

MIGUEL ANGEL ZABALZA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

SEXTA EDICIÓN

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

real sí que es algo que afecta directamente a la actuación del profesor en clase y a la específica relación que se establecerá en el triángulo profesor-disciplinas-alumnos. Siguiendo con cita de estos autores, señalan:

«... El único aprendizaje realizado en la clase es aquel que la misma estructura de la clase transmite. ¿Cuáles son esos aprendizajes? ¿Qué mensajes son estos? Veamos unos cuantos, entre muchos que nunca se relacionan oficialmente en las listas de objetivos que el profesor se ha propuesto: la aceptación pasiva de las ideas es mejor que la crítica positiva; la investigación está más allá del alcance de los estudiantes y no es en cualquier caso, asunto suyo; la memoria es la forma más alta de triunfo intelectual y el fin de la educación es recordar una colección de hechos inconexos, hay que confiar y valorar más la voz de la autoridad que el propio criterio; las ideas propias y las de los compañeros de clase son incongruentes; los sentimientos no cuentan en la educación; toda pregunta tiene siempre una Respuesta Acertada, simple y clara»⁴⁸.

El profesor ha de ser muy consciente de esta distorsión posible en el manejo escolar de los contenidos. No es fácil que esto suceda si se tienen en cuenta los criterios hasta aquí señalados; por ello, la dinámica reflexiva, crítica, cibernética a que hacemos alusión es un componente importante de un buen desarrollo curricular.

10. ORGANIZACION DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Abordaremos este nuevo apartado del desarrollo curricular desde dos perspectivas complementarias: la estructura o los espacios en los que se interviene y la propia dinámica operativa de la intervención.

Pensemos que a este punto del desarrollo curricular, sabiendo ya cuáles son los objetivos y contenidos de nuestra programación, lo que nos planteamos es cómo a partir de ellos organizamos las actividades de la clase.

Esta fase implica la consideración de dos planos: uno horizontal que expresa los componentes, la estructura, los ámbitos en que se pretende intervenir (va a reflejar de alguna manera lo que es nuestro modelo de aprendizaje, en qué aspectos o dimensiones del sujeto creemos que puede-debe intervenir la escuela); el otro plano es procesual (qué tipo de pasos se dan en el desarrollo de la intervención y qué condiciones hemos de tener en cuenta en esos pasos).

Los espacios de intervención

Naturalmente ésta no es una cuestión que se dilucide en este punto del proceso puesto que está íntimamente conectada con la idea de escuela que se tenga, con los objetivos planteados, etc. Pero sí que en este momento del desarrollo curricular se necesita clarificar, si no se hizo antes, esta cuestión: *¿qué dimensiones de los sujetos vamos a desarrollar a través del trabajo en clase?* Como en cualquiera de los puntos anteriores, la respuesta ha de estar condicionada por las características de la situación y el esquema de prioridades adoptado. Pero, con todo y con ello, al profesor le conviene en gran manera disponer de un modelo propio o adoptado de algún autor sobre los aspectos que se han de abarcar en la acción didáctica.

⁴⁸ *Ibid.*, pág. 37.

MODELO DE GAGNE

El modelo más clásico y conocido a este respecto es el de los cinco campos de aprendizaje de Gagné¹. Desde la perspectiva de este autor puede influirse educativamente a través del trabajo escolar en cinco dimensiones del sujeto.

Información

En el ámbito de sus conocimientos, es decir las cosas que conoce, su cultura. Es el campo de la *información*.

Habilidades intelectuales

En el ámbito de sus *habilidades intelectuales* o las aptitudes del sujeto. Son las estructuras conceptuales y operativas mentales de los sujetos que les capacitan para comprender, analizar, discriminar, sintetizar, valorar, etc...

«Son las discriminaciones, conceptos, y reglas que constituyen las aptitudes básicas del Programa elemental, y todas las elaboraciones de éstas que se dan a través de materias más avanzadas. Parece particularmente importante distinguirlas de la información y conocimiento verbal. Por ejemplo recordar y fijar oralmente esta definición (de habilidad intelectual) es bastante diferente de enseñar cómo se puede aplicar esta definición. Lo último es lo que se entiende por habilidad intelectual, pero no lo primero»².

La mayor parte de las taxonomías cognitivas establecen todo un amplio espectro de objetivos referidos a las habilidades intelectuales.

Estrategias cognitivas

Estrechamente unidas a las habilidades, las *estrategias cognitivas*, son la forma en que los sujetos utilizan las habilidades que poseen. Muy relacionadas con lo que habitualmente entendemos por técnicas de trabajo, por modos de pensamiento (científico, crítico, fantástico, inductivo-deductivo). En definitiva, no basta poseer las correspondientes habilidades, hay que ser capaz de manejarlas de forma adecuada a la naturaleza de las situaciones o problemas que se pretendan resolver.

A nivel escolar eso implica practicar constantemente formas de resolución de problemas, de análisis de la información, etc. Los profesores hemos de crear un ambiente adecuado a la consolidación de unas estrategias cognitivas adecuadas:

- en la consolidación del dominio de las estrategias por parte de cada alumno está la base de toda enseñanza individualizada, del trabajo personal y autoaprendizaje;

¹ GAGNÉ, R. y BRIGGS, L.: *La planificación de la enseñanza*. Trillas, México, 1976. Aquí solamente recogeremos en síntesis el sentido de cada «campo». Para profundizar en el tema se puede acudir al original, o bien a RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 59-61. Se encontrará una aplicación práctica de los campos a la programación didáctica en RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BELTRÁN DE TENA, R.: *La programación del curso escolar*. Escuela Española, Madrid, 1983.

² En RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 59-60.

- una de las principales características de ese ambiente adecuado será la de *divergencia* de manera que las estrategias se diversifiquen y no se escleroticen convirtiéndose en rutinas o en la aplicación mecánica de procedimientos no bien asumidos cognitivamente por el sujeto;
- de ahí que cuando hablemos luego del proceso de intervención uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta por el docente sea la «guía del proceso» y la exigencia de ofrecer situaciones estimuladoras y recursos suficientes para afrontarlas;
- también de ello se deriva la relevancia cognitiva que adquiere el proceso frente al resultado y la consiguiente importancia de la evaluación y *feedback* formativo.

Actitudes

El cuarto campo se refiere a las *actitudes*. Sin duda alguna la escuela y el trabajo didáctico se hallan comprometidos en la configuración de un marco de actitudes de los sujetos que posibiliten y/o faciliten su desarrollo hacia la madurez personal, hacia la mejora intelectual y la adaptación social.

Con frecuencia se debate el tema de si la escuela o el profesor está legitimado para actuar frente a las actitudes de los alumnos. Es una cuestión retórica y baladí. No se puede enseñar sin intervenir directa o indirectamente sobre las actitudes para consolidarlas o modificarlas (actitud hacia la materia que se estudia, hacia el propio estudio, hacia los compañeros, hacia las cuestiones sociales que vayan surgiendo al socaire de los temas tratados, hacia el propio alumno).

Lo que sí hay que tener en cuenta es que una actitud está constituida por tres componentes³:

- el componente *cognitivo* (lo que el sujeto sabe o cree acerca del objeto de la actitud; esos conocimientos van siempre teñidos de juicios de valor);
- el componente *emotivo* (se refiere a los sentimientos y emociones que despierta en nosotros el objeto de la actitud, pueden ser placenteros o no, de inseguridad, rechazo, atracción, etc.);
- el componente *reactivo o conductual* (en el que se incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada con respecto al objeto al que se refiere la actitud).

Sobre los tres aspectos habrá que actuar si se quiere generar, o consolidar, o bien modificar una actitud; esto es, no basta con referencias orales (con reprimendas, solicitudes, etc.) o con cualquier otro intento de actuar directamente sobre la actitud. Por ejemplo, no basta con decir

«Niños, no me gusta vuestra actitud hacia los gitanos y quiero que os mostréis más comprensivos con ellos». Por el contrario, el trabajo sobre esa actitud implicará conocer mejor el mundo gitano, saber por qué se produce su marginación y nuestra postura ante ellos, analizar nuestros sentimientos y las conductas normales, etc.

³ KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACHEY, E. L.: *Ob. cit.*, pág. 153.

Sólo así se va penetrando en las actitudes y estas pueden ser «aprendidas», o «reaprendidas».

Habilidades psicomotrices

El último campo de aprendizaje se refiere a las *habilidades psicomotrices*, esto es a todo el ámbito de las destrezas, de las conductas en su aspecto motor.

También a este respecto ha de tenerse en cuenta el doble componente de cualquier conducta:

- *saber cómo se hace*, componente mental, teorías de la conducta;
- *saber hacerlo*, esto es, el propio hecho de la realización del ejercicio.

Los jugadores de baloncesto «estudian» con sus entrenadores sobre la pizarra las jugadas a «realizar» en el campo. Ciertamente que saber cuáles son las jugadas y cómo se realizan no garantiza que al hacerlas éstas les salgan bien. Pero también es cierto que poco mejorarían su juego si todo lo dejaran en manos de la improvisación, del salga lo que salga, de la mejora con la práctica.

A veces en educación hemos cometido ese error: «Mi hijo a nivel motor está muy bien, se pasa todo el día jugando», «Este niño escribe todavía mal, pero ya aprenderá, es cuestión de que le dedique muchas horas».

La cuestión es que hay que actuar sobre los dos niveles de la conducta motriz si queremos que ésta se perfeccione, se aprenda bien. Es cierto que todas tienen unas rutinas de base, pero también lo es que todas ellas implican un trabajo de integración intelectual de cada uno de los componentes motores de la habilidad.

¿Qué nos aporta la consideración de la actividad instructiva desde la perspectiva de los campos de aprendizaje? Fundamentalmente señala una exigencia de *integralidad*. De la misma manera que señalábamos en otro apartado que ésa era una de las funciones de la taxonomías, podemos referirnos aquí al hecho de que teniendo por delante una clasificación de los ámbitos de la intervención ésta no habrá de desconsiderar ninguno de ellos. Así lo conseguiremos no sólo a nivel de retórica (esas declaraciones magníficas de que la escuela «ha de potenciar el desarrollo integral de los sujetos», o «posibilitar el máximo desarrollo de sus potencialidades») sino a nivel de la actividad cotidiana en clase. El equipo de profesores sabe al hacer la programación para el centro y cada profesor al concretarla para su clase o materia, que su trabajo no se reduce a transmitir a los alumnos nuevos conocimientos y que si se queda sólo en ello realiza una enseñanza «incompleta». Ha de prestar atención concreta y específica a los cinco ámbitos señalados por Gagné y hacerlo en cada uno de los temas o contenidos que afronte en clase. Ciertamente unos le darán pie a trabajar sobre ellos más unas dimensiones que otras (hay temas o tareas donde pueden prevalecer las estrategias cognitivas y las habilidades motrices sobre la información y actitudes, y otras donde serán la información y habilidades las prevalentes, etc.) pero si se considera todo el conjunto, son la totalidad de los ámbitos los que han de verse afectados intencionadamente. Dependerá de las prioridades establecidas, o de la naturaleza de los propios contenidos o actividades, el que se insista más en unos aspectos u otros, pero sin dejar nunca al margen los restantes.

El modelo de Gagné es tan sólo uno de los disponibles. Como en cualquiera de las otras fases, lo importante es tener un modelo teórico que sirva de base y soporte para el desarrollo curricular. Cada equipo o cada profesor puede seleccionar aquel que le convenga y/o le convenga más.

MODELO DE D'HAINAUT

D'Hainaut⁴ identifica cuatro *dominios* dentro del apartado dedicado en su modelo a los contenidos de enseñanza:

- el dominio *cognitivo*, que engloba todo lo que hace referencia a la actividad mental de los sujetos, a las operaciones intelectuales que se ponen en marcha en las diferentes tareas escolares;
- el dominio *sensible*, que engloba todo lo que hace referencia a la sensibilidad, el desarrollo de la capacidad de emisión y recepción-discriminación de estímulos por parte de los distintos sentidos;
- el dominio *afectivo*, que se refiere a todo aquello relacionado con los sentimientos y emociones, a las actitudes y valores;
- el dominio *motor* para referirse a la actividad del cerebro en sus diversos niveles o segmentos.

NUESTRO MODELO

En un trabajo anterior⁵ y refiriéndonos al preescolar y ciclo inicial habíamos presentado un modelo de aprendizaje escolar integral estructurado en cuatro niveles:

1. Nivel *orético-expresivo*: en el que se expresan, elaboran (en el sentido psicodinámico del término) y hacen conscientes las necesidades, previsiones y componentes personales profundos del sujeto.
2. Nivel *sensorial-psicomotor*: referido a la adquisición y desarrollo de las destrezas, estructuras y cualidades motrices y sensoriales.
3. Nivel *social-relacional*: en el que se aborda la adquisición de los *patterns* relacionales, adaptativos y de manejo conductual en el propio medio.
4. Nivel *intelectual-cognitivo*: referido a la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades cognitivas que pueden ir desde la recepción de información hasta la solución de problemas con los distintos tipos de operaciones mentales que señalan las taxonomías cognitivas.

⁴ D'HAINAUT, L.: *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor, Bruselas, 1977.

⁵ ZABALZA, M. A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», en *Enseñanzas*, 1, 1983, págs. 121-146.

MODELO DE VALLET

Vallet⁶ señala seis categorías (en su trabajo referido al aprendizaje de sujetos con dificultades) en las que puede aglutinarse el trabajo escolar:

- desarrollo motórico general;
- integración sensorio-motriz;
- capacidades perceptivo motrices;
- desarrollo del lenguaje;
- habilidades conceptuales;
- habilidades sociales.

Como puede verse, las diferencias entre unos autores y otros no son notables. Por eso basta con que el modelo seleccionado sea congruente con nuestro planteamiento general del proceso instructivo. Lo que sí resulta importante es rescatar la filosofía de la integralidad del trabajo escolar. Más allá de la retórica de las declaraciones de intenciones, las escuelas siguen siendo fábricas de cabezas ilustradas, espacios muy intelectualizados y casi exclusivamente centrados en actividades de tipo cognitivo. Pero en la escuela, si bien de distinta manera y con diferentes técnicas según la edad y características de los sujetos, se han de afrontar también las otras dimensiones del desarrollo humano como son la sensorial, la motriz e incluso la más personal de las pulsiones y emociones de los alumnos.

Todo ello es técnicamente posible y es educativamente exigible. La condición es hacerlo con dignidad. No vale dejar como marginal la psicomotricidad en los más pequeños, o rechazar cualquier tipo de expresión emocional o fantástica como algo fuera de contexto, como una pérdida de tiempo y de rigor. Hay cosas chocantes a este respecto y que pueden servirnos para aclarar el sentido de estos niveles, dimensiones o dominios.

Tenemos, por ejemplo, el contenido del Programa Oficial «conocerse a sí mismo». Traducido a actividad de clase parece (véanse los libros de texto) que la única posibilidad sea el conocimiento-asimilación mental de datos sobre uno mismo (nombres de las diversas partes del cuerpo, informaciones sobre el funcionamiento de los sentidos, órganos, etc.). Pero sin embargo sería perfectamente posible ampliar la experiencia escolar sobre ese tema a otros niveles muy diferentes (trabajo sobre la autopercepción, autoestima del propio cuerpo y de sí mismo, fantasías referidas al propio cuerpo: nivel afectivo-expresivo; experiencias prácticas con los diversos sentidos: nivel sensorial; identificación similitudes diferencias, reconocimientos al tacto de los otros niños o de objetivos: nivel relacional, etc.).

En términos operativos esto significa que cuando vayamos a programar el trabajo a realizar en cada uno de los contenidos seleccionados, hemos de considerar cómo vamos a trabajar ese tema desde la perspectiva de cada uno de los dominios, niveles o ámbitos del modelo de aprendizaje escolar por el que hayamos optado. Así, cada tema se va a constituir en un conjunto de tareas o experiencias que, o bien pertenecen a los distintos niveles (experiencias o tareas amplias que engloban los diversos niveles), o bien los abarcan separadamente (experiencias o tareas específicas relacionadas con cada una de las dimensiones).

⁶ VALLET, R. E.: *Programming Learning Disabilities*. Fearon, Palo Alto, Cal., 1969.

<i>Campos del aprendizaje</i>	<i>Campo 1</i>	<i>Campo 2</i>	<i>Campo 3</i>	<i>Campo 4</i>	<i>Campo 5</i>
Tema a	experiencias tareas				

El proceso de intervención: la realización de las unidades instructivas o tareas

Esta segunda parte del capítulo va a centrarse más en el desarrollo de las actividades; cuáles han de ser las consideraciones a tener en cuenta por el profesor en el desarrollo de las distintas fases de una actividad instructiva.

FASES

Gagné⁷ ha propuesto un modelo de 9 fases en el desarrollo de lo que denomina «evento instructivo», las fases o momentos son:

1. Lograr la atención.
2. Informar al alumno del objetivo.
3. Estimular el recuerdo de aprendizajes prerrequeridos.
4. Presentar el material de estímulo.
5. Proporcionar guías de aprendizaje.
6. Facilitar el resultado.
7. Proporcionar *feedback* sobre la corrección o no de la realización (*performance*).
8. Valorar el rendimiento o resultado.
9. Intensificar la retención y el *transfert*.

La idea de articular el proceso de intervención didáctica es tan antigua como la propia didáctica. Recordemos los 4 pasos formales herbartianos:

- *claridad* (que supone apertura a la recepción y discriminación de los estímulos);
- *asociación* (que implica conectar lo nuevo con los conocimientos o destrezas ya poseídos por los alumnos);
- *sistematización* (que supone organizar un nuevo esquema mental integrando en él los conocimientos nuevos y los ya poseídos);
- *método* (que supone el uso de los nuevos conocimientos para la adquisición de otros superiores o más complejos).

⁷ GAGNÉ, R.: *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970.

Los seguidores de Herbart tradujeron los grados formales en momentos de la enseñanza:

- *preparación* del contexto y el alumno para la recepción de las nuevas informaciones o realización de las tareas;
- *presentación* de la información o contenidos para el aprendizaje;
- *comparación y abstracción*, esto es, la organización de las informaciones en nuevos conceptos a través de un proceso de comparación-contraste (discriminación) y abstracción;
- *generalización*, supone el salto de los datos concretos y conceptos a los principios, reglas, teorías;
- *aplicación* de las nuevas asunciones a otras situaciones o problemas que fijen el aprendizaje y/o amplíen su sentido.

Se ha discutido mucho si se puede hablar de un sistema general de conducción de la instrucción o si, por el contrario, cada contenido, cada tipo de actividad presenta tales peculiaridades que exige establecer fases o pasos distintos en su desarrollo. Esta última opción parece la más justificadas: la forma de desarrollar un tema de Historia o de Sociales es, sin duda, distinta de la que habría que utilizar en una actividad de música, gimnasia o de laboratorio.

Stöcker presenta en este sentido un abanico de posibilidades prácticas en función de la diversidad de tareas a realizar. El mismo señala:

«Han de comprenderse como fases de trabajo variables, ideadas para ser ayuda y sugerencia para el maestro novel. De ninguna manera deben considerarse como esquemas rígidos»⁸.

Con esa intención las incorporo aquí, puesto que ciertamente pueden servirnos de marco de referencia para organizar las actividades de clase:

*Tipos de estructuración de clases*⁹

- I. Para aritmética, geometría y muchas veces también para física, historia y sociología:
 - a) Fase *problemática*: planteamiento del problema, presentarlo.
 - b) Fase de *solución*:
 1. Por supervisión.
 2. Por razonamiento exacto (en aritmética por cálculo exacto, en física por experimento, en historia por el estudio de las fuentes, etc.).
 - c) Fase de *resultado*: obtención de una regla, ley, comprensión general.
 - d) Fase de *aplicación*: aplicar y practicar la regla, aplicación del conocimiento a otros casos.

- II. Para muchas *lecciones de cosas* (geografía, historia natural, historia):
 - a) *Acercamiento* al tema: establecer una relación, plantear el problema.
 - b) *Elaboración*:
 1. Por conversación didáctica o restrictiva.
 2. Por resumen parcial (fijar los resultados con apuntes y bosquejos).
 - c) *Profundización* (reflexión) según el tema:
 1. Objetiva (relaciones causales y finales, comparaciones con fenómenos similares).
 2. Ética (opinión y valoración).
 3. Psicológica (motivos y relaciones psíquicas).
 - d) *Aplicación*:
 1. Dentro de la materia: apuntes, bosquejos.
 2. Aplicación a otras asignaturas (lenguaje, dibujo, taller).
 - III. Para la *lectura* (trozos épicos):
 - a) *Introducción* y acercamiento.
 - b) *Exposición* o elaboración por:
 1. Concepción general.
 2. Reproducción sumaria del contenido y opinión general.
 3. Lectura por los alumnos, dividida en párrafos, con explicaciones de voces y cosas.
 4. Elaboración de las ideas centrales.
 - c) *Lectura profundizada* según el tema y trozo de lectura:
 1. Aspecto material.
 2. Aspecto psicológico.
 3. Aspecto ético.
 4. Aspecto idiomático.
 - d) *Aplicación* (ejercicio):
 1. Ejercicio de lectura: lectura expresiva.
 2. Aplicación a otras asignaturas (dibujo, lenguaje, dramatización).
 - IV. Para clases de *poesía*:
 1. Crear el clima y acercamiento: introducción en la situación psíquico-emocional, anticipando de paso las necesarias explicaciones objetivas y lingüísticas.
 2. Recitación por el maestro: con intervalo de reflexión y opinión general.
 3. Lectura profundizada y meditada: con descripción y subdivisión.
 4. Consideración general: elaboración de las ideas directrices y del carácter emotivo, tal vez ampliación y comparación.
 5. Lectura expresiva y ejercitación de la declamación.
 - V. Para *lenguaje y ortografía*:
 1. Mirar: el problema lingüístico, el texto con errores y lagunas.
 2. Razonar: al considerar el caso ejemplificado, también por contraposición a la obtención de una regla.
 3. Aplicación: de la regla, de la ley, del conocimiento a otros casos.
 - VI. Para la *expresión escrita* (composición).
 1. Planteo del tema:
 - a) Resumir el tema, exponiendo ideas y puntos de vista.
 - b) Exponer las posibilidades de expresión idiomática, indicando sinonimia de voces y giros.
 2. Elaboración:
 - a) En forma de borrador.
 - b) Simultáneamente o antes, una posible deliberación u obtención de un buen modelo.
 3. Copia definitiva en limpio.
 4. Recensión con enmiendas necesarias.
-

⁸ STÖCKER, K.: *Ob. cit.*, pág. 241.

⁹ *Ibid.*, págs. 241-243.

Cualquier materia, tema, contenido o tarea puede permitirnos hacer una organización del acto didáctico similar a las señaladas por estos autores u otra muy diferente. La cuestión que vamos a plantear no es, por tanto, qué tipo de proceso es el más adecuado (puesto que los modelos pueden ser muy diferentes), sino qué

condiciones han de reunir algunas de las fases que se presentan en la mayor parte de los modelos. Más en concreto nos referiremos a:

- a) Preparación del contexto y/o definición de la situación.
- b) Información sobre el objetivo.
- c) Despertar, mantener y enfocar la atención.
- d) Presentación y organización de la información.
- e) Delimitación de las tareas instructivas.
- f) Organización de los recursos y los materiales curriculares.
- g) Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.

PREPARACION DEL CONTEXTO Y/O DEFINICION DE LA SITUACION

El diseño de las actividades a realizar dentro del aula (pero también fuera de ella) ha de comenzar por el establecimiento de un marco situacional adecuado. Marco que defina tanto las condiciones del espacio físico como las del contexto organizativo del trabajo a realizar.

Llama la atención lo poco que tenemos en cuenta el *aspecto físico* de la clase. Se diría que el profesor, salvo en los niveles más bajos de la enseñanza, no considera relevante el contexto espacial de su clase, o bien entiende que es algo cuya organización es inalterable o bien sólo alterable por instancias administrativas más elevadas. Algo así como si estuviera en un piso alquilado y viera restringida, por fuerza mayor, la posibilidad de introducir cambios en los aspectos físicos.

Sin embargo, cada día van apareciendo nuevas evidencias de hasta qué punto pueden afectar el contexto físico y la organización espacial y temporal de la clase el proceso de enseñanza-aprendizaje. Spirack¹⁰ ha llegado a hablar de un *contexto empobrecedor* (*setting de-privation*) para referirse a las situaciones en que el ambiente físico es incapaz de apoyar las actividades y necesidades de quienes actúan en él y que, en el caso de la enseñanza, implica descompensaciones entre los propósitos de la programación y/o actividad de ese momento y las condiciones físicas de la clase. De la misma manera podríamos hablar de contextos «enriquecedores».

Efectivamente, cualquier profesor tiene experiencia de este tipo de insuficiencias del ambiente y de las limitaciones que ello supone al funcionamiento que uno desearía de las clases: pupitres fijos y alineados que impiden el trabajo en grupos, ventanas sin persianas que dificultan las proyecciones, zonas de la clase donde el profesor no puede acercarse, etc.

La cuestión, por tanto, está en cómo el profesor puede hacerse protagonista de la organización de los espacios de su clase. Obviamente existen componentes estructurales o funcionales de ese espacio que no son alterables por el profesor. Pero puede haber otros que sí. A ellos vamos a referirnos brevemente en este apartado.

¹⁰ SPIRACK, M.: «Archetypal Place», en *Rev. Architectural Forum*, 140, 1973, págs. 44-49.

Puntos de partida

Se dan relaciones mutuas entre la gente y su ambiente. Como ha señalado Barker¹¹ el ambiente o contexto de la conducta posee sus propias estructuras (límites, atributos físicos y temporales) que limitan u ordenan la conducta de los sujetos.

Podríamos hipotetizar que distintos ambientes, a través de un juego dinámico de facilitaciones-limitaciones, darán pie a distintas conductas de los sujetos. Es decir, el ambiente actúa, ejerce influencia sobre los alumnos. Proshansky y Wolfe¹² hablan de dos tipos de influencias:

- *directas* (el hecho de que al estar colocado lejos de la profesora el alumno tenga dificultades para oír lo que ésta dice);
- *simbólicas* (el que ese mismo hecho de la lejanía lo viva el alumno como separación, desinterés o incluso rechazo de su profesora).

1. El ambiente, en el ámbito de la enseñanza, tiene tanto una *dimensión física* (dimensiones, número, posición de los objetos, luminosidad, tipo de habitación, etc.) y una *dimensión funcional*, más importante, si cabe, desde el punto de vista instructivo (el ambiente tal como es percibido, como es usado, como se reacciona directa o simbólicamente a él).
2. El ambiente aparece en la enseñanza, y así ha de ser tomado por el profesor al diseñar o realizar su actividad, como una *estructura de oportunidades*. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el desarrollo de las tareas instructivas en función del nivel de congruencia que posea con respecto a los objetivos de las tareas a realizar o a los métodos que piense emplear. Por eso es importante que el ambiente físico y funcional de la clase se integre como un elemento más de su esquema de operaciones como una dimensión sobre la que él ha de actuar, al igual que lo hace con los contenidos, actividades, recursos, etc.
3. En la medida en que los componentes del espacio están en manos del profesor, la forma en que éste los utiliza constituye de por sí un *mensaje curricular* que es por sí mismo significativo para los alumnos y para el propio profesor. La forma como organiza el espacio y cada una de sus zonas y elementos refleja de alguna manera el valor que les da y/o la función que les otorga y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que espera de sus alumnos.

Tikunoff¹³ hace un planteamiento más amplio de lo que es el ambiente, introduciendo una amplia tipología de variables contextuales:

- variables *situacionales*: en las que sitúa las metas, el lugar, las actividades, los roles;
- variables *experienciales*: se refieren a los participantes y la percepción que

¹¹ BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*. Stanford Univ. Press, 1968.

¹² PROSHANSKY, E. y WOLFE, M.: «The Physical Setting and Open Education», en *School Review*, 82, 1974, págs. 557-574.

¹³ TIKUNOFF, W. J.: «Context Variables of a Teaching-Learning Event», en BENNET, N. y MAC-NAMARA, J.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, Nueva York, 1972.

éstos elaboran del evento instructivo y los intercambios de significados (negociación) que en él se realiza;

— variables *comunicacionales*: que recogen la dinámica connotativa que se produce tanto a nivel intrapersonal como interpersonal en el acto educativo.

La visión de Tikunoff, muy amplia, desborda el sentido que nosotros queremos dar aquí al ambiente, más centrado en lo que tiene de componentes físicos y de organización del trabajo. Los aspectos experienciales y comunicacionales los trataremos en otro punto posterior.

Modelos de organización del espacio

Weinstein señala:

«Una de las primeras decisiones que el profesor ha de adoptar a la hora de diseñar el ambiente de clase es si organiza el espacio de la clase en términos de *territorios personales* o bien en términos de *funciones*»¹⁴.

Estos serían los dos modelos fundamentales de organización de la clase por lo que respecta a los niveles a que nos estamos refiriendo. Para cursos más elevados donde tienen distintos profesores para cada materia pueden plantearse además otras modalidades.

Por ejemplo: rotar a los alumnos por aulas especializadas cada una en un área: aula de ciencias, aula de lenguaje, aula de plástica, etc.; o bien, como es más usual por cómodo pero no por funcional, mantener cada curso en un aula y hacer rotar a los profesores.

Organizar la clase en términos de *funciones* implica dividir el espacio en virtud de las diversas áreas de trabajo. En este sistema grupos de alumnos pueden estar trabajando simultáneamente en diversos aspectos. Organizar la clase en términos de *territorios personales*, lo tradicional entre nosotros, implica que cada alumno posee su propio pupitre y a nivel de trabajo que toda la clase realiza el mismo tipo de actividades.

Dimensión objetiva del espacio: componentes fijos y variables del ambiente escolar

La principal posibilidad que se le ofrece al profesor es manejarse, combinar ambos tipos de componentes de la manera que resulte más adecuada al trabajo a realizar.

Hall¹⁵ utilizó el término *espacio fijo* para aquellos elementos permanentes del espacio físico a los que necesariamente habrá de acomodarse el profesor a la hora de organizar las actividades. Actúa por tanto en el sentido que en esta obra atribuimos al *contexto de condiciones*. El espacio fijo condiciona de modo permanente las

actividades a realizar, ya que afecta al comportamiento de las personas dentro de ese espacio (dimensión de la clase, forma de los pupitres, situación de los focos de luz, condiciones de habitabilidad, etc.) y la forma como se comunicarán entre sí.

Por su parte, los *elementos semimóviles del espacio* (pupitres ficheros, biombos, sillas, mesas, etc.) permiten introducir modificaciones que mejoren el ambiente. Como indica Hennings:

«Puede lograrse cierta intimidad colocando los ficheros, las estanterías y el piano perpendiculares a la pared en lugar de colocarlos contra ella. Algunas zonas pueden ser diseñadas de modo que formen rincones pintados de distinto color, con lo que podrá realizarse en ellas actividades diferentes a las del resto de la clase. Un alumno podría ir al rincón para trabajar en lectura silenciosa o para realizar un proyecto individual. Podemos también utilizar pequeñas alfombras para diferenciar áreas de un aula elemental...»¹⁶.

Drew señala también a este respecto:

«Tanto el contraste luz-oscuridad como los diversos matices de color, pueden utilizarse como medio eficaz para lograr la división del espacio. Las actividades dentro del aula pueden facilitarse utilizando un color diferente según el área o tipo de tarea a realizar. El espacio donde realizan las actividades más pesadas y el trabajo individual puede favorecer éstas si es de color anaranjado, mientras que en las áreas en que se desarrolle una actividad que exija menor participación de los alumnos parece aconsejable el azul o verde oscuro»¹⁷.

También se ha señalado la *estética* como uno de los aspectos a tener en cuenta en el aula. Lo bello actúa como una «facilitación del aprendizaje», colores atractivos, plantas, posters, asientos confortables, sistemas complejos de luces, etc... Una clase bella afecta al mantenimiento de la atención, a la participación de los estudiantes, a la informalidad y cohesión del grupo¹⁸.

Algunos autores han estudiado cómo ven esta cuestión los alumnos. No conozco investigaciones al respecto entre nosotros pero puede ser interesante tener en cuenta los datos recogidos por Sommer (1969):

Los alumnos preferían para conversar la disposición en mesas rectangulares y cara a cara que la disposición en filas; para actuar en tareas que exigían la colaboración de todos, preferían la colocación en filas mejor que en diagonal o frente a frente; los niños pequeños no querían ponerse frente a frente porque la anchura de la mesa era un espacio demasiado grande de separación; los mayores preferían estar frente a frente que en filas; las niñas, sin embargo, mostraban mayor preferencia por las filas que los chicos. La conclusión de Sommer es que el sentarse en filas es una de las disposiciones menos favorables salvo cuando se realizan tareas colectivas.

En general podemos señalar que las filas rectas son adecuadas cuando se utilizan medios audiovisuales para presentar información o cuando se desarrolla una lección centrada en el profesor. Por el contrario cuando el trabajo implica discusión, debate o actividades cooperativas hay que pensar en otro tipo de disposición del espacio.

¹⁴ WEINSTEIN, C. S.: «Classroom Design as an External Condition for Learning», en *Educat. Technol.*, agosto, 1981, pág. 13.

¹⁵ HALL, E. T.: *The Hidden Dimension*. Double Day, Garden City, 1960, pág. 97.

¹⁶ HENNINGS, D. G.: *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya, Madrid, 1978, pág. 184.

¹⁷ DREW, C.: «Psychological Behavioral Effects of the Physical Environment», en *Rev. of Educ. Research*. 41(5), 1971, págs. 447-465.

¹⁸ HOROWITZ, P. y OTTO, D.: «The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility», en *ERIC Docum.* 83242, Universidad de Alberta, 1973.

*Dimensión subjetiva del espacio:
la influencia de las zonas*

Diversos investigadores didácticos han señalado la influencia ejercida por las zonas en el comportamiento de los estudiantes.

Es una constatación común que cuando estamos interesados en una conferencia o actuación nos ponemos lo más adelante y céntricos posible, así como que cuando nuestro interés es escaso o estamos suspirando por marcharnos nos situamos en una esquina y hacia atrás.

Pues bien, parece ser que eso mismo sucede en las clases. Los alumnos más implicados en las tareas aparecen situados cerca del profesor en la zona delantera-central («zona de acción»), mientras que los alumnos menos metidos en el proceso son los situados en los lados y hacia atrás («zona marginal»).

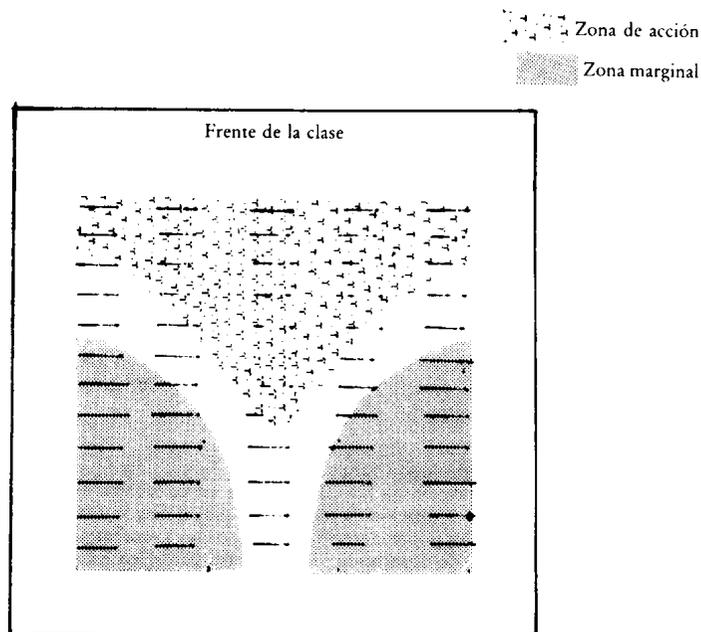


Fig. 9. Espacios subjetivos de la clase

Walberg¹⁹ ha señalado este hecho referido a alumnos mayores:

Aquellos que preferían sentarse por delante daban (en las pruebas realizadas) un valor mayor al aprendizaje; aquellos otros que preferían sentarse junto a sus amigos revelaban una mayor necesidad de afiliación y mayor sensibilidad a la crítica; los que estaban al final de la clase o cerca de las ventanas manifestaban actitudes negativas hacia

¹⁹ WALBERG, H.: «Psychical and Psychological Distance in the Classroom», en *School Review*, 77(1), 1969, págs. 64-70.

el aprendizaje y confiaban menos en su capacidad para obtener éxito en el aprendizaje.

A resultados muy similares llegaron Adams y Biddle²⁰ con respecto a los niños pequeños (de primaria y secundaria):

Recogieron los intercambios verbales en 32 clases de ciencias sociales y matemáticas. Los intercambios estaban concentrados en el centro anterior de la clase y en la línea central.

A la cuestión de si sería que los alumnos más interesados se situaban en esa zona o bien era la zona en sí misma la que hacía que los alumnos situados intencional o casualmente en ella estuvieran más «metidos» en las tareas, las respuestas son diversas, aunque predominan las que arguyen que es la posición y no las variables psicológicas lo que influye. Wulf²¹ es uno de los que argumenta en favor de la justificación psicológica.

En su estudio tan sólo aquellos alumnos que pudieron rescoger su puesto y se situaron en la zona de acción se manifestaron superiores únicamente en participación. Eso no sucedía ni en otras dimensiones ni cuando los alumnos fueron colocados al azar.

Koneya²² defiende que ambas variables, la situacional y la psicológica influyen.

En el estudio realizado por él la variable «ser más o menos hablador» se combinaba con el puesto ocupado. Entre los habladores aquellos colocados al azar en la zona de acción participaron mucho más que aquellos situados en zonas marginales. Entre los poco habladores no influyó el puesto que les hubo correspondido al azar en cuanto a su producción posterior. Koneya señala que la zona de acción no fue capaz de alterar la conducta de aquellos que no estaban predispuestos a participar (poco habladores).

Otros datos presentan evidencias en algún sentido contradictorias. Así, Schwebel y Charlin²³ hallaron que los niños a los que se les asignaron puestos en las filas delanteras se implicaban más (en intensidad y tiempo) en las tareas, cosa que se siguió manteniendo cuando se cambió a los niños de sitio al azar:

Aquellos a los que les tocó ir a los asientos delanteros fueron los que mayor incremento mostraron en su implicación en la tarea.

A las mismas conclusiones llega Stires²⁴.

Comprueba que tanto en una clase donde los alumnos se sentaron a su elección como en otra paralela donde fueron colocados por orden alfabético, aquellos que

²⁰ ADAMS, R. S. y BIDDLE, B. J.: *Realities of Teaching: explorations with video-tape*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970, pág. 50.

²¹ WULF, K.: «Relationships of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables», en *Paper. American Educational Research Meeting*, abril, 1976.

²² KONEYA, M.: «Location and Interaction in Row and Column Seating Arrangements», en *Environmental and Behavior*, 8(2), 1976, págs. 265-282.

²³ SCHWEBEL, D. I. y CHARLIN, D. L.: «Physical and Social Distancing in Teacher-Pupil Relationships», en *Journal of Educat. Psychology*, 63, 1972, págs. 543-550.

²⁴ STIRES, L.: «The Effect of Classroom Seating Location on Student Grades and Attitudes: Environment or Self-Selection», en *Environment & Behavior*, 12(2), 1980, págs. 241-254.

estaban en la zona de acción recibieron mayores notas, les gustó más el curso y les cayeron más simpáticos los profesores.

En definitiva y pese a que la cuestión de cuál sea exactamente la causa de ello siga abierta, los datos más frecuentes señalan:

«Los asientos centrales-delanteros facilitan el rendimiento, las actitudes positivas y la participación al menos en aquellos algo dispuestos a hablar»²⁵.

La disposición de las mesas de trabajo y pupitres no condiciona tan sólo el tipo de implicación de los alumnos, sino también la conducta posible del profesor, los tipos de desplazamientos a realizar, tanto por profesores como alumnos, y la intensidad de la interacción.

A la vista de estos datos Weinstein²⁶ sugiere las siguientes recomendaciones al profesor.

1. Moverse a través de la clase todo lo posible.
2. Dirigir a propósito comentarios a los alumnos sentados en la parte posterior y a los lados («zona marginal»).
3. Cambiar periódicamente a los alumnos de lugar.
4. Animar a los alumnos que habitualmente se sientan en la parte de atrás a venirse hacia adelante.
5. Si se enseña a un grupo pequeño no desperdigarlo innecesariamente a lo largo de un aula grande.
6. Utilizar la elección de puesto que hacen los alumnos como un indicador, una pista de su autoestima y del aprecio por la escuela.

El trabajo en grupos

Se han encontrado influencias del trabajo en grupos y de las relaciones espaciales a que da lugar en los patrones de comunicación, en el *status* de los miembros del grupo y en sus sentimientos de afiliación.

Sommer²⁷ encontró que por lo general tendían a participar más los alumnos que se encontraban en el lado opuesto del profesor, que los que se encontraban a sus lados.

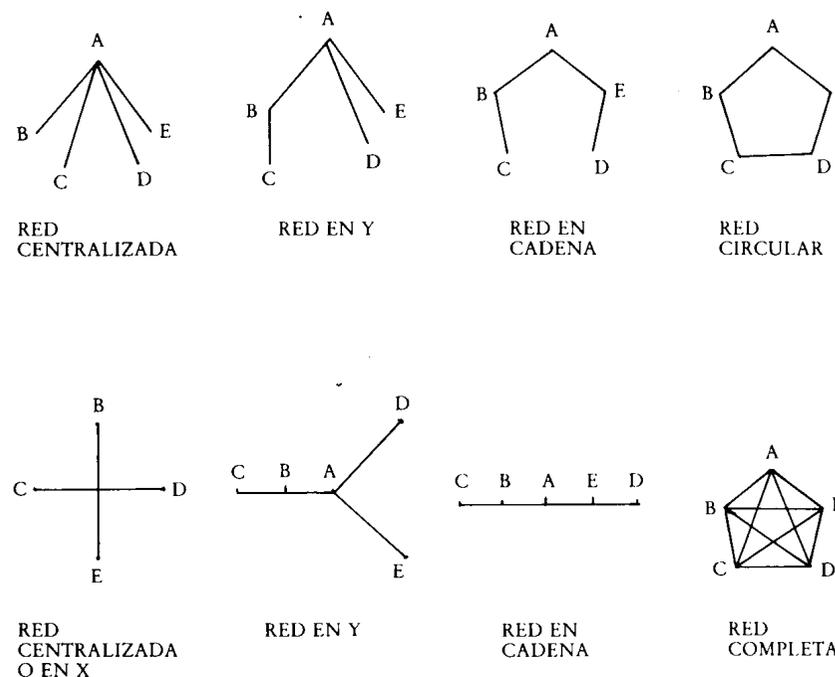
También la orientación (hacia dónde mira cada uno según el puesto que ocupa) ejerce influencia en el número de interacciones. Según Meharabian y Diamond²⁸ la orientación ejerce un impacto significativo en la conducta de afiliación, la cantidad de conversación mantenida y el número de «pistas» que indican actitudes interpersonales positivas:

²⁵ WEINSTEIN, C. S.: *Ob. cit.*, pág. 14.
²⁶ *Ibid.*, pág. 14.
²⁷ SOMMER, R.: «Classroom Ecology», en *Jour. of Applied Behavioral Science*, 3, 1977, págs. 489-503.
²⁸ MEHARABIAN y DIAMOND: 1971, págs. 18-30.

La posición de uno al lado de otro generó menos conductas afiliativas que la posición uno frente a otro o la posición en ángulo. Eso sucede siempre que al menos uno de la pareja en contacto posea disposiciones a la filiación; si ninguno de los dos manifiesta inclinación a los contactos sociales, la posición no mejora la pobreza de contactos.

Podemos traer también aquí a colación los estudios sobre las *redes comunicacionales* y cómo afectan al trabajo en grupos: una red es el sistema según el cual se efectúan las comunicaciones entre los miembros de un grupo (A-B-C-D-E...: alumnos, «A» puede ser el profesor).

DIVERSOS TIPOS DE REDES DE COMUNICACION



Se ha comprobado básicamente la incidencia de las redes con respecto a la *eficacia* en la realización de las tareas (número de mensajes intercambiados, resultados del aprendizaje) y la *satisfacción* de los miembros por el trabajo realizado (satisfacción respecto a la tarea y respecto a la pertenencia al grupo).

Los trabajos ya clásicos de Leavitt²⁹ indicaron que a mayor centralidad mayor eficacia y que el nivel de satisfacción de los miembros del grupo estaba en relación directa con el nivel de centralidad de que su posición gozaba en el grupo (a mayor centralidad, mayor satisfacción). Pocos años después Shaw³⁰ matizaba las conclusiones de Leavitt en el sentido de que, según Shaw, la dificultad de la tarea condiciona el hecho de que sea un tipo de cadena u otro la que resulte más eficaz. Para Shaw, a menor centralismo de la red mayor rapidez en la resolución de tareas si estas son complejas y menor número de errores y ello porque, al no existir posiciones centrales en el intercambio de las informaciones que cada miembro aporta al grupo, los grupos realizan mayor actividad, completando su tarea en menor tiempo. Además, los grupos no centralizados gozan de mayor grado de independencia, lo que influye en el grado de satisfacción e indirectamente en la cantidad-calidad de su implicación en la tarea. A resultados similares llega Flament³¹. Para él las virtualidades de una red de comunicación no dependen tanto de la red en sí como de su grado de acuerdo (isomorfismo) con respecto al Programa o tipo de actividad a desarrollar. Hay programas isomórficos con redes centralizadas y los hay con redes circulares. Flament aporta las siguientes conclusiones:

- los resultados de los grupos aumentan con la práctica, pero disminuyen con la inadaptación (heteromorfismo) de la red utilizada al Programa;
- los resultados aumentan con la toma de conciencia de las relaciones entre redes y Programas, con ocasión de discusiones, entre dos fases de la experiencia, sobre la organización del trabajo de grupo.

Hemos de tener en cuenta a este respecto la gran relación existente entre disposición de los pupitres y redes comunicacionales. La posición convencional de nuestras aulas con los pupitres alineados y mirando al frente configuran redes muy centralizadas en las que el profesor ocupa el puesto central. En otras ocasiones, la organización del trabajo en grupo se estructura con un sistema que no tiene en cuenta el posible isomorfismo-heteromorfismo entre estructura grupal y naturaleza de la tarea.

En todo caso, hemos de tener presente que las decisiones que al respecto adoptemos van a influir en cuanto a la *implicación* de los sujetos en la tarea, el *flujo comunicacional* y de *intercambios* entre los miembros del grupo, la *eficacia* y la *satisfacción*.

Disposición de la clase por áreas de funcionamiento

Esta es una posibilidad de organización espacial hoy ampliamente utilizada entre nosotros sobre todo en los cursos inferiores. De todas formas, también es frecuente que el profesor no pueda organizar a su gusto el aula porque ésta está configurada de una manera permanente e inalterable.

²⁹ LEAVITT, H.: «Some Effects of Certain Communication Performance», en *Journ. of Abnormal Psychology*, 46, 1951.

³⁰ SHAW, M. E.: «Some Effects of Problem Complexity upon Solution Efficiency in Different Communication Nets», en *Jour. of Experimental Psychology*, 48, 1954.

³¹ FLAMENT, C.: *Réseaux de communication et structure de groupe*. Dunod, París, 1965.

En cualquier caso, no es el hecho en sí de la novedad, de la bella imagen que da una clase organizada funcionalmente, lo que es realmente significativo a nivel de desarrollo curricular. Lo importante es que el profesor sea capaz de *manejar* el ambiente del aula. Una disposición funcional puede convertirse a la larga en igual de rutinaria y rígida que las tradicionales filas de pupitres. Y si el profesor no puede alterar esa inicial disposición por zonas, para él, por muy progresista que sea la organización, ésta aparece como una condición externa, una limitación a la que tiene que acomodar sus proyectos. En definitiva, es para él un instrumento más a utilizar como recurso didáctico para mejor acomodar la programación a las necesidades de sus alumnos y a la dinámica del proceso.

Un buen ejemplo del sentido de la disposición por áreas nos lo ofrece la experiencia realizada por Weinstein³².

Esta investigadora entra en contacto con una profesora preocupada porque en su clase (organizada por zonas) se producían dos hechos con los que no estaba conforme. Los niños tendían a amontonarse en algunas de las zonas dejando las otras vacías, y se utilizaban muy poco los materiales de manipulación disponibles, pese a que ella deseaba priorizar las actividades manuales. Se observó la clase durante dos semanas antes de realizar cambios en la organización de los espacios del aula. Después se realizaron los cambios teniendo en cuenta tres propósitos: el potenciar el uso de zonas que eran poco visitadas antes, el incrementar los recursos de las zonas para que cada una de ellas posibilitara una mayor diversidad de actividades, y facilitar el uso de los materiales de manipulación. Hechos los cambios se volvió a observar la marcha de las actividades y efectivamente se comprobaron mejoras significativas en los tres aspectos.

Pero hubiera dado igual que los resultados no hubieran sido tan positivos, se trataría simplemente de volver a intentarlo. Lo que quiero destacar aquí es el carácter de instrumento que juega el espacio físico como recurso que el docente puede utilizar para restablecer las condiciones de funcionamiento que su valoración de cómo van las cosas le aconseja. Steele³³ ha denominado «competencia en el manejo del ambiente» (*environmental competence*) a esa habilidad para ser consciente del ambiente físico y de su impacto y para usar y cambiar dicho ambiente en función de las propias necesidades. Esa es, sin duda, una competencia necesaria para que el docente ejerza adecuadamente su trabajo.

En un trabajo posterior la propia Weinstein³⁴ señala algunos principios prácticos a tener en cuenta a la hora de organizar por zonas funcionales la clase o de cambiar tales zonas:

1. Las diferentes zonas de interés han de estar claramente delimitadas.
2. Las zonas han de estar colocadas de acuerdo con las exigencias de las actividades a realizar en ellas en lo que se refiere a tranquilidad, protección, recursos especiales (agua, electricidad, luz, etc.).
3. Las actividades incompatibles como por ejemplo los juegos de construcción y la lectura han de estar bien separadas.
4. Todas las zonas han de ser accesibles visualmente por los alumnos.

³² WEINSTEIN, C. S.: «Modifying Student Behavior in an open Classroom Through Changes in the Physical Design», en *Amer. Educat. Research Jour*, 14(3), 1977, págs. 249-262.

³³ STEELE, F. J.: *Physical Settings and Organizational Development*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1973.

³⁴ WEINSTEIN, C. S.: «Classroom Design as an External Condition for Learning», *ob. cit.*, pág. 16.

5. Los pasillos han de ser claros y no deben atravesar zonas de trabajo.
6. Ha de evitarse el dejar amplios espacios libres que propicien las peleas o actividades frenéticas.
7. La mesa del profesor ha de colocarse en un ángulo o esquina de manera que posibilite los movimientos a lo largo de la sala.
8. Los materiales han de estar fácilmente accesibles y cerca de las respectivas zonas de trabajo.
9. Las clases han de poseer espacios opcionales para estar solo, para trabajar en grupos pequeños, para estar con grupos amplios, mesas individuales y otras para grupos, zonas enmoquetadas, etc...

INFORMACION SOBRE EL OBJETIVO

En el desarrollo de cualquier plan de trabajo conviene tener siempre claro cuál es el objetivo, no solamente por parte del docente, sino también por lo que respecta a los alumnos.

Cierto es que a veces puede resultar más interesante, y como tal podemos proponérselo, crear un cierto nivel de incertidumbre, de entropía que ponga a los alumnos frente al hecho, no sólo de *hacer* la tarea, sino de *organizarla, dotándola* de objetivos propios. Sobre todo cuando trabajamos con objetivos expresivos esa puede ser la técnica adecuada.

¿Cómo comunicar el objetivo?

- en un lenguaje claro e inteligible por todos nuestros alumnos. La simplicidad es un notable mérito; obviamente cuanto más pequeños son los alumnos tanto mayor nivel de información concreta, o incluso plástica, necesitan;
- si fuera necesario, señalando no sólo qué es lo que se pretende con esa tarea, sino cómo se puede hacer;
- contextualizando el objetivo, esto es, conectándolo con otras tareas ya realizadas, dándole un sentido que desborde la propia actividad; analizando el objetivo tanto en sí mismo como en cuanto parte de un propósito más general;
- a veces será preciso utilizar fórmulas de redundancia que expliciten plenamente el objetivo o el tipo de experiencia que se pretende, con formulaciones paralelas, con ejemplos, etc.;
- si el trabajo es complejo, se puede mostrar a los alumnos trabajos realizados por otros anteriores del mismo curso; no sólo los mejores sino de diversas calidades cuyas virtualidades y deficiencias se pueden analizar.

Parece absurdo el tratar de ocultar el objetivo a los alumnos. Este aspecto fomenta el sentido preventivo de la acción del profesor. Lo importante de nuestro trabajo es clarificar qué es lo que se pretende lograr y orientar a los estudiantes para lograrlo. Eso es, desde luego, más importante que simplemente valorar o sancionar el resultado final obtenido.

Briggs³⁵ de todas formas señala que la investigación empírica no demuestra que

³⁵ BRIGGS, L.: «The Teacher as a Designer», en BRIGGS, L.: *Instructional Desig. Educat. Tech. Public.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977, pág. 201.

haya diferencias significativas en los resultados de los estudiantes por el hecho de que estén informados o no de los objetivos. Pero como la misma autora indica a continuación, es importante informar desde la perspectiva humanitaria y con vistas a evitar cualquier ansiedad innecesaria y a promocionar unas relaciones de honestidad y veracidad entre profesor y alumnos.

DESPERTAR, MANTENER Y CENTRAR LA ATENCION

Otro de los elementos que el profesor diseñador ha de plantearse con respecto al desarrollo de la instrucción es cómo habrá de hacer para que los alumnos presten atención a lo que se hace, se impliquen en ello y esa implicación se mantenga a pesar de los innumerables estímulos dispersadores y ruidos comunicacionales que sin duda surgirán.

Tanto las teorías de la percepción como las de la motivación se hallan implicadas en el sentido de esta decisión a adoptar por el docente, pero no es posible dedicar aquí un largo análisis a ambas dimensiones humanas. En cualquier libro de psicología de la educación podrá el lector interesado hallar clarificaciones conceptuales. Señalaré tan sólo algunas consideraciones prácticas.

En primer lugar hemos de tener en cuenta que inciden tres tipos de factores en la atención³⁶.

Factores objetivos-externos

Incluyen las características de las cosas, contenidos, situaciones sobre las que queramos que el sujeto centre su atención, incluyendo en ello también las condiciones contextuales (luminosidad, sistemas de trabajo, etc.) en que se presenta ese material. Este es, por tanto, el primer aspecto a tener en cuenta por el docente para mejorar la atención de los alumnos: un texto con bonitas fotografías es más atractivo que sin ellas, si el profesor informa gesticulando aparatosamente eso hará más llamativo su mensaje que si lo hace de forma monocorde y/o a través de un solo código.

Factores subjetivos-internos

Tomlison los divide en dos categorías: «factores basados en el equipamiento» y «factores basados en la experiencia». Por muy atractivo que presentemos el contenido o la tarea, la atención depende además de que el o los alumnos estén predispuestos a implicarse en ella.

Los factores de equipamiento se refieren a la capacidad real del sujeto para conectar y entrar en contacto con nuestros estímulos o con las tareas propuestas: si tiene problemas de audición-visión o de mantenimiento de la atención; si se presenta el tema de una manera inabordable para él (por deficiencias de vocabulario, de aprendizajes previos, etc.). Los factores de experiencia se refieren a la familiaridad

³⁶ TOMLISON, R.: *Psicología educativa.* Pirámide, Madrid, 1984, pág. 90.

de los sujetos con ese tipo de información o trabajo y a la habilidad adquirida en afrontarlos.

Conjunción de factores objetivos y subjetivos

El tercer tipo de factores se refieren a la *conjunción* o acción cruzada de ciertos factores objetivos y subjetivos que modificará el tipo de influencia que hubieran podido ejercer cada uno por su parte. Esa modificación puede ser de multiplicación de sus efectos cuando sus influencias convergen en el mismo sentido o de neutralización cuando se contraponen.

Si a un niño corto de vista lo sentamos en la parte de atrás de la clase el efecto respecto a su atención será consecuencia de la convergencia negativa de factores subjetivos y objetivos; por el contrario si lo ponemos cerca y le presentamos estímulos vivos, el efecto de su deficiencia de equipamiento subjetivo se verá contrarrestado con los factores objetivos puestos en práctica.

Todo ello implica que debemos tener en cuenta algunas cuestiones básicas a la hora de plantearnos cómo despertar y mantener bien centrada la atención e implicación de los alumnos en la tarea (*time on task* del *mastery learning*).

Edad

Ni que decir tiene que la *edad* es un punto de partida fundamental: con la edad varía el equipamiento y la experiencia de los alumnos. Como señala Tomlison:

«En la enseñanza es preciso que recordemos que cuanto menores son las capacidades de asimilación de los alumnos, más probable es que incluso los aspectos relativamente simples de la percepción y la comprensión les resulten más difíciles que lo que el sentido común hace suponer, especialmente en aquellos temas en que el profesor tiene más experiencia y los alumnos son más inexpertos. Puede tratarse de una materia que parece fácil para el profesor, pero para el alumno es tal vez desconcertante»³⁷.

Tipo de trabajo

También el *tipo de trabajo* de que se trate y la modalidad didáctica que se vaya a utilizar (trabajo individual o en grupo pequeño, o toda la clase) ejercen su influencia.

La atención tiene un componente *cognitivo* y otro *afectivo*. El primero exige unas ciertas condiciones de significación lógica (saber de qué se trata, para qué sirve, qué relación tiene con otros aprendizajes anteriores, cuáles son los aspectos principales, etc.). El aspecto afectivo se relaciona con la satisfacción de necesidades de los sujetos (que la actividad propuesta se relacione con aspectos gratificantes, que pueda aportar beneficios, que la propia actividad o los estímulos sean satisfactorios, etc.). Ambos aspectos se resumían en los tratados de oratoria con lo que daban en denominar *captatio benevolentiae*.

³⁷ *Ibid.*, pág. 91.

La atención funciona de manera selectiva, a modo de un «filtro» como ha señalado Broadbent³⁸; los estímulos se reciben, según su teoría, de manera masiva a través de los receptores sensoriales, pero el sistema nervioso posee mecanismos selectivos (filtro) que bloquean los mensajes que resultan irrelevantes. Es lo que Neisser (1967), por su parte, ha denominado «procesamiento preatento» como una primera fase del procesamiento de la información que recibimos a través del sistema sensorial: el sujeto analiza los mensajes recibidos como atributos generales, sólo se centrará (atención focal) en aquellos relacionados con el objeto de su búsqueda resultando los demás irrelevantes. Es un proceso no siempre consciente.

Por ejemplo, cuando nos preguntamos qué hemos estado haciendo durante los últimos 5 minutos mientras conducíamos: de la infinidad de datos que nuestros sentidos captaron en ese tiempo sólo unos cuantos aparecieron como relevantes a nuestro sistema nervioso y se conservaron.

La «teoría del filtro» indica de cara a la atención el esfuerzo que ha de hacer el profesor para presentar la información o realizar el montaje de la tarea de manera tal que los estímulos principales tengan garantizada la superación del filtro y no vayan a quedar marginados por irrelevantes en favor de otros que no lo son pero que, consciente o inconscientemente, el alumno selecciona como tales. Volveremos sobre este punto al hablar de la presentación de la información.

Humor

La utilización del *humor* bien en forma de cuñas, de rupturas del discurso voluntariamente hipermétricas (gestos descompensados, voces inusuales, movimientos más lentos o rápidos de lo normal, etc.), de errores calculados o de asunción lúdica de los reales, de ejemplos graciosos, etc. es uno de los principales recursos que el profesor tiene en su mano para conseguir, centrar y mantener la atención.

La experiencia humorística resulta gratificante, permite un espacio de descanso y recuperación a la mente y mejora el clima afiliativo dentro del contexto de trabajo.

Novedad

La novedad y lo novedoso es otro de los recursos para dirigir la atención. En función de la edad la novedad puede ser:

- puramente *plástica e intuitiva* a través de colores vivos, figuras llamativas, etc.;
- *entrópica* cuando se plantean situaciones interrogantes incluso absurdas que es preciso resolver; exige poner en marcha la inteligencia pero también la imaginación, intuición, habilidades, etc.;
- *cognoscitiva* cuando se plantean problemas nuevos o generados a partir de la información ya dada: datos contradictorios, informaciones complementarias, datos sueltos a integrar, principios a aplicar en una situación espe-

³⁸ BROADBENT, D. E.: *Perception and Communication*. Pergamon Press, Oxford, 1958.

cífica, etc.; en definitiva, lo que Festinger denominó «disonancia cognoscitiva»;
— *operativa* cambiar de actividad, de medio (en su sentido tecnológico) o de lugar.

Referencias personales

Las referencias personales son otro aspecto importante. La práctica común de todos nosotros señala que no hay mejor cosa para atraer la atención de un alumno que llamarlo por su nombre, o que poner un ejemplo en el que intervenga alguien de la clase o alguien que se llame como ellos. El componente personal de los discursos o textos ha sido destacado como un importante factor de la enseñanza por Fernández Huerta³⁹. Es interesante a este respecto la aportación de Anne Triesman⁴⁰.

Hizo que los sujetos experimentales escuchasen dos mensajes diferentes por sus dos oídos. Obviamente ellos prestaban atención a tan sólo uno de ellos. Si cambiaba la voz en el mensaje al que no se prestaba atención por la de un hombre o la de una mujer, o se cambiaba el idioma, el sujeto no se daba cuenta. Pero cuando incluyó en ese mensaje «filtrado» y no atendido el nombre del sujeto, éste respondió inmediatamente. Otro tanto sucedía cuando se introducían en el mensaje al que no se prestaba atención palabras importantes (referencias personales al sujeto, temas interesantes, aspectos relacionados con el mensaje al que se estaba atendiendo, etc.): el sujeto lo captaba perfectamente, lo comprendía. Eso significa que, pese a todo, algún tipo de atención prestaba al segundo mensaje.

En este sentido tanto las referencias a personas, como a situaciones conocidas, a asuntos relevantes de la experiencia habitual de los sujetos es una importante fuente de *significación vital* que les permite incorporarse de una manera más total al flujo de la información y/o la actividad en curso.

Diferentes recursos

Probablemente el profesor deba diferenciar entre los recursos a utilizar en el proceso de *despertar* la atención (refiriendo la actividad a los beneficios que pueda depararles o experiencias gratificantes relacionadas con ella, o a través de preguntas relacionadas con el tema, o utilizando dibujos o descripciones sugestivas, etc.) de *mantenerla* (alterando distintas fases con momentos de descanso entre ellas, cambios de actividad, ordenación de las actividades y los tiempos de manera que se tengan en cuenta las curvas ergonómicas normales de actividad y fatiga, introduciendo apoyo de medios técnicos, etc.) o *enfocarla*, esto es centrarla en aquello que es relevante (cambio de niveles referenciales, fijarse en aspectos generales o en aspectos concretos alternativamente y según convenga; frecuentes referencias a la idea general o central y al sentido general de esa actividad, redundancias respecto a los aspectos

importantes: repeticiones, solapamiento de códigos, utilización de recursos audiovisuales, etc.).

PRESENTACION Y ORGANIZACION DE LA INFORMACION

La presentación de la información es otro de los aspectos fundamentales de la conducción del trabajo didáctico en la clase. Presentación de la información que implica tanto la información-explicación de contenidos, como la descripción de las tareas a realizar y en general todo el conjunto de intercambios verbales que profesores y alumnos mantienen durante la clase. Por lo que respecta a este libro lo trataremos en dos puntos: éste, referido sobre todo a cómo puede presentar la información el profesor y otro posterior referido a los procesos de comunicación interpersonal.

Supongamos que usted tiene ya recopilada la información (los datos, contenidos, materiales, etc.) que desea que sus alumnos conozcan o trabajen sobre ellos ¿Cómo podremos actuar para que esa información les llegue en las mejores condiciones posibles, en un *contexto significativo* que facilite el aprendizaje posterior?

Esa es la cuestión que nos planteamos aquí.

Organización de la información: los organizadores

Una cuestión importante a resolver con respecto a la presentación de la información es cómo organizarla a la hora de dársela a los alumnos. Uno puede dejarse llevar por el libro de texto, o hacerlo de una manera espontánea (va presentando los datos y contenidos según se le van ocurriendo). Pero si desea hacerlo de una manera más autónoma y adecuada a su situación habrá de plantearse un esquema organizativo: ¿por dónde empezamos? ¿En cuántos apartados divido la masa de datos disponibles? ¿Cómo destaco lo más importante?

Un primer aspecto a tener en cuenta es el de las *secuencias*, la ordenación de los datos de la información. Hemos dedicado ya un apartado a este asunto en el tema de los contenidos. La cuestión es lograr una *secuencia significativa*.

Pensemos que quisiéramos enseñar números de teléfono, o listas de nombres, o fórmulas, fechas, etc. (esto es, unidades informativas cuyo *potencial transferencial* es nulo: el aprenderlas no me va a significar ventajas importantes para aprendizajes posteriores). En esos casos dará lo mismo empezar por una u otra unidad informativa.

Pero normalmente entre los contenidos que deseamos impartir o que queremos que se trabaje sí suele haber unos datos que resultan relevantes con respecto a los otros, que los incluyen o condicionan por algún tipo de dependencia lógica (de tipo cronológico, de causa-efecto, de significación, etc.) o epistemológica (por ser prerrequisito o conocimiento previo necesario, por ser un concepto más simple o más primitivo o básico en el desarrollo de esa disciplina, etc.).

Se trata, pues, de identificar cuáles de los datos que vamos a presentar resultan más básicos o cuáles parece conveniente presentar primero para entrelazar sobre

³⁹ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976.

⁴⁰ TRIESMAN, A.: «Selective Attention in man», en *British Medical Journal*, 20, 1964, págs. 12-16.

ellos los demás. La cuestión está en que los alumnos reciban una *información organizada*, dotada de un orden lógico y en un *contexto significativo*.

En este proceso juegan un gran papel los *organizadores*.

«Si tuviese que condensar en un único principio toda la psicología de la educación, ha escrito Ausubel⁴¹, diría que el factor más importante en cuanto a su influencia sobre el aprendizaje es los conocimientos que ya posee el alumno. Cercioraos de cuáles son y actuad en consecuencia en vuestra enseñanza.»

Los define como «conceptos introducidos previamente al material de aprendizaje, formulados en términos que son ya familiares al estudiante y al mismo tiempo presentados en un alto nivel de abstracción, generalidad y comprensividad»⁴².

«Se proporcionan al alumno, señala West-Fensham, cuando no posee conceptos asimiladores adecuados, o si éstos no están suficientemente desarrollados o puestos en movimiento para desarrollar su función en el nuevo aprendizaje»⁴³.

La idea de partida es que el material informativo se le presenta al alumno no para que lo reciba pasivamente (lo vea, lo escuche, lo lea, etc.) y lo almacene en su correspondiente departamento mental (aunque así sucede con mucha frecuencia), sino, por el contrario, para que lo «procese», lo «organice» a su manera utilizando su propia *estructura cognitiva* preexistente. Para facilitar ese proceso se utilizan los *organizadores*, que son pistas de organización que se les ofrece en el propio mensaje como un instrumento que puede utilizarse para decodificarlo significativamente.

«El organizador, dice Escudero, viene a ser un procedimiento de introducción de un contenido relacionándolo con el conjunto de significados ya poseídos por el sujeto u organizándolos de modo tal, que la exposición le sea asequible, aunque no tenga relación con contenidos ya poseídos»⁴⁴.

Ausubel describe así su función:

«La función de un organizador consiste en proporcionar un armazón ideativo para la incorporación y retención estable del material más detallado y diferenciado que sigue en el pasaje de aprendizaje, así como aumentar la discriminación entre este material y las ideas semejantes u ostensiblemente contradictorias de la estructura cognoscitiva»⁴⁵.

En la idea de Ausubel un conocimiento significativo nunca es del todo novedoso. Por eso, lo importante para hacerlo significativo es que este nuevo conocimiento se relacione con los conocimientos anteriores y a la vez se diferencie de ellos. Se trata de organizar la nueva información de manera tal que cada nuevo aprendizaje se asiente en algún aprendizaje anterior. Briggs llega a señalar que:

«Parece probable que la diferencia entre un estudiante rápido y uno lento en un determinado tema escolar puede depender de cómo recuerda aprendizajes anteriores y de cómo decide el

aprendiz qué parte de esos aprendizajes recordados es aplicable a las necesidades del momento actual»⁴⁶.

Dos funciones principales han de cumplir según el tipo de material a aprender:

- ante materiales del todo o casi todo novedosos el/los organizadores han de proveer un punto de apoyo y fijación intelectual, una estructura mental (*ideational scaffolding*) en la que situarlo, incluirlo;
- ante materiales que son una especificación de conceptos ya conocidos y establecidos de manera permanente (fijados) en la estructura cognitiva de los sujetos, los organizadores han de potenciar la discriminabilidad del nuevo conocimiento, esto es «definir claramente, precisa y explícitamente las principales semejanzas y diferencias existentes entre el nuevo material y los conceptos existentes en la estructura cognitiva»⁴⁷.

En el planteamiento de Ausubel se presentan diversos tipos de organizadores: *proactivos* si van antes del mensaje y *retroactivos* o postorganizadores si van tras él; *comparativos* si se utilizan modelos cognitivos ya dominados o próximos para explicar conceptos abstractos o situaciones alejadas (el propio Ausubel señala que solía explicar el budismo empleando como organizador comparativo lo que los alumnos sabían del cristianismo) y *expositivos* cuando se utiliza primero una definición general para ir la ejemplificando posteriormente. Pero donde mejor se recoge su idea es en los *organizadores de mejora*⁴⁸ que introducen el nuevo material a partir de una presentación preliminar siempre en términos comprensibles por la mayoría de los alumnos. Estas indicaciones iniciales del nuevo tema van luego «mejorándose», completándose con matices, detalles, subprocesos de conceptualización, etc. Pero lo que se logra es que el procesamiento de la información por parte del alumno sea siempre un proceso significativo para él; cada nuevo detalle introducido apoya su sentido en los anteriores. El alumno tiene así en cada momento una idea general y clara de dónde está y hacia dónde va.

En términos prácticos se puede señalar a los profesores la posibilidad de utilizar los siguientes tipos de organizadores que en nuestra experiencia se han ido revelando como eficaces en el desarrollo de las clases:

1. Organizadores estructurales.

Si usted recuerda haber asistido a alguna conferencia donde el ponente simplemente se ha puesto a hablar, recordará también lo difícil que era seguirle. El conferenciante iría siguiendo sus papeles o su esquema, si los tuviera, pero para quienes los escuchaban y no conocían ese esquema era una cruz saber si cambiaba o no de punto, si estaba acabando o iniciando un nuevo apartado, etc. Otros conferenciantes o bien dan por escrito su esquema o simplemente dicen al comienzo cuál va a ser la estructura de su intervención; el oyente posee ya su propio esquema mental para ir colocando cada dato en su respectiva casilla, no se pierde y «sigue bien el discurso».

⁴¹ AUSUBEL, D. P., cit. por GHIGLIONE, G.: *Ob. cit.*, pág. 1.031.

⁴² AUSUBEL, D. P.: «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning», en *Jour. Teach. Educat.*, 14, 1963, pág. 220.

⁴³ WEST, L. H. y FENSHAM, P. J.: «Prior Knowledge and the learning of Science. A review of Ausubel's Theory of this process», en *Rev. Studies in Science Educ.*, 1, 1974, pág. 63.

⁴⁴ ESCUDERO, J. M.: *Tecnología educativa*, ob. cit., pág. 89.

⁴⁵ AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, ob. cit., pág. 179.

⁴⁶ BRIGGS, L.: *Ob. cit.*, pág. 205.

⁴⁷ MEYER, R. E.: «Advanced Organizers that Compensate for the Organization of text», en *Jour. Educ. Psychology*, 71, 1978, pág. 880.

⁴⁸ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 2.ª ed., 1978.

Otro tanto sucede en la enseñanza. Si aclaramos de antemano de qué se va a tratar, qué partes va a tener la información o la tarea a realizar, cómo se relacionan entre sí esas partes, etc., estamos ofreciendo a los alumnos organizadores estructurales para que puedan más fácilmente ordenar mental y operativamente el trabajo y, si eso lo hacemos de manera permanente, les estamos además acostumbrando a pensar y actuar de forma sistematizada, a utilizar esquemas mentales que doten de estructura y sentido integral a lo que hacen (cualquiera puede valorar lo importante que esto es si se ve cómo se hacen y presentan a veces los trabajos, los informes, etc.).

2. *Organizadores semántico-conceptuales.* Se refieren a la parte informativa del mensaje y ayudan a mantener focalizada la atención y comprensión de los alumnos. Utilizar este tipo de organizadores supone señalar ya desde el principio cuál es la idea principal, cuáles son los conceptos clave que vamos a tratar y también dejar claro de antemano cuál es el sentido en que utilizamos los términos importantes. Son dos trabajos para el diseñador de la información: identificar los *núcleos fundamentales* de la información y *declarar el significado* que se les otorga. Siguiendo con la analogía anterior de la conferencia, cuántas veces sucede que uno nota que el conferenciante usa algunos términos que no poseen un sentido similar al que tienen para uno mismo. En el caso de niños pequeños el problema de los términos es fundamental, puesto que apenas si existe todavía una incipiente «comunidad de repertorios» entre profesor y alumno. El profesor ha de aclarar permanentemente el significado de los signos que utiliza, con abundantes redundancias para facilitar la decodificación correcta de los mensajes por parte del alumno.
3. *Organizadores de sentido.* Aquí se recogen aquellas pistas que el emisor introduce en el mensaje para clarificar al receptor el «para qué» le va a servir esa nueva información, «con qué» se relaciona, etc.; se trata de dotar a los mensajes de un marco de referencia: «esto va a seros muy útil para...», «al igual que al hablar de... hacíamos referencia a tal y tal característica ahora de la misma manera vamos a referirnos a...». Otra dimensión importante que cubren este tipo de organizadores es la clarificación de la perspectiva desde la que se habla, o desde la que tiene sentido la información; se evitan confusionismos, dogmatismos innecesarios; lo que es una opinión se ha de declarar como tal, lo que es un dato empírico como tal dato comprobado y así sucesivamente. El profesor a veces habla como padre de familia, a veces como comprometido con una idea religiosa o política, a veces como un estudioso, etc. El niño, y también los adultos, nos sentimos más dueños de un mensaje cuando conocemos esta dimensión; podemos decodificarlo mejor y a nivel educativo esta diversificación de marcos constituye un buen mensaje del que se pueden obtener notables mejoras en la madurez y apertura democrática de los alumnos.
4. *Organizadores personales.* Como ya he señalado antes, se trata de introducir, a la persona como un todo en el proceso comunicativo. Esta llamada a lo personal de los alumnos puede estar centrada en dos niveles:

— a nivel *cognitivo*: recordándoles conocimientos previos, otros temas ya estudiados, etc.; la importancia de este recuerdo parece más demostrada en el caso de las habilidades intelectuales, sobre todo en el caso de las más altas de

la escala, en las que tales habilidades complejas han de ser desarrolladas a partir de otras simples; pero puede aplicarse a cualquier otro tipo de aprendizaje, y se trata, también aquí, de un instrumento de indudable valor educativo; si el profesor acostumbra a utilizar sistemáticamente organizadores cognitivos personales, el alumno adquirirá un cierto estilo mental (*mental set*) de actuar que le llevará a preguntarse ante cada nuevo problema: «¿qué he aprendido últimamente que pudiera ayudarme a ver cómo resolver esta cuestión?»⁴⁹;

— a nivel de *significado personal*: recordando experiencias previas de todo el grupo o de algún sujeto, o bien acudiendo a experiencias personales de sujetos ajenos a la clase pero cuyas actuaciones puedan evocar otras similares en los alumnos.

En definitiva, y desde la perspectiva de los organizadores, la estructuración de la información la hacemos depender de:

- la información anterior que el alumno posee y está en disposición de relacionar con la nueva situación o tema;
- la organización personal que se pretende que el alumno dé a la nueva información para conseguir su total significatividad para él y para que, como consecuencia cognitiva principal, facilitemos posteriormente su mejor recuerdo y su utilización en otros aprendizajes.

Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes

A veces, el profesor queda perplejo y alarmado al constatar de qué manera, tan diferente o alejada de lo que él quería transmitir, han interpretado los alumnos su mensaje instructivo. De manera indefectible los mensajes se deterioran en la transmisión. Luccio⁵⁰ distingue por eso entre «mensaje enviado» (el que el emisor emite), «mensaje transmitido» (aquel convertido ya en signos y vehiculado a través del canal transmisor: palabras, imágenes, sonidos, acciones, etc.) y «mensaje recibido» (lo que llega hasta el receptor). En todo ese proceso el mensaje pierde nitidez y a veces hasta sentido, algunos de sus contenidos informativos se pierden o distorsionan y se van añadiendo otros no existentes inicialmente.

Cuanto más fases en la cadena de transmisión se produzcan en la enseñanza, tanto más riesgo de pérdida informativa de los mensajes se correrá. El número total de estas fases en la enseñanza dependerá de dónde sitúe uno la fuente: en el profesor o en instancias anteriores a él. Por lo general, el profesor no crea el contenido, sino que lo toma de otras fuentes, por lo que él mismo ya es un primer punto o fase de esa pérdida (voluntaria o involuntariamente, datos, matices o componentes del mensaje original desaparecen y se introducen otros). Cuando el profesor expone, explica o presenta ese material se produce un nuevo proceso de alteración del mensaje (no suele codificar todas sus ideas, va acomodando el mensaje a la situación, etc.; nuevamente se pierden cosas y se ganan otras). El alumno, por lo general, no se entera de todo lo que dice el profesor (no recibe todos los signos que aquel emite) y da su propia traducción o sentido a lo que recibe. Cuando el estudiante tenga que volver a exponer ese material (aplicarlo a una actividad, responder una pregunta,

⁴⁹ BRIGGS, L.: *Ob. cit.*, pág. 204.

⁵⁰ LUCCIO, R.: *La comunicazione educativa*. Le Monier, Florencia, 1977.

hacer un examen o realizar un trabajo) se producirá nuevamente esa alteración (no dirá todo lo que sabe, lo que dice tendrá mucho que ver con la situación, con la fluidez coyuntural con que afronte la tarea, etc.). En definitiva, entre aquella información originaria que el profesor quiso transmitir y la información que el alumno está utilizando para resolver el problema planteado o que ha dado en su respuesta al examen se han producido una serie sucesiva y acumulativa de transformaciones del contenido del mensaje inicial.

Existe un ejercicio denominado «clínica del rumor» que es muy ilustrativo a este respecto.

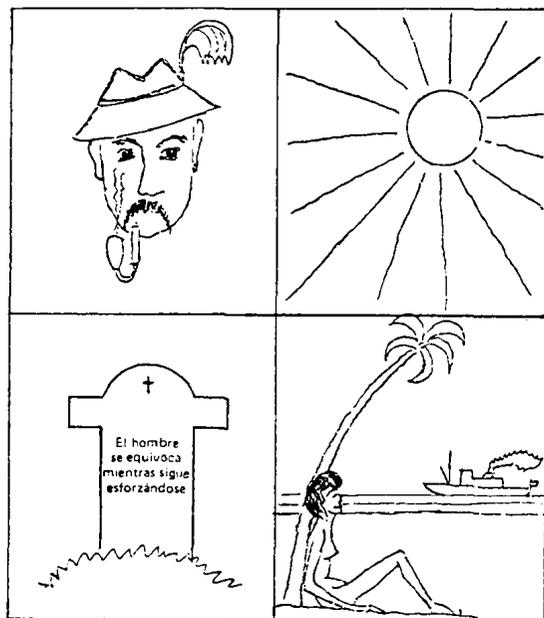


Fig. 10. Lámina para constatar la pérdida de información de los mensajes⁵¹

Usted mismo puede realizarlo en clase. Tome la figura que mostramos a continuación. Saque seis niños de la clase. Cuando estén fuera, llame a uno de ellos y enséñele la lámina pidiéndole que la mire con cuidado porque habrá de contárselo después al siguiente niño. Cuando él le diga que ya está, insista en que se fije bien y cuando lo haya hecho guarde la lámina. Entrará el segundo niño y el primero le explicará lo que contenía la lámina. Cuando haya acabado pídale al segundo que haga cuantas preguntas crea necesario hasta hacerse una idea clara de lo que contenía la lámina. Usted vaya tomando nota de todo. Cuando el segundo crea estar listo y no tenga más aclaraciones que pedir, se sienta en su sitio el primero y entra el tercero. El segundo le cuenta todo minuciosamente hasta que el tercero tenga todo claro. Se sienta el segundo y entra el

cuarto y así hasta los seis niños. Al sexto niño pídale que dibuje en la pizarra la lámina tal como él cree que es. Analice después las concomitantes y diferencias (lo que se ha perdido, cambiado o alterado), entre la lámina original y el dibujo del sexto niño.

¿Qué suele suceder? Podrá comprobar cómo tienden a permanecer los *elementos estructurales* («son cuatro dibujos dos arriba y dos abajo», etc.), los elementos más *sencillos* (los cuadros en que sólo hay un dibujo) o más *habituales* (el sol, un barco, etc.), los *temas generales* (o la idea general de un tema: «es un señor», «una escena de playa», «un sol», etc.), los temas más *connotados* (según la edad serán los que despiertan más interés: la muerte, la chica desnuda, etc.).

Por el contrario tienden a desaparecer o a desdibujarse netamente perdiendo nitidez los datos *superpuestos* (la pipa *en* la cara, la pluma *en* el sombrero, la frase *en* la lápida, etc.) los más *complejos* (por su cantidad de elementos: en la cara, o la escena del barco, o por la propia complejidad conceptual del dato: la frase en la lápida) los más *connotados* (con respecto a éstos tanto puede reforzarse su presencia como eliminarse para neutralizar las emociones que despiertan: «corte» al describir a la chica desnuda, «agobio» de hablar de la muerte, etc.).

Así pues, la cuestión que se nos plantea es qué tipo de presentación de la información redundará en una mayor persistencia de la «totalidad» del mensaje. Algunas consecuencias podemos sacar del ejercicio: buscar mensajes sencillos con unidades informativas bien delimitadas y referencias constantes a situaciones, objetos o temas habituales de los sujetos. También desde los resultados habituales de este ejercicio se puede destacar la importancia que juegan los *organizadores* anteriormente descritos. Los elementos estructurales actúan como organizadores y su permanencia supone una cierta garantía respecto a la integridad del mensaje.

En el ejemplo citado, mientras permanece en los sucesivos intercambios la idea de que se trata de cuatro cuadros, dos arriba y dos abajo y se van describiendo por orden, aunque se pierdan detalles sigue manteniéndose. En cuanto se pierde esa información («son unos dibujos en los que aparece...») el deterioro del mensaje se hace galopante y entonces sí, con toda probabilidad, el dibujo final en el encerado no tendrá nada que ver con la lámina originaria.

Reforzar la comprensibilidad de los mensajes transmitidos

Estrechamente ligado al apartado anterior se encuentra el tema de la comprensibilidad. No es infrecuente escuchar a los alumnos que «no entienden» lo que les explica el profesor.

La importancia didáctica de este aspecto es notable. Una pobre comprensión de los contenidos de la comunicación didáctica comporta siempre consecuencias negativas para los alumnos. Esta incidencia negativa concentra y multiplica sus efectos en los sujetos que padecen dificultades de aprendizaje o que se hallan en desventaja por factores de procedencia social. Con frecuencia, tales consecuencias negativas pueden concretarse en la convicción de los alumnos de que si no entienden bien lo que sus profesores dicen o explican o les mandan estudiar es por su propia incapacidad. De rechazo, este deterioro de la propia estima llevaría consigo el decaimiento de la motivación al estudio, la falta de interés por la participación y el aumento del tiempo de distracción (*out-of-task*) del alumno⁵².

⁵¹ Tomada de BIRKENBIHL, M.: *Aprender a dirigir*. Paraninfo, Madrid, 1979, pág. 60.

⁵² TAUSCH, R. y TAUSCH, A.: *Psicología Social de la Educación*. Herder, Barcelona, 1981, y SHÖDER, H.: *Ob. cit.*

¿Qué hacer desde la perspectiva del profesor para mejorar la comprensibilidad de sus mensajes instructivos?

Ante todo se ha de tener en cuenta que todo mensaje (tanto el publicitario, como el de información general, como en este caso el didáctico) está constituido por unos *signos* y un *significado*, y que, aun siendo el «significado» la esencia comunicativa del mensaje, lo que de hecho intercambian los comunicantes (aquí profesores y alumnos) son signos o señales, pero no significados.

El significado no es un atributo del mensaje en sí, sino algo que los comunicantes ponen en el mensaje: los mismos signos pueden tener diversos significados, y signos emitidos con un significado pueden ser recibidos y traducidos con otro. Eso pertenece a nuestra experiencia diaria y no sólo a la profesional en clase.

«De ello se deriva la necesidad de que existan unos repertorios signícos y de significación comunes (por lo menos básicamente comunes) entre los comunicantes, esto es, que estén en disposición de otorgar idénticos o cuando menos parecidos significados a los signos que utilizan en el intercambio comunicativo. De ello se deriva también la exigencia para el emisor (sobre todo para el profesor por su específica función de facilitador de la comprensión de los mensajes instructivos por parte del alumno) de crear paralelamente al mensaje una serie de *contextos significativos* o *paramensajes* (en definitiva, redundancias) que orienten-presionen al receptor en la atribución de significados precisos a los signos intercambiados.

Por eso sobre todo el mensaje didáctico, precisa desbordar su propia función sustantiva de transmitir la cantidad de información deseada. Necesita una apoyatura operacional de cara al receptor, que dirija el proceso de decodificación y le sitúe en un campo de significados concordante con el del emisor. Esto se logra, como decía, a través de la redundancia, la convergencia de códigos, la utilización de esquemas de organización y de estructuras sintácticas clasificatorias y en general cualquier fórmula que permita al receptor enrutar adecuadamente la decodificación de los mensajes. A nivel de enseñanza, en que la diversidad de repertorios entre profesores y alumnos es una característica fundamental de dicha situación comunicativa, éste es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la elaboración y transmisión de los mensajes instructivos»⁵³.

También Rodríguez Diéguez⁵⁴ insiste en el papel que juegan la redundancia y la superposición de códigos en la transmisión eficaz del mensaje didáctico.

Cita este autor una encuesta realizada a maestros en ejercicio en la que una de las conclusiones obtenidas fue que el éxito profesional está en función de la utilización del método «machaca». Si quitamos a esa afirmación lo que pueda tener de chocante por hacer referencia a unos métodos ya obsoletos de enseñanza, nos encontramos que en ella se destaca el importante papel que juega la redundancia⁵⁵ en una instrucción eficaz.

Para Rodríguez Diéguez la correcta decodificación de los mensajes instructivos se garantiza a través de un adecuado conocimiento del código utilizado, un correcto nivel de redundancia (la excesiva redundancia produce aburrimiento por reiteración de lo mismo) y una información breve y progresiva, y desde un punto de vista práctico centra la mejora de la comprensibilidad en la *superposición de códigos* y en la utilización de un *lenguaje cerrado*.

La superposición de códigos significa que integramos en el mismo mensaje lo verbal y lo icónico (hibridación verbo-icónica) lo que provoca una redundancia

aceptable y eficaz. Por otro lado, la idea de apertura y/o cerrazón de los lenguajes está relacionada con la univocidad (cerrazón) o polisemia (apertura) que lo caracteriza. Esto es, si da pie a una única o a múltiples interpretaciones. Tanto el lenguaje verbal como el icónico pueden ser utilizados en formas abiertas (+) o cerradas (-) y su combinación nos dará 4 formas básicas de lenguaje:

verbal	icónico	
+	+	1
+	-	2
-	+	3
-	-	4

De esta manera y desde la perspectiva del modelo apertura-cerrazón de Rodríguez Diéguez podemos acomodar la conexión verbo-icónica a las necesidades instructivas a que hayamos de hacer frente.

En la modalidad 1, tanto el lenguaje verbal como el icónico son abiertos y con ello damos pie a que el sujeto atribuya una significación libre al mensaje instructivo, lo cual puede ser muy interesante, por ejemplo en poesía, artes plásticas o dramáticas, en determinados tipos de trabajo social, en ejercicios dirigidos a la valoración, etc. En caso de mayor necesidad de significación uniforme habremos de utilizar la modalidad 4 de hibridación en la que tanto el lenguaje verbal como el icónico son cerrados, permiten una sola interpretación, bien porque se hayan añadido matices especificadores, bien porque la imagen sea muy ilustrativa. En este caso la comprensibilidad queda muy reforzada así como la comunidad de significados. En los modelos 2 y 3 tenemos formas de *contraste* donde un lenguaje es abierto y el otro cerrado, muy interesante a nivel didáctico porque controla la divergencia pero da pie a la originalidad y autonomía de los alumnos.

Schulz von Thun⁵⁶ señala que la mayor parte de las dificultades de los receptores en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes están relacionadas con ciertas variables de los propios mensajes, de entre las que él identifica cuatro: *simplicidad, orden, brevedad-pregnancia y estimulación suplementaria*.

1. La *simplicidad* se refiere al vocabulario usado y a la estructura sintáctica de las frases, esto es el modo en que se ha formulado *lingüísticamente* el mensaje.
2. La dimensión *orden* se refiere a la articulación y forma de ordenación de las informaciones. Se refiere también al hecho de si el mensaje es recibido por el receptor como una globalidad estructurada. Dentro de esa articulación hay dos aspectos importantes y conectados:
 - el «orden interno», en función del cual se relacionan las informaciones según una relación lógica clara;
 - la «articulación-externa» que permita identificar las distintas pistas del mensaje, que introduce las clasificaciones o anotaciones necesarias tanto al inicio como a lo largo del desarrollo de la comunicación, que dé pistas (signos relevantes, resúmenes, etc.) para discriminar entre lo importante y lo accesorio.

⁵³ ZABALZA, M. A. y ALVAREZ, Q.: *Introducción a la comunicación didáctica*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1985.

⁵⁴ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 37-38.

⁵⁵ Llamamos redundancia a la aportación de información no novedosa en los mensajes; sucede cuando se repite el mensaje, cuando se vuelve a decir lo mismo de otra manera, cuando se da el mismo mensaje a través de dos códigos diferentes (por ejemplo, de palabra y por imágenes), etc.

⁵⁶ SCHULTZ VON THUN, F.: «Informieren», en *Psychologie Heute*, 5, 1975, págs. 43-51.

3. La dimensión *brevedad-pregnancia* hace referencia al dispendio lingüístico, o sea al uso de palabras innecesarias para alcanzar la meta informativa. En el polo positivo de esta variable se encuentran los mensajes concisos que contienen tan sólo las palabras necesarias. En el lado negativo están aquellas formas de comunicación largas y proliferas que suponen un gasto lingüístico innecesario, bien porque se introducen particularidades, informaciones o explicaciones innecesarias o se hace referencia a hechos no necesarios para la comprensión del mensaje y que a la larga lo desvirtúan por dispersión, bien porque se hace uso de códigos superfluos repitiendo palabras y conceptos por activa y por pasiva o se explican los términos de manera excesivamente particularizada o se usan muchas palabras sinónimas o simplemente repetitivas.
4. La dimensión *estimulación suplementaria* se refiere al uso de palabras o frases accesorias pero que suscitan interés, participación y placer en los receptores: referencias directas a ellos, preguntas que reclaman su atención, ejemplos o alusiones a situaciones muy cercanas a la vida cotidiana, palabras de estímulo, gestos amistosos, etc.

Partiendo de este modelo Rouco, Franta y Spagnuolo⁵⁷ estudiaron el nivel de comprensibilidad de la comunicación didáctica de dos muestras de maestros italianos (una de zonas rurales, otra de ciudad) analizando su influencia en el comportamiento instructivo de los alumnos. Sus conclusiones, reunidas, fueron las siguientes⁵⁸:

- a nivel de promedio general la comprensibilidad de la comunicación de los profesores es buena: presenta niveles adecuados de simplicidad y orden aunque pudiera ser mejorada en ambos aspectos; a nivel de *pregnancia* y capacidad de suscitar el interés personal de los alumnos (estimulación) el nivel en los maestros estudiados es óptimo;
- según los datos obtenidos, los maestros de ciudad, cuyo perfil de comprensibilidad aparece en todo momento como más elevado, comunican de un modo significativamente más ordenado e incluso más estimulante que los profesores rurales;
- la dimensión *orden* aparece influenciada por la interacción entre las variables «lugar de enseñanza» (rural-ciudad) y «experiencia didáctica» (años de profesión);
- la hipótesis de que una comunicación comprensible provoca interés y participación activa en los estudiantes se confirma parcialmente por la correlación positiva hallada entre las intervenciones espontáneas de los alumnos y las dimensiones de simplicidad y estimulación de la comunicación de sus profesores;
- no aparece, por el contrario, correlación en el conjunto de la muestra entre una atmósfera interactiva caracterizada por el silencio y confusión y la comprensibilidad de la comunicación de los docentes, sobre todo por lo que respecta a la dimensión orden. Esto indica la independencia de reacciones de desinterés y oposición en los alumnos y la comprensibilidad de la comunicación de los profesores.

«Los resultados de nuestro estudio, concluyen estos autores, nos permiten subrayar la necesidad de una comunicación didáctica comprensible para los alumnos con objeto de favorecer en éstos últimos sentimientos positivos, interés y participación hacia los mensajes transmitidos, y la importancia de variables contextuales que intervienen en el proceso comunicativo. Las sugerencias educativas que se pueden extraer de nuestro trabajo van de la posibilidad de una auto-evaluación por parte del profesor a la realización por su parte de una actividad teórico-prá-

tica por medio de entrenamientos específicos en el cambio de actitudes educativas en general y comunicativas en particular»⁵⁹.

En síntesis, conviene tener en cuenta en cuanto a la presentación y organización de la información:

- que tenemos múltiples formas de presentación del material informativo sobre el que se centrará la tarea instructiva de los alumnos: material verbal, escrito, gráficas, grabaciones, diapositivas, actuaciones, etc.;
- que mejoraremos su significación si la información va precedida de organizadores que faciliten al alumno la categorización y análisis de la nueva información y su conexión con otros aprendizajes anteriores;
- que si la presentación es larga, o el material extenso o difícil se evitarán pérdidas de contenido o deterioro de la significación si se incluyen periódicas referencias o retornos al modelo original, revisiones o resúmenes que centren la atención en los núcleos sustantivos del tema. También las pausas para plantear cuestiones, proporcionar *feedback* o simplemente descansar son importantes;
- que en todo caso los principios de estructuración, simplicidad, economía y referencias personalizadas aportan notables ganancias en la eficacia comunicativa y en el interés y participación de los alumnos;
- los ejemplos positivos y negativos actúan como organizadores y ayudan a dar sentido al mensaje; mejoran la comprensión y discriminación, por lo cual son fundamentales en el aprendizaje de conceptos; con los niños de ciclos inicial y medio los conceptos, reglas, aplicaciones, etc. surgirán mejor a partir de ejemplos que de definiciones⁶⁰;
- en la medida en que se trate de material nuevo, los alumnos pueden necesitar más tiempo y exposiciones más repetidas. En tal sentido la redundancia y superposición, si bien controladas (isométricas con las exigencias de cada caso), resultan muy beneficiosas, y es menos probable que surja el aburrimiento si se utilizan formas alternativas de exposición de la información;
- llamar la atención sobre la totalidad del mensaje o sobre alguna de sus características o componentes específicos mejora notablemente la calidad informativa de los mensajes y su resistencia al deterioro; por ejemplo Fraisse y Elkin⁶¹ han señalado que con material visual a través de dibujos esquemáticos simplificados, caricaturas o descomposición formal los objetos dibujados se reconocen más fácilmente que cualquier otro dibujo «natural» o fotografía; probablemente porque este tipo de dibujos simplifican y ordenan el estímulo y centran la atención prescindiendo de toda una serie de características no sustantivas que podrían distraer nuestra recepción y procesamiento mental del mensaje;
- el introducir formas colectivas de tratamiento de la información como *discusiones, debates, presentación* de opiniones, exposición por parte de grupos de alumnos de *informes* elaborados por ellos mismos constituye un importante recurso con una gran potencialidad a nivel de evaluación for-

⁵⁷ ROUCO, R.; FRANTA, F. y SPAGNUOLO, M.: «La Comprensibilità della comunicazione degli insegnanti», en *Orientamenti pedagogici*, 152, marzo, 1979, págs. 231-258.

⁵⁸ *Ibid.*, pág. 255.

Téngase en cuenta que los datos y conclusiones se refieren a Italia. No es que aquí las cosas hubieran de ser necesariamente distintas aunque no parece probable que se dé esa diferencia entre profesores rurales y de ciudad. Quizá alguien se anime a comprobarlo.

⁵⁹ ROUCO, R.; FRANTA, F. y SPAGNUOLO, M.: *Ob. cit.*, pág. 256.

⁶⁰ BRIGGS, L.: *Ob. cit.*, pág. 206.

⁶¹ FRAISSE, P. y ELKIN, E. H.: «Etude Génétique de l'influence des modes de presentation sur le seuil de reconnaissance d'objets familiars», en *L'Année Psychologique*, 63, 1963, págs. 1-12.

mativa; el profesor podrá analizar tanto la riqueza y pertinencia de la información presentada, como el proceso de elaboración seguido y los sistemas de justificación lógica, científica o afectiva que apoyan las afirmaciones realizadas.

DELIMITACION DE LAS TAREAS INSTRUCTIVAS

Criterios de selección de las actividades

Entramos ahora en una fase fundamental del desarrollo curricular en la que se encuadran y se hace referencia a las distintas estrategias operativas del docente. Las actividades que constituyen el núcleo de toda enseñanza son:

«Las unidades estructurales básicas de programación y acción dentro de la clase. Casi todas las acciones e interacciones de la clase tienen lugar dentro del marco operativo y de los límites de una actividad y el tiempo que resta es que fue usado para preparación o transición entre actividades»⁶².

La principal característica de las actividades didácticas en tanto que conductas, es precisamente el que son conductas que se producen en un *contexto controlado*, son «conductas en situación». Yinger llega a señalar que el profesor no planifica realmente la actividad, sino que planifica el contexto, el marco en que esa actividad se dará. De hecho, como veremos, se tiende más a describir o reglamentar el marco, las condiciones y/o límites de la actividad que la propia actividad a realizar. Así Kounin⁶³ señala que las actividades didácticas tienen cuatro características claras:

1. Límites temporales y espaciales definidos.
2. Un medio físico y unos recursos a ser utilizados (libros, lápices, etc.).
3. Un modelo o patrón predefinido de la conducta a realizar.
4. Interacción entre los componentes físicos del contexto y los patrones de conducta establecidos.

Yinger⁶⁴ analizando sobre el terreno la conducta de una profesora llegó a distinguir los siguientes componentes en una actividad didáctica, componentes respecto a los cuales ha de adoptar decisiones el docente al planificar.

1. *Localización*: se refiere al lugar físico en que la actividad ha de realizarse (fundamentalmente si hemos dividido la clase por zonas funcionales).
2. *Estructura y secuencia*: se refiere a las fases y componentes de las acciones particulares que se realizan en la actividad. Por ejemplo una actividad puede suponer *mover* a los niños de sus asientos para acercarlos al globo terráqueo (preparación), *explicarles* allí algo y que *tomen notas* (lección) y volver de nuevo a sus sitios (recoger).
3. *Duración*: cantidad de tiempo dedicado a una actividad.
4. *Participantes*: quiénes van a tomar parte en ella y cómo (grupos, de qué tamaño, etc.).
5. *Conductas aceptables de los sujetos*: o condiciones de orden, actuación, etc. que el

profesor señala como permisibles y/o apropiadas para poder llevar adelante la actividad (libertad de movimiento disponible, nivel de voz, etc.).

6. *Acciones instructivas*: Conjunto de etapas o pasos que el profesor da para llevar a cabo la actividad. Por ejemplo, instrucciones - presentar la tarea - dar información - señalar pistas de realización - proporcionar *feedback*, etc.
7. *Contenidos y materiales*: aquello de lo que trata la actividad (contenido) y los medios utilizados para desarrollarla. Las decisiones referidas a contenidos y materiales fueron las que más frecuentemente tomó la profesora estudiada por Yinger.

Lodini⁶⁵ que utiliza el concepto de *estrategias operativas* incluye en ellas la *forma de actividad* desarrollada (lecciones, lecturas, conversación, realización de algún material, asunto, etc.) que tanto profesor como alumnos han de realizar (distinguiendo qué es lo que ha de hacer cada uno de ellos), las *formas de organización* del trabajo (si individual, en grupos pequeños, si toda la clase, o a nivel de interclases, etc.), los *espacios* (dentro del aula, fuera de ella, fuera de la propia escuela), los *materiales* y los *recursos* necesarios.

La profesora Lodini presenta el siguiente cuadro para explicitar cómo el profesor puede programar una unidad didáctica (que vendría a ser una actividad en el sentido holístico y no molecular que aquí estamos dando a este término).

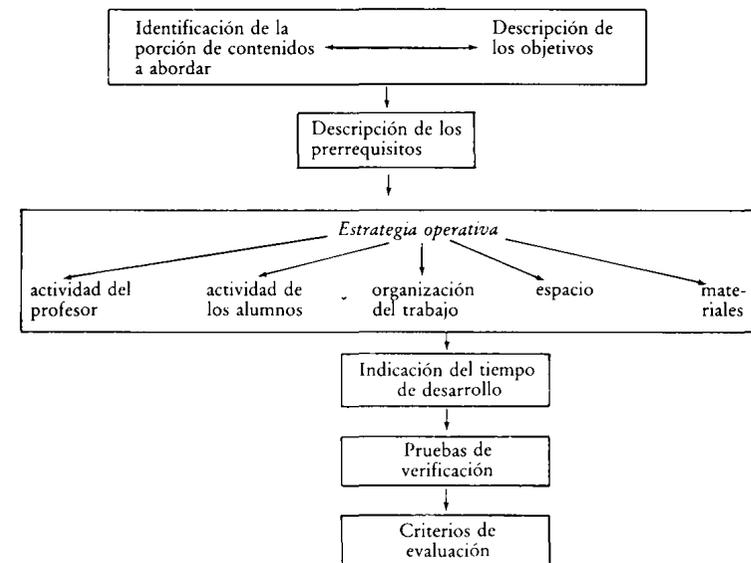


Fig. 11. La programación de una unidad didáctica⁶⁶

De alguna manera en las actividades se sintetizan las orientaciones y planteamientos generales surgidos de las fases anteriores del desarrollo curricular. En ellas

⁶² YINGER, R.: «Routines in teacher Planning», en *Theory into Practice*, 18(3), 1979, pág. 164.
⁶³ KOUNIN, J.: «Environmental Issues in the Teaching of Mathematics in the Elementary School Grades: some preliminary notes and speculations», en *Proceedings of the Research on Teaching Mathematics Conference*. Conference Series, 3, Institute of the Research on Teaching, Michigan State Univ., 1980.

⁶⁴ YINGER, R.: *Ob. cit.*, pág. 165.

⁶⁵ LODINI, E.: *Ob. cit.*, pág. 120.

⁶⁶ *Ibid.*, pág. 123.

es donde se descubre la existencia o no de organicidad y coherencia entre postulados teóricos y prácticos, entre propósito-fines y medios para alcanzarlos. De hecho, cualquier actividad podría ser analizada desde la perspectiva de su *validez* (congruencia respecto a los objetivos, si se consigue con ella lo que se pretende conseguir), *significación* (si realmente es relevante la actividad en sí misma, si merece la pena hacerse lo que en ella se solicita) y *funcionalidad* (si es realizable desde la perspectiva de la situación o de las condiciones en que debe ser realizada y compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico).

También influye mucho en la planificación de las actividades el modelo instructivo en función del cual el profesor esté desarrollando su tarea. Es muy diferente trabajar desde un planteamiento «holodinámico»⁶⁷, «experiencial» o bien hacerlo en un modelo «tecnológico». Diríamos que la tarea o actividad adquiere distinto sentido en y desde cada uno de dichos modelos y eso conlleva el que su planificación haya de hacerse de distinta manera.

Para el modelo tecnológico es fundamental realizar, previo a la planificación de las actividades, un análisis de tareas (Gagné 1985). A través de ese análisis se identificarán los prerrequisitos lógicos y operativos de los diversos componentes de la tarea hasta incluir (llegar) a la totalidad de la misma. Se descompone la actividad en las subdestrezas necesarias para realizarla. Si el alumno no es capaz de realizar adecuadamente alguna de las fases de la actividad esto puede deberse a que no posee aún las subdestrezas previas o que no es capaz de integrarlas o aplicarlas a esa situación de modo adecuado. El profesor en ese caso pasaría a centrarse en instruir al alumno en dichos prerrequisitos y salvar así las lagunas. Y para lograrlo no dudará en descender cuanto sea necesario en la jerarquía de los aprendizajes hasta llegar hasta los más fundamentales (enseñar a coger adecuadamente el lápiz entre los dedos en una actividad de dibujo lineal avanzado, por ejemplo) si fuera preciso.

No sucede así con el modelo de descubrimiento o de aprendizaje significativo de Ausubel desde cuya perspectiva se le ofrecen al alumno un problema o una situación para que la resuelva o analice por sí mismo y con la ayuda del material disponible:

«... el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea realizada a su estructura cognitiva. En otras palabras, la tarea distintiva y previa consiste en descubrir algo»⁶⁸.

Y de la misma manera podríamos seguir adelante con las diferentes concepciones de las actividades didácticas que emanarían de otros modelos como los cognitivistas (Piaget, D'Hainaut, etc.) los fenomenológico-humanistas (Rogers, Maslow, etc.).

Pero volvamos a la de Yinger de que la actividad didáctica es una «conducta en un contexto controlado». Las decisiones del profesor han de dirigirse por tanto a la indicación de las conductas o acciones a realizar así como a la determinación del contexto de realización. Tanto para lo uno como para lo otro no caben recetas fijas, puesto que las actividades posibles son infinitas y habrán de responder precisamente a los diversos marcos contextuales. Los Programas Oficiales y ciertos libros especializados en áreas o disciplinas concretas sugieren infinidad de actividades posibles. Como ese no es nuestro caso, me limitaré a indicar algunos *criterios* que han de

⁶⁷ TITONE, R.: *Ob. cit.*, pág. 46.

⁶⁸ AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, ob. cit., pág. 38.

conducir al profesor en la elección y definición contextual de las actividades didácticas para su clase.

Las aportaciones a este respecto son muy numerosas. Entre ellas merece la pena destacar las siguientes:

Wheeler⁶⁹ señala criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar las actividades. Comentaré brevemente cada uno de los criterios, ya clásicos, de Wheeler:

- a) *Validez*: que afecta a la relación entre actividad y conducta deseada. Respecto a la actividad el profesor se debe preguntar: ¿produce cambios del aprendizaje en la dirección deseada? Una actividad es válida en la medida en que realmente posibilite un cambio de conducta o mejora personal del sujeto en la dirección de algún objetivo. De otra manera pudiera ser una actividad muy valiosa, interesante o entretenida pero no sería «válida».
- b) *Comprensividad*: también en relación con los objetivos. Si los recoge en toda su amplitud tanto a nivel de cada objetivo como del conjunto de todos ellos. Este criterio será difícilmente aplicable a cada actividad o experiencia singular, pero es fundamental con respecto al conjunto de todas ellas. Debe proveerse a los alumnos de tantos tipos de experiencias cuantas áreas de desarrollo se intente potenciar (información, habilidades intelectuales, habilidades sociales, destrezas motoras, creencias, actitudes, valores, etc.) y, a ser posible, también experiencias que entrañen diferentes planteamientos del contexto de realización: individual —grupales, dentro— fuera de la escuela, con diversidad de materiales, etc.
- c) *Variiedad*: gran parte de los argumentos de la comprensividad son aplicables a la variedad. Es necesaria la variedad porque existen diversos tipos de aprendizaje, porque el aprendizaje puede producirse de diversa manera según las áreas de contenido o modalidades de experiencia didáctica y porque las reacciones individuales ante una situación cualquiera son necesariamente diferentes.
- d) *Conveniencia* o adecuación a las diversas fases del desarrollo y niveles madurativos de los sujetos. Así, tanto las características de la acción en sí como las condiciones del marco de realización, han de tomar muy en cuenta las peculiaridades principales de la etapa de desarrollo de los alumnos a que va dirigida de manera que éstos estén:
 - física, psíquica, actitudinalmente, etc. preparados para llevarlas a cabo;
 - sean capaces de responder a su gradiente de complejidad, dificultad, etc. «Escalonamiento» de las actividades.
- e) *Estructura* es decir que las actividades posean un carácter organizado, sistémico. Ello comporta condiciones sincrónicas (que sean *equilibradas* en el sentido de que no se dejen aspectos importantes sin tratar o se privilegie innecesariamente otros) y diacrónicas (que posean *continuidad* lógica, científica y práctica, que se busque que sean experiencias cuyos efectos se *acumulen* en lugar de neutralizarse, que se dé una adecuada *repetición* para fijar los aprendizajes y que se seleccionen actividades múltiples, esto es que promuevan la consecución del mayor número de objetivos).
- f) *Relevancia para la vida*, lo que está relacionado con la posibilidad de transferencia que posea la actividad y con su nivel de significación y utilidad para la vida actual y futura de los niños.
- g) *Participación del alumno en la planificación*, de manera que las actividades respondan también a sus «propósitos» individuales no siempre coincidentes con los del profesor.

Como puede verse, el esquema de Wheeler refleja bien y se acomoda perfectamente a los planteamientos generales con que hemos dibujado hasta aquí el desarrollo

⁶⁹ WHEELER, D. K.: *Ob. cit.*, págs. 161 y ss.

curricular y a los principios señalados para la toma de decisiones en otras fases del proceso. Wheeler parte de un modelo tecnológico, de ahí el gran papel que juegan los objetivos y principios como el de la funcionalidad, eficacia, etc. en la determinación de las actividades de su contexto de realización.

Si prefiriéramos trabajar desde un modelo más experiencial y abierto, podemos considerar los criterios que propone Raths⁷⁰:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, «dentro de un nuevo contexto», una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido «previamente estudiado».
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente —y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, *standards* o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

Otro autor, McNeil⁷¹ ofrece una visión más integral y extensiva de criterios aplicables a la selección y justificación de las actividades didácticas. Sus criterios se organizan en cinco niveles: filosófico, psicológico, tecnológico, político y práctico. La idea de McNeil desborda en cierto sentido el planteamiento que aquí venimos haciendo sobre las actividades. El incluye en su modelo las actividades en sí mismas como conjunto y a la vez los objetivos concretos de esas actividades, los materiales que en ellas se utilizan, etc.

1. *Criterios filosóficos*: parten de la jerarquía de valores que profesa el docente y se

refieren a que éste al seleccionar las actividades a realizar ha de optar por una u otra opinión dentro de los siguientes dilemas:

- entre las actividades agradables en sí mismas y en este momento o actividades no tan agradables, pero que conducen a futuras experiencias deseables;
- entre actividades ideales (que presenten lo justo, bello y honorable de la vida) y actividades que la presentan tal como es incluyendo corrupción, violencia o aspectos no tan decentes; en cualquier caso, la visión que los materiales y enfoques utilizados den de la vida reflejará los valores y creencias del profesor;
- entre actividades que manejen prioritariamente formas de pensamiento, sentimientos o conductas del grupo al que pertenezca el alumno, o bien que se ocupen de pensamientos, sentimientos y conductas de otros grupos (*multicultural education*);
- entre actividades dirigidas a resultados homogéneos o actividades que favorezcan los resultados diferentes de los individuos; a la larga esto se traduce en una postura, bien en favor de actuar respecto a todo el grupo clase como unidad, bien respecto a cada uno de los sujetos individualmente;
- actividades que acentúen la cooperación de tal manera que los alumnos alcancen al final un resultado común, o bien actividades que acentúen la competición de tal manera que cada estudiante aparezca al final con resultados tan excelentes como sea capaz individualmente de lograr;
- actividades que lleven a los alumnos a ir clarificando autónomamente sus propias posiciones en temas morales o asuntos controvertidos o bien actividades que instruyan a los alumnos en los valores de lo que se entiende por rectitud moral e intelectual.

2. *Criterios psicológicos*: las creencias psicológicas del profesor en torno al aprendizaje condicionan también el tipo de actividades que presentará, su marco de realización. McNeil habla de dos tipos de docentes con respecto a los criterios psicológicos. Cada uno de esos dos tipos se comporta de diversa manera respecto a las actividades:

1. Profesor que tiene un <i>punto de vista cerrado</i> respecto al aprendizaje. Para él las actividades han de ser:	2. Para el profesor con un <i>modelo abierto</i> de pensamiento respecto al aprendizaje, las actividades han de ser:
— estar bajo la directa influencia del docente;	— ser desplazados de la influencia directa del profesor de manera que conduzcan al alumno a la autoactualización a través de la búsqueda personal de significados en unas situaciones en las que el profesor es tan sólo un recurso personal;
— ser agradables y cómodos para el alumno;	— tener en cuenta e incorporar fases de apuro, perplejidad de manera que se produzca un aprendizaje significativo;
— enseñar una cosa cada vez, pero enseñarla hasta que se domine plenamente; simplificar el contexto de realización y dar suficientes ejemplos para ayudar al alumno a abstraer y generalizar lo aprendido;	— producir diferentes resultados a la vez, ayudando a los estudiantes a desarrollar intereses y actitudes así como sus capacidades intelectuales;
— llevar al alumno a adquirir los componentes básicos antes de exponerlo a niveles más elevados de aprendizaje;	— llevar al alumno a comprender el significado y organización del conjunto antes de proceder al estudio de las partes;
— llevar al alumno a conocer e imitar importantes modelos de lenguaje, sentimientos y actuaciones;	— llevar al aprendiz a crear y practicar nuevas y diferentes formas de hablar, sentir y actuar;
— ofrecer prácticas y repeticiones con respecto a habilidades no dominadas aún.	— ofrecer nuevas y variadas prácticas para las habilidades aún no dominadas.

⁷⁰ RATHS, J. D.: «Teaching without Specific Objectives», en *Educational Leadership*, abril, 1971, pág. 716.

⁷¹ MCNEIL, J.: *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston, 1981.

Como el propio McNeil señala las posturas de los profesores nunca se presentan en una posición extrema en el *continuum* apertura-clausura aquí reseñado. Pero planteado así sirve bien para que cada uno nos podamos plantear qué orientaciones prevalentes seguimos en nuestra toma de decisiones respecto a las actividades a realizar.

3. *Criterios tecnológicos*: los toma McNeil de los postulados del modelo de objetivos de Bloom y otros autores de la línea tecnológica de la instrucción:

- plantear los objetivos de la actividad en términos conductuales;
- realizar un análisis previo de la tarea de manera que los componentes simples de la conducta compleja estén identificados y queden claramente especificadas las relaciones entre las tareas y los objetivos formales;
- las actividades de aprendizaje han de estar directamente relacionadas con la conducta y contenidos de objetivos específicos;
- los procedimientos de evaluación han de proporcionar un inmediato *feedback* con respecto a la adecuación de las respuestas de los alumnos a los objetivos; se ha de presentar pruebas referidas a criterios con los que medir el rendimiento de los sujetos en la actividad; la evaluación se ha de referir tanto al proceso por el que el aprendiz aprende como al producto o lo que realmente aprende;
- los productos o actividades han de ser cuidadosamente comprobados.

4. *Criterios políticos*, que expresan una serie de convenciones sociales referidas al aspecto social e igualdad entre sexos, grupos culturales; McNeil aborda aquí las condiciones que han de reunir los materiales que se utilicen en el desarrollo de las actividades instructivas:

- los materiales de enseñanza han de presentar tanto a los hombres como las mujeres en toda la amplitud de sus dotes y capacidad de iniciativa, de ocupación y roles domésticos sin degradar, estereotipar o tratar con aire protector a nadie por razón de sexo;
- los materiales han de presentar, sin omisiones significativas, el papel histórico de los miembros de cualquier grupo racial, étnico o cultural, incluyendo sus contribuciones y logros en todas las áreas de la vida;
- los materiales han de presentar a los miembros de los grupos culturales sin referencias degradantes, estereotipadas o paternalistas por lo que se refiere a su patrimonio cultural, sus características o su estilo de vida.

5. *Criterios prácticos*: se refieren a la viabilidad de las actividades de aprendizaje particularmente en lo que respecta a la economía. Profesores y grupos han de sopesar, señala McNeil, el costo que se derivará de ofrecer determinados tipos de experiencias de aprendizaje. Cada nuevo programa ha de ser analizado en cuanto a su costo con respecto al costo total de los materiales, a su mantenimiento, a los accesorios y suplementos necesarios y al entrenamiento necesario para su empleo.

Suministrar guías para el desarrollo de las actividades

Si definiéramos la enseñanza como «poner trabajo» a los alumnos cometeríamos probablemente un grueso error conceptual. Enseñar quedaría sin duda mucho mejor definido por «guiar el aprendizaje».

Posiblemente sea ésta, la capacidad para guiar el aprendizaje, la competencia más sustancialmente didáctica, la cualidad profesional por excelencia del buen docente. Uno puede saber mucho de su materia, pero para ser un buen profesional precisa además poseer habilidad para orientar adecuada y eficazmente la experiencia instructiva del alumno en ese ámbito de conocimientos.

¿Qué tipo de guías? ¿Cómo suministrarlas? ¿En qué momento?

Estas son cuestiones difíciles de responder en términos generales y válidos para cualquier situación. A nivel de aspectos concretos de cada actividad suelen venir sugeridos e incluso a veces bastante explicitados en los propios Programas Oficiales, y de todas formas la cuestión no es tanto «conducir la actividad» de los alumnos en el paso a paso (aunque eso sin duda es también un aspecto básico de la enseñanza) cuanto «guiar su aprendizaje» con una perspectiva de orientación más global y holística.

Hasta ahora hemos ido ya aludiendo de pasada a diversas decisiones del profesor que actuarán como guías del aprendizaje de los alumnos: el señalamiento del objetivo y su operativización, la focalización de la atención, las estructuras de conexión entre los nuevos y antiguos aprendizajes (organizadores), los principios de procedimiento, etc.

Señalados ya los objetivos a conseguir, los contenidos a trabajar y las habilidades a poner en marcha en esas actividades, guiar el aprendizaje supone fundamentalmente ir consolidando unas u otras «estrategias cognitivas».

Así Briggs⁷² habla desde la perspectiva de las guías de aprendizaje de profesores *deductivos* y profesores *inductivos*. Son deductivos aquellos que orientan el aprendizaje de los alumnos partiendo de una regla, definición o concepto general a partir del cual se van presentando ejemplos positivos o negativos que conduzcan a la comprensión y aplicación práctica de los datos ofrecidos. Los inductivos comienzan por los ejemplos y casos particulares para después, a través de un proceso de discriminación, llevar a los alumnos o facilitar su camino para que lleguen a los principios generales.

Y en un sentido bastante parecido se refiere Einsiedler⁷³ a tres tipos de estrategias docentes:

- la estrategia *discovery* (descubrimiento) que procede al modo inductivo: se tiene un problema inicial a partir del cual se genera una hipótesis de trabajo que se va comprobando a través de intentos personales del propio alumno con apoyo de la información suministrada, de observaciones, de ayudas adicionales, etc.; así se llega a las generalizaciones y posibilidades de aplicación a otros contextos (transferencia);
- la estrategia *advanced-organized* (organización superior) procede de manera deduc-

⁷² BRIGGS, L.: *Ob. cit.*, pág. 209.

⁷³ Cit. en KUNERT, K.: *Ob. cit.*, pág. 30.

tiva: se parte de un «modelo general» de enumeración, análisis o resolución de problemas específicos;

- la estrategia del *basic concept* (concepto fundamental) que mezcla lo inductivo y deductivo: se abordan paralelamente los problemas o situaciones desde la doble perspectiva de las hipótesis de acción y de los modelos generales, ideas fundamentales o categorías ejemplares.

Otra cuestión importante alude al *grado* de la ayuda a prestar por lo que se refiere tanto a la cantidad como al tipo de guía (directa, indirecta, etc.) a dar al alumno.

La respuesta está muy en relación con el tipo de dinámica que queramos generar en el proceso de aprendizaje. La enseñanza más rígidamente tecnológica, donde tanto el resultado a alcanzar como el proceso a seguir están muy delimitados de antemano, pide un tipo de ayuda directa y pequeña en cantidad (una palabra que no se recuerda, un paso del proceso que no se sabe cómo dar, etc.). Los métodos, más sugeridores que directivos, darán paso a ayudas indirectas (indicar al alumno posibilidades alternativas que él no consideró o a las que no prestó atención suficiente en el desarrollo de la actividad. Ayudarle en caso de decaimiento o frustración, o seguir ofreciéndole respuestas intermedias, etc.).

En todo caso el principio de que «cuanto menor ayuda mejor, pero nunca menos de la necesaria» es importante tenerlo siempre en cuenta. La presencia del profesor y su ofrecimiento de ayuda tiene siempre un importante componente de disponibilidad por su parte, con lo cual el alumno capta un doble mensaje: «esto es lo que tienes o puedes hacer para progresar en tu trabajo» y «bien, ya ves que estoy pendiente de ti y que puedes contar conmigo». Es decir que *toda ayuda del docente implica una dimensión técnica-objetiva y una dimensión actitudinal-afectiva*.

Ayuda y pensamiento u operación mental también están en estrecho contacto en la escuela. Una ayuda excesiva (sobreprotección a nivel afectivo y directividad a nivel técnico) tiende a que el sujeto «reproduzca» procesos. Dejar en suspenso la ayuda puede ser un importante medio para que el alumno tenga que «buscarse la vida» y abrir nuevos caminos en sus estrategias cognitivas (en la forma de plantearse y resolver los problemas). Ello producirá procesos divergentes. Seguramente también una dinámica de ensayo-error en la que se producirán fallos pero que puede muy bien convertirse, utilizados por el profesor en un sentido de evaluación formativa, en un elemento muy rico en sugerencias y guías del aprendizaje posterior. Pero para que la no-ayuda llegue a ser eficaz se requiere que el sujeto sea capaz de soportar esa situación no sólo a nivel de desorientación técnica, sino también a nivel de autonomía funcional y desamparo afectivo (lo que significa que previamente se han tenido que trabajar aquél tipo de actitudes y estrategias cognitivas y de actuación que lo hagan posible).

Las preguntas son otro tipo de guía de que dispone el profesor para orientar el aprendizaje de los alumnos. De hecho algunos investigadores didácticos han definido las clases o lecciones como secuencias de preguntas y respuestas entre profesores (fundamentalmente autor de las preguntas) y alumnos (sobre todo con respuestas)⁷⁴.

Con las preguntas el profesor predefine el tipo de operación mental que desea elicitar en el alumno. Es muy distinto preguntar: «¿quién?» o «¿qué?», que tratan

de elicitar recuerdos, a preguntar: «¿cómo?» o «¿cuándo?», que dan pie a descripciones e informes, o preguntar: «¿por qué?», que provoca razonamientos.

En todo caso la idea-clave del «guiar» el aprendizaje es revelar el proceso de realización de las tareas de manera que el sujeto sepa lo que tiene que hacer. Es por tanto una tarea «iluminativa» lo que se ha de realizar, de manera que los alumnos sepan con absoluta claridad qué deben hacer y posean al menos pistas sobre cómo podrían hacerlo.

Elicitación y valoración formativa del resultado

Se trata de un proceso intermedio de comprobación y contraste de la marcha de la actividad instructiva.

Tanto si se trabaja con objetivos terminales como si se trabaja con objetivos experienciales, el sujeto necesita comprobar si está o no en el buen camino. Por eso el señalamiento de una serie de resultados intermedios supone una auténtica ayuda: es como si se le pusieran al alumno una serie de mojones o indicadores en el camino a seguir.

También en este aspecto, como sucedía en las guías de aprendizaje, el componente cognitivo está muy unido al afectivo. La necesidad cognitiva fundamental en la realización de las tareas instructivas es saber qué resultado se pretende lograr, saber en qué debe uno centrar su atención. Y como nos estamos refiriendo a niños pequeños, esa tensión (o *arousal* en términos motivacionales) hacia la meta, sobre todo si la tarea es compleja o prolongada en el tiempo, ha de ser reforzada cada pocos pasos a base de resultados intermedios o metas procesuales cuya consecución gradual signifique un fortalecimiento del niño en cuanto al esfuerzo realizado (algo así como las «metas volantes» para los ciclistas). El niño avanza así con un sentimiento de «competencia»⁷⁵ suficientemente reforzada y alimentada porque va viendo cómo es capaz de ir resolviendo adecuadamente los diversos pasos intermedios de las tareas.

En ese sentido la realización de la actividad está también conectada con su valoración formativa. El niño casi siempre hace las cosas por el propio placer de hacerlas, pero además por la satisfacción añadida de demostrar su dominio en cada uno de los pasos a dar en esa actividad. No se trata de una evaluación en su sentido convencional, de constatar el nivel de logro alcanzado y cuantificarlo en una nota. Es una valoración formativa cuya principal función, tanto para el profesor como para los alumnos, es cerciorarse de cómo se ha producido el aprendizaje, explicarse el por qué de los pasos dados y justificar el resultado obtenido. Si es positivo el sentimiento de competencia, el sentirse capaz se reforzará. Si es negativo se podrá hipotetizar por qué y se podrá instrumentar la instrucción de apoyo que sea necesaria.

El importante trabajo de Pourtois⁷⁶ señala la importancia que para los niños aprendices tienen las dos funciones a que aquí nos referimos: el suministrarles

⁷⁵ «Competencia» en términos de WHITE, B.: *El Yo y la realidad en la teoría psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires, 1973, págs. 37 y ss., que hace referencia a la capacidad para interactuar de manera eficaz con el medio. «Intervienen las capacidades innatas, dice White, pero en el caso humano la competencia es, en gran medida, una consecuencia del aprendizaje», o sea, que el sentimiento de competencia refleja emocional y cognitivamente la lectura subjetiva que cada sujeto hace de la eficacia de sus conductas.

⁷⁶ POURTOIS, J. P.: *Comment les mères enseignent à leurs enfants*. PUF, Paris, 1979, pág. 219.

⁷⁴ DUNKIN, M. y BIDDLE, B.: *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1974.

standards de realización intermedios y finales con un sistema de control o regulación de carácter abierto y reflexivo más que imperativo y directivo.

Los niños cuyas madres utilizaban con más frecuencia el lenguaje en tanto que recurso de razonamiento que les permitía suministrar y/o solicitarles explicaciones racionales sobre lo que pensaban hacer, estaban haciendo o ya habían hecho, obtenían mejores resultados y sus procesos de realización eran más eficaces.

Ese sistema de intercambio permanente sobre las formas de proceder, a través del lenguaje, pero también a través de la mirada, gestos, etc., posibilita a los instructores y a los aprendices observar y descubrir nuevas relaciones entre los sucesos y sus acciones.

La evaluación formativa de las distintas subáreas del proceso permite exigir y/o aportar una justificación y/o una explicación a la respuesta dada y manifestar a la par una actitud de confianza en el alumno, tanto si la respuesta ha sido correcta como si no lo ha sido. Eso actúa como un *feedback*, como información de retorno con respecto al proceso seguido. Lo que en el caso de tenerlo que repetir, bien porque no haya salido del todo bien, bien porque exige ser practicado repetidas veces para favorecer su retención, servirá para que cada vez la actuación se vaya depurando y mejorando en los pasos a dar, materiales a emplear, etc.

ORGANIZACION DE LOS RECURSOS Y LOS MATERIALES CURRICULARES

La experiencia educativa escolar es por su propia naturaleza una experiencia fundamentalmente vicaria y, en todo caso, es una experiencia conducida, reglada, mediada; esa es su principal diferencia con respecto a la educación «natural» o informal. Como señala Bruner, la escuela ofrece experiencias *out of context*, fuera de la realidad que se pretende aprender; sólo en escasas oportunidades reproduce una experiencia directa niño-realidad a aprender. Lo más frecuente, lo típico es que esa relación niño-contenido se produzca a través de algún medio o recurso de enseñanza que represente, aproxime, facilite el acceso, etc. del niño a esa realidad.

Podemos hacer salidas al mar para que los niños lo conozcan directamente, o traerles al aula algún animal para la clase en que estudiemos los mamíferos, pero eso no siempre es posible (si estudiamos los astros, el interior del cuerpo humano, conceptos abstractos, etc.). En esos casos es preciso contar con un recurso (imagen, descripción verbal, modelo analógico, etc.) que refleje, represente la realidad con la que queremos entrar en contacto y conocer.

Esa es la idea de la *mediación* didáctica que constituye la función de los recursos o medios de enseñanza.

¿A qué nos vamos a referir al hablar de medios o recursos de enseñanza? No hay un acuerdo pleno entre las didácticas con respecto a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *recursos*. Con diferentes matizaciones la idea de recurso se ha vinculado con la de «material didáctico»⁷⁷, «recursos didácticos»⁷⁸,

«soporte tecnológico»⁷⁹, «técnicas diversas»⁸⁰, «dispositivos para transmitir información»⁸¹, «operador didáctico»⁸².

Las referencias a la idea de recurso se distribuyen, pues, entre dos polos:

1. Un polo de *máxima reducción* del concepto que lo liga su aspecto material de aparatos o materiales para la enseñanza. Tiene la ventaja de que objetiviza y hace operativa la idea y función didáctica de los recursos, permite una más clara aproximación a su diseño, utilización y valoración en los procesos de enseñanza.
2. Por otro lado, en un polo de *máxima expansión* que sitúa como recurso a cualquier tipo de proceso articulado o técnica, cualquier instrumento pedagógico que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados (la organización de los contenidos, los mensajes, las lecciones, los métodos, los propios materiales, la evaluación, etc. todos serían recursos a través de cuyo manejo sistematizado se trataría de obtener unos resultados).

Aquí se trata sobre todo de quedarse, por razones puramente prácticas, en una idea restrictiva muy cercana de recurso a la de materiales didácticos por un lado, pero también a otro tipo de recurso de sentido más amplio como puede ser los recursos que posee la comunidad (bibliotecas, teatros, fábricas, zonas de un especial interés formativo por alguna razón, etc.). Las otras dimensiones atribuibles a los recursos desde una concepción más amplia de su significado ya las hemos ido viendo en otros apartados.

¿Cómo introducir los medios en el proceso de desarrollo curricular?

Cada día son más numerosos los recursos materiales y equipos técnicos que el mercado pone a nuestra disposición. Con frecuencia ese mismo mercado presiona incluso para que los introduzcamos en la enseñanza. Basta ver cómo están actuando en la actualidad las multinacionales de los respectivos sectores para que se introduzcan (su interés no va más allá de eso, que se introduzcan) en las escuelas los ordenadores, los vídeos, los equipos cada vez más sofisticados. De ahí que sea tan importante saber *contextualizar* curricularmente los recursos que se vayan a utilizar en la enseñanza.

Si los recursos han de «constituir» un nexo entre las palabras y la realidad⁸³, «un punto de apoyo, pasarela o estriberón que instalamos o plantamos en la corriente del aprendizaje, para que cada alumno alcance o se aproxime al máximo de sus techos discentes»⁸⁴, «materiales apropiados para ayudar al alumno a conseguir los objetivos en cada lección»⁸⁵, esos son unos buenos marcos de referencia para plantearse el cómo de su inclusión en la programación.

⁷⁹ ESCUDERO, J. M.: *Tecnología educativa*, ob. cit.

⁸⁰ BRIGGS, L.: *Ob. cit.*

⁸¹ ROSSI-LANDI, F.: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Avila, Caracas, 1970.

⁸² VON CUBE, F.: *La educación*. CEAC, Barcelona, 1981.

⁸³ NERICI, E. G.: *Ob. cit.*

⁸⁴ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Ob. cit.*

⁸⁵ WULF, K. y SCHAVE, B.: *Ob. cit.*, pág. 86.

⁷⁷ NERICI, E. G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, y COMBETTA, O. C.: *Práctica de la enseñanza*. Losada, Buenos Aires, 1973.

⁷⁸ FERNÁNDEZ HUERTA, J. O.: *Ob. cit.*, y GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit.

La cuestión está en que hoy en día hay muchas posturas testimoniales, beligerantes con respecto a los recursos de la enseñanza.

Lo mismo un grupo de profesores se desmarca diciendo que en sus clases no quieren para nada libros de texto, como una Administración pública convierte en *leitmotiv* de su oferta política el que todos los centros educativos van a tener su ordenador, su vídeo y sus circuitos cerrados de televisión (luego hasta es probable que esos mismos centros anden con problemas para surtir sus bibliotecas, para adquirir material fungible o para que les proporcionen pupitres móviles). Ello quiere decir que hay mucho de fachada, de esnobismo, de desorientación en el manejo y papel que estamos otorgando a los materiales y recursos técnicos en la enseñanza.

Conozco un Centro que utilizaba un circuito cerrado de televisión para dar la hora, otro que se había comprado un enorme ordenador, y a parte de que no les cabía por las puertas (lo cual sólo es anecdótico pero supuso que se quedó casi un año en los sótanos esperando que abrieran un tabique) nadie sabía cómo/para qué utilizarlo. Por supuesto se trataba de un centro privado e inmediatamente se incluyó en su propaganda el hecho de que disponía del mejor ordenador del mercado.

En definitiva no se trata de meter en el aula muchos y sofisticados recursos sino de meterlos en el *currículum*. La introducción de nuevos recursos y el uso de los ya disponibles ha de surgir y adquirir sentido, al igual que las restantes dimensiones del desarrollo curricular, de las *necesidades* restrictivas reales que tengamos que afrontar en nuestra escuela.

Pero incluso al hablar de necesidades, hemos de vigilar porque estas sean curriculares.

Por ejemplo, ¿cómo podría yo presentar a estos niños un organigrama vivo de cómo funciona la sangre con el mayor realismo posible?, «¿qué recurso me puede permitir combinar imagen, sonido y guías didácticas para analizarlos?».

Y no solamente *coyunturales*.

«Aquellos lo tienen y nosotros no», «¿qué podemos hacer con esas 300 mil pesetas que nos sobran este año?», «¿por qué no solicitamos uno de esos ordenadores que ofrece la Administración? luego ya veremos qué se hace con él».

De todas maneras, entiéndase bien, no estamos en contra de los medios, ni siquiera en contra de medios notablemente sofisticados. Lo único que señalamos es la necesidad de redimensionar su sentido en un contexto curricular (el recurso no tendría sentido en sí mismo sino por el papel que se le atribuye dentro del espacio curricular; esto es, en relación con necesidades, prioridades, objetivos, contenidos, actividades, etc.). Sin duda alguna una enseñanza eficaz requiere medios técnicos, y éstos pueden facilitar, bien usados, el mejorar la calidad de la enseñanza, el rendimiento y satisfacción personal del alumno. Eso es claro. Estamos en un país desarrollado y nuestra enseñanza nos exige tener medios didácticos que estén a la altura de los tiempos. También es verdad, aunque con matizaciones, que la calidad de los medios empleados, puede ser un indicador de la calidad de la enseñanza que en la escuela se imparte. Pero si realmente existe una enseñanza de calidad, será porque los medios se han seleccionado bien y resultan funcionales a las necesidades de esa escuela. De otra manera, el solo hecho de introducir muchos y muy modernos

medios no hará de por sí que mejore la enseñanza. Y a quien más le interesa que esta distinción sustantiva entre *tener medios* y *utilizar bien los medios* se aclare, es al propio profesor.

Las funciones de los recursos en la enseñanza

Esta inclusión de los recursos escolares y comunitarios y de los equipos técnicos que vayamos a utilizar en un contexto curricular que les dé «sentido» en esa situación concreta exige que el docente o el equipo escolar de planificación tengan suficientemente claras cuáles son las funciones y las posibles disfunciones que pueden desempeñar los medios en la enseñanza. Entre esas funciones podríamos señalar las siguientes:

1. Una función *innovadora*:

Con mucha frecuencia se tiende a identificar la presencia de «nuevos medios» con la existencia de renovaciones en esa escuela o aula. Cierto es que cada nuevo tipo de medio plantea un nuevo tipo de interacción sujeto-aprendizaje y eso da pie a que todo el proceso de enseñanza cambie (si prescindimos del libro de texto, todo el resto de elementos de la enseñanza ha de variar, igual que si incorporamos el vídeo). En ese sentido los medios nuevos, o los antiguos usados de otra manera, generan cambios importantes en la instrucción.

Pero como señala acertadamente Kunert⁸⁶ todo medio puede ser instrumento de conocimiento, pero también instrumento de dominio. Y en la experiencia de todos está cómo en ocasiones un nuevo recurso técnico introducido no actúa como movilizador de cambios sino como reforzador de la situación existente (lo que Watzlawick⁸⁷ denomina «cambio uno», esto es, un cambio meramente superficial que permite que en el fondo todo siga igual). También Chadwick⁸⁸ insiste en el hecho de que las ayudas audiovisuales introducidas en el modelo clásico de enseñanza, no varían el modelo, sino que actúan como mejora de la presentación de la información que hace el profesor, con lo cual el efecto real es que refuerzan una enseñanza centrada en el docente.

2. Una función *motivadora*:

En principio cualquier novedad lo es. Pero no se trata de eso sino de que el medio por su propia naturaleza acerca el aprendizaje a la vida, y permite, como ya se viene insistiendo en la educación desde Platón, superar, o por lo menos diversificar, la vía del verbalismo.

3. Ejercen también los medios la función de *estructuradores de la realidad*:

Los medios, son *mediadores* del encuentro del alumno con la realidad. Obviamente no son la realidad, sino que la representan, la traducen: presentan, codifican, organizan los datos de la realidad y del conocimiento, la connotan afectivamente, la cualifican. No dan toda la realidad sino sólo una selección de sus datos.

⁸⁶ KUNERT, K.: *Ob. cit.*

⁸⁷ WATZLAWICK, P. y otros: *Cambio*. Herder, Barcelona, 1976.

⁸⁸ CHADWICK, C.: *Tecnología educativa para docentes*. Paidós, Buenos Aires, 1979, págs. 52 y ss.

Hoy día es un debate muy generalizado a nivel de medios de comunicación el hecho de si sus profesionales distorsionan o no la realidad (una manifestación, unas fiestas populares, una obra de teatro televisada, etc.). Se puede pensar que quien distorsiona es quien elabora el mensaje no el medio en sí. Y eso es cierto. Pero también lo es que cada medio tiene su propia semántica (por eso es tan diferente leer una novela que ver en cine ese mismo contenido), y por tanto cada medio al presentar la realidad de diferente manera nos lleva a conocerla de manera diferente.

Creo recordar que hubieron de prohibirse en la televisión unos anuncios de soldaditos de juguete porque al presentarlos en secuencias animadas se creería que se movían por sí solos y así lo entendían los niños que luego se sentían estafados a la hora de tenerlos en su mano y ver que lo que ellos creían saber era un simple artificio audiovisual de la publicidad.

El hecho de que escojamos un medio u otro para aproximarnos a un tipo u otro de datos hará que entremos en contacto con un tipo u otro de presentación de esa realidad. Salinas⁸⁹ ha estudiado este efecto a través de la comparación de la información adquirida a través de un comic y a través de un relato verbal.

4. Los medios configuran también el *tipo de relación* que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir:

Aunque a este respecto no existe un acuerdo pleno entre los diversos autores, parece consolidarse la idea de que el tipo de medio que se utilice condicionará el tipo de operación mental que el sujeto vaya a desarrollar en el manejo del medio y en el procesamiento de la información que el medio transmite. Es lo que Escudero⁹⁰ ha denominado *impacto psicológico* de los medios sobre los procesos de aprendizaje específicos.

Este es uno de los aspectos importantes a contemplar en la selección e introducción de los medios en el espacio curricular: ¿qué tipos de actividad mental, de pensamiento moviliza preferentemente el medio elegido?, ¿qué tipo de sollicitación hace al sujeto?, ¿qué diferentes tipos de aprendizaje provoca? Esta cuestión tiene una larga tradición en la didáctica práctica. Recordemos por ejemplo la crítica de Freinet, a los «medios sofisticados», diferenciando claramente entre medios que exigen recepción y medios que permiten y exigen trabajar sobre ellos, manipularlos, participar en la elaboración de los mensajes que después incorporan o presentan. Mayer y Greeno⁹¹ han presentado apoyatura experimental demostrando que efectivamente los medios ejercen un impacto diferencial sobre el aprendizaje, de manera que existen claras concomitancias entre estructuras semánticas de la información que el medio presenta y resultados de aprendizaje.

⁸⁹ SALINAS, B.: «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico», en *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, págs. 175-182.

⁹⁰ ESCUDERO, J. M.: «La investigación sobre los medios de enseñanza», en *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, pág. 100.

⁹¹ MAYER, R. E. y GREENO, J. G.: «Structural Differences between Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods», en *Jour. Educ. Psych.*, 63, 1972, págs. 165-173.

5. Función *solicitadora u operativa*:

Los medios, en la línea de análisis desarrollada por Von Cube⁹², Decaigny⁹³, etc. cumplen la función de facilitar, organizar las acciones instructivas. Por eso es tan importante su papel en los modelos tecnológicos de enseñanza. A través de los medios organizamos las actividades de los sujetos: los medios actúan como guías metodológicas organizadoras de las experiencias de aprendizaje de los alumnos (experiencias que incluirán no sólo el contacto con los contenidos presentados en o a través del medio, sino el contacto con el propio medio: saber cómo manejarlo, cómo utilizar sus datos y responder a sus sollicitaciones, etc.).

Una reciente investigación realizada en el área didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela por María García⁹⁴ comprueba que en varios textos del Ciclo Medio de EGB entre un 49% y un 66% (según las diferentes materias o editoriales) del promedio de sus elementos son sollicitaciones de actividades, es decir sugerencias de actividades a desarrollar por el alumno de cara al aprendizaje⁹⁵. Tan sólo un 13,38% corresponde a elementos informativos y un 20,15% a componentes de apoyo (imágenes, ejemplos, etc.).

6. Y podríamos hablar también de una *función formativa global*, vinculada al mundo de los valores educativos (actitudes, refuerzos, etc.) que el propio medio colabora a transmitir:

En este sentido el medio no se agota en su relación lógica con la realidad. Su pragmática y contexto de uso desborda ese discurso técnico (los recursos en cuanto que tales y al margen de su uso escolar) e incluso el discurso didáctico (los recursos en cuanto integrantes de un proceso curricular) para situarse también en un discurso pedagógico general (los medios como facilitadores de la expresión de pulsiones, de la creación de espacios investidos de diversas emociones o valores, transmisores de diferentes modalidades de relación: «objetos transaccionales» en Lapiere y Aucoutourier⁹⁶).

Por señalar algunos ejemplos el profesor puede (en el sentido de posibilidad, no de que sea bueno hacerlo) utilizar un libro de texto no solamente para trabajar con él los contenidos sino también para castigar a un niño que se ha portado mal a hacer las actividades que en él se señalan, o a sostenerlo con los brazos en cruz; puede introducir diapositivas en clase y hacerlo comprándolas él o bien construyéndolas con los alumnos e incluso así buscando, a través de la aparición en las mismas, potenciar la estima o la integración en el grupo de algunos sujetos marginados del mismo, etc. Los medios permiten muy diferentes modalidades de uso en cuanto al nivel de cooperación, de implicación emocional, de intensidad de esfuerzo exigido, etc.

⁹² VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», en *La Educación Hoy*, 3(2), febrero, 1975, págs. 43-49.

⁹³ DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

⁹⁴ GARCÍA, M.: *Evaluación del libro de texto en cuanto proyecto de actividades didácticas en el aula*. Tema de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, octubre 1985.

⁹⁵ *Ibid.*, pág. 256.

⁹⁶ LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Barcelona, 1980.

Condiciones de funcionalidad curricular de los medios o criterios para que estos funcionen bien en la escuela

Se podrían señalar unos cuantos aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre los medios a utilizar en la enseñanza y a la hora de revisar si realmente los que estamos utilizando cumplen bien o no los cometidos para los que decidimos emplearlos.

1. Congruencia entre el *modelo didáctico* del que partimos, el *tipo de medios* utilizado y la *función* que se les encomienda:

Como ha señalado Heidt⁹⁷, cualquier cosa que se diga sobre los medios o su justificación dependerá del modelo de enseñanza-aprendizaje a que se está vinculado, bien doctrinalmente o bien *de facto*.

Dentro de los dos modelos a los que nos hemos estado refiriendo en este libro —el modelo tecnológico y el modelo experiencial—, el papel y funcionalidad de los medios adquiere diferentes sentidos.

Para los modelos tecnológicos, dentro de los que se plantea la didáctica como la «teoría de las posibilidades de intervención eficaz en el proceso de aprendizaje»⁹⁸, y en los que se busca el máximo control del proceso, los medios han de seguir esa línea de muy estructurados, dirigidos a un tipo de operaciones mentales y conductas fácilmente contrastables en cuanto a la eficacia lograda.

Para los modelos experienciales⁹⁹, o modelos basados en la formación¹⁰⁰ o modelos humanísticos¹⁰¹, lo importante de los medios es que posibiliten una relación polivalente con la realidad total y que movilicen todas las dimensiones de los sujetos (inteligencia, motricidad, relacionabilidad, afectividad, etc.).

Si se desconsidera el modelo que sirve de marco de referencia, se descontextualiza el recurso y se pierde gran parte de su sentido.

Un ejemplo claro de esto se puede observar en Briggs¹⁰² cuando esta autora compara la eficacia lograda en el aprendizaje de un sistema de producción por dos recursos diferentes: la explicación del profesor en clase y una salida hecha por los alumnos para visitar y conocer *in situ* esa realidad. La conclusión de Briggs es que resultó ser más eficaz la explicación en clase por el profesor. La cuestión está en que el aprendizaje se evaluó a partir de una prueba objetiva sobre conocimientos de datos concretos. Pero obviamente no se consideraron otras ganancias que desde la perspectiva del modelo experiencial aportaba la salida: riqueza experiencial, conocimiento vivido,

⁹⁷ HEIDT, E. V.: «Differences between Media and Differences between Learners: can we relate them?», en *Instruc. Science*, 9, 1980, págs. 365-391.

⁹⁸ BLANKERTZ, H.: «Didáctica», en SPECK, J. y WEHLW, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barcelona, 1981, y VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», *ob. cit.*

⁹⁹ EISNER, E. W.: *Ob. cit.*

¹⁰⁰ KLAFFKI, W.: *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen*. Weinheim, 1963, y HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid, 1981.

¹⁰¹ ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976, y CASTIELLO, J.: *Una Psicología humana dell'Educazione*. SEI, Turín, 1955.

¹⁰² BRIGGS, L.: *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

connotación de la realidad conocida como algo superior a los datos o aspectos concretos de esa realidad.

2. Adaptabilidad del *recurso* al *contexto* curricular:

Suele suceder que un recurso que funciona bien en un centro no da buenos resultados en otro, o incluso que dentro del mismo centro se produzcan grandes diferencias en cuanto a la eficacia de un medio en aulas o cursos distintos. Y eso nos puede pasar con cualquier tipo de recurso. Sucede tal cosa porque en todos ellos podemos distinguir varios planos de análisis, del conjunto de los cuales va a depender el que funcione bien o no en cada situación. Cada recurso se justifica o no en función de:

- *su propia calidad técnica*: hay buenos y malos aparatos, buenos y malos textos, buenos y malos materiales; buenos o malos desde sus propias características; para saberlo podemos requerir informes técnicos que valoren las distintas características y prestaciones de ese medio;
- *del contexto de uso en que se integre el recurso*: cierto es que un buen medio puede ser mal usado y que un buen y habilidoso profesor puede sacar gran provecho incluso de recursos mediocres;
- *de la funcionalidad curricular*: esto es, de que se adapte bien a la situación y al marco curricular; puede haber un buen libro de texto, perfectamente realizado y diseñado, pero que no sea válido para un centro porque o no responde a las necesidades y prioridades señaladas en su currículum o bien el centro no dispone de los equipos complementarios que el texto requiere para desarrollar los temas, o bien su vocabulario sobrepasa al de nuestros niños, o bien es muy complicado y no nos vemos capaces de manejarlo bien, etc.; en tal caso decimos que ese recurso, con ser en sí mismo bueno, no es adecuado ni funcional en el contexto curricular en que se mueve nuestro centro.

De ahí que puedan ser o no ser compatibles en cada caso específico las condiciones técnicas del recurso que analizamos y las condiciones, didácticas en que habría de funcionar en esa situación. Un medio sólo funcionará bien si los tres planos señalados son compatibles y en los tres se dan las condiciones positivas que hagan eficaz la presencia del medio (que sea un buen medio, que se use adecuadamente y que se adapte bien a las condiciones didácticas de la situación).

3. Aprender el medio o aprender *a través* del medio:

Esta es una cuestión a la que a veces no prestamos la suficiente atención y que sin embargo desde el punto de vista curricular plantea notables problemas.

Cada medio tiene su propia naturaleza técnica e impone unas específicas exigencias para su manejo. Unos son más sencillos (encerados, franelogramas, libros, etc.), otros comienzan a ser complicados pero son asequibles a un uso generalizado en clase incluyendo el uso por parte de los propios niños (*cassettes*, diapositivas, retroproyector, fotografías, montajes audiovisuales, etc.) y, finalmente, algunos de ellos exigen una elevada competencia técnica para su uso, lo que se suele traducir en prolongados periodos de aprendizaje y entrenamiento (cine, vídeo, ordenador, etc.).

Por otro lado, hemos repetido reiteradamente que la dimensión y sentido didáctico de los medios alude precisamente a lo que cada medio aporta en cuanto organizador de la realidad y facilitador de los aprendizajes. Esto es, en cuanto se convierte en un importante instrumento mediador que nos ayuda a acceder en mejores condiciones a los objetivos del proceso bien sean estos terminales o experienciales.

Pero a veces sucede que el medio utilizado se despoja de su función instrumental (de «servir para») y se convierte él mismo en contenido y objetivo del aprendizaje («aprender el medio»). Sucede sobre todo con los medios más complejos; nos podemos pasar el curso aprendiendo cómo manejar el vídeo en lugar de aprender ciencias sociales con apoyo del vídeo, o aprendiendo a hacer cine, etc. Está claro que ése puede ser el aprendizaje pretendido en una escuela básica, y eso es importante tenerlo en cuenta para adecuar realmente la posición de cada medio al proyecto curricular que queramos desarrollar.

4. La cuestión del «mejor medio», o la *eficacia* de los recursos didácticos:

Quien oyera a los vendedores de vídeo diría que sin duda esa es la panacea de una enseñanza al nivel que los tiempos nos exigen. Otro tanto sucedería, claro, si poco después nos visita el representante de «equipos de diapositivas», o el de «laboratorios». En definitiva todos tienen virtualidades didácticas, pero también todos presentan sus limitaciones.

Conocí a un profesor que desde mi punto de vista daba unas clases muy dinámicas y vivas. Pero su preocupación era que no le parecía bien hacerlo así «a pelo», y que era hora, pensaba él, de introducir algún tipo de medio técnico en la clase. Se trajo el retroproyector. Preparó algunas transparencias que no resultaron muy bien hechas, porque aún era inexperto y porque básicamente eran informaciones verbales las que aparecían en ellas. No se pudo mover de su mesa del estrado donde tenía el retroproyector y la clase se mantuvo en un tono distante y monocorde, más pendiente el profesor del aparato que de la implicación de sus alumnos. Aquella clase dinámica, fuertemente animada que él hacía de ordinario cedió su puesto a una clase «con medio» pero más tradicional y más aburrida.

En definitiva, no creemos que ya nadie se plantee que los medios de por sí vayan a hacernos mejores profesores. Y, de la misma manera, los profesores sabemos que, igual que no existe un mejor método, no existe tampoco un mejor recurso o medio. Como ha señalado Escudero¹⁰³ la valoración de un medio habrá de venir, a parte de las consideraciones que se hagan sobre los modelos teóricos que sirven de base a su estructura y función intrínseca, de la relación que mantenga con los restantes elementos de la estructura curricular, esto es: medio × sujeto × contenido × contexto × modalidades de uso. Únicamente el análisis cruzado de todo ese conjunto de variables (a través de diseños multivariados) nos permitirá referirnos a la *eficacia* de un determinado medio.

Con frecuencia se nos plantea hacer evaluación de recursos. Por lo general esa evaluación persigue constatar cuál de los medios analizados es el más eficaz. Lo que hemos querido resaltar en este apartado es que no vale con hacer un análisis «de oficina» o «de laboratorio» del medio. A lo más ese informe nos puede hablar del discurso técnico de ese medio (lo que el recurso es en sí mismo, descontextualizado

¹⁰³ ESCUDERO, J. M.: «La investigación sobre medios de enseñanza», *ob. cit.*

del espacio curricular en que ha de funcionar), de sus virtualidades técnicas, pero no de su eficacia didáctica. Para hablar de las posibilidades didácticas de un medio hay que tener en cuenta:

- qué medio es;
- con respecto a qué sujetos;
- para qué tipo de resultados;
- en qué tipo de condiciones.

En resumen, cualquier recurso didáctico si ha de ser valorado (bien para adoptar una decisión con respecto a su adquisición, bien para controlar su eficacia real en nuestro diseño curricular) lo ha de ser desde la perspectiva plural de:

- las virtualidades técnicas que posea en cuanto medio (lo suelen exponer los propios vendedores o los prospectos aunque luego la práctica rebaje bastante esas afirmaciones);
- la adecuación a los sujetos con los que se quiere trabajar;
- la adecuación a la función que se pretende que desempeñe en la programación que hayamos realizado o vayamos a realizar;
- la adecuación a las variables extrínsecas al medio pero que constituyen su dimensión pragmática: cómo se va a plantear el trabajo con él, limitaciones espaciales, horarias o institucionales respecto a su uso, implicación en la relación profesor-alumnos, o alumnos-alumnos, etc.;
- la forma en que asume y posibilita por sí mismo un aprendizaje integrado, o la capacidad para integrarse en una batería de recursos que garantice la integralidad del desarrollo de los sujetos (discurso pedagógico del medio);
- criterios de tipo administrativo, económicos (coste, rentabilidad, etc.).

Siguiendo el esquema de Gimeno¹⁰⁴ podemos configurar un cuadro de análisis de los medios que combina lo estructural y lo funcional tal como hemos señalado anteriormente. Las cuestiones que se consideran son:

1. Funciones pedagógicas que desempeña:

Ya hemos hecho referencia a este aspecto en otros puntos anteriores.

2. Nivel de simbolización de los mensajes:

Dos aspectos podemos incluir en este apartado:

- a) ¿Qué tipo de relación o *conexión* establece cada medio entre *acción-representación mental-pensamiento* y nuevamente *acción*? De alguna manera como ya hemos aludido en puntos anteriores, la diferente semántica del medio afecta al tipo de operación mental que a través del medio se elicitaba en los sujetos (Piaget, Bruner y Wallon, etc.).

¹⁰⁴ GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, *ob. cit.*, págs. 197 y ss.

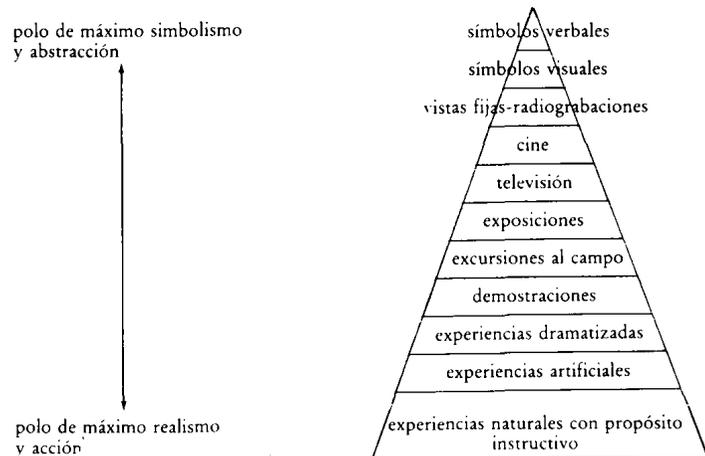
Entre la contemplación pasiva que exige una película y el trabajo exigido por un *puzzle* la diferencia es importante a nivel instructivo y de función de los medios.

Así siguiendo a Wheeler¹⁰⁵ podemos establecer cuatro categorías de contenidos transmitidas a través del medio y que darán lugar a cuatro tipos distintos de aprendizajes mentales:

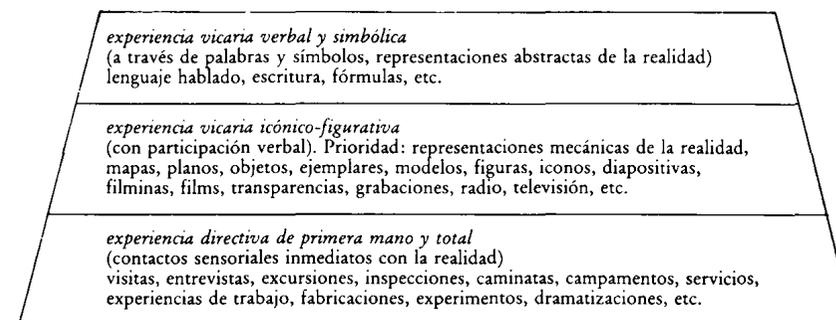
- contenidos figurativos (presentan la realidad): provocan, dan pie al pensamiento intuitivo (de ahí su importancia en los primeros niveles de la enseñanza);
- contenidos estructurales (esquemas, síntesis, etc.; organizan la realidad): dan pie al pensamiento técnico;
- contenidos semánticos (denominan la realidad): dan pie al pensamiento verbal;
- contenidos conductuales (recogen el aspecto humano de la realidad): dan pie al pensamiento social.

b) ¿Qué grado de proximidad-lejanía se da entre sujeto y realidad concreta?

Dale¹⁰⁶ es autor del famoso cono de la experiencia en el que se presenta un *continuum* de once grados en cuanto al realismo de los recursos o materiales utilizados en la enseñanza



Fernández Huerta¹⁰⁷ presenta una pirámide más sintética de la experiencia con tres niveles y basándose en los tres tipos de códigos de Bruner (enactivo, icónico y simbólico).



Y Tisher¹⁰⁸ los ha concretado a nivel más descriptivo en:

- aprendizaje directo por medio de experiencias prácticas y reales;
- nivel audiovisual;
- aprendizaje vicario por medio de palabras y símbolos.

Esta cuestión tiene una importancia fundamental en el ciclo inicial y medio de la EGB, dada la situación evolutiva de los sujetos, su capacidad para manejar símbolos en lugar de los objetos no está aún bien desarrollada. La reivindicación de experiencias directas de toda la Escuela Nueva adquiere sentido desde esa perspectiva. Pero también resulta necesaria en el proceso de desarrollo cognitivo de los niños de estos cursos la utilización de recursos que exijan niveles de pensamiento más abstractos.

3. Participación de los receptores:

Es un postulado no técnico sino funcional que está saturado de un posicionamiento pedagógico respecto al valor de la participación e implicación personal de los alumnos en los medios como protagonistas que son de su propia formación. En este sentido los medios «definen la relación»¹⁰⁹: a través del uso que se hace del medio y de la función relacional que se le atribuye, el profesor define el papel que él y el alumno van a desempeñar en el proceso y el tipo de relación que va a existir entre ambos y de ambos con el objeto de estudio.

Desde esta perspectiva los medios tan sofisticados que hacen imposible su manipulación por parte de los alumnos pueden ser muy potentes desde su capacidad técnica para codificar y organizar la actividad, pero no responden adecuadamente a esta condición pedagógica. En definitiva, refuerzan el papel subsidiario y dependiente del sujeto en el proceso de su propia formación. La orientación de apertura de la escuela al medio, que está a la base de este libro, hace que hayamos de ampliar la participación a la de todos aquellos miembros de la comunidad implicados en el proceso de enseñanza. Con lo cual se da pie al intercambio de medios y materiales, a la discusión sobre la mejor forma de recoger a través de los medios la vida de la comunidad, etc. Se «socializa» la idea y el sentido de los medios.

La participación se puede dar en distintos niveles: en la *producción* del medio o de los materiales que el medio requiere, en el *control*, en su *manejo operativo*, en

¹⁰⁵ WHEELER, D. K.: *Ob. cit.*

¹⁰⁶ DALE, E.: *Métodos de enseñanza audiovisual*. Reverté, México, 1964, págs. 44 y ss.

¹⁰⁷ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1983, pág. 486.

¹⁰⁸ TISHER, R. P.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, Nueva York, 1972, pág. 111.

¹⁰⁹ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1980.

el establecimiento de su *función didáctica* y condiciones de *uso*. Freinet, ha hecho de esta cuestión bandera de su planteamiento instructivo.

4. Poder de definición metodológica:

Se trata de analizar la relevancia que van a adquirir en el proceso instructivo y la medida en que van incluso a determinarlo: hasta qué punto el recurso introducido es un evento complementario en el proceso o por el contrario se convierte en el protagonista haciendo que el resto de los componentes actúen dependiendo de él.

A mayor monopolio por parte del recurso o batería de recursos de la influencia instructiva, más riesgos corre ésta de no funcionar bien de no hacerlo ese medio y más determinados van a estar los resultados formativos por las virtualidades y limitaciones del recurso utilizado:

Pensemos, por ejemplo, en la TV educativa cuando todo el proceso se organiza en torno a ella, o lo que ha sucedido con el libro de texto que ha monopolizado de tal manera la actividad escolar que todo acaba organizándose en torno a él con el peligro de verbalismo, rutinización, uniformidad e influencia monopolar que ello implica.

Por el contrario, si el recurso cubre tan sólo un espacio limitado en el proceso docente además de que éste se beneficiará de sus virtualidades instructivas, la propia dinámica del proceso y las influencias cruzadas generadas por otros medios utilizados harán que se neutralicen sus posibles efectos contraindicados.

En este mismo sentido ha de ser considerado el papel que el medio otorga al profesor. Anular la función complementaria al medio del profesor supone, por lo general, anular la posibilidad de adaptar la enseñanza a esa situación concreta.

5. Características internas del propio medio:

Ya hemos aludido en otros apartados a este punto: el discurso técnico del medio. En cualquier caso se refiere a la posición del medio en el *continuum* iconicidad (relación directa, analógica con la realidad que presente) —abstracción (traducción de esa realidad a signos convencionales):

- monosemia-polisemia en que se presentan los mensajes (recordemos lo dicho sobre clausura-apertura de los lenguajes);
- estatismo-dinamismo del mensaje (las posibilidades son muy diferentes de utilizar tan sólo imágenes fijas a introducir montajes audiovisuales o incluso cine; cada tipo de contenido a presentar puede hacer preferible o más viable utilizar una u otra);
- soporte utilizado para presentar el mensaje: imágenes, palabras, hibridaciones verbo-icónicas, superposiciones icónico-auditivas, etc.;
- canales de percepción que priorizan los medios: de siempre se ha dicho que la escuela privilegia en exceso el canal verbal-auditivo, pero idéntico riesgo se correría si todo fueran imágenes o todo acciones.

6. Aspectos extra-medios:

Costo, rentabilidad didáctica, dependencia de mantenimiento, equipamientos complementarios necesarios, etc.

Con este cuadro de características por delante podemos hacernos cuando menos una idea de los criterios a utilizar a la hora de relacionar y/o valorar los recursos instructivos a introducir en nuestro proyecto curricular.

Los medios en el ciclo inicial y medio

Antes de acabar este apartado quisiera plantear algunas consideraciones en torno a la posición y sentido curricular de los medios y recursos didácticos en los dos niveles de enseñanza (inicial y medio) que constituyen el marco de referencia de este libro:

1. Los medios y recursos didácticos han de estar referidos a un marco psico-didáctico donde queden configurados como momentos o actos del discurso tanto pedagógico como didáctico, y situados en estrategias globalizadas y polivalentes. Los medios están dirigidos a todo el sujeto y serán tanto más ricos cuantas más áreas o dimensiones de cada niño pongan en movimiento.
2. Son preferibles medios que contengan menos opiniones y juicios de valor (salvo cuando queramos trabajar esas funciones) y por el contrario que sí presenten muchas descripciones y una amplia diversidad de códigos como forma de expansión de las estructuras cognitivas (Piaget).
3. Medios y recursos que posibiliten la fantasía y los simbolismos no lógicos, de modo que el sujeto pueda abordar la realidad tanto de forma cognitiva y lógica como lúdica e imaginativa (Lapierre y Aucoutourier¹¹⁰; Michelet)¹¹¹.
4. Medios que sean en sí mismos orientadores, o que lo sea el contexto de uso en el que se empleen. Esto es, que no se reduzca a plantear el dato o hecho objetivo en sí mismo sino la forma de abordarlo, analizarlo, controlarlo, como base de una adecuada fundamentación de las estrategias cognitivas de los alumnos.
5. Buscando una combinación adecuada de mediaciones abiertas o expansivas (objetivos experienciales) y mediaciones cerradas o convergentes (objetivos terminales). Michelet¹¹² insiste en que el valor de los materiales (medios) didácticos va más allá de su capacidad denotativa y de relación lógica con el objeto o fenómeno que representa y que es muy fácil para los niños de esta edad relacionar cualquier objeto con la intuición, el ensueño, la fantasía o la poesía, desbordando incluso las previsiones de los propios fabricantes (quién no ha visto jugar a los niños de manera muy creativa con las piezas de la caja de figuras geométricas: una pirámide puede muy bien convertirse en puesto de vigía en el fuerte, montaña nevada o simplemente una tarta nupcial. He ahí un objeto fuertemente convergente y abstracto usado de manera imaginativa y con contenidos afectivos). Pueden verse ejemplos y orientaciones didácticas a este respecto en De Prado y Zabalza¹¹³.

¹¹⁰ LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B.: *Ob. cit.*

¹¹¹ MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Barcelona, 1977.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ DE PRADO, D.: *La imaginación creadora*. Lubricán, Santiago de Compostela, 1980, y ZABALZA, M. A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», *ob. cit.*

DISEÑAR Y ANALIZAR LAS RELACIONES DE COMUNICACION

Desde el punto de vista de la comunicación, el aspecto fundamental de la enseñanza es que se trata de un *encuentro*. La propia etimología del término «comunicación» nos retrotrae a la idea de «unión», entrar en contacto. Cuando nos comunicamos estamos «tratando de establecer una comunidad con alguien: tratamos de compartir una información, una idea o una actitud»¹¹⁴.

La vieja idea de que enseñar era «transmitir conocimientos» por parte del profesor al alumno es claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del aula. La enseñanza es mucho más que pura comunicación de nociones. Coincido a este respecto con las dos hipótesis básicas de Bradford¹¹⁵:

1. El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.
2. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual.

A la idea de Bradford habría que añadir la comunidad escolar como otro participante más en el intercambio y así tendríamos un esquema más completo aún de lo que es la enseñanza a nivel comunicacional.

Bien, y ¿cómo podemos aplicar e introducir estos postulados comunicacionales en el desarrollo curricular? Vamos a ir revisando algunos aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de tratar de organizar y mejorar cualitativamente las relaciones interpersonales en el aula.

La clase como espacio peculiar de encuentro

Tanto la clase en sí como el tipo de intercambios, contactos e influencias mutuas que en ella se producen reúnen características muy peculiares.

En una investigación realizada durante tres años observando las clases en que actuaban profesores principiantes (en prácticas) Doyle¹¹⁶ señala que las más importantes características de las clases a las que aquellos jóvenes profesores tuvieron que hacer frente a la hora de adoptar sus decisiones didácticas fueron:

- la multidimensionalidad;
- la simultaneidad;
- la impredecibilidad.

¹¹⁴ SCHRAMM, W.: «How Communication Works», en DE VITO (edit.): *Communication: concepts and processes*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981.

¹¹⁵ BRADFORD, L. P.: «La transacción enseñar-aprender», en *La Educación Hoy*, 1(1), enero, 1973, págs. 21-27.

¹¹⁶ DOYLE, W.: «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis», en *Journ. of Teacher Educ.*, 28(6), 1977, págs. 51-55.

Las clases son *multidimensionales* en el sentido de que lo que se hace en ellas sirve a una amplia y variada red de propósitos y contiene una amplia gama de asuntos y procesos. A ello hay que añadir que no todos ellos están interrelacionados y que incluso a veces ni siquiera son compatibles entre sí.

En la clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar e integrarse en la dinámica del aprendizaje, etc. Están también las influencias de las familias, del ambiente social, de la propia institución. Están los Programas Oficiales, el propio profesor, etc. Además el docente ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles *feedback*, atender al grupo como tal y sintonizar emocional y afectivamente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos, etc. Y cada decisión que tome ha de ser congruente con este estado general de cosas (porque además cada decisión inicial le restringirá el campo de alternativas que posteriormente podrá adoptar: una vez que se decide por un tipo de trabajo tendrá que seguir por esa vía...).

Sobre la multidimensionalidad aparece además la *simultaneidad*. La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. Muchas de sus actuaciones han de estar referidas a diferentes sujetos o motivos o tareas en curso. Ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

De ahí que la multiplicidad de eventos y la simultaneidad de su ocurrencia tenga como tercera caracterización la *impredecibilidad* de la secuencia de eventos en la clase. Ciertamente los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos sin perder el hilo, a base de experiencias.

Ser capaz de organizar las actividades y relaciones de una clase significa pues que el docente ha de ser capaz de responder a este triple marco de exigencias que presentan las clases escolares. En otros términos, la posibilidad de una buena conducción de la clase implica la *reducción de la complejidad* de la situación por parte del profesor.

En la investigación de Doyle se identificaron cinco habilidades que el profesor debía ir adquiriendo para poder responder adecuadamente a la complejidad de la situación a que ha de enfrentarse:

1. Habilidad para *agrupar (chunking)*, esto es, para recoger los sucesos aislados dentro de categorías más amplias de manera que se simplificaba el sentido y el tipo de respuesta a dar a cada una de las unidades comunicacionales y/o demandas de la clase.
2. Habilidad para *diferenciar*, complementaria de la anterior y que alude a saber discriminar entre los diversos eventos en función de su significado inmediato y a largo plazo.
3. Habilidad para solapar las actividades, esto es ser capaz de manejar o hacer frente a dos o más aspectos o situaciones a la vez, o sea dirigir su atención simultáneamente hacia diferentes aspectos de la actividad que en cada momento se está haciendo en clase o a las diferentes dimensiones que interactúan en cada situación didáctica.
4. Habilidad para *distribuir el tiempo* o ser capaz de establecer y controlar la duración de las tareas.

5. Habilidad para *juzar con rapidez* o ser capaz de interpretar los sucesos con un mínimo de dilación.

Como se puede ver, ya van apareciendo importantes aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar la dinámica relacional y la organización interna del trabajo en el aula. Por otra parte, es importante señalar la escasa atención que suele otorgarse a esas habilidades en la formación de los profesores.

Otra característica fundamental que conviene tener presente en la clase escolar es el tipo específico de relación interpersonal que se produce en ella, que la distingue de otros espacios particulares de encuentro. La escuela es:

- a) Un espacio de *relaciones institucionales*: lo que en este caso supone una *relación forzada*, sometida a *normas* y centrada en *tareas*. El conjunto de estas tres subdimensiones de la relación interpersonal y el cruce de condicionamientos o interferencias entre ellas es el más frecuente origen de conflictos relacionales en el aula. Un inicial aprecio y gusto por trabajar una disciplina puede verse afectado negativamente por el hecho de su obligatoriedad o por las normas impuestas. La obligación de asistir a la escuela, de asistir a las clases de un profesor constituye un marco inalterable por el propio alumno y eso tanto si le gusta como si no (la verdad es que esta cuestión comienza a ser problema en edades más avanzadas, sin embargo, también los chicos y chicas de ciclo inicial y medio son sensibles a esta dimensión de la obligatoriedad, se sienten más cómodos con unos profesores que con otros). De todas formas como señala Hargreaves¹¹⁷ si bien el alumno no puede renunciar explícitamente a las condiciones institucionales señaladas sí puede hacerlo implícitamente a través del rechazo, desmotivación, ausencia psicológica y escasa participación en las actividades de la clase.
- b) Un espacio relacional centrado en los *roles*: Existe la relación y se fundamenta en los diferentes roles que desempeñan los interactuantes: profesor y alumnos. La diferencia de roles en este caso, también *diferencia de poder*. El alumno juega un papel subsidiario (incluso cuando el docente tiene a bien concederle un mayor protagonismo). El docente define la relación y la orienta. Ciertamente existe intercambio en ambos sentidos, y también profesor y alumno se influyen mutuamente, pero el sentido relacional de la influencia es diferente para uno y otro. La característica fundamental del papel del docente es que posee «autoridad» (proveniente del hecho de ser profesor, de ser adulto, de ser el responsable legal-institucional de la situación, de sus conocimientos, etc.). No queremos decir, en absoluto, que eso sea malo, pero sí es preciso tenerlo en cuenta para poder explorar hasta qué punto esa *asimetría* condiciona la relación, y cómo el uso que en cada caso se hace de ella afecta los resultados formativos de los alumnos. Eso es precisamente lo que da lugar a los llamados «estilos de enseñanza» y «clima de clase». Lo veremos a continuación.

La clase como espacio relacional regulado

El carácter institucional al que acabamos de aludir lleva consigo el que la clase se constituya en un contexto reglamentado de interacción. La relación dentro de las clases no se dirige a sí misma (no es un lugar donde uno va para estar con los amigos: el objetivo de la relación es ahí la propia relación) sino a la consecución de unos objetivos educativos. Aquí la relación es además un medio «para», y se le exige desarrollarse de tal manera que sea funcional y eficaz con vistas a que realmente se consiga esa finalidad.

La forma en que la institución escolar y los docentes interpretan y aplican este principio de la regulación de las relaciones entre profesores y alumnos es lo que denominamos «estilo de enseñanza» y «clima de la clase». Se trata de conceptos un tanto vagos y vaporosos, pero que sirven bien para discriminar entre diferentes formas de plantearse el diseño de las relaciones dentro de la clase, que es lo que aquí se trata. Lo importante es que se hayan alcanzado evidencias que demuestran que según sea la conducta del profesor y su forma de configurar el estilo de enseñanza se van a modificar notablemente, tanto la conducta del grupo como un todo como las conductas y vivencias de sus diferentes miembros.

Aunque se han hecho matizaciones posteriores, la aportación más conocida respecto a los «estilos» es la que hicieron Lewin, Lippitt y White¹¹⁸ que diferencian entre estilo *autoritario* (el líder, en este caso el profesor, señala las tareas y la forma de llevarlas a cabo, critica y alaba personalmente, ordena lo que en cada caso debe hacerse para alcanzar el objetivo y distribuye los cometidos individuales); estilo *democrático* (los alumnos participan en la confección de los proyectos y en las decisiones a adoptar en las diferentes actividades. Los cometidos de cada uno se distribuyen de común acuerdo. El líder participa como uno más en las actividades, y en lugar de alabanzas o críticas personales da instrucciones técnicas o reconoce el trabajo realizado); y estilo *laissez-faire* (la conducta del profesor es pasiva, reacciona tan sólo cuando se lo solicitan los miembros del grupo).

A conceptualizaciones y denominaciones bastante similares han llegado también otros autores. Así Tausch¹¹⁹ utiliza un modelo paralelo con tres tipologías de docente: de *conducta autocrática*, de *conducta integradora-social activa* y de *conducta integradora social pasiva* (o *laissez-faire*).

Aplicando su modelo al análisis de las observaciones y registros de una muestra de 44 profesores alemanes de los diversos niveles y a través de la valoración de las conductas observadas por el sistema de jueces, se encontró que el 97% de los registros correspondían al estilo autocrático (siendo un 17% extremadamente autocrático), sólo un 2% de los profesores fue considerado como integrador-social activo y un 1% como integrador-social pasivo. (De todas formas lo llamativo de esos resultados ha de ser matizado pensando que el trabajo se realizó en 1958).

Anderson y Brewer¹²⁰ diferencian entre un tipo de profesor *dominante* (que

¹¹⁸ LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K.: «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates», en *Jour. of Social Psychology*, 10, 1939, págs. 271-299.

¹¹⁹ Cit. en NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona, 1981, pág. 24.

¹²⁰ ANDERSON, H. H. y BREWER, H. M.: «Studies of Teachers Classroom personalities», en *Applied Psychology monograph*, Stanford Univ. Press, 1945.

¹¹⁷ HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977, pág. 132.

basa sus actuaciones en el hecho de que sabe más, controla las actividades a través de órdenes, imposiciones, amenazas o reproches. Le desagradan las discusiones y críticas y exige un clima de obediencia) y un tipo de profesor *integrador* (que ruega más que ordena, comparte la responsabilidad y control de las actividades con los alumnos cuya cooperación busca de manera permanente. Le agrada que los alumnos planteen sus propias ideas y presenten iniciativas).

A continuación presentamos una tabla elaborada por Woolfolk y McCune¹²¹ sobre las ventajas y limitaciones de los diferentes estilos de liderazgo en la enseñanza.

No estoy muy seguro de que uno pueda plantearse de antemano qué tipo de liderazgo va a implantar en su clase. Es decir, no sé hasta qué punto se decide u opta por ser democrático, o autoritario o permisivo. En un capítulo anterior se dejaba claro cómo en las decisiones pero sobre todo en las acciones del profesor ejercía mayor influencia su propia experiencia previa y las mismas presiones ambientales que sus convencimientos teóricos. En todo caso, lo que si está claro es que ésta es una cuestión en absoluto baladí, sino que va a influir realmente en cómo vayan las cosas en nuestras clases, en el nivel de trabajo, implicación en las tareas y satisfacción de los alumnos. En definitiva en los resultados finales.

Cierto es, de todas formas, que, si bien todas esas consecuencias (satisfacción, implicación, rendimiento) no surgen de la nada, el conseguirlas requiere algo más que una simple opción por un determinado estilo de enseñanza. Es decir tampoco en este caso existe el «mejor» estilo. Como justifica y documenta McDermott, existen formas autoritarias de comunicación en clase que tienen éxito y otras que no lo tienen. Lo mismo que existen formas no autoritarias exitosas y otras que no lo son.

«Ningún estilo pedagógico es intrínsecamente mejor que el otro. Si alumnos y profesores pueden entender el estilo lo suficientemente bien como para construir sus planes de trabajo y una relación de confianza, entonces aquello funcionará»¹²².

Los efectos del estilo de liderazgo son diferentes, obviamente, en función de la edad de los alumnos.

Por lo que respecta a los alumnos de los ciclos inicial y medio existen toda una serie de datos empíricos que nos deben poner en guardia respecto a posturas excesivamente superficiales con respecto a nuestra adhesión impulsiva a uno u otro de los estilos. Rosenshine¹²³ en un trabajo en el que analiza y resume los de otros tres autores¹²⁴ señala:

A nivel de escuela elemental y con niños provenientes de clases socioeconómicamente bajas y medias, el hecho de dar a los alumnos oportunidades para participar en la toma de decisiones (se les implicaba en la elección de actividades, trabajo en grupo, elección de pupitre y se les hacía responsables de la planificación de la clase) estaba significativamente asociado a menor nivel de rendimiento académico y menor tiempo de implicación en las tareas de clase.

En el estudio de Salomon y Kendall aparecía además que ni siquiera se ganaba

¹²¹ WOOLFOLK, E. y MCCUNE, L.: *Psicología de la educación para profesores*. Narcea, Madrid, 2.ª ed. 1984, pág. 419.

¹²² MCDERMOTT, R. P.: «Social Relations as a Context for Learning», en *Harvard Educational Rev.*, 47(2), mayo, 1977, pág. 207, nota 4.

¹²³ ROENSHINE, B.: «Primary Grades Instruction and Student Achievement», en *Paper. Annual Meeting of the American Educational Research*, Nueva York, 1977.

¹²⁴ SOAR, 1973; STALLINGS y KASKOWITZ, 1975 y SALOMON y KENDALL, 1976.

TABLA 6
VENTAJAS Y LIMITACIONES DE DIFERENTES ESTILOS DE LIDERAZGO

Estilo	Ventajas	Limitaciones	Potencialmente eficaz en estas situaciones
Liderazgo establecido por el profesor. («Hoy vamos a aprender...»)	<ol style="list-style-type: none"> Asociada a aumento de logros y tiempo de dedicación en las aulas de la enseñanza primaria Evita la pérdida de tiempo y las vacilaciones de los alumnos a la hora de tomar decisiones Permite al profesor seleccionar actividades apropiadas para los individuos Los alumnos con ansiedad se comportan mejor ante una estructura y orientación considerables 	<ol style="list-style-type: none"> No proporciona a los alumnos una práctica en la toma de decisiones y en la obtención de una autosuficiencia A menos de que el profesor sea también justo y cordial y se muestre amistoso puede provocar la rebeldía de los alumnos Puede estimular la apatía y la dependencia del profesor 	<ol style="list-style-type: none"> Aprendizaje de destrezas básicas en los niveles de la enseñanza básica Por lo general, en clases grandes donde la dirección totalmente democrática de <i>laissez-faire</i> inmovilizaría a la clase Comienzo con la dirección del profesor cuando a esto es a lo que estén acostumbrados los alumnos, aunque la planificación incluya el ulterior desplazamiento a otros métodos Enseñanza a alumnos con ansiedad o miedo
Liderazgo democrático o de participación del alumno («Vamos a decidir juntos lo que debemos hacer...»)	<ol style="list-style-type: none"> Probablemente será elevada la moral Los alumnos aprenderán más a ser autosuficientes y a depender menos del profesor Los alumnos pueden sentirse más motivados y comprometidos en las actividades de clase, dado que fueron capaces de contribuir a planificarlas Ayuda a los alumnos a practicar las destrezas vitales de la negociación y a la toma en grupo de decisiones 	<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos no saben tanto como el profesor. Es posible que sus ideas no sean las más adecuadas para el aprendizaje de la materia Cabe que se dediquen horas al logro de decisiones colectivas en vez de consagrar ese tiempo al aprendizaje Por lo menos, en algunos chicos los logros serán escasos 	<ol style="list-style-type: none"> Clases más reducidas Enseñanza de temas en los que los objetivos son generales y pueden ser alcanzados de diversas maneras Enseñanza a alumnos de gran capacidad y que no experimenten ansiedad Posiblemente más adecuada con chicos mayores
Liderazgo de <i>laissez-faire</i> («A ti te incumbe utilizar este tiempo para aprender lo que quieres»)	<ol style="list-style-type: none"> Permite a algunos alumnos sobresalir y descubrir nuevas reservas de creatividad Obliga a los alumnos a asumir una responsabilidad por el aprendizaje. Si tienen éxito en clase cabe que continúen asumiendo la responsabilidad del aprendizaje fuera del aula Proporciona un terreno en el que conocer a los alumnos: ¿Quién surge como líder? ¿Cómo se comporta cada uno ante la incertidumbre y el conflicto? 	<ol style="list-style-type: none"> Los logros serán quizás muy bajos Los alumnos, los padres y la dirección pueden sentirse insatisfechos Algunos alumnos se sentirán totalmente abrumados y perdidos 	<ol style="list-style-type: none"> Con muy pocos alumnos creativos o capacitados En clases donde la creatividad individual constituya un interés primordial En clases muy reducidas Como una experiencia de clase para estudiar los procesos en el seno de un grupo, la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones o la anarquía

en creatividad, autoestima, espíritu de investigación o en destreza para escribir en las clases con orientación democrática cuando se trataba de niños pequeños y de nivel bajo.

A una conclusión bastante similar llegaron Stebbins y otros¹²⁵ en una investigación de cuatro años de duración encargada por la Oficina de Educación de Estados Unidos para examinar los efectos de diversos métodos de educación compensatoria para niños en situaciones de desventaja (Programa *Follow Through*).

Se compararon los efectos de trece métodos distintos, cada uno de los cuales perseguía desarrollar en los niños una amplia variedad de habilidades y actitudes. Esos once métodos podrían ser agrupados en tres grandes grupos: un grupo de métodos centrados en las habilidades básicas (*Basic Skills Models*) centrados en la consecución de habilidades como vocabulario, cuentas matemáticas, deletreo y lenguaje, etc.; otro grupo de modelos centrados en la comprensión y desarrollo cognitivo (*Cognitive Conceptual Skills Models*) que hacían especial énfasis en aspectos como el «aprender a aprender» y en procedimientos de solución de problemas; finalmente un tercer grupo de modelos de tipo afectivo (*Affective-Cognitive Models*) que se centraba primordialmente en la mejora del autoconcepto y en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y sólo secundariamente en habilidades conceptuales de tipo cognitivo. En relación con los «estilos», aunque no cabe hacer un parangón total, si podemos señalar que desde luego el grupo de los *Basic Skills Models* fueron los más directivos (con métodos de instrucción directa, conductuales, etc.), los cognitivos estarían en un nivel intermedio (incluyen métodos individualizados, «centros de interés», etc.) y desde luego los afectivos serían los más abiertos (educación por los compañeros, educación basada en el apoyo, etc.).

Pues bien los resultados de éste importante e interesante estudio señalan que existe efectivamente variabilidad en los efectos de los diferentes grupos de métodos:

- los métodos que enfatizan las habilidades básicas resultan más eficaces que los restantes métodos en ayudar a los niños a alcanzar esas habilidades básicas;
- cuando los métodos habían puesto su énfasis en cualquier otro aspecto que no fueran las habilidades básicas, los niños que fueron atendidos a través de esos métodos tendieron a puntuar en las pruebas de habilidades básicas más bajo que si no hubieran seguido el Programa *Follow Through*;
- ningún método fue notablemente superior a los demás en alcanzar mejores puntuaciones en habilidades cognitivas-conceptuales;
- los modelos que se centraban en las habilidades básicas produjeron mejores resultados en mejora del autoconcepto de los niños que los otros modelos, incluso que aquellos que tenían esa mejora como objetivo central;
- las ganancias obtenidas por los niños del *Follow Through* en matemáticas fueron mayores que las de los niños que no seguían el Programa tan sólo en los dos primeros años de éste; luego no hubo diferencias, salvo en el caso del método «instrucción directa», que se mantuvo durante cuatro años;
- el Programa *Follow Through* fue tanto más eficaz cuanto más desventajas presentaban los niños a los que se les aplicó.

¹²⁵ STEBBINS, L. B. y otros: *Education as Experimentation: a planned variation model*. Abt Associates Inc., Cambridge, Mass., 1977.

Es importante tener en cuenta datos tan notablemente divergentes con lo que podría ser una consideración simplista respecto al «estilo de enseñanza» que atribuyera todas las desventajas y críticas del mundo a los métodos directivos y conducidos por el profesor y todas las virtualidades positivas a los llamados estilos democráticos. Sobre todo con niños pequeños y niños con problemas ya vemos que las cosas no están tan claras.

Lo que sí hemos de tener en cuenta a nivel de diseño de nuestro estilo de relación es que con niños pequeños las posibilidades o alternativas que se les ofrezcan pueden sumirles en el desconcierto y la distracción. Y en caso de utilizar esas posibilidades de decidir, las alternativas ofrecidas han de ser claras y bien estructuradas.

Por otro lado, a elegir y a decidir también se aprende y por eso puede resultar conveniente establecer inicialmente procesos de «elección guiada». Y en todo caso el ofrecer o no alternativas y posibilidades de elección ha de estar en consonancia con los objetivos pretendidos en cada actividad. Si lo que se pretende es adquirir una destreza básica o aprender algo necesario, no cabe la opcionalidad, que en cambio sí puede ser oportuna, e incluso necesaria, en otro tipo de aprendizajes (lectura, juegos, actividades de investigación, etc.). Esto significa que no se trata de ser siempre directivo y siempre democrático o permisivo; cada situación, tipo de alumnos, materia de aprendizaje, etc. pueden hacernos recomendable variar de estilo.

Por ejemplo, utilizar una enseñanza directiva para lectura, escritura y otras habilidades básicas y un modelo participativo en Ciencias Sociales.

La cuestión básica para un docente que planifica su enseñanza, estriba en cómo encontrar ese punto de inflexión adecuado que combine, en la debida proporción, directividad y participación de los alumnos. Por lo que hasta ahora se sabe el «clima» relacional y de trabajo más adecuado es el que integra ambas dimensiones. Entre las conclusiones a que llega Moos¹²⁶ en su análisis de los climas de clase hay dos que aluden a esta cuestión:

- la conclusión de que los estudiantes que manifestaron mayor satisfacción pertenecían a clases caracterizadas por una alta implicación de los estudiantes, una relación personal (a nivel de personas no de roles) entre estudiantes y profesores, desarrollar métodos innovativos de enseñanza y tener reglas definidas con claridad;
- la conclusión de que las clases en que los alumnos narraban una mayor proporción de satisfacción en el aprendizaje combinaban un interés afectivo por los estudiantes como personas (dimensión de relación) con el énfasis en un trabajo duro de los estudiantes para el logro de premios académicos (competición), junto con un contexto coherente y organizado.

Quitemos quizá hierro a la idea de la «competición» como algo deseable en la dinámica instructiva de los niveles básicos (el trabajo de Moos abarca diferentes niveles de enseñanza), pero el resto de su referencia centra bien la idea de síntesis entre lo permisivo y lo directivo a que nos estamos refiriendo. Moos lo explica con gran claridad en otro punto:

«La más clara conclusión es, hoy por hoy, que una relación humana satisfactoria tiende a facilitar el desarrollo personal en cualquier ambiente social. Con todo, el énfasis en las dimensiones

¹²⁶ MOOS, R. H.: «Educational Climates», en WALBERG, H. J. (edit.): *Educational Climates and Effects*. McCutchan, Berkeley, 1979, págs. 79-100.

relacionales es necesario pero no suficiente. Los objetivos de conducta y el rendimiento parecen depender de la combinación de una relación cálida y de apoyo y el énfasis en direcciones específicas de desarrollo personal y un medio ambiente razonablemente claro, ordenado y bien estructurado»¹²⁷.

De cara al diseño y en términos prácticos el profesor ha de afrontar y estar pendiente de:

1. Prever y/o buscar *formas de contacto* con los alumnos que manifiesten (que hagan patente para los alumnos) su interés por ellos como personas. Dotar de *calidez* y afectividad a ese contacto (no meras relaciones formales, trato de «Vd.», etc.). El manejo que el profesor haga de su propio cuerpo, de su expresividad general, del tono de voz, de sus movimientos a lo largo de la clase, etc. jugará un importante papel al respecto (Pujade-Renaud, 1977).
2. Una clara *orientación a la tarea* que a veces supondrá señalar claramente qué y cómo se debe hacer, y en otras ocasiones permitirá abrir un abanico de alternativas para que los alumnos individualmente o en grupo adopten sus decisiones. En todo caso esta segunda opción no habrá de suponer ni objetivamente ni a nivel de visión subjetiva de los alumnos pérdida alguna de la importancia de esa tarea, o de las exigencias en cuanto al nivel de logro a alcanzar.
3. Unas *normas* generales de funcionamiento de la clase claras y controladas en cuanto a su seguimiento por parte de todos, y un ambiente de trabajo bien estructurado (que no dé pie a la confusión, a la pérdida de tiempo, o al salirse de la tarea).

El aspecto de las reglas de funcionamiento tiene mucho que ver con la *disciplina*. A este respecto puede sernos muy útil tener en cuenta los trabajos de Kounin¹²⁸ quien concluye que una eficaz conducción de la clase está relacionada con las siguientes habilidades del profesor:

- *conspicuidad (withitness)*: o la habilidad para dejar claro a los alumnos que él está al tanto y se da cuenta de todo lo que está pasando en la clase; si uno se implica mucho con algún alumno particular o grupo, el resto de la clase se le escapa; implica evitar lo que Kounin denomina errores de tiempo (*timing errors*: esperar demasiado antes de intervenir) o error de localización (*target errors*: llamando la atención o echando la culpa a algún alumno que no ha sido);
- *solapar actividades*: o la habilidad para seguir la pista y supervisar varias actividades al mismo tiempo;
- *centrarse en el grupo*: o la habilidad para mantener tantos alumnos como sea posible implicados en las tareas de clase, evitando el centrarse en uno o dos alumnos;
- *manejo del movimiento*: o la habilidad de atender a la lección y al grupo moviéndose y cambiando de ritmo o dirección o utilizando varios cuando sea necesario.

De todas formas mantener un buen clima en clase es mucho más que lograr una disciplina efectiva. Lo importante es que la clase se constituya en un contexto regido por unas normas, eso sí, pero dinámico y vital (no es sólo el orden lo que la define, sino que por encima del orden esté el trabajo como dimensión más básica y a la que debe condicionarse el orden).

Son interesantes a este respecto, porque recogen una idea laboriosa del control a ejercer por el docente (lo que queda claro es que los profesores hemos de superar una regulación de las clases basada meramente en las sanciones o refuerzos negativos) las medidas de control que Redl y Wineman¹²⁹ proponen (el suyo es un trabajo sobre el tratamiento educativo de los niños agresivos aunque con ideas perfectamente trasladables a la clase «normal»):

1. *Interposición de señales*: (miradas, tono, insinuaciones, etc.). El profesor actúa en cuanto se inicia la infracción o incluso se anticipa a ella. De esta manera atrae la atención del posible infractor y le hace llegar su aviso. Con frecuencia si el alumno «recoge e interpreta bien su mensaje» se evitará el posible desajuste que entonces comenzaba. Esta técnica está muy en relación con la habilidad del *withitness* a que se refería Kounin.
2. *Excitar el interés*: es una técnica que trata de evitar el reproche continuado a los desatentos o no metidos en la tarea. Las referencias personales, las alusiones a factores novedosos o llamativos (una película, un libro, una ocurrencia, etc.) pueden jugar ese papel.
3. *Reestructuración de la situación*: son los cambios repentinos de tarea, contenido del que se habla, libro sobre el que se trabaja, forma de trabajo, actividad, etc. Muy útil cuando uno se da cuenta que está perdiendo la atención, o que se le va la clase de las manos, o que gran parte de los alumnos ya ha acabado su actividad anterior y están en situación de expectativa y proclives a desconcentrarse.
4. *Manejo del humor*: que provoque una distensión, un relajamiento; una descontaminación y cierre tras una situación tensa (bromas, chistes, equívocas). Siempre que no sea a costa de nadie porque éste puede sentirse ridiculizado e incluso reforzado en su conducta de indisciplina.
5. *Destierro no punitivo* («antiséptico» le llaman los autores): evitando también que aparezca como una sanción o como un privilegio para el interesado. Se le proporciona al alumno la posibilidad de una salida estratégica para una situación que empezaba a estar complicada y podía llevarle al castigo (desafíos, peleas por algo, insultos, risitas, etc.). Su formulación y el sentido que se le dé será lo que le diferencia de una expulsión de clase: («Juan, sal un momento de tu pupitre y mira por la ventana, cuando te parezca que estás tranquilo puedes volver al trabajo»; «Luisa, vete por favor a traer un poco de agua para las plantas, no quiero que sigan esas malas caras entre vosotras dos», etc.
6. Jugar con la *proximidad y contacto*: sobre todo con alumnos de estos ciclos básicos se descubre que con el solo hecho de aproximarse a los niños y establecer alguna forma de contacto físico de apoyo (una caricia, un «puñetazo en broma», un gesto de apoyo, etc.) mientras se interesa uno por su tarea, se restablece un *rapport* a punto de perderse. Esto no tiene nada

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in Classroom*. Krieger, Nueva York, 1970.

¹²⁹ REDL, F. y WINEMAN, D.: *Bambini che odiano*. Vol. II: *Techniche di trattamento*. Boringhieri, Turín, 1975, págs. 83 y ss.

que ver con la proximidad y contacto agresivo al que desgraciadamente muchos niños están condicionados. A veces desconcierta ver que cuando uno se aproxima con esta intención de apoyo a un niño él se echa la mano a la cabeza como si fuera a defenderse de lo que cree que se le viene encima. Ese es un condicionamiento reflejo que desde luego habrá que desmontar como primer paso.

Comoquiera que nuestro libro está centrado en la planificación de las estrategias de enseñanza, hay una cuestión, referida a este aspecto del establecimiento de las reglas de funcionamiento de la clase, que aunque pudiera parecer anecdótica ha ido adquiriendo cierta relevancia en la literatura especializada. Se trata de la importancia que tiene la forma en que el profesor se plantea los primeros días de contacto con sus alumnos. Es precisamente en esos primeros días o semanas cuando se configura el *setting*, esto es, las líneas generales del funcionamiento. Cuando los alumnos prueban hasta dónde podrán llegar y el profesor se «da por enterado» de la dinámica del grupo y explicita directa o indirectamente las reglas del juego.

Hargreaves habla de este proceso como «definición de la situación» y señala al respecto:

«El profesor, al definir la situación en clase, aclara ante los alumnos el concepto que posee de su rol, de sus funciones y del modo o estilo específico en que se propone actuar. Implícita en la definición que hace el profesor de su rol se encuentra la definición del rol del alumno»¹³⁰.

La incidencia de esta primera fase en la configuración de las normas de interacción y trabajo no se deriva de que hayan de ser definitivas (de hecho el profesor y los alumnos cambian o al menos matizan estas actitudes y previsiones iniciales), sino del hecho de que a partir de dichos planteamientos de partida comienza ya a establecerse una secuencia de estímulos-reacciones que orientarán en un sentido u otro el proceso de relación más allá incluso de la propia iniciativa del profesor. Veremos esto más adelante al referirnos a los procesos de tipificación comunicacional.

Dreikus, Grunwald y Pepper¹³¹ insisten en la importancia de que el profesor de escuela elemental tenga preparadas para el primer día de clase una gran variedad de actividades, de manera que cada uno de los niños pueda formarse una buena impresión de la nueva clase y profesor y no llegue a aburrirse tras tan sólo una o dos actividades largas. Otro tanto sucede, según ellos, con saber manejar con soltura los nombres de los niños y el poseer alguna información particular de cada uno de ellos. Respecto a las reglas de actuación diaria sugieren que se presenten ya desde el primer día de una manera clara y en un clima relajado. Y formando parte de la definición de la situación que se incluyan frecuentes cuñas optimistas y reforzadoras respecto a la clase del tipo: «ya veo que ésta va a ser una de las mejores clases con que he trabajado», «vamos a aprender mucho juntos», etc.

También puede sernos útil tener en cuenta los resultados de la investigación

llevada a cabo por Emmer, Evertson y Anderson¹³² para identificar qué es lo que habían hecho durante sus tres primeras semanas de clase aquellos profesores que después, durante el curso, se habían confirmado como eficaces conductores de su clase, en relación con lo que habían hecho aquellos otros profesores que después, durante el curso, aparecieron como no competentes en el manejo de sus clases. Los resultados fueron los siguientes:

En las clases de los maestros más eficaces se comprobaron las siguientes características:

1. Las reglas y procedimientos se integraban en sistemas prácticos (referidos a cuestiones prácticas) que se explicaron a los alumnos directamente.
2. El primer día estuvo muy bien organizado: se tenían preparadas unas tarjetas con los nombres de cada niño; se les proporcionaron enseguida actividades interesantes que pudieron realizar individualmente.
3. Los profesores se quedaron todo el tiempo con sus alumnos.
4. Cuando todos los alumnos estuvieron presentes los profesores comenzaron a explicar a la clase las reglas y procedimientos más necesarios, haciéndolo con mucha claridad y dando ejemplos y razones para cada cosa.
5. Durante las primeras semanas los profesores eficaces dedicaron bastantes momentos a explicar las normas, algunos utilizaron actividades guiadas para enseñar los procedimientos. Otros usaron recompensas para configurar las conductas aceptables. La mayor parte de ellos enseñaron directamente a los alumnos cómo responder a ciertas señales como el timbre, etc.
6. Los maestros trabajaron inicialmente con el grupo como un todo en actividades escolares agradables. No tuvieron prisa en poner a los alumnos en grupos ni en observarlos fijamente durante las lecturas. Este trabajo con toda la clase dio a los profesores la oportunidad de continuar el aprendizaje por parte de los alumnos de las reglas del funcionamiento.
7. Las conductas anómalas fueron cortadas rápidamente con maneras firmes pero no severas.

En las clases de los profesores menos eficaces se observaron las siguientes características:

1. Las reglas y formas de actuación no se plantearon de forma práctica o eran vagas. Los alumnos andaban sin ideas claras, desconociendo exactamente cómo tenían que hacer para sacar punta a sus lápices, o ir al cuarto de baño, etc.
2. Las formas de comportarse no fueron enseñadas, practicadas ni reforzadas consistentemente.
3. Los profesores se marchaban con frecuencia de la clase. Y otras veces se veían absortos en corregir trabajos o en atender a algún alumno particular.
4. Los alumnos tenían que preguntarse unos a otros qué tenían que hacer o simplemente se ponían a hablar porque no tenían nada que hacer.
5. Los profesores se convirtieron en líderes poco eficaces y los alumnos tenían que suplir la falta de liderazgo.
6. Las consecuencias que derivarían de una buena o una mala conducta no estuvieron claras para los alumnos ni tampoco les fueron aplicadas de una manera consecuente.

En definitiva, todo ese tiempo invertido en aclarar nuestro peculiar estilo de enseñanza y trabajo resulta de gran importancia para el posterior funcionamiento eficaz de la clase. Teniendo en cuenta que aquí aclarar no significa simplemente declarar o decir. Hay que organizar actividades de entrenamiento que sirvan espe-

¹³⁰ HARGREAVES, D.: *Ob. cit.*, pág. 146.

¹³¹ DREIKUS, R.; GRUNWALD, B. B. y PEPPER, F. C.: *Maintaining Sanity in the Classroom: illustrated teaching techniques*. Harper & Row, Londres, 1971.

¹³² EMMER, E.; EVERTSON, C. M. y ANDERSON, L. M.: «Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year», en *Elementary School Journal*, 1980.

cíficamente para que los alumnos *aprendan* las normas básicas de funcionamiento de la clase y las técnicas de trabajo a usar. Y luego utilizar sistemas de refuerzo para mantenerlas. Ahora que la disciplina en clase se ha convertido en un problema, casi en una obsesión para muchos profesores, el tener en cuenta cosas tan sencillas como las aquí señaladas puede ser de una enorme utilidad práctica.

La clase como foro de negociación de expectativas

Las relaciones humanas se ven condicionadas siempre y en cualquier contexto por las expectativas mutuas que guardan entre sí los sujetos que entran en relación. Pero esta influencia se hace mucho más fundamental en la escuela, puesto que afectarán no solamente a la dinámica actual de la propia relación, sino al conjunto del desarrollo de los sujetos (formación personal y aprendizajes) que es su objetivo.

La sensibilidad y preocupación del profesorado hacia esta peculiar influencia que se ejerce sobre el presente y futuro de los niños que se nos confían ha mejorado mucho en las dos o tres últimas décadas. El impacto causado por la obra de Rosenthal y Jacobson¹³³ ha jugado en estos años un importante papel en la creación de una conciencia expectante en muchos profesores. Los especialistas han criticado aspectos metodológicos en la investigación, pero el «mito de Pygmalion» es una especie de «conciencia» profesional que no deja de recordar que lo que a la larga sean cada uno de nuestros alumnos no depende tan sólo de sus capacidades y esfuerzo sino también de las expectativas que nosotros tengamos respecto a ellos. La tesis del mito de Pygmalion es, dicho en términos sencillos, que lo que un profesor cree que un alumno puede llegar a ser se convierte posteriormente en una profecía que se cumple. Ese alumno llegará a aquel nivel de logro que previamente le haya atribuido su profesor¹³⁴.

Esta cuestión contemplada en relación a niños de 6-11 años es aún más importante, si cabe. En esa edad los niños van configurando su identidad, su *autoconcepto*. Y en una gran medida lo que sientan hacia sí mismos, lo que sepan de ellos mismos, las características y capacidades que se atribuyan, se irán configurando a partir de los mensajes explícitos e implícitos que vayan recibiendo en su familia, en la escuela y en la dinámica de relación con sus coetáneos.

¹³³ ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: *Pygmalión en la escuela*. Marova, Madrid, 1980.

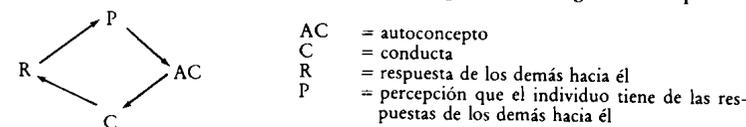
¹³⁴ El trabajo de Rosenthal y Jacobson se basó en la siguiente experiencia: los psicólogos escolares comunicaron a principio de curso a los profesores cuáles eran las características de los sujetos con los que iban a trabajar ese año. Para que tuvieran una visión más simplificada se los distribuyeron en tres grupos: un grupo superior con mejores capacidades de aprendizaje y con el que podrían lograr buenos resultados sin dificultad, un grupo medio con el que podrían obtener resultados normales aunque con alguna dificultad y, finalmente, un grupo de alumnos menos capacitados y con los que sería costoso y poco probable que se obtuvieran resultados satisfactorios. Con estas premisas y dándose los profesores por enterados, realizaron el curso.

La cuestión residía en que, sin que los profesores lo supieran, los psicólogos habían distribuido a los sujetos en los tres grupos al azar; es decir, que con toda probabilidad en el grupo de los «mejores» había alumnos buenos, medios y bajos en capacidades, y otro tanto sucedía en los demás grupos, ya que el que un sujeto estuviera en uno u otro de los grupos era por casualidad.

Al final de curso se hicieron tres grupos de individuos en función de los resultados: buenos, medianos, malos. La posición real de los alumnos en esos grupos coincidía prácticamente (hubo algunas excepciones que no problematizan el sentido de los resultados) con la que los psicólogos habían dado a los profesores al comienzo; es decir, aquella hipótesis de partida se convirtió en realidad; la profecía se cumplió; los sujetos llegaron a rendir al nivel que sus profesores esperaban que rindieran.

Es la profecía autorrealizada: creer que se va a cumplir hace que se cumpla.

Kinch¹³⁵ ha reflejado la génesis del autoconcepto en el siguiente esquema:



Los componentes fundamentales del proceso son, por tanto, las conductas de los sujetos y la forma en que el individuo percibe la respuesta de los demás a esa conducta. En función de cómo cada uno percibimos que los demás responden a nuestras conductas y a nosotros mismos constituimos nuestro autoconcepto el cual, a la vez, determina en gran parte nuestras conductas y así se cierra el circuito convirtiéndose en un círculo dinámico de influjo permanente.

Kinch deriva de su modelo 7 proposiciones:

1. El autoconcepto del individuo se basa en la percepción que tiene de lo que otros responden hacia él.
2. Este autoconcepto dirige la conducta del individuo.
3. Esa percepción que el sujeto tiene de las respuestas de otros hacia él, refleja de algún modo las respuestas reales de esos otros hacia él.
4. Si la percepción de las reacciones de los demás hacia uno mismo condicionan el autoconcepto y éste condiciona la conducta, resulta que el modo como uno percibe las respuestas de los otros hacia él influirá en la propia conducta.
5. Las respuestas de los demás hacia el sujeto condicionan el modo como se percibe éste a sí mismo.
6. Las respuestas de los otros hacia el individuo afectan a la conducta del mismo.
7. La conducta que el individuo manifiesta influye en las respuestas de los demás hacia él.

Y así, a medida que se va elaborando e introyectando el autoconcepto, éste se constituye en patrón consciente o inconsciente de lo que valemos, de lo que significamos para los demás, de lo que somos capaces, de lo que somos en definitiva. Así, un sujeto llegará a comportarse a la medida de las expectativas del ambiente. Lo que uno piensa que es, se elabora a partir de las pistas que los otros (y sobre todo los «otros significativos» uno de los cuales es el profesor) le dan sobre cómo ellos le ven, de qué le sienten capaz, etc.

La necesidad de una imagen positiva de sí mismo es esencial en la economía de la personalidad y, sin embargo, su constitución y valencia positiva o negativa depende del tipo de relaciones interpersonales que tenga oportunidad de mantener: el éxito reconocido por los demás, la aceptación por parte de éstos de nuestra conducta, el aprecio que demuestran por nuestras realizaciones, etc. mejorará nuestro autoconcepto individual y aumentará la posibilidad de nuevos éxitos posteriores. Lo contrario sucede con el fracaso y los rechazos (explícitos o implícitos) de los demás que afectan negativamente nuestra autoestima; nuestra capacidad para lograr nuevos

¹³⁵ KINCH, J. W.: «A Formalized Theory of the Self-Concept», en *American Journal of Sociology*, 68, 1963, págs. 481-486.

éxitos disminuye. Y conviene resaltar con Gimeno¹³⁶ que este proceso será más decisivo aún en el caso de capacidades que se desarrollan no de manera autónoma y por sí mismas, sino que están condicionadas al ejercicio a que se les somete, o bien en capacidades que no son más que la suma de los logros alcanzados, tal como sucede en la sociabilidad, o en la capacidad de aprendizaje, etc.

A este respecto me ha llamado siempre la atención cómo la escuela desde siempre ha hecho más hincapié en los defectos de los alumnos que en sus aciertos. Subrayamos de rojo en sus libretas y trabajos lo que no está bien, pero dejamos pasar lo correcto. Se podría hacer al revés y los efectos serían sin duda muy diferentes respecto a la imagen de sí mismo del niño y a la forma de afrontar sus aprendizajes.

Quando un niño comienza a hablar, a balbucear sus primeras palabras todo son fiestas en su casa. Por errónea que sea la pronunciación se premia el simple hecho de que el pequeño se suelte. Cada nueva cosa que dice se le refuerza positivamente sea cual sea su calidad. En cambio al escribir sucede todo lo contrario. El escribir se aprende ya en la escuela y aquí somos más serios. Le advertimos cada vez que lo hace mal. ¿No será por eso que hay tan pocos niños con problemas de habla y en cambio hay tantos con problemas de escritura?

Estamos pues en que el profesor se forma una imagen del niño, que esta imagen se la transmite explícita o implícitamente a lo largo de las clases, y que ese mensaje del profesor incide no sólo en el autoconcepto de los alumnos, sino en su propio rendimiento escolar.

De cara al objetivo de este libro, y por ver qué se puede hacer para controlar en lo posible ese intercambio de expectativas, habremos de preguntarnos: *¿cómo elabora el docente su imagen de los alumnos? ¿de dónde extrae los datos en base a los cuales configura la imagen de ellos que él se hace?*

Podemos señalar ya de principio que el comportamiento del profesor para con el alumno queda condicionado por su percepción de él y por la evaluación (formal e incidental, esto es, de sus características y su forma habitual de actuar en clase) que hace del mismo.

En cuanto a los elementos concretos en que el docente se basa para ello Hargreaves¹³⁷ señala los siguientes:

1. Conformidad con las previsiones de disciplina e instrucción. Este parece ser el factor principal para la inclusión de cada alumno en la categoría de «buen» o «mal» alumno.
2. La forma en que el alumno armoniza con el profesor. Lo denomina en terminología de Hallworth¹³⁸, factor de *consciencia y confianza*. Encierra rasgos como estabilidad emocional, carácter fiable, perseverancia, cooperación y madurez.
3. La forma en que el alumno armoniza con los demás. Factor que encierra aspectos como jovialidad, sentido del humor, espontaneidad, sociabilidad. Lo denomina *extraversión*.
4. Antecedentes de clase social de los alumnos. En algunas investigaciones que Hargreaves cita en su libro, se constató que los profesores estudiados otorgaban a los chicos de clase media calificativos como «fiable», «cooperador», «cortés» y daban poca importancia al factor inteligencia. Todas ellas como puede verse cualidades adjetivas con respecto a la escuela. En cambio a los chicos de clase baja se les valoraba

en función de su «actuación» y sus «realizaciones académicas», aspectos ambos mucho más centrales en el contexto escolar. Por lo general las investigaciones han coincidido también en que los chicos de clase media y alta se acomodan mejor a las previsiones de instrucción y a los ritmos de los Programas Oficiales (de hecho la acomodación es mutua pues los Programas también se acomodan más a sus características y necesidades). A este respecto no suele intervenir una intención consciente del profesor por discriminar a los niños de clases bajas. No es algo que se haga de modo consciente ni sistemático, pero sí es probable que de manera indirecta las diferencias existentes entre los alumnos de clase media y obrera en aspectos como estilos de adaptación y afiliación a los grupos, lenguaje, sistemas de valores, forma de vestirse y estar en sociedad, actitudes, conducta, etc. que como señala Hargreaves, *no tardan de hacerse visibles en clase, sean utilizadas por el profesor para estimar la inteligencia, aptitud, interés y nivel de logro potencial de esos alumnos.*

5. Los profesores jóvenes parece que tienden más a recalcar aspectos centrados en el comportamiento (implicación en las tareas, participación, disciplina, etc.), mientras que los profesores veteranos dan mayor importancia a los logros reales alcanzados.

Lo importante a este respecto es por tanto, que el profesor introduzca alguna forma de control en sus previsiones sobre los alumnos en general y cada uno de ellos en particular. Que cada uno de nosotros se proponga *negarse* a aceptar estimaciones demasiado pesimistas con respecto a sus alumnos, ni siquiera cuando le parezca poseer datos suficientes como para avalar sus presunciones. Produce una cierta angustia ver cómo en ocasiones algunos profesores dan por perdida cualquier esperanza. O piden que se lleven a algún niño a un centro especial. Y no digamos nada cuando se expresan públicamente juicios de desestimación objetiva («¡eres un burro!», «¿cómo es posible que no sepas hacer una cosa tan sencilla?», «no me explico como has llegado hasta aquí», etc.).

Estos mensajes pueden emitirse tanto explícita como implícitamente. Y el profesor puede entrar en una dinámica de tipificación de ese estilo sin darse cuenta, e incluso cuando él o ella piensa que actúa de la mejor manera.

No hace mucho conocí una clase de segundo de EGB en que la profesora había puesto en la mesa más cercana a dónde ella estaba habitualmente a los niños que tenían algunas dificultades con objeto de concederles una atención especial y ver si podía recuperar parte de los retrasos. Pues bien, tardó poco en ser conocida esa mesa como la «mesa de los tontos» y ser llamada a ella era lo peor que les podía pasar a los alumnos de esa clase. Todo eso sin saberlo la profesora, claro.

La propia sensibilidad de los alumnos les lleva a captar de manera inmediata ese tipo de mensajes. Por eso en las investigaciones, numerosísimas, realizadas en torno a cuál sería para ellas su profesor ideal, siempre figura entre las características más positivas el hecho de que sean personas que los acepten y animen, que juegan el papel básico de reforzadores positivos.

Jesús Garanto¹³⁹ presenta unos resultados de respuesta a la pregunta «¿cómo te gustaría que fueran y actuaran tus profesores?» dada por alumnos de séptimo de EGB:

¹³⁶ GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, ob. cit., pág. 137.

¹³⁷ HARGREAVES, D.: *Ob. cit.*, págs. 151 y ss.

¹³⁸ HALLWORTH: 1962.

¹³⁹ GARANTO, J.: *Ob. cit.*, pág. 416.

Características	Núm. de menciones
1. Amigo	52
2. Alegre, con sentido del humor	47
3. Inteligente y competente	42
4. Que estimule a los alumnos	40
5. Comprensivo (no ogro)	39
6. Comprensible explicando	36
7. Ameno (no aburrido, ni rollo)	35
8. Interés por los alumnos	32
9. Imparcial, objetivo	30
10. Coherente con lo que dice y consecuente con lo que dice	29

Y el propio autor señala cómo éstos son resultados coincidentes con los de la bibliografía especializada en la que

«el elogio, el mostrarse solícito, el estímulo constante, el sentido del humor, la continuada clarificación de conceptos que pudieran resultarles oscuros, el aprecio, la aprobación, la recompensa, el lenguaje directo y afectuoso (afectividad positiva) así como la ausencia de ironías, amonestaciones caprichosas, amenazas, reprensiones, castigos, vaguedades, cinismo, desaprobaciones, etc. (afectividad negativa)».¹⁴⁰

aparecen como el marco de referencia general en la configuración de las relaciones interpersonales.

La enseñanza como proceso de comunicación a dos niveles

Dos o más niveles según se quiera matizar. Pero sobre todo dos: el nivel externo, superficial, explícito de los intercambios (aquello que intercambian profesores y alumnos, y alumnos entre sí: palabras, movimientos, objetos, etc.) y el nivel implícito de sus mensajes (sus intenciones, actitudes, valoraciones mutuas, etc.).

En los mensajes comunicativos se distinguen claramente el *contenido informativo* y el *contenido relacional* (este último denominado de diferentes maneras por los diversos autores: «metamensaje» en Ruesch y Bateson¹⁴¹; «definición de la relación» en Watzlawick¹⁴²; «mandato» en Penman¹⁴³, etc.

Esto es, cada vez que nos comunicamos, nuestros mensajes son portadores de un contenido informativo (el dato, información, referencia que queremos hacer llegar a nuestro interlocutor) y una serie de indicaciones sobre el modo de relación que se desea mantener con él. Este segundo aspecto está muy relacionado con la dimensión subjetiva del intercambio y las expectativas mutuas a que aludíamos en el punto anterior.

El mismo mensaje (por ejemplo «¡sentaos!») puede ser dicho con diferentes tonos y de diferentes formas sintácticas («sentaos, por favor», «he dicho que os sentéis», o

¹⁴⁰ *Ibid.*, pág. 417.

¹⁴¹ RUESCH, J. y BATESON, G.: *Communication: the social matrix of Psychiatry*. W. W. Norton, Nueva York, 1951.

¹⁴² WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit.

¹⁴³ PENMAN, R.: *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, Londres, 1980.

«¿por qué no os sentáis de una vez?») de manera que expresan posturas muy diferentes por parte de quien lo dice.

Esta segunda dimensión es a la que denominamos *dimensión relacional* del mensaje. La información que se transmite es la misma en todos los casos, en cambio el mandato, metamensaje o definición de la relación es muy diferente en cada uno de ellos.

Por lo general, el contenido informativo se transmite digitalmente (esto es a través del lenguaje verbal o escrito) mientras que el componente relacional se transmite tanto por vía de paralinguaje (tono, gestos, ritmo, expresión corporal, etc.) como expresamente a través del lenguaje directo (órdenes o consideraciones explícitas, información referida a lo que se transmite y/o a su uso, mensajes de control, de orientación metodológica, de refuerzo positivo o negativo, etc.).

A este respecto es muy importante para poder diseñar adecuadamente la enseñanza desde el punto de vista relacional, tener en cuenta algunos aspectos básicos referidos a los procesos de comunicación humana. Watzlawick, Bearin y Jackson¹⁴⁴ presentan a este respecto cinco axiomas de la comunicación. Los axiomas son las estructuras básicas que regulan todo proceso de comunicación y que nos permitirán una más clara conceptualización del proceso:

1. «No se puede no comunicar».

De alguna manera, señalan, toda conducta emitida en un contexto comunicativo constituye por sí misma un mensaje, es una conducta comunicativa. Y como quiera que el sujeto no puede dejar de comportarse de alguna manera, tampoco puede dejar de comunicarse.

Se comunica no sólo el que habla sino el que escucha porque escucha, y el que no escucha por no atender al mensaje del otro, ya es por sí mismo una forma de comunicar que no le interesa, o que está en otra cosa, etc. Las palabras, el silencio, la conducta normal o la desordenada, todo constituye en sí mismo mensajes que el profesor recibe.

Con ello se nos indica que la comunicación puede ser tanto consciente como no consciente. Que profesor y alumno envían mensajes a muchos niveles y por muy diversos canales. Y que a veces unos y otros pueden no estar en sintonía.

Por ejemplo, cuando el profesor dice palabras de interés hacia el alumno pero todo su cuerpo y expresión están diciéndole que lo que quiere es acabar cuanto antes y que la situación le está resultando molesta.

Ese hablar entre dientes, decir cosas sin decir las, esa expresividad corporal que muchas veces vale más que mil palabras, son mensajes que nos están diciendo algo y a través de los cuales nosotros mismos estamos transmitiendo nuestra propia postura. Por eso es a veces tan revelador verse u oírse en una grabación para darse cuenta de ese doble nivel comunicativo.

A nivel de la clase, significa tener en cuenta que la comunicación es más que un mero intercambio de palabras.

«Desde esta perspectiva podemos considerar las aulas escolares como un universo

¹⁴⁴ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., págs. 52 y ss.

pan-comunicativo, en el que por su carácter de contexto interpersonal, se da un constante fluir de mensajes y donde profesor y alumno están implicados en un continuo y recíproco proceso de influencias e intercambios comunicativos»¹⁴⁵.

2. «Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación de tal modo que el último condiciona al primero y es, por ende, una metacomunicación»¹⁴⁶.

Ya hemos hecho referencia anteriormente a este aspecto.

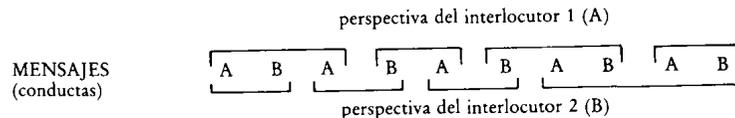
Por lo que respecta al concepto de *metacomunicación*, lo utilizamos para referirnos a aquellos procesos comunicativos en que los sujetos se comunican sobre cómo se comunican. Si decimos que todo mensaje junto a la información que traslada aporta también indicaciones sobre cómo querría el emisor que se produjese el intercambio (en un contexto de humor, de exigencia, de afecto, de roles diferenciados, etc.), estos datos son información sobre la comunicación, y en ese sentido son metacomunicación.

En la enseñanza y en la educación en general éste es un aspecto fundamental. Probablemente con más certeza que en cualquier otro contexto comunicativo, con excepción del familiar, se puede afirmar que el estilo de relación va a condicionar profundamente tanto la propia eficacia comunicativa de los intercambios (la buena transmisión-recepción de los contenidos informativos intercambiados) como sobre todo su eficacia formativa (la forma en que afectan al desarrollo personal de los sujetos). El establecimiento de una buena relación entre profesor y alumno es una condición previa y necesaria para que se produzcan buenos aprendizajes. Aspy y Roebuck¹⁴⁷ lo expresan así en el título de su libro *Los niños no aprenden de aquellos a quienes no quieren*.

3. «La naturaleza de una relación está condicionada por la puntuación de las secuencias de comunicación por parte de los comunicantes»¹⁴⁸.

El axioma hace referencia a la peculiar configuración que cada comunicante hace del proceso, de la secuencia comunicativa. Es decir, cada uno de los comunicantes organiza las diferentes aportaciones propias en relación con las de los otros, en un esquema de estímulo-respuesta: lo que yo hago, piensa cada uno, es responder a lo que el otro hace o dice, lo que yo hago está condicionado por lo que tú acabas de hacer, y así sucesivamente y por ambas partes.

Con frecuencia los procesos de puntuación de los conocimientos no coinciden. El siguiente esquema puede reflejar esa situación.



¹⁴⁵ ALVAREZ, Q.: «Comunicación e Proceso de Ensino», en ZABALZA, M. A. y ALVAREZ, Q.: *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Torcuato, Santiago de Compostela, 1985.

¹⁴⁶ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., pág. 56.

¹⁴⁷ ASPY, D. y ROEBUCK, F.: *Kids don't Learn from People they don't Like*. Human Resources Development Press, Amherst, Mass., 1977.

¹⁴⁸ WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., pág. 60.

Es decir, mientras uno de los comunicantes manifiesta que su conducta es respuesta a la del interlocutor, este señala que es él quien responde y no a la inversa.

Los ejemplos suelen ser muy numerosos en la vida diaria de las clases: el niño que dice que participa poco en las clases porque el profesor le valora poco, mientras que el profesor señala que es al contrario que él le valora poco precisamente porque participa poco, o el típico encadenamiento de notas bajas-baja implicación-problemas de disciplina-empeoramiento notas-mayor descenso en la motivación e implicación.

Es un círculo vicioso fácilmente reconocible en las clases por un observador. Al profesor, obviamente, no le es fácil percibir el proceso puesto que es parte implicada en ello.

4. «La comunicación humana se sirve de modalidades digitales y analógicas. Las comunicaciones digitales tienen una sintaxis lógica, compleja y polifacética, pero una semántica insuficiente en el terreno de las relaciones. Las comunicaciones analógicas, por el contrario, poseen ese potencial semántico, pero carecen de la sintaxis lógica necesaria para unas comunicaciones unívocas»¹⁴⁹.

Este axioma converge en el sentido de lo señalado en el segundo, la presencia en todo mensaje de dos dimensiones, la de contenido y la de relación. Pero añade más: la presencia de dos modalidades comunicativas, la verbal y simbólica y la no verbal o analógica. Cada una con virtualidades y contenidos que se adaptan mejor a su naturaleza y potencia semántica. Con el lenguaje nos es fácil comunicar cosas pero es más difícil comunicar sentimientos, afectos, emociones. Por la vía analógica (un gesto, una mirada, un movimiento, etc.) nos es más difícil comunicar información, pero más fácil hacer llegar mensajes de apoyo, de interés, de aceptación. Cada tipo de lenguaje se especializa, por decirlo así, en una de dichas funciones.

Hemos insistido a lo largo de este capítulo en lo importantes que son estos gestos de apoyo al alumno; estos mensajes definidores de un estilo abierto de enseñanza y un clima cálido de relación. Ello supone para el profesor, que no logrará ese objetivo si sólo actúa a través de la palabra. Las palabras suenan con frecuencia a falsas, vehiculan mal los afectos o los mensajes relacionales. De ahí la importancia del lenguaje no verbal (de los tonos relajados, de los gestos de cariño, de las insinuaciones de apoyo y aprecio personal a los sujetos, de la aproximación y contacto, del lenguaje corporal y la expresividad en suma), como instrumento de que disponemos para organizar ese marco relacional de que tanto dependen los aprendizajes. Con niños pequeños la importancia de esta cuestión es obviamente mayor.

5. «Los procesos comunicativos interhumanos son simétricos o complementarios, según que la relación entre los participantes descansa en la igualdad o la diferencia.»

La enseñanza (igual que la relación madre-hijo, médico-paciente, etc.) es por su propia naturaleza una relación complementaria en la que las deficiencias de uno de

¹⁴⁹ *Ibid.*, pág. 68.

los interlocutores (aquí el alumno) son sobrecompensadas por la actuación del otro (el profesor).

Siendo las cosas así, no obstante, hay que tener en cuenta que el propósito de la enseñanza es precisamente neutralizar esas diferencias o aminorarlas en lo posible, nunca agrandarlas, reforzarlas, o basar en ellas la relación. El papel principal desempeñado por el profesor no puede nunca degenerar en que el propósito del alumno sea agradar al profesor, acomodarse mecánicamente a sus expectativas.

Si el contexto real y funcional de desenvolvimiento de la enseñanza es un contexto complementario, ello no obsta para que el profesor haya de mantener siempre, como marco de referencia educativo, un contexto simétrico buscando potenciar la autonomía del alumno, el aprendizaje de formas participativas, dotándose de espacios decisionales en que ambos, profesor y alumnos, decidan conjuntamente, etc.

Estos son pues, cinco puntos de especial relevancia para entender más en profundidad la dinámica del proceso comunicativo y desde esa comprensión poder organizar mejor y participar más adecuadamente en su desarrollo didáctico. Nos pasamos horas y horas con los niños en nuestras clases. Durante todo ese tiempo estamos participando con ellos en un permanente intercambio comunicacional. Parece obvio que cualquier cosa que hagamos por conocer mejor cómo funciona ese intercambio nos será muy útil para hacer todo lo que esté en nuestra mano por mejorarlo y para acomodar nuestra participación en él a aquel tipo de criterios que faciliten el intercambio, tanto a nivel de mensajes informativos como de cualidades relacionales.

Al hilo del análisis de los axiomas hemos señalado que la comunicación en el aula puede ser verbal y no verbal. Sin embargo, cuando se analiza dicha comunicación los investigadores casi siempre se centran con exclusividad en la comunicación verbal. Suelen quedar fuera de ese análisis todo otro conjunto de aspectos y conductas comunicacionales igualmente importantes en el desarrollo de la comunicación educativa. Incluso aunque nos queramos reducir, por razones metodológicas, a los aspectos observables de la comunicación, éstos desbordan con mucho el mero intercambio verbal. Puede verse en el siguiente cuadro de conductas comunicativas de Argyle¹⁵⁰:

1. Contacto corporal. 2. Proximidad en el espacio. 3. Actitud corporal. 4. Manifestación externa. 5. Mímica y gesto. 6. Dirección de la vista.	Estímulos táctiles y visuales	Aspectos del habla	Comunicación no verbal
7. Sincronía temporal del habla. 8. Tono emocional. 9. Efectos del lenguaje y pronunciación, tono, acento.	No verbal		Comunicación verbal
10. Formas de manifestación. 11. Estructura lingüística de las manifestaciones.	Verbal		Comunicación verbal

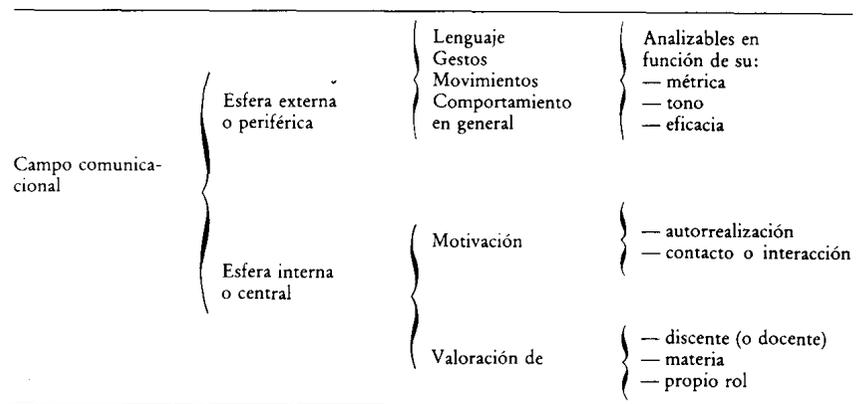
¹⁵⁰ ARGYLE, M.: *Análisis de la interacción*. Amorrortu, Buenos Aires, 1977.

El esquema de Argyle deja claro que lo verbal, con ser quizá el aspecto fundamental de la enseñanza, no es el único, y si tenemos en cuenta que será sobre todo a través de las restantes categorías como se configurará el clima relacional, la meta-comunicación, de la que ya dijimos que condiciona profundamente la comunicación verbal, podremos darnos fácilmente cuenta de lo importante que es prestarle atención en la organización y desarrollo de la enseñanza.

Hasta ahora pudiera parecer que estamos centrando en exceso la comunicación en el papel y comportamiento del docente. Pero ha de quedar claro que esa no sería una lectura correcta del proceso comunicativo en el aula. La comunicación es un proceso *transitivo* y *reversible*; cada uno de ellos, profesores y alumnos, aportan sus comportamientos al proceso comunicativo y se condicionan mutuamente la participación en él. Ciertamente más transitivo y reversible será el proceso, tanto más se producirá un intercambio de roles, cuanto menos directiva sea la enseñanza que realizamos. Pero incluso en un sistema directivo de enseñanza en el que los alumnos tienen pocas oportunidades para hablar o participar externamente, comoquiera que ya hemos dicho que «toda conducta es comunicación» y que «no se puede no comunicar», ellos estarían igualmente comunicando y transmitiéndonos mensajes respecto a su satisfacción, interés, implicación, etc.

¿Cómo operativizar todos estos aspectos de cara a su toma en consideración en el diseño curricular?

Schröder¹⁵¹ presenta un modelo de comunicación educativa en el que se diferencian dos tipos de componentes: unos externos o periféricos y observables (los *comportamientos comunicativos*) y otros subjetivos e internos o centrales (las *posturas comunicativas*). Su modelo podría representarse en esquema así:



Para Schröder la comunicación educativa se produce en un campo comunicacional que actúa como un «campo de fuerzas» en el que interactúan dinámicamente

¹⁵¹ SCHRODER, H.: *Ob. cit.*

los factores derivados del docente, los derivados del discente, y también aquellos otros factores o «fuerzas operantes» propios de la situación o contexto en que se halla enclavado el campo.

Constituyen la *esfera periférica de la comunicación* el conjunto de estructuras y sectores que actúan externamente, periféricamente, en el proceso comunicativo: lenguaje, gestos, mímica, movimientos, etc. Todos estos aspectos pueden ser analizados en cuanto a su *métrica* (amplitud, extensión del comportamiento en cuestión), su *tono* (intensidad, tensión, fuerza de ese comportamiento), su *eficacia* (que se refiere a la capacidad estimulativa, reforzadora o informativa del comportamiento en cuestión).

Tanto la «métrica» como la «tonía» de los comportamientos comunicacionales se valoran en función de su adaptación al campo comunicacional específico en que se producen. Pueden darse de forma adecuada a ese contexto (isometría, isotonía) o de manera inadecuada, bien por exceso (hipertónicos, hipermétricos) bien por defecto (hipotónicos, hipométricos). Así, unos tonos grandilocuentes en una clase reducida resultarán hipertónicos, y una letra pequeña en la pizarra que dificulte el que se la pueda ver desde atrás hipométrica; grandes párrafos donde los niños pierden el hilo serán hipermétricos y una explicación monocorde y aburrida resultará hipotónica. La eficacia de los comportamientos se valora en función de si influyen o no y qué tipo de influencia ejercen en los interlocutores. A nivel de *estimulación* la influencia puede ser de provocación, de inhibición o de bloqueo de nuevas respuestas. A nivel de *refuerzo* puede constituir un refuerzo positivo o negativo, y a nivel de efectos *informativos*, éstos pueden estar dirigidos a obtener nuevos conocimientos, comprensión de la situación, etc.

El principal problema de la propuesta de Schröder es que el valorar estas dimensiones del comportamiento comunicacional del profesor (aunque también puede hacerse con el de los alumnos) comporta un fuerte nivel de inferencia y subjetividad por parte de quien realice la evaluación o del propio profesor si se autoevalúa. Pero son unas buenas pistas para replantearnos al menos las características más salientes de nuestros usos comunicacionales en clase, y de su análisis podremos extraer, creo yo, importantes sugerencias de cara a planificar los nuevos cursos o a corregir los aspectos que hayan aparecido como disfuncionales en nuestros hábitos comunicativos. En el capítulo de evaluación presentaré un modelo ya más trabajado para el análisis de la comunicación en clase.

La *esfera interna o central* del modelo de Schröder supone una importante aportación de este autor a la comprensión del proceso de comunicación didáctica de las aulas. La esfera central se refiere «al conjunto de aquellas estructuras internas que preparan la toma de contacto que se realiza en la comunicación, y que determinan el contenido y el modo de desarrollo de tal comunicación»¹⁵². Esto es, se refiere a la situación interna (*atteggiamento, Einstellung, approach*, «actitud-postura» son acepciones de diversas lenguas que denominan esa situación) con que el sujeto afronta el proceso de comunicación. Esa situación interna nos condiciona de manera importante a la hora de comunicarnos. Afectará al contenido, a las formas utilizadas, sobre todo al sentido (dimensión pragmática) de esa comunicación.

La *esfera interna* del modelo de Schröder está constituida por dos dimensiones básicas: la *motivación* y la *valoración*.

La *motivación* se refiere al hecho de que según sea el tipo e intensidad de nuestra motivación hacia el proceso comunicacional en curso, así resultará la comunicación que realicemos de hecho. El conjunto de móviles, intenciones, propósitos, incentivos, etc. que mueven al profesor a implicarse y llevar a cabo las actividades instructivas, así como las que mueven al alumno a participar en ellas, va a condicionar el tipo de relación que se mantenga y las conductas o comportamientos comunicacionales reales que aparezcan en la interacción instructiva. En concreto Schröder siguiendo los trabajos de Nuttin¹⁵³ distingue dos tipos principales de motivación: la centrada en la *necesidad de autorrealización* (motivación autorreferida; obtención de logros, de desarrollo personal, etc.) y la centrada en la exigencia de *contacto e interacción* (centrada en la necesidad de afiliación y en la calidad de las relaciones). Sin duda es un esquema todavía incompleto, y demasiado vago a nivel de su aplicación a la enseñanza; convendría operativizarlo más para que pudieran extraerse de él principios prácticos para la organización de la comunicación.

La *valoración* es la otra fuente de movilización comportamental en la comunicación. Schröder destaca que son tres los aspectos cuya valoración incide en el qué y cómo de la comunicación interpersonal en clase:

1. La valoración que cada comunicante hace de su o sus *partners* en la comunicación. Esto es, cómo el profesor valora a sus alumnos (la capacidad, interés, etc. que les atribuye). Esta valoración llevará al profesor a mantener estimaciones de rechazo-negación o simpatía-afecto (por señalar tan sólo los polos) o bien una zona neutra de indiferencia-alejamiento. Y es también cómo el alumno valora a su profesor (la impresión global o sectorial que éste le causa como profesor, persona, adulto, etc.). Los niños pequeños del ciclo inicial no son capaces de establecer una valoración discriminativa a nivel intelectual, pero sí lo hacen a nivel de sensaciones globales (es muy bueno-a, estoy muy a gusto con él, nos quiere mucho, etc.). A nivel del ciclo medio sí puede establecer mejor el grado de concordancia o divergencia entre cómo es su profesor y cómo le gustaría a él que fuera. Las formas de valoración serán muy similares a las señaladas para el profesor. El hecho de que predomine una u otra de tales tendencias estimativas va a suponer que la relación en clase se conduzca por unas vías u otras, condicionando tanto el nivel y estilo de relaciones interpersonales como el rendimiento objetivo a nivel didáctico.
2. La valoración que se haga de la *materia de estudio* sobre la que se está trabajando o sobre la *tarea* específica que se realiza. Esto es, la importancia que el profesor concede a la materia que se está trabajando dentro del currículum de ese curso: si la considera crucial, o irrelevante (las famosas «marías»), si a él mismo le interesa como tal materia o no, etc. Con respecto a los alumnos esta valoración se refiere también al *valor, interés o importancia* que le conceden a esa asignatura o tarea. En el caso de los estudiantes

¹⁵² *Ibid.*, pág. 12.

¹⁵³ NUTTIN, J.: «La motivación», en FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *Historia y método de la psicología experimental*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

sin embargo, no es su propio criterio el que sirve de base para tal juicio de valor, sino por lo general son criterios externos los que prevalecen.

Un alumno sobre todo de los mayorcitos, puede pensar que la materia X es un conocimiento fundamental para la vida (idea de valor) pero que a él personalmente le interesa poco (idea de interés) aunque le tendrá que dedicar mucho tiempo porque en su colegio o su maestro dicen que es fundamental para aprobar el curso (idea de importancia).

La valoración que los alumnos hacen de las diversas asignaturas, según los trabajos de Seeling¹⁵⁴ que el propio Schröder cita, se ve afectada por tres fuentes de valoración: la edad de los alumnos, los resultados obtenidos anteriormente en esa misma materia o en otras de su área (este es el factor que mayor incidencia tiene según los datos de Seeling) y la relación mantenida con los profesores de las materias (el hecho de valorar positivamente a un profesor traía como corolario la valoración de las materias que impartía).

3. La valoración que docentes y alumnos hacen de su *propio y respectivo rol* (ser profesor, ser alumno): autoconcepto-autoestima. La forma en que el profesor se ve a sí mismo como profesor y cómo valora la actividad profesional que realiza. La forma en que cada alumno y el grupo de alumnos valora su situación personal como tales. Si se sienten satisfechos de pertenecer al grupo de alumnos a que pertenecen, de su propia competencia y capacidad para los estudios, de las relaciones que mantienen con los compañeros, etc.

Sabiendo cuáles son los factores que influyen «desde dentro» en los comportamientos comunicacionales (aunque siempre a sabiendas de que éste es «un» modelo de análisis y que existen otras muchas formas de plantearse este tema) tenemos ya datos y aspectos de la enseñanza sobre los que podemos intervenir de cara a hacer más adecuados nuestros procesos de comunicación en el aula. La serie de conceptos amplios especificados anteriormente se han ido concretando en esta doble esfera comunicativa con sus correspondientes componentes, de manera que ya es posible diseñar estrategias operativas que nos permitan reforzar esos aspectos, reconducirlos si es que las cosas no van del todo bien, etc.

También las aportaciones de Grant Hennings¹⁵⁵ van en esta línea operativa. Para esta autora están implicados en la consecución de una comunicación eficaz:

1. Control de las *distancias*: la distancia posee un valor real-objetivo y un valor simbólico (estar próximo, alejarse), y condicionará el tipo de relación que se dé y la posibilidad de contactos personales (contactos en su sentido amplio de «entrar», «estar» en contacto, no sólo tocarse).
2. Control de la *voz* y del *cuerpo*: para Grant la voz es tanto un recurso lingüístico como emocional que posee significados propios (tono alto = irritación; tono bajo = distracción, afectuosidad, inseguridad; cambios en entonación = matices de significación; velocidad verbal = interés, etc.) y otro

tanto sucede con el cuerpo y el nivel de expresividad con que nos desempeñamos en la relación.

3. Control de las *palabras*: la palabra es el vehículo más caracterizado para transmitir tanto significados cognitivos como emocionales (de todas formas ya vimos que Watzlawick establecía matizaciones al respecto). Con respecto a las palabras el profesor ha de prestar atención a la *connotación* positiva o negativa con que las utiliza, a los *significados implícitos* y a la *claridad y estilo verbal* (control de vocabulario, de los usos y estructuras gramaticales empleados, etc.).
4. Control *situacional*: ya hemos aludido a ello antes, pero se refiere a que el *tipo* de materiales y su *disposición* se convierten en un *mensaje situacional* a través del cual el docente expresa cómo desea que se realicen las cosas, qué expectativas tiene con respecto a las tareas.

La comunicación eficaz

Se han presentado diferentes criterios para definir qué se entiende por comunicación eficaz o efectiva. Y a nivel educativo todo se complica aún más. En concreto Fisher¹⁵⁶ describe cuatro planteamientos de la efectividad-eficacia comunicacional:

1. Efectividad en términos de buenos resultados o de *incremento de los resultados*.
2. Efectividad entendida en términos de *correcto uso de las técnicas* comunicacionales adecuadas.
3. Efectividad entendida en términos de *adecuación a la otra-otras personas* con las que se está comunicando.
4. Efectividad entendida en términos de *funcionalidad de la totalidad* del sistema comunicacional y no de uno o varios de sus componentes individuales.

El primer criterio es restrictivo y peca de excesivo pragmatismo. Si bien es interesante la consecución de logros efectivos, éstos pueden obedecer a muy diversas causas. Y, en todo caso, el hecho de ser eficaces en los resultados finales no nos aclara por qué lo hemos sido. El segundo resulta excesivamente simplista. No basta con saber qué hay que hacer y qué hay que evitar hacer: la técnica es un elemento importante del proceso, pero, más que su propia perfección y correcto manejo, importa que resulte adecuada y funcional dentro del sistema comunicacional en que se encuadre y además que sea congruente con los propósitos de la comunicación educativa.

Desde nuestra perspectiva la tercera de las acepciones de eficacia sí responde adecuadamente a las condiciones particulares de la comunicación didáctica. El principal reto de la comunicación didáctica es lograr unas relaciones interpersonales y unos intercambios instructivos entre sujetos muy diferentes entre sí. Eso impone un importante esfuerzo de adecuación de repertorios signícos, de códigos y en general

¹⁵⁴ SEELING: 1968, en SCHRÖDER, H.: *Ob. cit.*

¹⁵⁵ HENNINGS, D. G.: *Ob. cit.*

¹⁵⁶ FISHER, B. A.: *Perspectives on Human Communication*. McMillan, Nueva York, 1978.

de recursos comunicacionales utilizados en ellos. Como señala el propio Fisher se trata de:

«Identificar los filtros conceptuales de las otras personas, a lo largo de sus valencias e intensidades relativas, y adaptar el mensaje de manera que resulte congruente con las internalizaciones de las otras personas»¹⁵⁷.

O en palabras más sencillas de Richaudeau:

«El arte de reducir lo más posible las diferencias entre los significados pensados por ti y los significados captados por el otro»¹⁵⁸.

En esta condición de adecuación de las conductas comunicacionales a las características de los interlocutores juega un importante papel el *feedback*, esto es, la forma en que el emisor (y en este caso el profesor preferentemente) va adaptando sus mensajes sucesivos a la información de retorno que le va llegando sobre cómo los alumnos van recibiendo e interpretando sus mensajes anteriores.

También el cuarto planteamiento sobre la eficacia comunicacional es relevante en el campo de la enseñanza. De hecho es complementario del tercero. Desde esta perspectiva la eficacia no se circunscribe a los interlocutores, sino que se amplía a todo el campo de la comunicación. La efectividad de la comunicación de un profesor con un alumno individual o un grupo de clase va a depender no tan sólo de la adecuación real que existe entre los recursos comunicacionales empleados por ambas partes, sino también de la incidencia que en ella ejerzan la peculiar estructura situacional, institucional, etc. es decir de una adecuación más general entre todos los elementos implicados en la enseñanza: incidencia de las familias, de las pautas relacionales vigentes en un contexto social, etc.

De todas formas esos cuatro criterios no son excluyentes entre sí y probablemente si no se dan conjuntamente sería difícil hablar de auténtica eficacia comunicativa. Desde luego no tendría sentido hablar de *comunicación eficaz* si ésta no obtiene buenos resultados, ni es posible que tal eficacia se logre al margen de la posesión por los interlocutores de técnicas apropiadas que les concedan un buen margen de actuación diversificada, de adecuación mutua y adaptación a los diferentes contextos comunicativos.

En definitiva, son aspectos que nos señalan y concretan el horizonte sobre el que podemos ir elaborando un abanico de criterios más aproximados a las situaciones reales en que ejercemos la enseñanza y que nos permitan diseñar pautas para optimizar las condiciones del proceso de comunicación didáctica.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pág. 319.

¹⁵⁸ RICHAUDEAU, F.: *La comunicación eficaz*. Mensajero, Bilbao, 1976, pág. 128.

11. LA EVALUACION

Vamos a abordar ahora una de las fases fundamentales del desarrollo curricular: la evaluación del proceso y de los resultados obtenidos.

La evaluación se ha convertido, dentro de lo que suelen ser los modelos de enseñanza, en una auténtica palestra de confrontación tanto ideológica como técnica. En ella se concentran para algunos todos los «diablos» de lo educativo: es represiva, es un instrumento de poder, aliena al alumno, es memorística, refleja un estilo conservador y autoritario de enseñar, provoca efectos muy negativos en la personalidad y desarrollo intelectual de los niños, etc. Luchar contra los exámenes fue el *leitmotiv* de la revolución estudiantil del 68.

«Sufrimos tristemente estos continuos exámenes. Estropean a nuestros jóvenes que no tienen tiempo ni ocasión para ser perezosos; perezosos en el buen sentido... Porque yo creo en la pereza inteligente, que da al hombre tiempo para leer para sí. No se puede llamar estudio a lo que un hombre debe leer, página por página, exactamente para sufrir un examen»¹.

Para otros la evaluación es la «pieza clave» del sistema instructivo. Sin ella los profesores no podrían mantener el orden en la clase, ni valorar los resultados de los procesos instructivos, ni calificar a los alumnos, etc. Es además una exigencia social con respecto a la escuela. Hotyat² cita al comienzo de su obra la idea general que sostuvo ya desde siglos pasados la gran importancia concedida a los exámenes en los procesos de aprendizaje:

«El examen en todos los países es una norma oficial, indispensable para marcar la meta y para obligar a la juventud a dedicar a su logro un esfuerzo más enérgico y sostenido. Cuando maestros y alumnos están ante la perspectiva de un examen, las cosas ya no pueden seguir como en familia, es decir, blanda e irregularmente, con consideración hacia las buenas intenciones, los temperamentos, las indisposiciones pasajeras, los rigores de la estación, etc.; cada uno tiene que marchar al compás y esforzarse por mantenerse en línea; algunos tienen de continuo buena aplicación; para otros la enseñanza será más severa y precisa: hay que llegar»³.

Da la impresión de haberse producido un gran deterioro, tanto respecto al concepto como a la función a desempeñar por la evaluación en el desarrollo curricular. No es aceptable un reduccionismo conceptual tal que limite la evaluación al

¹ FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971, pág. 100.

² HOTYAT, F.: *Los exámenes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

³ BUISSON, F.: *Dictionnaire de Pédagogie*.