas desde una óptica socio-lingüística-cultural.

A este respecto, es importante señalar que, de acuerdo a las pretensiones de validez, Habermas no afirma que éstas respondan a la situación real, ni que los sujetos crean todo lo que les dicen; sino que, usualmente, estas pretensiones de validez no son puestas en cuestión abiertamente en la comunicación, de otro modo y como plantea Noguera, la vida social sería imposible. Siguiendo el planteamiento habermasiano, en ese sistema de pretensiones de validez, reside un potencial de racionalidad del lenguaje y sólo cuando se cuestionan tales pretensiones, los sujetos deben defenderlas y criticarlas con argumentos, entrando de esta manera a lo que se denomina discurso. En la medida en que los consensos sociales sean alcanzados en base de argumentaciones en lugar de relaciones de poder, imposición, etc., en esa medida tales consensos y prácticas siguientes serán más racionales comunicativamente hablando (Noguera, 1996).

A continuación se presentan las consideraciones metodológicas para la recolección de datos y las categorías de estudio señaladas por Del Pino y otros (2009) y, posteriormente, el análisis desde los conceptos ya presentados (tipos de mundo y actos de habla) para complementar y ampliar la propuesta realizada por dichos autores.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La metodología utilizada es la comunicativa crítica (MCC) (Gómez y otros, 2006). Esta metodología de investigación, se fundamenta en las teorías sociales realizadas por autores como: Beck (2001), Freire (1970, 2006), Giddens (1984), Habermas (1987), Mead (1990), Schütz y Luckmann (1977), Vigostky (1987), entre otros. La MCC "concibe el análisis de la realidad bajo un doble prisma: el de los sistemas y sus estructuras, y el del mundo de la vida y la agencia humana" (Gómez y otros, 2006, p. 41).

Esta metodología hace referencia a que los significados se construyen comunicativamente por medio de la interacción entre los sujetos participantes (investigadores e investigados). Al contrario de otras, en ésta el significado se construye a partir de las aportaciones de todas las partes. Con esta metodología, se pretende no sólo describir, explicar, comprender e interpretar la realidad, con el objetivo particular de estudiarla, sino que también transformarla, de tal forma que se pueda construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se pretende transformar (Gómez y otros, 2006).

Esta metodología reporta recursos que permiten evidenciar las dimensiones transformadoras de las exclusoras (criterios de primer nivel) de los datos que arrojan las técnicas de recogida de información y, a la vez, permiten develar si estas transformaciones son de carácter espontáneo o reflexivo (criterios de rigor). Esto es de importancia, porque los resultados de esta investigación son de carácter discursivo, para lo cual es necesario que el aporte de los sujetos investigados sea analizado desde estas dimensiones, ya que sólo así se puede validar este estudio en función de la valoración discursiva de los sujetos investigados.

Se utilizaron para la recolección de datos las técnicas de entrevista comunicativa y grupo de discusión comunicativo. En correspondencia con los resultados presentados por Del Pino y otros (2009), se levantaron categorías especializadas y sus dimensiones exclusora como la transformadora: 1) modelo pedagógico (Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2008); 2) organización de aula (Flecha, 1997; Elboj y otros, 2002; Aubert y otros, 2004; Ferrada, 2009); 3) rol de los participantes (Elboj y otros, 2002; Del Pino y otros, 2009; Saldaña, 2009); 4) material didáctico (Alliende y Condemarín, 2006; Brauchy, 2008); 5) medios lingüísticos (Gómez Macker, 1998) y; 6) dinámicas comunicativas.

Estas categorías son analizadas e interpretadas desde la dimensión exclusora y transformadora, tipos de mundo y actos de habla.

INTERPRETACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: ENFOQUE DIALÓGICO DE COMPRENSIÓN

El enfoque dialógico de comprensión pretende ser una alternativa didáctica al interior del aula para el trabajo de comprensión con los estudiantes y demás agentes involucrados.

Cada una de las categorías se define desde la dimensión instrumental, desde los distintos tipos de mundo (objetivo, social y subjetivo), con la finalidad de mostrar la

dimensión intersubjetiva que requiere el enfoque y, a su vez, desde las dimensiones transformadoras y excluseras, propias de la metodología comunicativa crítica.

A continuación se presentan las categorías del enfoque dialógico de comprensión de textos.

Categorías de tipo pedagógico:

1) Organización de aula: se entiende por organización de aula a aquella que distribuye al alumnado en pequeños grupos denominados interactivos, cuyo número de estudiantes depende del tamaño del grupo-clase.

La organización en grupos interactivos en función de la comprensión fortalece:

Primero, desde el mundo objetivo, la cercanía al texto entendido como un hecho que debe ser decodificado, en conjunto a otros compañeros en grupos reducidos, guiados por un colaborador de aprendizaje. Al mismo tiempo, observan múltiples maneras de apropiarse del contenido.

Segundo, desde un mundo social, se legitima la práctica de compartir conocimientos al interactuar tanto con el texto y las opiniones de los compañeros del grupo, mediados por un colaborador.

Tercero, desde un mundo subjetivo, permite al estudiante dar opiniones expresivas respecto a vivencias personales que guarden relación con el texto leído.

Desde un plano transformador, este tipo de organización de aula promueve el diálogo igualitario, cubre la totalidad de ritmos de aprendizaje, se establece como una organización inclusiva e incluso, mayoritariamente, personalizada.

Desde un plano exclusero, se mantiene un aula tradicional, con un solo estilo de aprendizaje, y con un adulto como referente social (Ferrada y Flecha, 2008).

2) Rol de los participantes: se entiende por participantes a los agentes que trabajan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula: profesor/a y colaboradores de aprendizaje.

El rol del profesor es entendido como coordinador. El docente debe velar por su responsabilidad en la construcción de sujetos y la preocupación por los límites de formación que entrega (Brauchy, 2008). Así también, el profesor tiene un rol de mediador, ya que al ser coordinador de un grupo de colaboradores de aprendizaje, debe mediar entre ellos y los estudiantes, vigilar el avance de los aprendizajes, ayudar a los colaboradores si éstos tienen dudas, etc.

El rol que cumplen los colaboradores de aprendizaje es el de mediador y el de evaluador mayoritariamente. El primero hace referencia a que son un

Resorte pedagógico al interior del proceso transformador y mediatizan la multiplicidad de interacciones que se establecen en las relaciones pedagógicas dialogantes entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, y entre el alumnado y los otros agentes sociales externos a la comunidad, a la vez movilizan los aprendizajes instrumentales y sociales en el alumnado (Ferrada, 2008, p. 48).

En cuanto a su rol de evaluador, el colaborador

Debe verificar que los estudiantes están adquiriendo los nuevos conocimientos, por lo cual debe utilizar distintas estrategias para evaluar el desarrollo de las actividades y la comprensión de éstas por parte de los estudiantes. La evaluación que llevan a cabo (...) abarca, además de los contenidos instrumentales, las competencias lingüísticas de cada estudiante, a través de la incitación al diálogo que se pretende y logra formar entre los integrantes del grupo interactivo (Del Pino y otros, 2009, p. 77).

Como plantea Saldaña (2009), el rol de los colaboradores es de transformadores, ya que ayudan a la transformación no tan sólo del aula, sino de las interacciones

que se dan al interior de ésta.

El rol de los participantes en cuanto al enfoque de comprensión dialógico fortalece:

Primero, desde un mundo objetivo, se cambia el rol tradicional del profesor como único referente ejemplo en aula. El estudiante interactúa con una mayor masa de entes "enseñantes", lo que posibilita al alumno la apropiación del contenido de diversas maneras. El texto no sólo es decodificado y enseñado a decodificar de un modo único, sino diverso y amplio, adquiriendo así, un primer rasgo de polifonía textual.

Segundo, desde un mundo social, se legitima al texto como un espacio en el que múltiples voces tienen derecho y deber de decodificarlo, lo que da a su vez, diferentes maneras y estrategias de comprensión.

Tercero, desde un mundo subjetivo, permite al alumno compartir por medio de manifestaciones expresivas, experiencias de vida en función del texto en estudio.

Desde la dimensión transformadora, se cambia el concepto tradicional de profesor por un concepto de mediador y coordinador profesional en el aula; a su vez, abre el aula a otros agentes sociales que son soporte y aporte pedagógico. Esto facilita la comprensión de textos al ser comprendida ésta como un proceso colectivo dialogante, en el que la palabra y el mundo convergen, dando como resultado una comprensión dialógica e intersubjetiva.

Desde la dimensión excluyente, el profesor es el único que sabe la "verdad" al interior del aula, se comporta como un profesional aislado.

3) Material didáctico: se entiende por material didáctico al uso de guías de trabajo referidas a los contenidos instrumentales (textos) y están elaboradas en función de promover el diálogo al interior del grupo interactivo.

La utilización de guías con orientación dialógica utilizadas generan un concepto de evaluación de comprensión distinto al modelo tradicional. Si se entiende comprensión lectora como "función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso" (Allende y Condemarín, 2006, p. 203), dejamos de lado la posibilidad de interacción entre los sujetos que leen el material, lo que imposibilita la comprensión tanto instrumental como social del texto. Entendiendo a este último al igual que Brauchy como "una comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados, que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados" (2008, en Ferrada 2008, p. 45).

La función del material didáctico en cuanto al enfoque dialógico de comprensión favorece:

Primero, desde un mundo objetivo, a entender al texto como un espacio abierto y polifónico.

Segundo, desde un mundo social, a asignar significados al texto compartidamente, legitimando éstos por medio de la validez de los argumentos.

Tercero, desde un mundo subjetivo, permite al estudiante enriquecer sus manifestaciones expresivas y compartirlas con los demás compañeros.

Desde una dimensión transformadora, el material didáctico ya no está en función del aprendizaje meramente instrumental, sino que abarca además, la posibilidad de dialogar, debatir, refutar y argumentar. Desde una dimensión excluyente, el material es instrumento de evaluación procesual o sumativa, que adopta un proceso de evaluación aislada y solitaria.

4) Medios lingüísticos: se entiende por medios lingüísticos al uso que se le da a la lengua que permite actualizar y renovar consensos, transmitir y compartir emociones y sentimientos, así como proponerse alcanzar un entendimiento racionalmente motivado a través del diálogo.

Dentro de las funciones que propician los medios lingüísticos, se encuentra la contextualización del lenguaje.

Freire (2006) manifiesta la necesaria tarea de relacionar los conceptos que emergen de la experiencia escolar del estudiante (comprensión), con la información proveniente del mundo de lo cotidiano, para que se logre un proceso comprensivo, hecho que vincula cotidianidad y contenidos instrumentales para la mejora, en este caso, de la comprensión de textos argumentativos (Del Pino y otros, 2009, p. 79).

Es necesaria la utilización de un tipo de lenguaje más cercano a la vida cotidiana del alumno, de esa manera, luego introducir nuevos conceptos para ampliar su vocabulario.

A su vez, el diálogo propicia la argumentación, ya que permite alcanzar un entendimiento racionalmente motivado, esto debido a la obligación intrínseca de argumentar en el grupo interactivo, lo que genera que el estudiante actúe en función de una racionalidad comunicativa, de superar disenso. También, el diálogo permite actualizar y renovar consensos, debido como anteriormente dicho, al uso de la argumentación como medio de entendimiento.

Los medios lingüísticos en función del enfoque dialógico de comprensión de textos favorecen:

Primero, desde un mundo objetivo, al reconocimiento del lenguaje en el acervo cultural de cada estudiante.

Segundo, desde un mundo social, se legitima que el proceso de comprensión debe ser alcanzado por medio de los argumentos racionalmente dirigidos al consenso.

Tercero, desde un mundo subjetivo, permite al estudiante hacer emisiones discursivas expresivas dirigidas al entendimiento por medio de actos de habla representativos.

Desde la dimensión transformadora, los medios lingüísticos, ayudan al proceso de comprensión, ya que validan el acto de comunicación: un alumno de nivel socioeconómico bajo ya no se siente alejado culturalmente de Kafka o Shakespeare, sino, capaz de compartir su experiencia de lectura con los demás compañeros y agentes educativos. Desde la dimensión excluyente, se legitima como válido sólo el lenguaje formal dentro del aula.

Categorías de tipo argumentativo:

1) Dinámicas comunicativas: se entiende por dinámicas comunicativas a aquellas instancias en que el lenguaje es utilizado a juicio de los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje con resultados influyentes en la comprensión de textos. Dentro de las dinámicas comunicativas, se encuentran aquellas utilizadas en la ejemplificación, explicación y el lenguaje no-verbal para el proceso de comprensión de textos.

La apropiación que se hace del lenguaje (tipo de habla), por parte del colaborador y profesor/a, influye en el aprendizaje de los estudiantes, así por ejemplo, un nivel informal de la lengua sirve para ejemplificar una situación de algún texto, a su vez, para conceptualizar dicha situación se trastoca a un nivel formal, esto acompañado del lenguaje no-verbal (kinésica, proxémica y signos).

Las dinámicas comunicativas en función del enfoque dialógico de comprensión de textos favorecen:

Primero, desde un mundo objetivo, al reconocimiento del tipo de nivel de habla que se hace cargo el estudiante al momento de explicar o ejemplificar algo determinado. Asimismo, determinar el lenguaje no-verbal que utiliza como soporte para sus argumentos.

Segundo, desde un mundo social, se toman acuerdos por parte del profesor y colaboradores en cuanto al nivel de habla que se ocupará en el proceso de

enseñanza.

Tercero, desde un mundo subjetivo, permite al estudiante por medio de manifestaciones discursivas expresivas valorar el tipo de nivel de habla que ocupa y cómo lo utiliza (reflejo de su interioridad).

Desde una dimensión transformadora, el lenguaje no es un todo indisoluble, sino un territorio polisemántico, que se utiliza no sólo en la verbalización y transmisión de conocimiento, sino que en la construcción por medio de sí mismo del significado de los textos. Desde una dimensión exclusora, el lenguaje es visto como medio para instruir por ejemplos y explicaciones.

De este modo, el enfoque dialógico de comprensión de textos, permite al educando interactuar con el texto en cuestión por medio de los colaboradores, compañeros en ambiente personalizado (grupos interactivos), lo que a su vez ayuda a la legitimación del archivo cultural del alumno en cuanto a conocimientos adquiridos en su cotidianidad que puedan vincularse al texto; el tipo de lenguaje y su utilización para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El texto, como tal es revisado desde los tres tipos de mundo, lo que permite al alumno interactuar con los tres tipos de mundo simultáneamente, siendo guiados por un colaborador de aprendizaje y el profesor como coordinador. El proceso de evaluación de comprensión de textos es del mismo modo, verificando la comprensión textual desde los tres tipos de mundo y la apropiación que hace el alumno de cada uno de ellos, valorando la emisión de argumentos por parte del educando y su utilización para con los demás compañeros, velando por la construcción intersubjetiva de comprensión y no por categorías de poder o superioridad.

De esta manera, se configura un contexto de mediación lingüística, como es el aula, en el que tanto factores pedagógicos, como el material didáctico, y factores comunicativos, como las dinámicas comunicativas, erigen prácticas sociales basadas en argumentos con una finalidad en común, cuestionar pretensiones de validez para llegar a acuerdos comunicativamente alcanzados respecto a un texto en cuestión.

Los actos de habla se evidencian en las manifestaciones de los sujetos al interior de los grupos interactivos en función de un determinado texto o estado de cosas a comprender. De esta manera, se presenta a continuación una tabla que resume las categorías en función de los tipos de mundos y los respectivos actos de habla.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	MUNDO OBJETIVO- ACTO DE HABLA CONSTATATIVO	MUNDO SOCIAL- ACTO DE HABLA REGULATIVO	MUNDO SUBJETIVO- ACTO DE HABLA EXPRESIVO
<i>De tipo pedagógico</i>	<i>Organización de aula</i>	<i>Existe cercanía con compañeros y colaboradores en grupos reducidos, además de diversas maneras de aprender. Permite emisiones referidas a un estado de cosas dadas.</i>	<i>Legitima la práctica de compartir conocimientos en interacción con el texto y demás agentes. Permite emisiones que sean legitimadas por el grupo acerca del texto o hecho a comprender.</i>	<i>Permite evidenciar vivencias por medio de manifestaciones discursivas expresivas, que se relacionen con el texto o hecho a comprender.</i>
	<i>Rol de los participantes</i>	<i>El alumno interactúa con más agentes que enseñan. Permite emisiones que serán valoradas por colaboradores y profesor/a en cuanto a algo dado en el texto o hecho a comprender.</i>	<i>El texto o hecho a comprender es un espacio en el que múltiples voces lo decodifican. Permite emisiones que serán legitimadas como válidas o no acerca del texto o hecho a comprender.</i>	<i>Permite emisiones discursivas expresivas vivenciales que pueden compartir en función de lo que se legitima.</i>
	<i>Material didáctico</i>	<i>Se entiende al texto como un espacio abierto y polifónico. Permite emisiones respecto a datos, personajes, etc., del texto en cuestión.</i>	<i>Se asignan significados al texto compartidamente. Permite validar las legitimaciones acordadas en el grupo por medio de pretensiones de validez de rectitud.</i>	<i>Permite enriquecer las manifestaciones expresivas para compartirlas con los demás.</i>
	<i>Medios lingüísticos</i>	<i>Se reconoce el acervo cultural del estudiante por la utilización del lenguaje. Permite emisiones utilizando el archivo lingüístico cultural del estudiante en sus afirmaciones respecto a estado de cosas en función del texto o hecho a comprender.</i>	<i>El proceso de comprensión debe ser alcanzado racionalmente por argumentos dirigidos al consenso. Permite emisiones de rectitud en función de afirmaciones validadas socialmente.</i>	<i>Permite emisiones expresivas dirigidas al entendimiento por medio de actos de habla representativos.</i>

<i>De tipo argumentativo</i>	<i>Dinámicas comunicativas</i>	<i>Se reconoce el nivel de habla del estudiante en la ejemplificación o explicación de lo comprendido. Permite emisiones y acciones (proxémica, kinésica y lenguaje no verbal) que den cuenta del estado de cosas del texto o hecho a comprender.</i>	<i>Se toman acuerdos referidos al nivel de habla que se ocupará en el desarrollo de las actividades. Permite emisiones y acciones dirigidas a validar pretensiones de rectitud en función de cómo emitir los enunciados o afirmaciones.</i>	<i>Permite manifestaciones expresivas dirigidas a valorar el nivel de habla propia del estudiante.</i>
------------------------------	--------------------------------	---	---	--

En la tabla se observa cómo confluyen y convergen las emisiones dadas tanto por estudiantes y demás agentes involucrados, respecto a los distintos tipos de mundos y actos de habla respectivos, dando cuenta de un proceso continuo de consenso y dirigido a alcanzar racionalmente el entendimiento, por medio de argumentos susceptibles a ser criticados y validados compartidamente.

CONCLUSIONES

El enfoque dialógico de comprensión, desde el plano teórico, sienta sus bases en lo referente a lectura-mundo (Freire, 2006), construcción de significados comunicativamente (Brauchy, 2008; Ferrada, 2001; 2008), comprensión social de contenidos (Macker, 1998), valoración de la emisión de argumentos (Del Pino y otros, 2009) y entiende al texto como un espacio abierto (Brauchy, 2008; Ferrada, 2008; Brauchy, Bastías, Ferrada y Saldaña, 2008). Desde el plano pedagógico, sienta sus bases en un modelo pedagógico dialógico (Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2008; 2009), didáctica interactiva (Elboj y otros, 2002; Aubert y otros, 2004), y una didáctica específica de comprensión interactiva (Del Pino, 2007; Del Pino y otros, 2009).

De esta manera como principales conclusiones se devela:

Primero, se complementa la propuesta de comprensión interactiva desarrollada por Del Pino y otros (2009), como un enfoque dialógico de comprensión.

Segundo, se caracteriza el enfoque de comprensión dialógico desde la praxis en aula, evidenciando cada uno de los componentes que se requieren en un proceso de comprensión intersubjetivo, dado en las diferentes subcategorías.

Tercero, se identifican y caracterizan los componentes necesarios para una práctica educativa dirigida al entendimiento, por medio de una racionalidad comunicativa coherente al proceso argumentativo que se da al interior del aula por los grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje.

Cuarto, se valida el aprendizaje de los estudiantes por medio de pretensiones de validez que dan cuenta de los tipos de mundo y los actos de habla.

Quinto, se legitima el aprendizaje de los estudiantes en un proceso intersubjetivo, consensuado, en el que todos los agentes involucrados participan con sus emisiones susceptibles de crítica.

Sexto, se devela un proceso de comprensión dialógico compartido, en el que el texto o hecho a ser comprendido, cobra importancia según las emisiones discursivas de los participantes y las pretensiones de validez que presentan a sus argumentos.

Séptimo, se evidencia una práctica argumentativa constante que hace del aula tradicional un espacio comunicativo, en el que convergen saberes instrumentales, sociales y personales, con múltiples realidades que validan dichos saberes por

medio de emisiones discursivas o acciones físicas validadas en la misma aula.

BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, MO., VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI*. España: Graó.

ANDAUR, Y OTROS. (2008). "La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos". Revista *REXE*, Vol. (7), N° 13, pp. 21-40.

ALLIENDE, F. Y CONDEMARÍN, M. (2006). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

BASTÍAS, E. (2008). "Enlazando mundos: una propuesta pedagógica que rompe con el fatalismo educativo en contextos de desigualdad. Una experiencia en educación parvularia." En *REXE*, Vol. (7), N°13, pp.117-127.

BECK, U. (2001). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.

BRAUCHY, J. (2008). *Las competencias profesionales para el subsector de lenguaje y comunicación*. Documento no publicado. Este artículo es parte de una investigación FONIDE 2007, proyecto dirigido por Donatila Ferrada, en el cual el autor participó en calidad de co-investigador externo.

DÁVILA, O. Y OTROS. (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Cidpa.

DEL PINO, M. (2007). "La enseñanza de comprensión y producción de textos breves mediante la metodología de grupos interactivos". Revista *REXE*, Vol (6), N° 12, pp. 131-141.

DEL PINO, M; SILVA, K; SOTO, P; TOLOZA, A. (2009). "Hacia una comprensión interactiva de textos argumentativos". En Revista *REXE*, Vol (8), N° 16, pp. 65-86.

FERRADA, D. Y FLECHA, R. (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". En *Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1, pp. 41-61.

FERRADA, D. (2008). "ENLAZANDO MUNDOS: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas." En Revista *REXE*, vol. (7), N° 14, pp. 32-48.

FERRADA, D. (2009). "El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico". En *Revista Educere*, Vol (13), N°44, pp. 29-38.

FERRADA, D., Y OTROS. (2010). *Competencias profesionales en lenguaje y comunicación para un desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad*. Selección de investigaciones FONIDE. Santiago: Mineduc.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLORES, L. (2009). "Grupos interactivos: una opción metodológica que transforma el aula". En *Revista Aula Innovativa*, N°187, pp. 51-54.

FREIRE, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores.

FREIRE, PAULO. (2007, t.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo veintiuno editores.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. España: Graó.

FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure Editorial.

GIDDENS, A. (1995, t.o. 1984). *The constitution of society*. Great Britain: Polity Press.

GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa*

crítica. Barcelona: El Roure.

GÓMEZ MACKER, L. Y OTROS (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus.

MEAD, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. España: Paidós.

NOGUERA, J. A.. (1996). "La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una "traducción" de la teoría de la acción comunicativa a la sociología". En Papers N° 50, pp. 133-153.

SALDAÑA, D. (2009). "Rol de los colaboradores de aprendizaje: un aporte pedagógico, en el marco del proyecto Enlazando Mundos". En REXE, Vol (8), N°16, pp.51-64.

SCHUTZ, A., LUCKMANN, T. (2003, t.o. 1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu editores.

VYGOTSKY, L. (2010, t.o. 1987). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.