

## DIMENSIONES DEL ESPACIO DIDACTICO

### REFLEXIÓN CRÍTICA EN TORNO A UNA REALIDAD EDUCATIVA

por AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

*Universidad de Valencia*

#### 1. DEFINICIÓN TEMÁTICA

Admitido que la acción educativa supone un influjo intencional que tiene como origen y término la potenciación del sujeto en orden a la consecución de determinadas metas, se evidencia de un lado la pluralidad de perspectivas y la multiplicidad de facetas que cabe considerar cuando se intenta describir el acto educativo. De otra parte se pone de manifiesto la necesidad de acometer su análisis a partir de ámbitos más restringidos.

Entre éstos, ocupa un lugar privilegiado el espacio didáctico, dado que gran parte de las experiencias que se propician al educando se enmarcan dentro de los procesos de instrucción.

Este es el núcleo temático sobre el que versa nuestro estudio. Pretende bosquejar las principales dimensiones que configuran el «acto didáctico», a partir de las variables implicadas en las —llamémosle— «situaciones educativas» que tienen lugar en una realidad concreta: los estudiantes de Pedagogía de Valencia.

En este caso, inicialmente, las variables no vienen dadas por la definición, ni la observación de los elementos implicados en los actos didácticos, sino que se toma como punto de partida, precisamente el polo opuesto, los «no actos didácticos», es decir, aquellos aspectos de la situación, llamada educativa, que contribuyen, que causan, la no optimización del acto docente. Y de todos ellos, consideramos principalmente aquellos cuyos efectos no aparecen, en nuestra situación concreta, vinculados al rendimiento inmediato sino los que actúan sobre los órganos de decisión radicales de la persona —las actitudes—.

Aunque el trabajo —fundamentalmente descriptivo— no pretende, en sentido estricto, la comprobación de una hipótesis, resulta evidente que la interpretación de las informaciones recogidas está regida por modelos que tienden a considerar la acción didáctica como un subconjunto de los actos de comunicación.

## 2. PLANTEAMIENTO CONCRETO DEL TRABAJO

El estudio que aquí se presenta es una fase de un trabajo más amplio dirigido a conocer una realidad educativa concreta: la de «los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia».

Planteado el trabajo desde la perspectiva didáctica, obviamente, en su globalidad, pretende un diagnóstico de la realidad en orden a prescribir acciones que nos coloquen en vías de optimizar todos sus rendimientos.

El proceso total queda resumido seguidamente:

---

PROCESOS	SUBPROCESOS
I. Diagnóstico	1. Toma de contacto con la realidad. Información. 2. Descripción de la realidad. 3. Análisis de datos. 4. Síntesis de la situación.
II. Prescripción	1. Identificación de alternativas. 2. Propuesta de actuación.

---

En las fases previamente realizadas en el Departamento de Didáctica (Valencia 1981) se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Las «salidas esperadas», expresadas en términos de rendimiento académico, alcanzan cotas aceptables.
2. Se han producido «salidas no esperadas» y presumiblemente no queridas, en el ámbito de las actitudes.

La apreciación hacia el concepto genérico «Ciencias de la Educación» y las experiencias vinculadas a ellas, evoluciona negativamente con medias estadísticamente significativas a medida que se avanza en los años académicos.

Partiendo de estas conclusiones nos enfrentamos en primer lugar con la tarea de investigar las causas que motivan la formación de las actitudes negativas detectadas.

El diagrama siguiente sintetiza el proceso operativo:

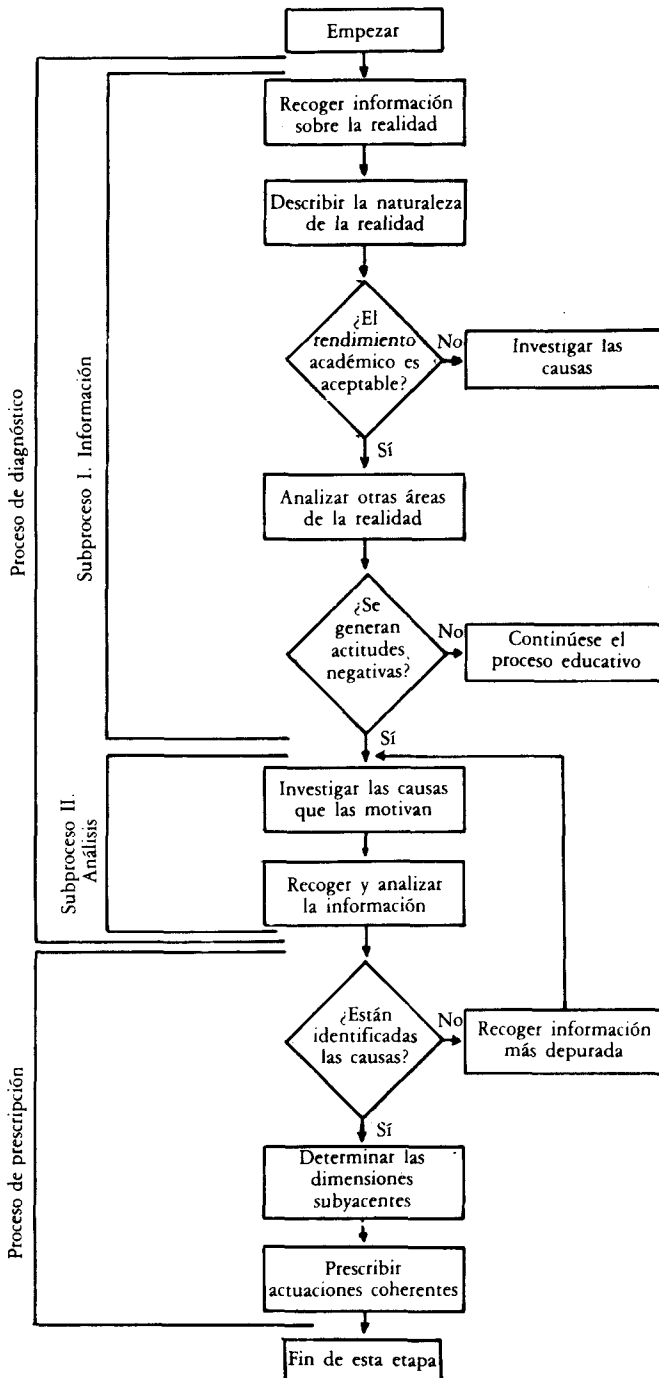


FIGURA 1. *Proceso operativo del trabajo*

### 3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se pretende una aproximación a la realidad desde la óptica de los propios estudiantes. Evidentemente es ésta una perspectiva parcial que ha de ser contrastada y completada con otras vertientes valorativas. Sin embargo juzgamos que es de gran interés el acercamiento al análisis crítico de los alumnos.

En base a la afirmación de que los estudiantes se hallan involucrados en un proceso de devaluación de actitudes, se pretende conocer las principales causas que —desde la experiencia de los alumnos— hacen que decaiga el interés por los estudios pedagógicos.

Parece imprescindible patentizar que las opiniones y valoraciones de los estudiantes enmascaran múltiples aspectos de índole personal en sentido estricto o referidas a la relación alumno-experiencias docentes: insatisfacciones, frustraciones, deficiencias, autopercepciones pesimistas en exceso, miedos o preocupaciones por el futuro, etc.

De otro lado es necesario tomar conciencia de la situación de los Pedagogos en nuestra sociedad —no definición de su estatuto, ausencia casi total de puestos de trabajo—; estos aspectos, que pesan sobre los estudiantes a medida que se acercan al fin de sus estudios, contaminan las actitudes hacia ese conjunto de experiencias que se sintetizan en el concepto «Ciencias de la Educación».

A pesar de todo ello y con las matizaciones precisas, se hace necesario conocer la opinión y el juicio valorativo de los alumnos en orden a obtener un diagnóstico de la realidad docente que se pretende cualificar.

En el estudio se suceden las etapas siguientes:

1. Consulta abierta a los estudiantes sobre las causas que producen un creciente desinterés en los estudios de «Ciencias de la Educación» en nuestra situación concreta.
2. Elaboración de una relación de causas a partir de las sugerencias obtenidas previamente. Hay que hacer notar que la única fuente de consulta para la redacción de causas mencionada, ha sido la propia opinión de los estudiantes sin añadidos ni manipulaciones; incluso aunque se ha advertido que curiosamente en ningún caso se alude a aspectos relacionados con la evaluación del rendimiento. Los alumnos se centran específicamente en los aspectos del acto didáctico que se refieren a las fases de planeo y ejecución.
3. Tratamiento estadístico que permite delimitar los principales factores implicados en el proceso de deterioro de las actitudes hacia los estudios de Pedagogía.

### 3.1. *Tratamiento de los datos y descripción de resultados*

El instrumento elaborado fue valorado por una muestra de alumnos de 5.º curso de carrera. Los consultados, aproximadamente el 50 % de los alumnos matriculados, fueron 100 estudiantes, aunque se tabularon 87 cuestionarios completos. Estos alumnos son los que asisten habitualmente a clase y por tanto, creemos que son, los que tienen opinión más motivada sobre el tema.

El universo de datos que se obtiene a partir de las valoraciones fue sometido a la técnica del Análisis Factorial de componentes principales. Los factores seleccionados fueron 14 que en conjunto explican el 72,7 % de la varianza.

La rotación de los factores se realiza por medio del procedimiento «Varimax».

A nivel operativo, y en razón de la mayor nitidez explicativa de los factores, consideramos las saturaciones a partir de .35.

#### RELACIÓN DE FACTORES OBTENIDOS

Como síntesis gráfica de las saturaciones de los factores presentamos seguidamente la estructura simple de los factores.

Las saturaciones quedan expresadas asignando a las comprendidas entre .35 a .45 (+); de .46 a .55 (+ +); de .56 en adelante (+ + +).

## ESTRUCTURA SIMPLE DE LOS FACTORES

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV
1			+++											
2			+++											
3			+++											+
4			+++											
5			+											++
6			+											
7								+++						
8				++										
9				+		+								
10								+++						
11				++				+						
12							+	+						
13				+++										
14														
15									+					
16				++										
17								+++						
18			+	+										
19				+			+							
20				++	+									
21											+			
22						+								
23					+++									
24		++			+									
25		+				+								
26		+									+++			
27								+++						
28		+						+			++			
29					+									
30		+++												
31							+++							
32									+++					
33									+++					
34		+				+								
35	+	+++												
36	+++													
37	+++													
38	+++													
39					+	+								
40						+++								
41		+				++								
42											+++			
43								+			+			
44		+++												
45	++	+			+									
46		+								+				
47		+			+	++								
48	+++													+
49	++													+
50		++												
51		+++												
52	+++													
53										+				
54	+++													
55	++	+												
56												+++		

## FACTOR I: EL PROFESOR EMISOR DIDACTICO

Varianza explicada: 28,4 %

VARIABLES	SATURACIÓN
37 Deficiencias en la cultura general de muchos profesores.	.751
38 Falta de cumplimiento de exigencias administrativas: tiempo de atención de alumnos, puntualidad, etc.	.726
52 Frecuentemente los profesores no preparan las clases.	.709
54 A veces las exposiciones son poco sistemáticas y con evidencias de contenido, poco científicas.	.590
48 Falta de especialización del profesorado, parece que saben de todo un poco superficialmente.	.582
36 Lenguaje demasiado vulgar poco científico, en las explicaciones.	.557
55 Falta de interés por renovarse de algunos profesores.	.530
49 Los profesores están técnica y didácticamente mal preparados.	.512
45 Comportamiento excesivamente subjetivo de los profesores.	.474
35 A veces parece que los profesores dan clase por obligación y sin ningún entusiasmo.	.370

## FACTOR II: CURRÍCULUM DE LA CARRERA

Varianza explicada: 6,4 %

VARIABLES	SATURACIÓN
30 Especialidades muy cortas, superficiales y poco prácticas.	.694
51 A medida que avanzan los estudios nos damos cuenta de la falta de conexión y compromiso con la realidad.	.661
44 Programas elaborados sin participación del alumnado y por tanto faltos de interés.	.588
35 A veces parece que los profesores dan las clases por obligación sin ningún entusiasmo.	.585
50 En la práctica no se utiliza más que la exposición oral.	.550
24 Falta de investigación y colaboración del alumnado en los Departamentos.	.466
55 Se aprecia falta de interés por renovarse de algunos Profesores.	.451

FACTOR II: CURRICULUM DE LA CARRERA  
(Continuación)

Varianza explicada: 6,4 %

Variables	Saturación
47 Asignaturas demasiado teóricas en las que no se aborda la vertiente práctica.	.444
34 Hay demasiadas asignaturas abordadas con poca competencia.	.436
46 Falta de coordinación y comunicación científica entre los Profesores.	.434
26 Falta de un cuerpo de asignaturas fundamentales bien coordinadas.	.420
28 Departamentos desconectados de la realidad social del alumnado.	.410
45 Comportamiento excesivamente subjetivo de los profesores.	.398
41 Los profesores exponen con monotonía cuestiones de escaso interés para los alumnos.	.367
33 Objetivos nada claros en las materias enseñadas.	.352
25 Los profesores mandan trabajos que no tienen significación para los alumnos.	.351

FACTOR III: ELEMENTOS SOCIOESTRUCTURALES

Varianza explicada: 6,3 %

Variables	Saturación
4 Falta de información de la sociedad respecto de la carrera.	.743
2 Escasa y muy deficiente utilización de medios variados: audiovisuales, filmas, etc.	.632
1 Falta de información sobre los estudios al comenzar la carrera.	.617
3 Crisis general de los estudios universitarios.	.583
18 Los alumnos nos sentimos tratados como números en muchas ocasiones.	.431
5 Falta delimitación de la profesión del Pedagogo, respaldo legal y puestos de trabajo reales.	.406
6 Falta de Escuelas Anejas para realizar las prácticas necesarias.	.395



## FACTOR IV: ASPECTOS ORGANIZATIVOS DEL CENTRO

Varianza explicada: 4,3 %

Variables	Saturación
13 No hay suficiente dotación bibliográfica.	.657
16 Los horarios que tenemos nos hacen perder el tiempo.	.498
8 Las clases sirven de plataforma para impartir determinadas ideologías.	.496
11 La carrera adolece de contacto con el mundo profesional.	.475
20 Hay excesiva jerarquización y distancia entre el profesor y el alumno.	.470
18 Los alumnos nos sentimos tratados como números en muchos casos.	.399
9 Los profesores presentan las materias desvinculadas de la práctica, poco motivadoras y muy teorizantes.	.375
19 En general no se da atención ni orientación personal a los estudiantes en el trabajo.	.352

## FACTOR V: CLIMA DEL AULA

Varianza explicada: 3,9 %

Variables	Saturación
23 Se concede muy poca participación al alumnado.	.768
29 La relación alumno/profesor es escasa y pobre.	.671
39 Habitualmente las clases tienen carácter magistral.	.435
24 Falta de investigación y colaboración del alumnado en los Departamentos.	.419
20 Hay excesiva jerarquización y distancia entre profesor y alumno.	.388
47 Asignaturas demasiado teóricas en las que no se aborda la vertiente práctica.	.355
45 Comportamiento excesivamente subjetivo de los profesores.	.350

## FACTOR VI: CONTENIDOS DOCENTES

Varianza explicada: 3,8 %

Variables	Saturación
40 En muchas asignaturas se cumple el programa con escasa calidad científica, se enseñan conceptos superados y superficiales.	.594
41 Los profesores exponen con monotonía cuestiones de escaso interés para los alumnos.	.510
47 Asignaturas demasiado teóricas en las que no se aborda la vertiente práctica.	.471
25 Los profesores mandan trabajos que no tienen significación para el alumno, motivan poco.	.453
34 Hay demasiadas asignaturas abordadas con poca competencia.	.451
9 Los profesores presentan materias desvinculadas de la práctica, poco motivadoras, muy teorizantes.	.442
22 Los objetivos que se pretenden conseguir en la carrera son poco claros para los alumnos.	.351
39 Habitualmente las clases tienen carácter magistral.	.416

## FACTOR VII: DEFICIENTE ATENCION A LOS ESTUDIANTES

Varianza explicada: 3 %

Variables	Saturación
31 Falta de orientación profesional durante los estudios.	.623
17 Frecuentemente no se cumplen los programas establecidos por los mismos profesores.	.574
19 No se da atención ni orientación personal a los estudiantes en el trabajo.	.427
12 Falta de dotación económica adecuada a la Universidad.	.374

## FACTOR VIII: PLAN DE ESTUDIOS

Varianza explicada: 3 %

Variables	Saturación
10 Demasiadas asignaturas de relleno.	.705
7 Reparto desequilibrado de asignaturas, muchas de ellas no tienen sentido.	.624
27 Mala planificación de las asignaturas.	.598
43 Materias muy generales, demasiado repetitivas y poco motivadoras.	.447
12 Falta de adecuada dotación económica a la Universidad.	.442
28 Departamentos desconectados de la realidad social y del alumnado.	.386
11 La carrera adolece de contacto con el mundo profesional.	.368

## FACTOR IX: FALTA DE MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES

Varianza explicada: 2,8 %

Variables	Saturación
32 Los alumnos somos demasiado conformistas, nos falta motivación.	.690
33 Los objetivos que se pretenden conseguir en la carrera son poco claros para los estudiantes.	.601
15 Los estudiantes tenemos en general poco interés.	.343

## FACTOR X: COORDINACION DOCENTE

Varianza explicada: 2,6 %

Variables	Saturación
26 Falta de un cuerpo de asignaturas fundamentales bien coordinadas.	.577
28 Departamentos desconectados de la realidad social y del alumno.	.528
53 Falta de trabajo en equipo por parte del profesorado.	.449
46 Falta de coordinación y comunicación científica del profesorado.	.437
21 Falta de operatividad y conexión con los problemas reales en los trabajos de investigación de los Departamentos.	.335

## FACTOR XI: INFORMACION DIDACTICA

Varianza explicada: 2,4 %

VARIABLES	SATURACIÓN
42 Los profesores proporcionan poca, desfasada y deficiente información sobre fuentes de documentación y consulta.	.822
43 Materias demasiado generales, muy repetitivas y poco motivadoras.	.358

## FACTOR XII: DESCONEXION CON EL MEDIO

Varianza explicada: 2,2 %

VARIABLES	SATURACIÓN
56 Profesores desvinculados de la realidad social del país.	.661

## FACTOR XIII: PREPARACION CIENTIFICA DEL PROFESOR

Varianza explicada: 1,8 %

VARIABLES	SATURACIÓN
49 Profesores técnica y didácticamente mal preparados.	.365
48 Falta de especialización del profesorado, parece que saben de todo un poco y superficialmente.	.345

FACTOR XIV: ELEMENTOS AMBIENTALES

Varianza explicada: 1,8 %

Variables	Saturación
5 Falta delimitación de la profesión del Pedagogo, respaldo legal y puestos de trabajo reales.	.464
3 Crisis general de los estudios universitarios.	.419

3.2. *Visión sintética de los datos obtenidos*

Tomando como punto de partida los factores hallados, vislumbramos que el conjunto de variables que tienen como efecto el deterioro de las actitudes de los estudiantes presentan una clara correspondencia con los elementos específicamente implicados en el acto didáctico.

La figura siguiente ofrece una representación tridimensional del espacio didáctico en el que, según nuestra sintética interpretación, se perfilan tres planos que constituyen *la Dimensión Interactiva, la Dimensión curricular y la Dimensión situacional*.

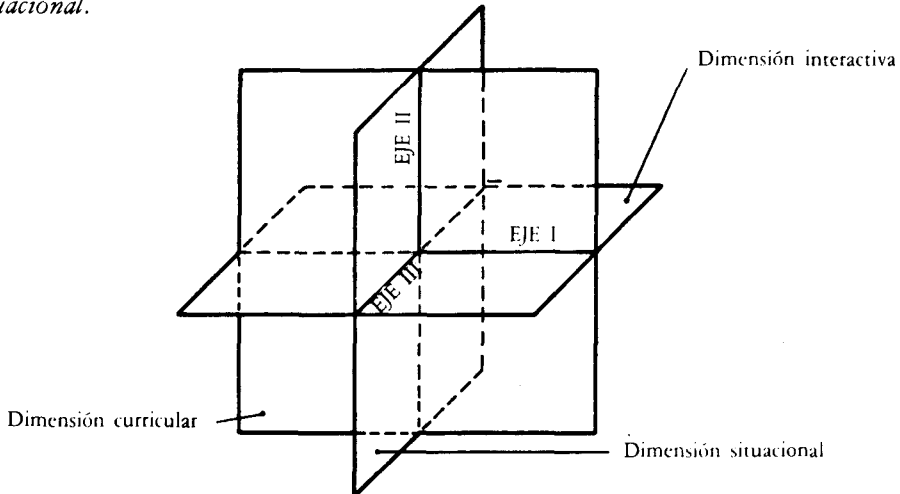
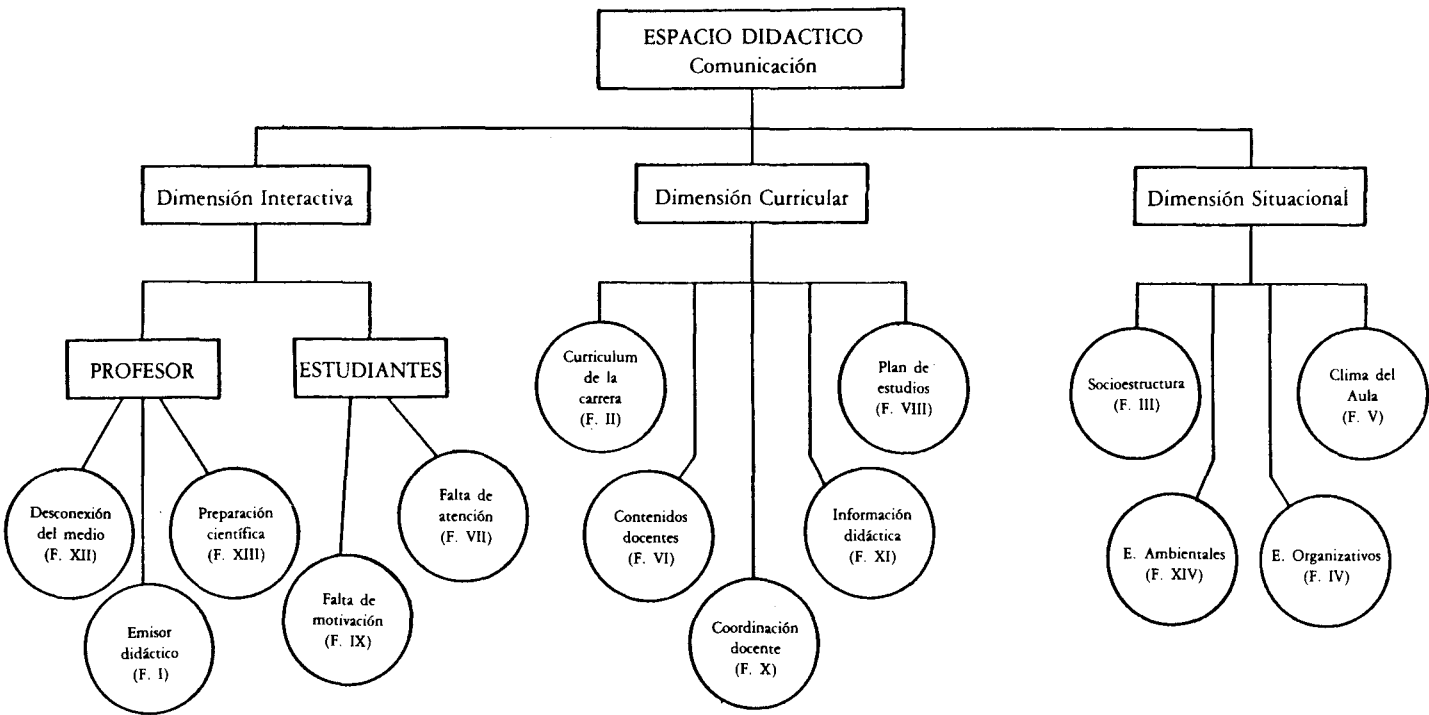


FIGURA 2 *Dimensiones del espacio didáctico*

Los distintos elementos —factores— integrados en las dimensiones mencionadas, quedan descritos en el diagrama siguiente.



## 4. MODELO DESCRIPTIVO DEL ESPACIO DIDÁCTICO

A partir del esquema tridimensional, elaborado en base a los datos empíricos, pretendemos esbozar un modelo más analítico que nos permita la consideración de los elementos básicos que están implicados en la situación didáctica.

El término «modelo» se restringe aquí a la acepción de «esquema interpretativo», que le dan algunos como Nuthall y Snook<sup>1</sup>, según el cual se estructuran los datos de la realidad, previamente sometidos a un proceso selectivo, subrayando los aspectos más sobresalientes.

La elaboración de estos esquemas supone un proceso de formalización que se sirve de la descripción y análisis para profundizar en la realidad objeto de estudio sobre la que se pretende teorizar<sup>2</sup> con el fin de prescribir normas de actuación<sup>3</sup>.

El modelo, según la conceptualización que utilizamos, supone una esquematización de la realidad que actúa como filtro de los datos que ésta le proporciona y, por tanto, pretende y realiza una interpretación desde una determinada óptica.

La figura siguiente sintetiza la representación estructural del espacio didáctico.

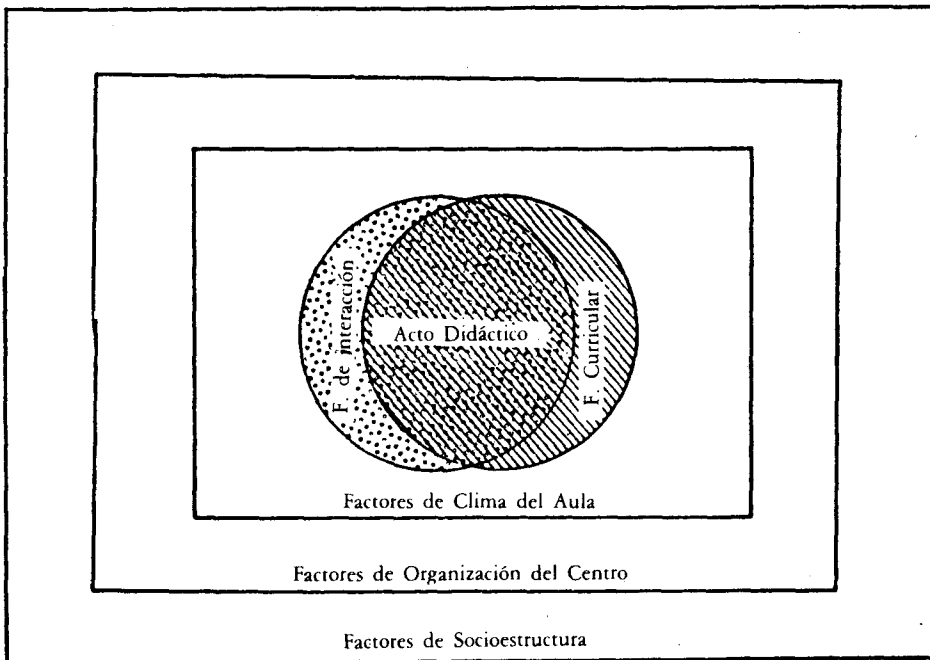


FIGURA 4. Modelo estructural del espacio didáctico

<sup>1</sup> NUTHALL y SNOOK J.: «Contemporary Models of Teaching», en Travers M.: *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand. Mc. Nally, Chicago, 1973.

<sup>2</sup> SNOW R. E.: «Theory Construction for Research of Teaching», en Travers, R.: *Ob. cit.*, 1973; 80-82.

<sup>3</sup> SMITH N. L. y MURRAY, S. L.: «The status of Research on Models of Product. Development and Evaluation», en *Educational Technology*. Marzo, 1975; pág. 13.

Situados en esta perspectiva, de entrada hay que reconocer —como afirma Bunge<sup>4</sup>— que el modelo es relativo por esencia dado que por definición no capta más que una parte de las características de la realidad que representa.

Tras estas necesarias matizaciones, nos vamos a adentrar en la descripción del esquema que elaboramos a partir de los resultados obtenidos sobre los datos de nuestro estudio.

Este recurso de formalización, nos permite destacar los elementos del «Acto Didáctico» que consideramos de mayor relevancia. Hay que hacer notar, sin embargo, que como todo modelo global no ofrece más que una visión general y por tanto exige, en un análisis más detenido, la elaboración de esquemas explicativos parciales que destaquen con más detalle cada una de las dimensiones que aquí contemplamos genéricamente. Hecha esta puntualización, pasamos a la descripción de los núcleos fundamentales del esquema.

#### 4.1. *Núcleo interactivo-curricular*

En primer lugar se pone de manifiesto que el núcleo fundamental del espacio didáctico está constituido por la intersección de las dimensiones curricular e interactiva en sentido estricto.

Esta apreciación sitúa globalmente al acto docente en el universo de los actos de comunicación. Subraya que su eficacia está condicionada, de una parte, por variables vinculadas a la díada profesor/alumno tanto por lo que se refiere a las funciones específicamente docentes, cuanto a las que aluden a las interacciones personales que tienen como consecuencia la optimización de la enseñanza.

De otra parte se destacan las variables integrantes del *currículum*. Unos y otros elementos en mutua interacción permiten la aproximación a la naturaleza del acto didáctico.

La importancia del núcleo constitutivo de la actividad docente que estamos considerando, está avalada desde varias perspectivas. Apuntamos algunas:

- 1.º Son innumerables los autores que directa o indirectamente caracterizan el acto didáctico atendiendo a estas variables. La selección de textos que realizamos nos permite afirmar que la dimensión que se considera ha sido permanentemente objeto de tratamiento.

Ya *Quintiliano*, en una referencia al docente dice: «El maestro no solamente deberá enseñar todo lo dicho, sino preguntar a menudo a los discípulos para calar su ingenio (...) con lo que a un mismo tiempo se moverán a inventar algo por sí mismos y a entender, que es el fin que pretendemos»<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> BUNGE, M.: *Teoría y realidad*. Ariel. Barcelona, 1975; pág. 79.

<sup>5</sup> QUINTILIANO, M. F.: *Instituciones Oratorias*. Biblioteca Clásica Hernando. Madrid, 1942. Tomado de *Textos Pedagógicos*, A. Galino (Ed.). Narcea. Madrid, 1968; pág. 67.



*Giner de los Ríos*, también nos ofrece una descripción del acto didáctico a través de la consideración de la función docente. «Esta función —dice— se desempeña por el comercio entre dos personalidades: el maestro y el discípulo; el primero que va diciendo las cosas que cree saber al segundo; y éste —al menos tal es la teoría— que las aprende»<sup>6</sup>.

*Gage* define la enseñanza en estos términos: «Influencia interpersonal que se orienta hacia una modificación de comportamientos presentes o futuros de otros sujetos (...), influencia que debe operar por medios perceptivos o cognoscitivos, es decir, por medios que conviertan en significativos los objetivos y los acontecimientos por el sujeto»<sup>7</sup>.

*Bruner* hablando del desarrollo intelectual, que en su opinión va unido a la asimilación del medio, dice que «depende de una interacción sistemática y contingente entre el profesor y el alumno»<sup>8</sup>.

*Flanders* subraya los aspectos interactivos: «La conducta docente por su propia naturaleza se da en un contexto de interacción social. Los actos que se realizan en la función docente llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos, la enseñanza no es otra cosa precisamente que este intercambio profesor-alumno»<sup>9</sup>.

Aludiendo específicamente a los elementos del currículo en una definición analítica del acto didáctico *Hough y Duncan* lo describen como «Actividad que comprende cuatro fases: una fase de organización, en el curso de la cual se determinan objetivos generales y específicos y se seleccionan los medios; una fase de intervención, de puesta en práctica de estrategias y tácticas en la clase; una fase de realización de instrumentos de medida de los resultados y de análisis de los datos; finalmente una fase de evaluación del conjunto de la intervención didáctica por el examen de la adecuación de los objetivos y la apreciación de la eficacia de la acción»<sup>10</sup>.

Finalmente consideramos la conceptualización de *Renzo Titone* que explícitamente conjunta los dos grupos de variables al definir la enseñanza como «Sistema de operaciones típicamente interactivas mensuradas funcionalmente, para alcanzar objetivos precisos de aprendizaje empíricamente verificables»<sup>11</sup>.

- 2.º Tomamos en segundo lugar la perspectiva que nos brindan los modelos que describen o explican los procesos de actuación didáctica. En una visión arriesgadamente reduccionista podemos decir que a través de ellos se pone de manifiesto como preocupaciones fundamentales:

<sup>6</sup> GINER DE LOS RÍOS, F.: *Estudios sobre Educación*. Biblioteca Económica Filosófica. Madrid. Vol. XXVI. 1892; pág. 17.

<sup>7</sup> GAGE, N. L.: *Handbook of Research on Teaching*. Rand Mc. Nally. Chicago, 1963; pág. 96-97.

<sup>8</sup> BRUNER, J.: *Hacia una teoría de la Instrucción*. UTEHA. México, 1966.

<sup>9</sup> FLANDERS, N. A.: *Análisis de la Interacción didáctica*. Anaya. Salamanca, 1976; pág. 46.

<sup>10</sup> HOUGH, J. B. and DUNCAN, J.: *Teaching: Description and Analysis*. Addison Wesley, 1970.

<sup>11</sup> TITONE, R.: *Psicodidáctica*. Narcea. Madrid, 1981; pág. 17.

- a) La atención a las variables personales, diferencias individuales, actividades desarrolladas por el profesor y el alumno, implicación del alumno en la tarea, tiempo dedicado o necesitado para determinados logros...
- b) Consideración de los procesos de planificación del *curriculum* y actividades implicadas en los procesos de instrucción, así como una serie de aspectos vinculados al logro de tareas específicas de aprendizaje. Seleccionamos como ejemplo del primer grupo, los de Wiley y Harnischefeger<sup>12</sup>, Baker<sup>13</sup>, Belschner<sup>14</sup>, Bloom<sup>15</sup> y el clásico ya de Carroll<sup>16</sup>, entre otros.

Entre los segundos, los de Frank<sup>17</sup>, Taylor<sup>18</sup>, Taba<sup>19</sup>, Leonard y Utz<sup>20</sup> y Klausmeier y Goodwin<sup>21</sup>.

Muchos de estos esquemas enmarcan la acción didáctica en la Teoría General de Sistemas; consideran la instrucción como un proceso con una serie de pasos que tienen como inicio unas variables de entrada y que culminan en una fase de control con sentido retroalimentador, acentuando como pasos intermedios las variables de proceso.

Prácticamente en todos los modelos subyace la consideración dinámica del acto didáctico como proceso de comunicación.

- 3.º Otro indicador de la importancia de la dimensión que estamos comentando, centrado en las variables de proceso, se encuentra en los múltiples estudios e instrumentos de observación de clases elaborados con el fin de favorecer la adquisición de competencias docentes y en último término la optimización de la actuación didáctica. Constituyen una serie de sistemas formalizados de clasificación, registro y cuantificación de la conducta del profesor, del alumno o de ambos. También suele incluirse la observación de otras variables ecológicas y mediacionales.

Destacan como variables causales de la eficacia didáctica, bien las de interacción personal, clima del aula, influjo del profesor como fuente de co-

<sup>12</sup> WILEY, D. E. y HARNISCHEFEGER, A.: «Conceptual Issues in Models of School Learning», *Journal of curriculum Studies*. Vol. 3, 1974; pág. 216.

<sup>13</sup> BAKER, E. L.: «The technology of instructional development», en R. M. W. Travers: *Second Handbook of Research of teaching*. Chicago Rand. Mc. Nally, 1973; págs. 245-248.

<sup>14</sup> BELSCHNER, W. y otros: *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Stuttgart. Tomado de P. Heinemann; *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder. Barcelona, 1980; pág. 83.

<sup>15</sup> BLOOM, B. S.: *Human Characteristics and School learning*. N. York. Traducido en Ed. Voluntad, Bogotá, 1977.

<sup>16</sup> CARROLL, J. B.: «A model for school learning». *Teaching College*, n. 64. 1963; págs. 723-33.

<sup>17</sup> FRANK, H.: *Introducción a la Pedagogía Cibernética*. Troquel, Buenos Aires, 1976; pág. 35.

<sup>18</sup> TAYLOR, P. H.: «Purpose and structure in the curriculum». *Educational Review*, n.º 159-172. 1967; pág. 19.

<sup>19</sup> TABA, H.: *Elaboración del Curriculum*. Troquel. Buenos Aires, 1974.

<sup>20</sup> LEONARD, L. D. y UTZ, R. T.: *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Anaya. Salamanca, 1979; págs. 87ss.

<sup>21</sup> KLAUSMEIER, H. J. and GOODWIN, W.: *Learning and Human Abilities*. Harper and Row. N. York, 1975; pág. 117.

municación..., bien las destrezas vinculadas al desarrollo del *curriculum* —estructuración cognitiva de la tarea, secuenciación de contenidos, estrategias metodológicas, uso de recursos personales y materiales, procesos que caracterizan el diálogo, análisis del lenguaje, sistemas de control de la tarea...—.

Son múltiples no sólo los sistemas elaborados, sino las recopilaciones que, desde las de Simon y Boyer<sup>22</sup>, Rosenshine y Furst<sup>23</sup>, Postic<sup>24</sup>, De Lansheere<sup>25</sup>, Vázquez<sup>26</sup> hasta los recientes trabajos dirigidos por el profesor Rodríguez Diéguez<sup>27</sup>, ponen de manifiesto la importancia del núcleo interactivo-curricular.

- 4.º Finalmente en los datos obtenidos que sirven de base a nuestras consideraciones, también se perfila la función didáctica desde una descripción negativa —que podríamos llamar «NO actos didácticos»— poniendo de relieve los componentes curricular e interactivo en sentido estricto.

Basta la transcripción de algunas de las variables integradas en estas dimensiones: «Exposiciones poco sistemáticas y con evidencias de contenido, poco científicas», «Objetivos poco claros en la carrera», «Trabajos no significativos para los estudiantes», «Excesiva jerarquización y distancia entre el profesor y los alumnos», «Alumnos tratados como números», «Falta de atención y orientación personal en el trabajo», etc.

Los factores que en su conjunto explican mayor porcentaje de la varianza total, aluden a la díada profesor-alumno, considerando tanto las variables funcionales como las estrictamente personales.

La dimensión curricular, que contamina y matiza a la interactiva con múltiples variables comunes, se encuentra igualmente destacada en los datos de nuestro trabajo.

#### 4.2. Núcleo situacional

Después de haber destacado las dimensiones anteriores, incluye nuestro esquema un segundo núcleo situacional o de contexto que enmarca y matiza la actividad didáctica.

<sup>22</sup> SIMON A. y BOYER, G.: *Mirrors for Behavior: An Antology of Classroom Observation Instruments*. Vol. 1-6 Philadelphia Research for Better Schools. Ibidem. Vol. 7-14 y supl. 1967-1970.

<sup>23</sup> ROSENSHINE, B. y FURST, N.: «The Use of Direct Observation to Study Teaching», en Travers R. M.: *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand Mc. Nally Coll. Publ. C. Chicago, 1973; pág. 132.

<sup>24</sup> POSTIC, M.: *Observation et formation des enseignants*. PUF. Paris. Ed. Castellana de Marova. Madrid, 1978.

<sup>25</sup> LANDSHEERE, G. de: *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Trad. Santillana. Madrid, 1969.

<sup>26</sup> VÁZQUEZ, G.: *El perfeccionamiento de los Profesores*. EUNSA. Pamplona, 1975.

<sup>27</sup> DIDÁCTICA, Dto de: FOSSATI, R.: «Problemática académica de los estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia». Tesis de Licenciatura. MARTÍNEZ, A.: «Estudio crítico sobre la medida del significado». Seminario de «Modelos de Investigación». Universidad de Barcelona/ICE. 1981.

Estas variables inscriben el «Acto Didáctico» en un ámbito social con una triple instancia: el aula de clase, la institución docente y la sociedad.

La importancia de estos tres aspectos ha sido puesta de manifiesto en las opiniones y valoraciones de los estudiantes. Aparece un factor referido al clima del aula, en el que se alude a las variables mencionadas: autoridad distante del docente, no participación de los estudiantes, falta de motivación, desconexión de la realidad del alumnado, relación profesor-alumno edificada sobre la «no atención y orientación del estudiante», etc.

Estos aspectos aparecen fuertemente vinculados a los referidos al *currículum*, casi se diría que forman una unidad: programas elaborados sin participación del alumnado, trabajos no significativos para los estudiantes, metodología y trato poco centrados en el alumno, etc.

Los factores relacionados con la organización del Centro y con la estructura de la sociedad revelan la importancia que se atribuye a estas variables, en tanto que facilitan versus dificultan, apoyan versus debilitan, refuerzan versus inhiben la actividad didáctica. Por otra parte, ofrecen un marco referencial de la docencia —«*currículum* oculto»— que, en sí mismo, se constituye en objeto de aprendizaje y en modificador sustancial del *currículum* en su acepción estricta.

Las variables aglutinadas en los factores de organización del Centro y de socioestructura en nuestros datos, explicitan redundantemente aspectos de la comunicación didáctica vinculados al contexto institucional y social: «Objetivos no claros en la carrera», «Investigación poco operativa, descontextualizada», «Desconexión del mundo profesional y de la realidad de los estudiantes», «Falta de un cuerpo de asignaturas básicas bien coordinadas», «Especialidades cortas y superficiales», «Falta de delimitación de la función del Pedagogo», etc.

En este contexto parece de interés incluir las matizaciones que nos brindan diversos autores, bien desde conceptualizaciones teóricas o desde la elaboración de modelos descriptivos del «Acto Didáctico».

Consideramos en primer lugar dos textos. Comenzamos por la definición de competencia docente que dan Rosencrauz y Biddle: «Aptitud para comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobados por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones»<sup>28</sup>.

Tratando de los diversos elementos implicados en el proceso de enseñanza D. Hargreaves se expresa en estos términos: «Lo fundamental de la experiencia en clase es su carácter social, por ser cadena continua de interacciones con otras personas.

<sup>28</sup> ROSENCRAUZ, H. A. y BIDDLE, B. J.: *The role Approach to Teacher Competence*. N. York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

Las interacciones son fundamentales, plantean diferencias en el proceso de enseñanza... Las interacciones sociales fijan las condiciones bajo las que se realiza el proceso de aprendizaje»<sup>29</sup>.

De otro lado, son muchas las alusiones a las variables de contexto en diversos modelos que tratan de explicar la acción didáctica. Entre otros, cabe añadir a los ya mencionados —algunos de los cuales consideran también elementos de contexto—, el de Mialaret<sup>30</sup> que alude expresamente a condiciones escolares creadas; el de Soart y Soart<sup>31</sup> que acentúa la consideración del clima del aula a partir del estilo de dirección del aprendizaje; el de Berliner<sup>32</sup> que destaca aspectos específicos de «tiempo dedicado»; el de Talmage y Maurice<sup>33</sup> que subraya la importancia del uso de materiales; el de Titone<sup>34</sup> que considera un conjunto de operaciones sociológica y psicológicamente contextualizadas. Como aportaciones más cercanas consideramos los modelos de Gimeno Sacristán<sup>34</sup> por el interés que ofrece el tratamiento concedido a las variables de organización y el de Escudero Muñoz<sup>35</sup> que expresamente alude a las tres dimensiones que estamos considerando, que apela «instituyente» —la del aula—, la de la escuela como aparato organizado y la referida al marco contextual social.

## 5. ANÁLISIS FUNCIONAL DEL MODELO PROPUESTO

Hasta ahora nos hemos limitado a subrayar los elementos integrantes del «Acto Didáctico». Consideramos ahora, aunque sea someramente, la funcionalidad del esquema propuesto. Para ello nos situamos en la perspectiva de los modelos que definen el Acto Didáctico como subconjunto de los actos de comunicación.

En este sentido, la conceptualización que nos parece más precisa es la de Rodríguez Diéguez<sup>36</sup>. Define el Acto Didáctico como «Acto sémico intencionalmente perceptivo y estructurado con sentido de deliberado control a efectos de su influjo global».

<sup>29</sup> HARGREAVES, D.: *Interpersonal Relations and Education*. Editado en castellano por Narcea. Madrid, 1977; págs. 138-39.

<sup>30</sup> MIALARET, G.: «Action pédagogique. Méthodes éducatives et développement de la personnalité». Congreso Mundial de l'A.I.S.E. Bélgica. Tomado de R. Diéguez: «Optimización del Acto Didáctico y calidad...» *Ob. cit.* pág. 147.

<sup>31</sup> SOART, R. and SOART, R.: «Emotional Climate and Management», en Peterson P. L. y Walberg H. J.: *Research on Teaching: Concept, Finding and Implications*. Mr. Cutchan. Publ. Corp. Berkeley, 1979, pág. 97.

<sup>32</sup> BERLINER, D.: *Tempus educare*. Mr. Cutchan Publishing Corporat. Berkeley, 1979.

<sup>33</sup> TALMAGE, H. and MAURICE J. E.: «Curriculum, Instruction and Materials», en Peterson P. L. *Ob. cit.*, pág. 161.

<sup>34</sup> GIMENO SACRISTÁN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo*. Anaya. Salamanca, 1981; pág. 206.

<sup>35</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Modelos didácticos*. Oikos-Tau. Barcelona, 1981; pág. 41.

<sup>36</sup> RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. G. Gili. Barcelona, 1977; págs. 11ss. «La optimización del Acto Didáctico y la calidad de la educación», en *La calidad de la Educación*. C.S.I.C. Madrid, 1981; págs. 139ss.

De otra parte, es de interés considerar el proceso seguido por el autor en la elaboración de su modelo. Comienza por un análisis pluridimensional del proceso comunicativo, tomando distintos puntos de vista de las Ciencias de la Comunicación.

Su modelo se centra en la perspectiva semiológica, analiza el Acto Didáctico como proceso de significación.

Sin embargo a través de las matizaciones que va haciendo en el análisis de elementos, utilizando perspectivas específicamente psicológicas y lingüísticas que le brindan diversos autores, elabora un modelo comprensivo que incluye la consideración de las funciones básicas del proceso didáctico.

Tomando ahora como marco referencial los esquemas básicos de comunicación, intentamos hacer algunas precisiones que, por un lado, nos resultan particularmente útiles para explicar y dar sentido a las apreciaciones de los estudiantes y, de otra parte, permiten poner de relieve la potencialidad de estas opiniones en orden a orientar alternativas pedagógicas con base en el análisis crítico de la realidad.

Partimos del esquema de Miller <sup>37</sup> en el que subraya la importancia que tienen los estímulos físicos en la comunicación hablada entre un emisor —codificador— y un receptor —descodificador—.

Su esquema queda sintetizado en la figura siguiente:

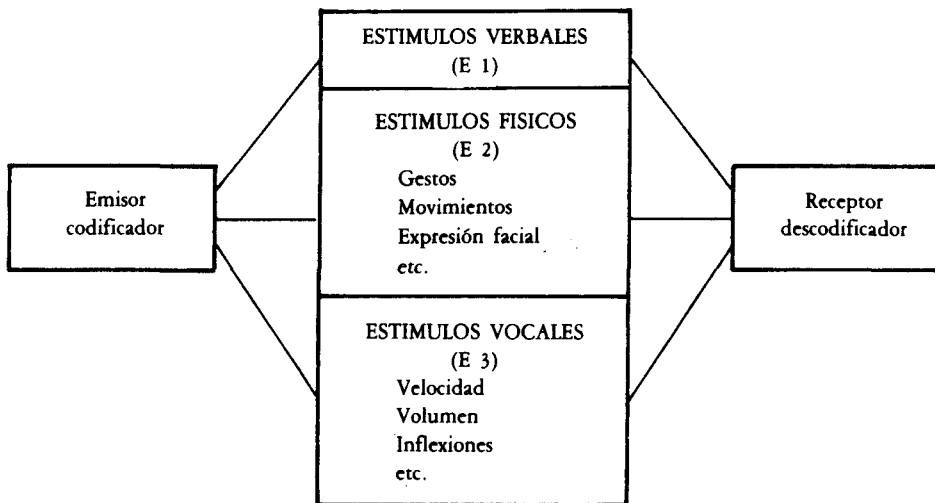


FIGURA 5. Esquema de la comunicación (Miller)

Considerando ahora los estímulos incluidos por Goffman <sup>38</sup> en los «Actos de habla» —estímulos situacionales, específicamente vinculados a la apariencia personal del emisor— y los emocionales, implícitos en lo que Fast <sup>39</sup> llama lenguaje cor-

<sup>37</sup> MILLER, G. : *Speech Communication: A behavioral Approach*. Bobbs - Merrill, 1966.

<sup>38</sup> GOFFMAN, E.: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books. Garden City, 1959; pág. 24.

<sup>39</sup> FAST, J.: *Body Language*. Pocket Books. N. York, 1970.

poral, el esquema de Miller queda ampliado en el ámbito de los estímulos en el sentido que se indica a continuación:

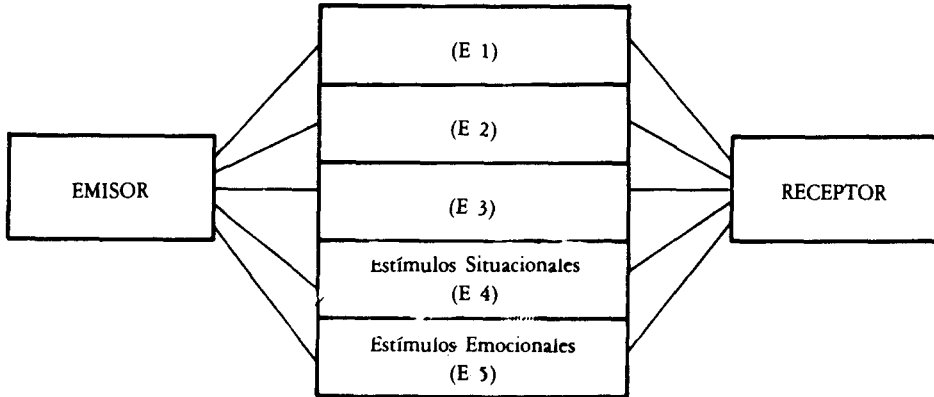


FIGURA 6. Esquema ampliado de la comunicación

Si a la serie de estímulos vinculados a los «Actos de habla» en el sentido que hemos venido considerando, añadimos los estímulos procedentes de las tres dimensiones apuntadas en nuestro espacio didáctico, el campo de la estimulación queda sensiblemente acrecentado como se expresa en esquema que se incluye seguidamente:

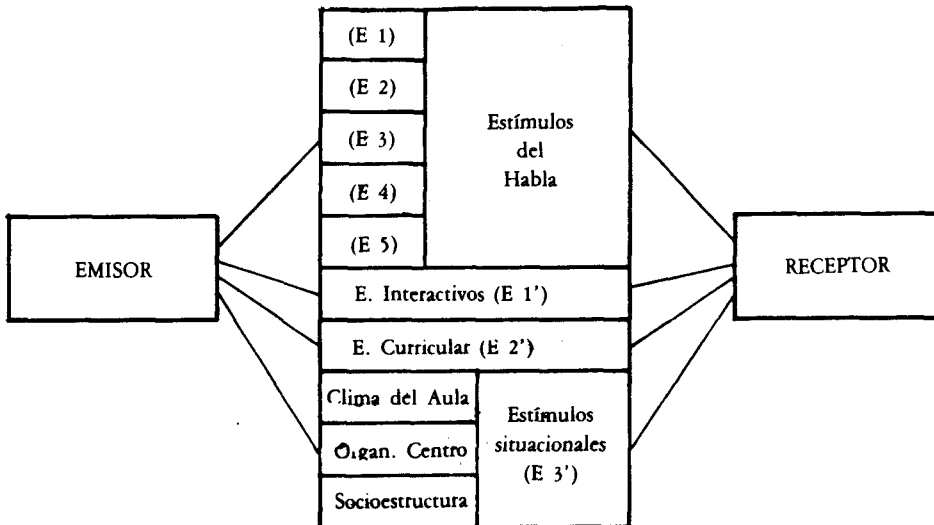


FIGURA 7. Ampliación del campo de los estímulos

Dando un paso más desde la perspectiva semiótica en la que nos movemos, los estímulos significantes se convierten en «mensajes sobreañadidos» al mensaje (*stricto sensu*).

Esta apreciación nos remite a un esquema isomorfo del anterior expresado en los términos siguientes:

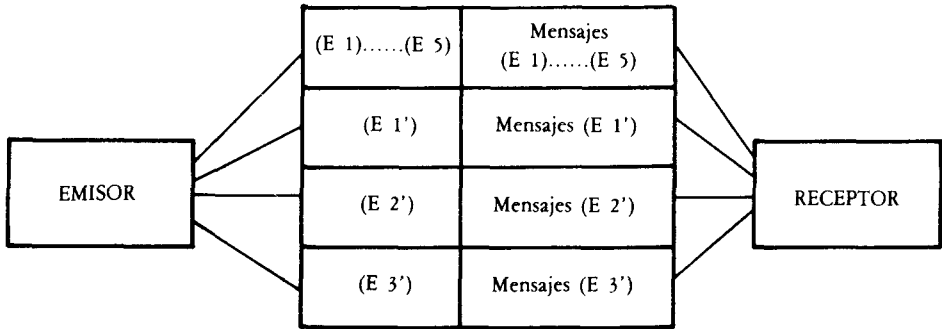


FIGURA 8. Esquema simplificado del acto didáctico

El proceso seguido nos aboca a la consideración del «Acto Didáctico» como acto de comunicación cifrada desde tres ejes semiológicos que codifican sus mensajes en lenguajes interactivos, curriculares y situacionales.

Esta perspectiva conduce a una reducción aparente de los elementos básicos implicados en la comunicación didáctica: Todo se reduce a mensajes —elementos significativos para el receptor— procedentes de distintas fuentes de emisión —los tres ejes semióticos que inicialmente llamamos dimensiones del espacio didáctico—.

Nos situamos así en la óptica desde la que Mc. Luhan lanza su célebre aforismo: «El medio es el mensaje».

## 6. OBSERVACIONES CONCLUSIVAS

El análisis de las opiniones de los alumnos sobre las causas que generan el deterioro de las actitudes hacia las «Ciencias de la Educación», de un lado, ha cubierto una primera función al proporcionarnos el telón de fondo de nuestras reflexiones sobre los elementos integrantes del espacio didáctico y al posibilitar el análisis de los que, desde nuestro punto de vista, son especialmente relevantes.

Después de todas las consideraciones hechas, el «Acto Didáctico» quedaría definido —en una apreciación cercana a las conceptualizaciones de Rodríguez Diéguez y Titone— como «comunicación instructiva significativa», es decir, como proceso por el cual, a través de un amplio espectro de signos, se transmite información estimulante.



Al adjetivar a la información como estimulante, se quiere hacer patente una doble exigencia: por un lado, que los diversos elementos implicados produzcan efectos significativos, y por otra parte que el acto de enseñanza presuponga una comunicación bidireccional, dialogante, que incorpore mecanismos de *feed-back* que permitan el autocontrol y la autorregulación del proceso comunicativo.

Cuando se habla de «efectos significativos» se alude tanto a los logros vinculados a aprendizajes cognitivos como a otros resultados que se traducen en términos de actitudes.

La segunda vía —operativa— que propicia el análisis de los datos, exige la propuesta de alternativas de actuación.

Dentro de la perspectiva semiótica, en la que nos hemos instalado, vamos a utilizar como hilo conductor de nuestras consideraciones en torno a esta vía operativa —extrapolando su uso— los niveles de estructuración de los signos que aporta Morris. Las alternativas de actuación, siguiendo el análisis del esquema, habrían de tener en cuenta los niveles siguientes:

*Nivel sintáctico.* Centrado en las relaciones entre los distintos tipos de signos que intervienen en nuestra situación educativa. Supone la búsqueda de estimulaciones adecuadas, tanto en el contexto institucional como en el más específico de la actuación didáctica.

*Nivel semántico.* Exige la atención a la relación entre signos didácticos y contenidos. Implica planificación coherente entre objetivos de distintos tipos, *currículum* de la carrera, contenidos seleccionados en las distintas materias y actos de comunicación didáctica específica.

*Nivel pragmático.* Supone el uso funcional de los signos en relación con emisor y receptor. Se dirige al análisis más específico de la práctica docente en el aula: adecuación de métodos de trabajo, uso de recursos de todo tipo, etc. Es decir, reclama la consideración específica de las variables de proceso.

Como síntesis, las alternativas de actuación parece que deben centrarse en los elementos organizativos del Centro, los contenidos docentes y las actuaciones didácticas.

En definitiva, creemos haber puesto de manifiesto la importancia de la relación comunicativa, dialogal y la atenta profundización en las personas y hechos en juego en cualquiera realidad.

No estaría de más —para poner en solfa la natural relatividad de lo dicho— invocar como final los diseños didácticos del «Quizás» a los que alude el Profesor Fernández Huerta «situados en el lindero —dice— del 'como sí' y el 'cómo no' ámbitos creados por mente germana y mentes hispanoamericanas respectivamente»<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Umbral de la dimensionalidad paradójica en modelos heurístico-didácticos de innovación y creatividad». Simposio sobre Creatividad. Valencia, 1982.

Estos podrían representar un necesario contrapunto a nuestro esquema y discurso.

Así, estamos de vuelta a la pregunta agustiniana de cómo es posible enseñar sin apelar a los signos, despertadores de saberes dormidos en el interior del hombre.

DRA. AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
*Profesora Numeraria de Didáctica*  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
PASEO DE BLASCO IBÁÑEZ, 28  
VALENCIA - 10