

CONDICIONES METODOLOGICAS DERIVADAS DEL ANALISIS COMUNICACIONAL DE LA ENSEÑANZA

por Dr. MIGUEL A. ZABALZA BERAZA

En otros trabajos anteriores (Zabalza 1983, 1984) he abordado la temática del análisis de la enseñanza desde la perspectiva de la comunicación didáctica. En dichos trabajos creo que queda suficientemente justificada la fundamentación teórica que permite abordar la realidad «enseñanza» como un «evento comunicacional». Sin embargo siguen persistiendo numerosas dificultades para desarrollar metodológicamente esos supuestos conceptuales de partida y articular proyectos o modelos de investigación de la enseñanza, a nivel comunicacional, que sean congruentes con ellos. Esa dificultad, que estamos sufriendo a diario nosotros mismos a la hora de planear una tesina, una tesis o cualquier otro tipo de investigaciones sobre este campo, me ha servido de acicate para desarrollar las reflexiones que a continuación expongo.

La idea de este trabajo es la siguiente: he identificado los atributos fundamentales que desde la perspectiva comunicacional caracterizarían a la enseñanza. Esos atributos son, a mi modo de ver, tres: CONTEXTUALIDAD, PROCESUALIDAD Y DINAMICIDAD SISTEMÁTICA (esto es, la enseñanza definida sustantivamente como una realidad contextualizada, que se desarrolla a través de una serie de fases conectadas entre sí y que se estructura como un sistema abierto y dinámico). A partir de esta identificación lo que he hecho ha sido profundizar en dichas características y señalar las condiciones y exigencias metodológicas que de ello se derivan para el investigador.

1. CONTEXTO Y CONTEXTUALIDAD DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

La primera condición clave que supone la contextualidad es que no se puede perder de vista ninguna de las dimensiones sustantivas de la realidad estudiada ni del contexto de que forma parte. Esto supone que el investigador habrá de delimitar con claridad las unidades comunicacionales que se abordarán y su extensión (si va a ser un aspecto puntual, una secuencia, todo un episodio, etc.). El investigador habrá de especificar también la naturaleza y dimensiones de los eventos que se tomarán en consideración (si solamente lo observable, si también lo no observable y en tal caso cuál será el nivel de inferencia permisible) y los recursos analíticos a utilizar en la investigación (observación, cuestionarios, laboratorio, etc.) así como el tratamiento que dará a los datos.

La discusión en torno a la delimitación de las unidades comunicacionales es una cuestión que con frecuencia se ha planteado en la literatura especializada y que no ha tenido una solución clara (WOOLFOLK y BROOKS, 1983). Prácticamente cada investigador decide su propio formato de unidades comunicacionales, y en cada caso se vuelve a plantear la tradicional aporía metodológica entre especificidad vs. comprensión, control vs. naturalidad, posibilidades y necesidad de cuantificación vs. deseo de penetración significativa. Dialéctica que ha solido resolverse, también en el campo comunicacional en beneficio de los planteamientos más restrictivos que por su propia naturaleza permiten un trabajo de investigación y análisis de tipo empírico y riguroso. La cuestión está planteada pues en términos de congruencia o incongruencia entre los planteamientos metodológicos y los conceptos teóricos de los que se pretende partir.

¿Qué supone en este sentido la contextualidad?

Watzlawick (1981) relata un ejemplo, a este respecto, que a mí siempre me ha impresionado y no pierdo ocasión de repetirlo cuando he de ilustrar la necesidad de ampliar el marco de análisis de manera que se recoja tanto la realidad a analizar como su contexto. Pues bien, cuenta Watzlawick que «en el parque de una casa de campo, a la vista de los transeúntes que pasan por la vereda, un hombre barbudo se arrastra agazapado siguiendo recorridos que asemejan un ocho, observando constantemente por sobre su hombro y graznando sin cesar». Era, le aclaro yo, Konrad Lorentz que en ese momento desarrollaba un experimento de «imprinting» con unos patitos a cuya madre había sustituido y a quienes intentaba enseñar a seguir su voz y movimientos. «Yo me felicitaba, escribe el propio Konrad Lorentz, citado por Watzlawick, por la obediencia y exactitud con que mis patitos me seguían, cuando, de pronto, levanté la vista, y vi, sobre la cerca del parque una fila de rostros tremendamente pálidos: un grupo de turistas me contemplaba horrorizado desde la cerca». ¿Qué sucedía? Pues sencillamente que los patitos no se veían desde la posición de los turistas debido a las altas hierbas del jardín, y lo que ellos veían era «una conducta totalmente inexplicable, y de hecho, loca» (p. 22).

Está claro que una situación sólo es entendible desde la perspectiva del sentido y significado que le otorgan los contextos en que se produce. Este es el punto, creo yo, en que confluyen la necesidad metodológica de identificación de «unidades comunicacionales» restringidas en cuanto a su extensión y complejidad, y la necesidad epistemológica de situar tales unidades en una estructura sistemática de contextos. Sucede esto porque la función comunicativa de la unidad estudiada no se deriva directamente de su propia naturaleza objetiva (de lo que es objetivamente y en sí mismo el hecho estudiado: «un señor mayor, con barbas, que se arrastra por el suelo y va croando») sino de las dimensiones relacionales que con respecto a los otros agentes, componentes o segmentos del proceso comunicacional desarrolla (relación de la conducta de Lorentz con los interlocutores —patos—, componentes —intención, estrategia general del experimento—, segmentos —fases anteriores y posteriores del experimento, relación del piar del profesor con la conducta deseada de los patos, etc.—).

La gente que miraba desde la cerca veía una conducta *loca e inexplicable*. De hecho carecían de datos para situar este evento, unidad o episodio comunicacional dentro de un contexto que diera significado a lo que veían: que había unos patitos entre las hierbas y que le seguían a Lorentz en base a los sonidos que él emitía. De esta manera al relacionar la conducta que observaban con los elementos próximos del contexto aquélla dejaría de ser absurda e inexplicable (incomprensible, en suma).

Con todo, probablemente no por ello, dejarían de pensar que era una conducta loca, poco normal y no esperable de un señor tan mayor y con barba. Si fuera un chiquillo quien jugaba-dialogaba con los patos, aún pudiera entrar más en el terreno de lo normal. Sucede eso porque además del *contexto de significación* se precisa, en situaciones comunicacionales, de un *contexto normativo* en el que situar ese hecho, es decir un espacio que dote a esos actos de *sentido*, de *legitimidad*, de *justificación*. Si los turistas supieran que se trataba de una situación experimental sustentada por una teoría del aprendizaje respetable y que respondía congruentemente a las condiciones y usos eficaces en tales cometidos, podrían, entonces sí, evitar la percepción de aquello como algo loco y sin sentido.

Volviendo a la pregunta inicial, la cuestión de la contextualidad, planteada en términos más específicos podría ser ésta: si yo quiero estudiar un aspecto o dimensión comunicacional concreta dentro del proceso didáctico, ¿hasta dónde he de ampliar los aspectos o dimensiones del contexto de manera tal que lo que quiero estudiar resulte plenamente explicable y significativo?

Hay dos principios referidos a esta cuestión que convendría recoger aquí:

1. En primer lugar la idea de la *sistematicidad e interdependencia dinámica* de los distintos componentes del proceso comunicacional. Y de dicho principio se deriva una primera condición metodológica: se precisa ampliar el marco de análisis hasta tanto se incluyan en él todos aquellos eventos de cuya influencia individual o cruzada depende el desarrollo del fenómeno en estudio. Nuestra capacidad para llenar de significado, esto es, «comprender» el hecho estudiado, dependerá de si hemos sabido ampliar suficientemente el «espacio de análisis», ya que no podremos *dar sentido* a un hecho particular a menos que lo vinculemos con el conjunto de los otros hechos, conductas, etc. con los que está en relación de interdependencia. Sin querer hacer un simple juego de palabras, en este caso, la posibilidad de «comprender» plantea la exigencia de «comprender». Es preciso, además, recalcar la idea de que trabajamos con una perspectiva no sólo estructural-estática de sistema sino una visión dinámica de las relaciones intra y extrasistémicas (véase el apartado 3.º del trabajo).

2. En segundo lugar, aparece la idea de la *organización jerárquica* de los contextos. Integrando lo jerárquico y lo sistémico (bien que sea redundante la apreciación por separado de ambas dimensiones pues el propio BERTALANFY había señalado que toda estructura sistémica es una estructura jerárquica) cada contexto contiene aquellos inferiores (más próximos al hecho estudiado) y es, a su vez, componente de aquellos otros más amplios (más generales y alejados del hecho estudiado).

Refiriéndose a la escuela SALOMÓN (1981, pág. 178 y ss.) identifica (tras alguna referencia en páginas anteriores a un contexto más genérico que podría denominarse como «contexto cultural», pero que por su excesiva generalidad no nos aporta casi nada a nivel de investigación didáctica, salvo está, naturalmente, cuando queramos relacionar episodios comunicacionales pertenecientes a diversas culturas) *cuatro contextos* más importantes:

a) el denominable «escolarización» como opuesto a situaciones de no escolarización (familia, ocio, trabajo, etc.).

b) el «sistema escolar» y sus sistemas de organización más o menos centralizados, etc.

c) la «escuela» o institución concreta, sobre todo en lo que se refiere al tipo de Centro, a dimensiones, cohesión o aislamiento a nivel físico, clima social que le rodea, control global ejercido por la ideología, etc.

d) el «estilo de dirección de la clase» y el «clima social» que podrían considerarse separadamente pero que se hallan tan relacionados entre sí que entrambos configuran un modo específico de contextualización.

Y hay otra serie de contextos de menor rango, señalados también por SALOMÓN, que actúan como estructuras de referencia de los eventos comunicacionales y que afectan al aprendizaje: la forma que tiene el profesor de someterse o desviarse respecto a sus propias reglas, forma de aceptación o rechazo de las respuestas correctas, colocación de los asientos y mobiliario de la clase; la introducción de organizadores y de objetivos o perspectivas definidas previamente, etc.

Por otra parte, numerosos análisis de la enseñanza desde la perspectiva comunicacional (vide GREEN-SMITH, 1983, GREEN, 1983) han llegado a configurar diversos constructos relacionados con la dimensión contextual de la enseñanza (tales constructos identificados en las conclusiones de una docena de trabajos que revisan, conectan, además, la dimensión contextual con las otras dos que después analizaré: sentido procesual y dinamicidad). Resumiendo los constructos identificados por GREEN y SMITH tendríamos:

- que la enseñanza, toda la clase en cuanto tal, se constituye en un contexto comunicacional.
- que se trata de un contexto que se construye durante la interacción didáctica.
- el contexto limita los significados, y a su vez, el significado es específico de cada contexto.
- el contexto actúa como indicio que señala el significado, lo que supone que la interacción, la participación en las tareas, las expectativas de conducta, etc. se construyen a partir de esos indicios de contextualización.
- en ese mismo sentido las discrepancias comunicativas surgen con frecuencia de diferencias en la percepción de los indicios de contextualización y de la consiguiente discrepancia en cuanto a las expectativas de participación inferidas.

También WOOLFOLK y BROOKS (1983) han señalado cómo los profesores hacen inferencias sobre los alumnos en función de indicios de contextualización como lugar que escogen para sentarse, forma de vestir, vocabulario, etc.

A esta altura del razonamiento se hace ya precisa una primera reflexión de clarificación conceptual sobre QUE ES EL CONTEXTO y CUAL ES EL SENTIDO DEL CONTEXTO en el análisis comunicacional.

Hemos de hablar de dos niveles diferenciados de definición contextual: por un lado está el contexto como *marco objetivo, físico, explícito, que actúa como estructura espacio-temporal y material en que se desarrolla la comunicación*. Por otro lado está un concepto *mentalista* del contexto, el contexto como la *red de normas percibidas, de conductas esperadas* (alternativas de conductas posibles y disponibles), de *significados atribuibles, de percepciones, pensamientos y sentimientos con respecto al hecho estudiado*.

Es decir, hay un contexto objetivo y otro subjetivo, aunque tanto a nivel metodológico como operativo no son dos realidades separadas, y de hecho se entrecruzan y determinan mutuamente.

El contexto A (contexto físico) quedaría definido como situación, entorno, medio, mundo, es decir, «partimos de que un contexto implica un conjunto organizado de la realidad física y social que puede ser definido operativamente y que pertenece —y a su vez está integrado— a otras estructuras o sistemas de mayor complejidad» (FERNANDEZ BALLESTEROS 1982, pág. 13). En un sentido semejante BAKER (1978) define los contextos como «mezclas de componentes físicos y humanos (marco conductual) y repetición de hechos (programas de sucesos)» (pág. 195). Es también la idea de la *proxemia* de HALL (1972).

Pero junto al contexto físico y real, existe el contexto subjetivo, percibido, contexto B, esto es, la significación psicológica de la situación por cada comunicante: «la significación que un individuo asigna a la situación aparece como el más influyente factor de la situación sobre la conducta» (Endler-Magnusson, 1976) y otro situacionista, ROTTER (1981) ha señalado que «lo importante es la descripción psicológica del ambiente, no la física». Y en la misma línea está el postulado rogeriano de que es la percepción y no la realidad lo que resulta crucial en la determinación del comportamiento humano.

En el campo concreto del estudio de la comunicación instructiva a que nos estamos refiriendo ambas acepciones del contexto juegan un papel fundamental. La relación texto-contexto-agentes de la comunicación constituye el eje básico del desarrollo del proceso comunicacional didáctico.

Tres aspectos importantes han de destacarse con respecto a este tema:

- a) distancia cognitiva y función del contexto.
- b) intercambio entre texto y contexto.
- c) relación contexto comunicacional y aprendizaje.

a) Ya señalamos anteriormente que los contextos se estructuran jerárquicamente constituyéndose en conjuntos de realidades física, psíquicas o sociales (sistemas de) que funcionan como agentes de otros sistemas más amplios y complejos (sistemas en). A partir de la delimitación del hecho concreto que deseamos estudiar podríamos dibujar una serie de anillos concéntricos que (como las ondas que se

producen al echar una piedra al agua) constituirían los diversos contextos en que cabe encuadrar tal hecho.

Según cual sea la distancia existente entre el contexto y el hecho a analizar (analógicamente, la distancia entre cada anillo del agua y del punto de caída de la piedra) será diferente la función comunicacional que cumpla ese contexto y variará su potencia significadora con respecto a dicho hecho.

SALOMON (1981) habla en tal sentido de «distancia cognitiva» de los contextos. Y señala que «cuanto más se aleja un contexto de un suceso particular tanto menos puede ofrecer significados específicos sobre ese suceso (...) pero tales contextos generales desarrollan una función normativa (...). Cuanto mayor es la distancia entre contexto y suceso, tanto más se cumple una función normativa, cuanto menor es la distancia, tanto más se cumple una función de significación» (pág. 171 y ss.).

Respecto, por ejemplo, a una frase que dice un profesor, el hecho de que dicha frase haya sido dicha en un período de clase u otro, la hace correcta o incorrecta, oportuna o inoportuna, eficaz o ineficaz, etc. (contexto amplio que ejerce funciones *normativas*: expectativas sobre las conductas que pueden o deben producirse, legitimidad del evento comunicacional), pero aporta bien poco con respecto a su significado concreto. En cambio considerar tal frase desde la perspectiva del tipo de conversación o discurso en el que se ha producido, del momento en que ha sido dicha, etc. esto es, del contexto próximo, es lo que permite darle un *significado* concreto. Significado que se perdería total o parcialmente si no se considerara tal contexto (palabras y frases significan diversas cosas según el contexto en que se emplean).

b) Con mucha frecuencia el nivel de generalidad de texto y contexto es muy similar, pudiendo intercambiarse las funciones entre uno y otro: el contexto se convierte en el mensaje recibido, mientras que lo que era tal mensaje para el emisor pasa a desempeñar la función de fondo o marco de referencia. Por ejemplo un profesor que trata de explicar un nuevo concepto y para facilitar su comprensión acompaña sus palabras con gestos. Inicialmente el maestro pretende que el concepto sea el texto (el mensaje) mientras que los gestos jugarían un papel de contexto (esto es se trata de una definición transmitida en un contexto de gestos de apoyo). Sin embargo tal mensaje puede ser «leído» al revés intercambiando sus funciones: un mensaje de gestos curiosos, graciosos, etc. en un contexto de intercambio verbal cuyo contenido específico resulta irrelevante (lo que dice el maestro se queda meramente de fondo y el alumno se fija en los gestos llamativos que hace).

De ahí que el mensaje recibido por el alumno pueda no ser realmente la lección impartida por el profesor sino la situación o el clima relacional en el que tuvo lugar el intercambio. Tal trastoque de papeles entre texto y contexto puede influir poderosamente en el desarrollo de la comunicación y distanciar su dinámica y resultados de los inicialmente pretendidos por el emisor (recordemos el carácter de contingencia mutua de las conductas comunicativas y que, por tanto, las respuestas-mensaje posteriores van a depender de las «lecturas» previas que cada interlocutor haga de los mensajes del otro).

Así pues, cuanto más próximos se hallan texto y contexto, tanto más fácil es que se produzca la interferencia, que se dé significado el uno al otro, y por tanto más necesario se hace por parte del docente, del interlocutor en general, introducir sistemas de diferenciación bien sea a base de organizadores, de redundancias explicativas o de análisis metacomunicacionales. Y más necesario se hace igualmente que el investigador de esa realidad introduzca procedimientos de discriminación que le permitan clarificar qué actúa como texto y qué como contexto en la intención de los emisores y en el efecto del proceso en los receptores (esto es, cómo interpretan tales funciones los participantes en la situación comunicacional).

c) Aprendizaje y contexto comunicacional han aparecido frecuentemente vinculados en los resultados de la investigación educativa, y por tanto no parece fútil insistir en la necesidad de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva comunicacional, y más en concreto desde la del contexto comunicacional en que se produce.

SCRIBNER y COLE (1978) han demostrado cómo el aprendizaje específico de leer y escribir produce distintos efectos a nivel intelectual si se realiza en un contexto escolar (se desarrolla un tipo de pensamiento abstracto) a si se hace sin escolarización (el pensamiento abstracto no se ve afectado puesto que el trabajo se reduce a prácticas masivas de habilidades concretas). DOWNING y BATHWELL (1979) hacen un estudio sobre la incidencia del contexto institucional (espacios abiertos vs. espacios cerrados, curricula abiertos vs. curricula cerrados) en la dinámica comunicacional (n.º de interacciones, relación cooperativa) y patrones de comportamientos interactivos. MORRISON (1979) se plantea aspectos referidos al estilo de control desarrollado por el docente (proporción de la actividad de los niños controlados por el docente) y nivel de actividad desarrollado por los niños en relación con la implicación en el trabajo, disciplina y clima social. METZGER y otros (1979) presentan evidencias referidas al papel que juega el espacio aula como esquema situacional de referencia que «se aprende» junto a los contenidos de la instrucción, y señala cómo el variar de aula a la hora de hacer el examen repercute negativamente en los resultados obtenidos por los alumnos. MASSERENTI (1979) ha señalado cómo en una clase, los intercambios se producen a través de cuatro medios privilegiados de comunicación (audición, lenguaje, actividad manual y visión), cómo el mensaje (frecuencia y orden de uso) de tales medios se produce a través de esquemas preferenciales, lo cual lleva consigo importantes efectos tanto en la génesis y fijación de *esquemas comunicacionales preferenciales* como en el contenido y calidad de la enseñanza y en la relación con el grupo.

En resumen, que de manera coincidente los trabajos realizados sobre la enseñanza hacen insistentemente hincapié en el importante papel que juega el contexto en los resultados del aprendizaje.

Ni que decir tiene que las influencias del contexto pueden ser directas e indirectas (esto es, que unos contextos más generales pueden influir en el proceso de aprendizaje a través de otros contextos intermedios). Por ejemplo, la mayor o menor estructuración u organización centralizada de un sistema educativo influye en el

otorgamiento o no de un mayor nivel de autonomía a cada profesor en su aula, y esto a su vez en la capacidad de maniobra con que tal profesor podrá organizar por sí mismo y/o con su clase las actividades, ello influirá en la génesis de un determinado clima de clase y finalmente en determinados rasgos de los resultados obtenidos. Esto es, que el contexto «organización del sistema» incide en el contexto intermedio «control» y éste es el contexto «clima de la clase» y al final todos ellos en el nivel y estilo de aprendizaje desarrollado por los alumnos (DUNKIN y BIDDLE, 1974).

2. SENTIDO CONTEXTUAL Y CONTINGENTE DE LOS INTERCAMBIOS COMUNICACIONALES

Tras la referencia al sentido del contexto y del análisis contextual de los eventos comunicacionales aislados (episodios) o del proceso comunicacional en su conjunto (enseñanza) haremos ahora otra breve referencia metodológica a lo que supone el sentido procesual del análisis de la comunicación didáctica.

La cuestión que aquí se nos plantea es la siguiente: ha quedado claro que la comunicación no es un acto puntual sino un proceso de intercambio en el cual cada uno de los momentos o segmentos comunicativos guarda relación y están vinculados tanto con los que le preceden como con los que le siguen (idea de *contingencia e interacción*). Pues bien, *¿cómo establecer esos nexos secuenciales de manera que se aclare la separación entre los diversos episodios comunicacionales, y que se manifieste a la vez la vinculación significativa existente entre unos y otros, esto es, las reglas de la contingencia de los intercambios en esa situación comunicacional?*

A esto me refiero al hablar de la puntuación de la secuencia comunicacional, a la explicitación del sentido procesual de los mensajes didácticos: «A» dice o hace algo, «B» reacciona a ello (contesta), «A» (o «C») responde a «B» y así sucesivamente. Ya dijimos que la relación no es lineal sino interactiva y circular (helicoidal, en analogía geométrica propuesta por DANCE, 1967, puesto que se trata de un movimiento hacia adelante pero que al mismo tiempo regresa sobre sí mismo para ascender a un plano diferente).

El concepto de *puntuación* comunicacional fue iniciado por WHORF (1956), lo han utilizado profusamente los teóricos de la comunicación del grupo de Palo Alto (BATESON, JACKSON, WATZLAWICK, etc.) y lo incluye éste último en el cuarto de sus axiomas de la comunicación: *«la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los participantes»* (1981, pág. 60).

La *puntuación* sirve para organizar los diversos hechos de la comunicación de manera que se evidencie con cuáles otros y de qué manera (como estímulo, como respuesta, como refuerzo, etc.) se relaciona cada hecho o unidad del proceso. La puntuación trata de reflejar qué tipo de *patrones de intercambio* se están desarrollando, quién de entre los comunicantes tiene o toma habitualmente la iniciativa, quién predomina, quién actúa dependientemente, y todo esto no tanto desde un nivel de inferencia que permita atribuir tales características a la personalidad de los comunicantes (aunque ciertamente algunos autores proponen y justifican el hacerlo) sino

trabajando sobre la base del análisis fenomenológico de la propia naturaleza sémica de los mensajes (unidades informativas nuevas introducidas en el intercambio, redundancias comunicacionales, referencias a lo anterior, etc.) y de su secuencia. Los comunicantes pueden estar de acuerdo o no con respecto a la puntuación que implícita o explícitamente cada uno de ellos introduce en el proceso (esto es, cada uno de ellos puede entender de distinta manera cuál es el mensaje que inicia la secuencia, y cuál el que responde, etc.).

Esta es sin duda una de las principales fuentes de distorsión y dificultades en el proceso comunicacional, y por ende uno de los principales aspectos a aclarar por quien desee investigar-comprender esa relación. Por ejemplo, podemos analizar la situación de frecuentes intercambios negativos entre un profesor y un determinado alumno. El profesor piensa que le regaña porque el niño se niega sistemáticamente a participar en las tareas de la clase. Por su parte el niño piensa que no participa porque el profesor le regaña. Como se ve ambos *puntuán* de manera diferente la relación y los intercambios que mantienen, y ambos se verán así abocados a un círculo vicioso del que sólo podrán salir a partir de la ayuda de un observador (que les proporcionará una «metarregla» que les permita superar la «regla» en que ambos están manteniendo su relación: véase apartado de homeostasis y cambio en páginas posteriores), a través de la *metacomunicación* (plantearse abiertamente qué es lo que está sucediendo, comunicarse sobre cómo se comunican) o una comunicación paradójica (romper la lógica del encadenamiento cambiando el signo de la relación entre ellos: por ej. el alumno puede decidir participar *aunque* le regañen y de esta manera tras esa primera ruptura lógico-emotiva del encadenamiento vicioso, la propia dinámica contingente y sistémica del proceso comunicacional hace que cambie todo él: «participo aunque me regañen»... «no le regaño porque participa»... «participo porque ya no me regaña».

La importancia de la función perceptiva como génesis y fuerza mantenedora del flujo comunicacional tiene mucho que ver con este proceso de puntuación que los interlocutores establecen en torno a la secuencia de eventos comunicacionales, y de ella se deriva su propia «puesta en situación» subjetiva. Recordemos la «*esfera interna*» a que se refiere SCHRODER (1979) como fundamento del *cómo* de la comunicación, o la dinámica perceptivo-locucional de que habla PECHEUX (1969) o todo el modelo de análisis de la conducta y comunicación humana desarrollado desde MEAD (1972) por el «interaccionismo simbólico».

Recordemos en tal sentido que incluso la primera intervención, la que supuestamente inicia la cadena comunicacional puede ser en sí misma una respuesta, al expresar la reacción a un mensaje que quizá no exista objetivamente pero que actúa como percepción previa del comunicante. Por ej. si un orador comienza atacando al auditorio. El ha podido percibir pistas que decodifica como de animosidad hacia él y comienza respondiendo a las mismas «defendiéndose». Para el auditorio aquello resulta chocante, se siente agredido de una manera gratuita e injustificada y comienza a abuchear al orador, el cual a su vez se reafirma en su percepción (en la veracidad de su postura inicial) y retorna a nuevos ataques defensivos y así sigue todo en un refuerzo mutuo de las puntuaciones divergentes y contrapuestas de los participantes.

Pasemos de la reflexión conceptual a los requisitos metodológicos.

La puntuación por mor de ese sentido procesual, encadenado y contingente plantea importantes problemas metodológicos al investigador. Revisaremos algunos de ellos.

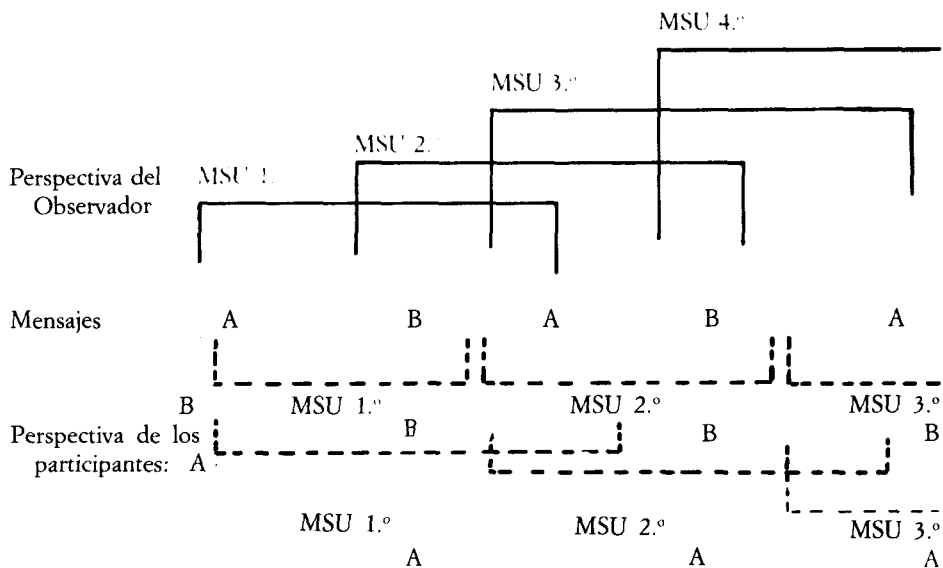
Observación participante vs. observación desde fuera

Desde siempre se supo en el ámbito del análisis clínico de las relaciones humanas que para establecer correctamente el mapa de interacciones y su correcta puntuación había que situarse fuera de la propia red comunicacional para poder contemplarla desde una posición dotada de perspectiva tal que permita analizar la secuencia de actos y su relación contingente (en tal sentido ningún profesor, por muy buen «analista» que sea, puede plantearse analizar por sí mismo las contigencias comunicacionales en que desarrolla sus intercambios didácticos).

En el campo de la comunicación interpersonal, desde la perspectiva en que aquí se aborda, el tema de la puntuación está ligado a la mayor o menor presión que los mensajes antecedentes ejercen sobre los que le siguen (retomamos la idea reflejada en el vocablo inglés «constraint»). En tal sentido PENMAN (1980) se refiere a las «unidades estructurales mínimas (M.S.U.)» esto es, «el mínimo número de mensajes antecedentes que limitan, constriñen el mensaje en un momento dado» (pág. 32). Esos mensajes antecedentes se constituyen así en *mensajes contextuales* de manera tal que una unidad comunicacional viene constituida por el mensaje concreto que deseamos analizar y el conjunto de mensajes contextuales a los que está ligado y de los que depende.

Conceptualmente el asunto queda bastante claro. Mayor problema existe, sin embargo, a la hora de desarrollar el montaje operativo-metodológico para analizar la comunicación desde este planteamiento.

Una primera cuestión resulta básica: *las perspectivas de los participantes en la comunicación y la del observador son diversas*. La del observador es más amplia y comprensiva (sobre todo a nivel de las manifestaciones externas) puesto que él «ve» el proceso desde fuera. La suya es una perspectiva básicamente externa (lo que no quiere decir que él como observador no pueda de hecho contaminar la visión-versión que ofrece con su propia dinámica subjetiva). Sin embargo, la perspectiva de cada participante es una perspectiva *interna*. Para cada uno de ellos «el curso de la comunicación es visto como una serie de alternancias en la que sus propios mensajes son o bien antecedentes o bien consecuentes, pero no ambas cosas a la vez» (PENMAN, 1980, pág. 34). Las diferentes puntuaciones que unos y otros (observador y participantes) harán del proceso la ejemplifica PENMAN en el siguiente gráfico referido a un intercambio diádico (piénsese que ésta sería una de las situaciones comunicacionales más simples: dos personas que intercambian mensajes):



(Penman, 1980; pág. 34)

La lectura del gráfico sería que A puntúa el proceso como si sus mensajes estuvieran delimitados («constrained») por dos mensajes contextuales (el suyo propio anterior y el que siguió de B) y de esta manera percibe sus propios mensajes como principio y fin de cada unidad comunicacional.

Por el contrario B puntúa los actos comunicacionales como si sus mensajes estuvieran determinados por tan sólo un mensaje contextual (el inmediatamente anterior de A) y por tanto percibe el-los mensajes de A como comienzo de cada unidad y el suyo como final de cada unidad.

Finalmente la perspectiva del encadenamiento que ofrece el observador no coincide con ninguna de las percibidas por los participantes. Como han señalado GAULD y SHOTTER (1977) el paradigma de observación-conocimiento que maneja el observador no es en absoluto coincidente con el conocimiento personal que los participantes tienen de sus propias intenciones y acciones. De esta manera uno y otros pueden aportar diversa información sobre el proceso comunicacional en curso. El observador podrá señalar la cantidad y variedad de mensajes intercambiados y el tipo de contingencia y relación existente (en tanto que observable) entre ellos. De otro lado, los participantes pueden aportar información sobre su propia puntuación del proceso y sobre el sentido de sus intervenciones, sobre las constantes o patrones comunicacionales mantenidas por él y las percibidas en el pattern a lo largo del proceso, etc.

De ahí la necesidad de contrastar, como requisito metodológico, las diferentes percepciones. La dialéctica permanente entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo ex-

plícito y lo latente, etc. de la dinámica comunicacional hace que sistemas de contraste tales como la triangulación-negociación (PEREZ GOMEZ, 1983, pág. 438), el de mesa redonda (SELVINI PALAZZOLI, 1972), etc. sirvan para compensar en lo posible estas diferencias. HARRE y SECORD (1972) se han referido, en este mismo sentido, a la necesidad de llegar a descripciones de la conducta social de los sujetos implicándoles en la interpretación de los eventos analizados a través de una negociación sobre la explicación de lo sucedido, negociación mantenida entre observador y participantes y en la que se otorgue un peso y relevancia similar a los puntos de vista de uno y otros. Este proceso de negociación se convierte, a su vez, en un análisis metacomunicacional y suele conllevar inmediatos cambios de perspectiva en los comunicantes con la consiguiente mejora del proceso comunicacional.

Diversas formas de contingencia

Pero no solamente los aspectos estructurales de la cadena de eventos interesan con respecto a la *puntuación* comunicacional. El análisis de la contingencia del proceso (grado de dependencia-constricción de cada mensaje con respecto a los antecedentes) ha llevado a JONES y GERRARD (1967) a identificar varias formas principales de contingencia:

a) *pseudo-contingencia*: el mensaje de cada participante se ve afectado fundamentalmente por sus propios mensajes anteriores pero no por los de los interlocutores.

b) *contingencia asimétrica*: en la que se produce una dependencia desigual de los mensajes de cada participante con respecto a los del otro u otros. Mientras los mensajes de un participante (o de varios en un proceso de comunicación grupal) se ven fuertemente afectados por sus propias intervenciones previas, las del otro u otros se ven afectados por las intervenciones ajenas, responden a ellas. (Este es el caso típico de la enseñanza donde el profesor apoyándose en la predominancia de su papel comunicacional se ve afectado por sí mismo, buscando congruencia entre sus intervenciones anteriores y posteriores, pero sin necesidad de acomodarse a las pautas de las intervenciones del otro: véase a este respecto HARGREAVES, 1977).

c) *contingencia reactiva*, o contingencia plena, en la que cada intervención o mensaje de cada participante está básicamente influido por el mensaje previo de los otros.

d) *contingencia mutua*: las intervenciones de cada comunicante están doblemente influidas por sus propias intervenciones previas y por las de los otros.

e) *no contingencia* o intervenciones sin pensar, sin relación con el discurso previo (ni propio ni ajeno). También cuando las intervenciones de uno no van seguidas de respuesta alguna del otro.

Obviamente en tales casos no existe comunicación.

Bien, pues este es uno de los cometidos que ha de desempeñar el observador al establecer el mapa de las redundancias comunicacionales de un proceso didáctico: cuál es y cómo se estructura la dinámica contingente de los intercambios.

3. DINAMICIDAD

Es éste un tercer aspecto fundamental de la enseñanza que es preciso tener en cuenta de cara a orquestar procedimientos metodológicos que sean válidos para captarla en toda su extensión e intensidad.

La comunicación didáctica, lo que sucede en la clase, está caracterizado básicamente por el atributo de la DINAMICIDAD y del CAMBIO INTERNO. Su naturaleza no es estática, no es sumativa (un conjunto de sucesos aislados que se suceden o superponen) sino sistémica (un conjunto de elementos cuyo funcionamiento se actualiza y conforma en relación al funcionamiento de los otros elementos del conjunto). Hay un término inglés que refleja con acierto esta idea: «ongoing», algo que continúa, que evoluciona (lo que significa que hay un antes y un después relacionados con el ahora).

De ahí que el concepto de *tiempo* sea un aspecto fundamental en cuando «duración» y en cuanto «proceso» para poder estudiar la enseñanza. Pero además aparece nuevamente en escena (ya lo tratamos en el punto anterior) la idea de CONTINGENCIA, esto es, el encadenamiento y determinación mutua entre cada fase del proceso. Como han señalado Lennard y Berstein (1960) «un sistema consiste en una interacción, y ello significa que debe tener lugar un proceso de acción y reacción para que podamos describir cualquier estado del sistema o cualquier cambio de estado» (pág. 13).

Harré (1974) se ha quejado en este sentido de que los investigadores «han creído frecuentemente que uno puede dividir fenómenos socialmente significativos en unidades básicas no significativas» (pág. 249) de tal manera que lo que metodológicamente constituye una ventaja, supone una pérdida notable de sentido comunicacional en los segmentos o átomos comunicacionales que finalmente aborda el investigador extrayéndolos del conjunto. También Doyle (1981) ha advertido que afrontar el fenómeno de la enseñanza a partir de y a través de un conjunto de variables discretas previamente establecidas, y definidas en términos de conductas muy específicas y puntuales supone una pérdida metodológica grave. En resumen podemos señalar que cualquier intento de abordar la realidad enseñanza como evento comunicacional ha de respetar:

- a) la *unidad de sentido* del proceso total de la enseñanza como acto comunicacional unitario.
- b) su *dinamicidad y sentido sistémico*.

Pues bien, desde la perspectiva de este punto de partida, se deriva un doble compromiso para el investigador didáctico:

- a) mantenerse, a nivel de equipamiento teórico, dentro de unas coordenadas que mantengan como marco permanente de referencia conceptual el sentido dinámico de la comunicación didáctica.

Una serie de atributos le son aplicables, en tal sentido, a la enseñanza: equifinalidad // idiosincrasia // funcionalidad sistémica // dialéctica entre homeostasis y cambio.

b) combinar, en el proceso de investigación, diversas estrategias que le permitan actuar a través de una convergencia instrumental que abarque desde métodos diagnósticos de tipo cualitativo hasta análisis más pormenorizados de las dimensiones o variables detectadas y de las relaciones existentes entre ellas.

En tal sentido conviene tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- dialéctica entre pureza conceptual versus consenso interpretativo
- convergencia instrumental
- diseño abierto
- triangulación
- trabajo participativo con los docentes.

Me referiré de manera breve a cada uno de los puntos señalados.

EQUIFINALIDAD

Es una importante propiedad de los sistemas abiertos y hace alusión a que el sistema en estudio puede cambiar de estructura, orientación, ritmo, y sobre todo de «sentido» durante su desarrollo. Y que por tanto el COMO vaya a desarrollarse el «ongoing» comunicativo depende no tanto del punto y las condiciones de partida cuanto de la propia dinámica que caracterice dicho desarrollo. De esta manera diversas situaciones de enseñanza pueden tener un desarrollo y unos resultados muy diferentes pese a haber iniciado el proceso en el mismo estado, y a la inversa, grupos o estructuras diversas pueden llegar al mismo final pese a haber iniciado el proceso en situaciones diferentes.

A nivel metodológico esto supone, de aceptarse, una descalificación sustantiva de los modelos input-output, y ello no porque no existan tales relaciones input-output en los sistemas comunicacionales, como en cualquier sistema social, sino porque tal proceso de intercambios es flexible y no rígido, es transversal y no sólo unidireccional en el sentido principio-fin. Es decir, hay que tener en cuenta los intercambios permanentes y laterales entre el sistema y su entorno, entre los diversos componentes del proceso, etc. Pensemos por ejemplo que el futuro de un matrimonio no depende de lo enamorados que se casaran sino de cómo les vayan yendo las cosas, así como el futuro de un estudiante no depende sólo y fundamentalmente de su inteligencia o su preparación previa y su conducta de entrada sino de las condiciones en que se vaya produciendo el desarrollo del curso que realiza.

También incide la equifinalidad, en la insuficiencia notable de aquellas otras metodologías que relacionan datos individuales o momentos específicos del proceso con los resultados de éste, y ello porque a nivel del proceso total, no son los componentes individuales o sus fases aisladas sino su decurso lo que actúa como «pasado», «condición» o «causa» de los resultados.

A nivel de análisis de la comunicación didáctica, esto ha traído dos importantes consecuencias prácticas para el investigador:

1 éste se ve abocado al empleo de un utillaje metodológico mixto que le permita recoger información de todo el espectro de realidades estructurales y funcionales

que preexisten o van surgiendo a lo largo del desarrollo del proceso estudiado o incluso aparecen tras haberlo concluido y como su consecuencia¹.

2 el objeto de la investigación, por lo menos en las primeras fases, se desplaza del POR QUE (objetivo básico de estudio en la investigación empírica usual) al COMO. Y ello con un sentido más diagnóstico que explicativo. A nivel operativo esto significa planear la investigación desde preguntas referidas a «¿cómo funciona, se produce, se resuelven, etc.?» distintos aspectos de la situación estudiada. Preguntas que sustituyen así a las hipótesis previas que la investigación habría de comprobar. No es por tanto un diseño cerrado y lineal, sino abierto en cuyo desarrollo se irán produciendo cambios y se irán introduciendo aquellas modificaciones organizativas o funcionales que permitan:

- ... abordar aspectos no esperados o no contemplados en las previsiones iniciales.
- ... irse centrando y distanciando («zoom» metodológico) en los aspectos que desde las distintas perspectivas del análisis (perspectivas personales de los protagonistas, o simplemente perspectivas metodológicas, en función de los diferentes instrumentos de recogida de información) vayan apareciendo como más relevantes o significativos.
- ... implicar en el propio diseño a los sujetos que participan en el hecho analizado, incorporando sus propias referencias (semánticas, funcionales e incluso metodológicas) de los datos recogidos: esto es, se toman en cuenta los datos obtenidos no sólo en sí mismos sino en cuanto al significado que poseen para las personas que participan en la situación a la que los datos pertenecen.

En definitiva, tal como yo entiendo este tipo de investigación integral, el investigador trata de descubrir el mapa de sucesos y relaciones internas del sistema comunicacional que estudia. Para ello necesita recoger también el marco de referencia de las condiciones y relaciones (con respecto al aquí y ahora y también al antes y después) con el entorno en la medida en que ello le ayude a «entender» lo que sucede dentro del sistema. Bien entendido que el marco de referencia es siempre el marco de referencia no el objeto de estudio, de manera tal que la investigación no se desenfoque y no se produzca un salto del texto al contexto que desvirtúe el significado de los datos que se manejan y el sentido de toda la investigación.

Está claro que el desarrollo de un sistema comunicacional, como es la enseñanza, no puede entenderse tan solo desde sí mismo, desde la forma organizativa o el propósito del sistema mismo, sino que en buena parte, su desarrollo y su propio

¹ Este es un planteamiento heterodoxo con respecto a los postulados de la «Pragmática» como modelo de análisis de la comunicación humana. Dicho modelo propugna centrarse en el «aquí» y «ahora», esto es, analizar el sistema desde la dinámica funcional del propio sistema sin recurrir a factores extrasistémicos (el pasado, las causas, los orígenes, etc.) puesto que juegan una clara función exculpatoria y difuminadora de la auténtica, real y actual naturaleza de las cuestiones que se desean abordar: «este enfoque, dice Watzlawick, constituye la búsqueda de una configuración en el aquí y ahora, más que de significado simbólico, causas pasadas o motivaciones» (1981, pág. 46).

sentido global dependen del marco de «condiciones» impuestas por los sistemas superiores en los que queda encuadrado (idea de la «historicidad» y la «apertura» de los sistemas sociales defendible tanto desde los postulados del «materialismo dialéctico» como del «humanismo»).

IDIOSINCRASIA

Ha sido señalado este aspecto como uno de los puntos clave de la reorientación epistemológica y metódica de la investigación didáctica. La enseñanza como evento comunicacional recibe significado de su propia historia, de su marco de condiciones y relaciones actuales tanto internas como en el entorno y de la dinámica de su desarrollo. Todo lo cual lo convierte en definitiva, a nivel de investigación, en un evento individual y único.

La principal consecuencia metodológica que de ello se deriva, es la imposibilidad de la *replicación* de la investigación, y por tanto de la difícil falsabilidad de sus conclusiones. A tal cuestión sólo es posible responder, de manera indirecta, a través de las *taxonomías de situaciones* como postura intermedia con respecto a los problemas de replicación y generalización de los resultados: ambas se restringen y condicionan a aquellas otras situaciones que reúnan características similares a la situación estudiada (pero no sólo en cuanto a la homogeneización de las variables input sino en cuanto a las características de desarrollo del proceso). Y aún así dicha generalización no puede establecerse en términos de previsiones definitivas o regularidades necesarias, sino como *sugerencias fundadas* en cuanto a los *factores de influencia* que actúan en este tipo de situaciones didácticas.

La validez de dichas previsiones tampoco podrá arguirse desde la perspectiva de condiciones de rigor metodológico sino de pluralidad metodológica (triangulación, etc.: véase el punto siguiente). Y en cualquier caso el sentido de tal validez se desplaza del discurso técnico al sémico, esto es, de los requisitos metodológicos necesarios para poder justificar una conclusión, a las condiciones metodológicas para llegar a una lectura no contradictoria de la situación y una interpretación consensuada de dicha lectura.

FUNCIONALIDAD SISTÉMICA

Los investigadores incluidos en el análisis pragmático de la comunicación centran su trabajo en descubrir no tanto la naturaleza del problema o situación, cuanto la función sistémica, esto es los efectos, que cumple ese problema o situación dentro del espacio comunicacional más amplio en el que se producen: «el efecto de la conducta surge como el criterio de significación esencial en la interacción de individuos estrechamente relacionados» (Watzlawick 1981, pág. 46).

Lo que importa es descubrir las «reglas del juego» comunicativo e interaccional. Cuenta Cancrinj (1984, pág. 70) el caso de una profesora que identificaba con

mucha insistencia a la psicóloga del Centro a un niño como problemático. Cuando este niño pasó a otra clase a causa de ello, la profesora volvió a identificar a otro como muy problemático. Cuando éste segundo cayó enfermo ella se fijó en un tercero sobre el que pidió urgente intervención de la psicóloga. Sin embargo cuando el segundo volvió de nuevo a clase tras su enfermedad, el comportamiento del tercer señalado volvió de inmediato a ser «normal» para su profesora.

¿Qué supone todo ello a nivel metodológico?

... que la situación «enseñanza» (como cualquier sistema) está constituida por dos dimensiones fundamentales: objetos o componentes del sistema y atributos o propiedades de dichos componentes. Y dando unidad al sistema están las *relaciones* entre ellos. En una clase cualquiera los componentes del sistema son los profesores, alumnos, horarios, textos, actividades, etc.; las propiedades o atributos son las características que se les atribuyen, por ej. la conducta de los sujetos, sus aptitudes, las características sintácticas de los discursos, textos o actividades, etc. etc. Las relaciones están constituidas por la dinámica de interacciones que se genera entre componentes y atributos. En tal sentido, son las relaciones las que definen sistemáticamente una situación dada; por eso, la mejor manera de describir y comprender una situación es penetrar en ella a través de las relaciones que mantienen entre sí sus componentes y que son las que «identifican» a esa situación diferenciándola de cualquier otra (incluso de aquéllas en que a nivel estructural coexisten idénticos componentes y/o atributos que en ella).

... que por ello el investigador ha de buscar redundancias funcionales, contingencias y el sentido de las cosas desde la perspectiva de «¿qué supone esto en esta situación?» «¿qué le aporta al funcionamiento del grupo?». Esto es, los patrones comunicacionales.

... el contenido concreto de tales patrones puede variar según cuáles sean los propósitos de la investigación. ELLIOT (en un reciente encuentro con investigadores en educación) proponía centrarse en el análisis de: las pautas o patterns idiosincrásicos de esa situación, análisis de los dilemas (cuáles son y cómo se resuelven los puntos de conflicto que plantea la situación) y análisis de las tareas que se realizan en la clase.

En todo caso, sea cual sea el esquema que se siga, se trata de captar cuáles son los «organizadores» comunicacionales, las reglas del juego de la relación. Y a un nivel aún más general cómo se afectan unas a otras las personas, fases o aspectos de la situación a nivel horizontal y a nivel diacrónico.

... si la investigación combina el diagnóstico con la intervención («action research») se habrá de tener en cuenta que no es viable una intervención puramente individual o sectorial sino que tal intervención habrá de referirse a toda la red de relaciones existentes de facto en el sistema. (Por ej. de nada sirve que el orientador coja en sus manos al niño que tiene problemas y trate de resolvérselos en su despacho; más bien habrá de incluir ese problema en todo el contexto de relaciones en que se produce y desde tal contexto introducir las modificaciones en el conjunto del sistema que facilite la resolución de ese problema y evite la aparición de otros similares).

... diversos cambios pueden sucederse a medida que avanza la investigación en cuanto a en qué tipo de relaciones centramos nuestro trabajo. A través de un sistema provisional de análisis de los datos y de inducción de hipótesis descriptivas que se realiza de manera paralela a la propia recogida de los datos (vide Bogdan y Biklen, 1982, pág. 146 y ss.) el investigador va determinando cuáles son o aparecen como relaciones principales y cuáles como complementarias.

DIALÉCTICA PERMANENTE ENTRE HOMEOSTASIS Y CAMBIO

Este es otro aspecto importante de la dinámica de una clase. «El sistema interactivo como cualquier otro sistema está caracterizado por la copresencia de dos tendencias igualmente necesarias para la supervivencia: la tendencia al estado estacionario y la tendencia a la transformación. Cualquier sistema vivo se define a través del equilibrio entre estas dos tendencias» (SELVINI PALAZZOLI, 1976, pág. 63).

En ese sentido la enseñanza posee mecanismos de estabilización (homeostasis) que se configuran en procesos de realimentación y control (reglas o patrones de funcionamiento, gradientes de equilibración, etc.) junto a estructuras que posibilitan el cambio (metarreglas: «mediante esas metarreglas el sistema se halla en situación de acomodarse a las condiciones cambiantes con relación a sus miembros o a las circunstancias externas» Heineman, 1980, pág. 29).

Nuevamente nos hemos de plantear, bien y ¿en qué afecta esto a la investigación de/en la enseñanza?

... el investigador podrá descubrir-inferir cuales son los patrones comunicacionales que soportan la homeostasis y a su vez cuales son los movimientos o aspectos de la dinámica comunicacional que tienden hacia el cambio.

... todo sistema posee unos determinados gradientes de equilibración, esto es, un determinado rango de flexibilidad o espacio en el que los cambios son tolerados y bien integrados por el sistema puesto que las alteraciones dentro de los límites de tales gradientes no suponen cambios en el sistema. En los sistemas más rígidamente estructurados tales gradientes se reducen, las reglas se hacen menos flexibles, se acentúa la estabilidad contra la transformación y la homeostasis se convierte en tendencia predominante.

... como quiera que el investigador de la enseñanza pasará a formar parte del propio sistema que estudia, él mismo y las actividades que realice y los propósitos que le guíen (o los que se les atribuyan) pasarán a formar parte de la tensión interna del sistema entre homeostasis y cambio.

... las consideraciones anteriores son imprescindibles sobre todo en los procesos de investigación-acción. En tal caso el investigador, cuya misión será llegar a proponer metarreglas que puedan suponer la interrupción del patrón y la variación de la dinámica funcional (ELLIOT, 1984). El cómo plantee su acción el investigador a nivel comunicacional (sistema one-up, definición de la relación, cooperatividad de los implicados, etc.) y/o cómo lo perciban los componentes del sistema (amenaza,

colaborador, intruso, etc.) y lo que ello puede significar desde la perspectiva de la dialéctica homeostasis-cambio de la situación es un factor fundamental para el desarrollo de la investigación (viabilidad) y para sus resultados (utilidad).

B—Planteaba en 2.º lugar una referencia más estrictamente metodológica y práctica en torno a los procedimientos a seguir en la investigación. ¿Qué hacer, de manera que uno sea a la vez congruente con los planteamientos teóricos de partida, válido y consistente en cuanto a la naturaleza de los datos, eficaz en cuanto al proceso global y comprometido con la mejora de la enseñanza?

¿PUREZA CONCEPTUAL?

Esta es, por principio, una de las condiciones básicas de cualquier investigación sea del tipo que sea: el investigador encontrará tantas más dificultades en su trabajo, cuanto más borrosas, genéricos o multívocos sean los conceptos-matriz que utilice.

Sin embargo, en la investigación integral sobre la clase se trabaja no sólo desde matrices conceptuales previas sino a su través. Es decir, la teoría, como el diseño, como el objeto, como la sintaxis del proceso de investigación pueden verse revisados durante su realización. Como han señalado Bodgan y Briklen (1982) se produce un análisis inicial de los datos en el propio campo de investigación durante la recogida de datos, y esas preclusiones o hipótesis juegan un importante papel en la acomodación del diseño a la situación que se investiga y a su contexto. En ese sentido es como teoría y conceptos se utilizan por el investigador como recursos funcionales más que como marcos fijos y acabados de referencia que actúan como filtros externos a través de los cuales se puede «leer» tan sólo la realidad que tales filtros permiten leer. Por el contrario teoría y realidad se condicionan y matizan mutuamente, aunque por supuesto, éste es un postulado metodológico, varía de unos recursos a otros; en técnicas como el relato, la observación participante, la entrevista abierta, el «Thinking aloud» etc. la interdependencia instrumento-realidad-postulados teóricos es máxima, mientras que en otros recursos metodológicos como el cuestionario, el análisis de grabaciones o el experimento natural esa dimensión desaparece.

Hay, sin embargo, algo importante de anotar aquí. El investigador ha de ser consciente de que el papel de la matriz conceptual que él aporta a la investigación no es excluyente. El lleva «su teoría», su marco de interpretación de la realidad, sus instrumentos. Esa es la «matriz de significados» con la que pretende decodificar, comprender la realidad objeto de su estudio. Al igual que él, los otros participantes (profesores, alumnos, administración, etc.) poseen sus propias «matrices de significación» de esa realidad, tanto de los hechos en sí mismos, como de sus atributos o de las relaciones que constituyen esa situación comunicacional.

Así pues, el investigador se enfrenta, de hecho, a dos realidades, la realidad de los hechos y la de las interpretaciones de los hechos. Por eso recoge tanto datos objetivos (pretendidamente «reales») como percepciones, significados atribuidos, interpretaciones, etc. (declaradamente «subjetivos») de esa realidad.

Ello implica recoger datos y recoger el pensamiento de quienes participan en ellos (cómo los perciben, viven, interpretan, puntúan, etc.) La pureza conceptual-teórica de partida deja de ser un rígido corsé que artificializa la situación para convertirse en un marco flexible de referencia, no excesivamente celoso en cuanto a la ortodoxia doctrinal (se pueden superponer, yuxtaponer o contraponer conceptos, modelos, metodologías o técnicas derivadas de diversas corrientes). El único rigor exigible se sitúa en la *sistematicidad* de los datos (condición no teórica sino metodológica) que desde esta perspectiva adquiere una redoblada importancia para posibilitar la congruencia y racionalidad del proceso.

La cuestión está pues en que la teoría deja de ser un punto de partida previamente adoptado, y pierde también su asepsia de discurso técnico para convertirse inicialmente en un marco flexible de interpretación y a posteriori en el resultado de un proceso de negociación en torno al sentido de los datos y relaciones detectados en la realidad estudiada.

CONVERGENCIA INSTRUMENTAL

Entendida aquí como el manejo de técnicas diversas, cada una de las cuales va a aportar sus propias virtualidades en la recogida de la información y/o en el análisis posterior de los datos.

Hablar en este caso de convergencia significa que la información recogida por diferentes sistemas ha de ser agrupada e integrada en un resumen o informe global y sistemático. En él habrán de resaltarse los datos comunes y los divergentes en función de los diversos instrumentos manejados. En cualquier caso se pretende una visión comprensiva de todo el campo comunicacional de referencia (tanto en lo que se refiere a datos del contexto, del acto comunicacional analizado, de su evolución y de sus resultados, etc.) y dado que la naturaleza de tales aspectos es muy variada, también lo ha de ser el espectro de recursos manejados para describirlos.

Si tomamos, de nuevo, como referencia y a título de ejemplo, la revisión de investigaciones sobre la enseñanza (desde la perspectiva comunicacional-lingüística) que realizan GREEN y SMITH (1983, pág. 353-391) vemos que hacen referencia a 15 instrumentos distintos utilizados por los autores de los 10 trabajos revisados: grabaciones en video, en audio, notas de campo (en la línea de lo que nosotros denominamos relatos), codificación formal de las cintas grabadas, planificación cooperativa con los docentes, observación participante, participación del investigador en las clases como ayudante, tareas de elicitación, entrevistas a los profesores, diarios, entrevistas estimuladas (con la ayuda de registros etnográficos previamente realizados: pasar la cinta del video, por ej. y pedirle que vaya contando lo que allí pasa o explicando por qué hace lo que allí aparece), tests, administración de tareas cognitivas y triangulación. Y a ellos habría que añadir los experimentos naturales utilizados en numerosos trabajos.

Pues bien, de los 10 trabajos revisados, uno de ellos utilizó diez de los quince instrumentos mencionados, otro utilizó nueve de ellos, dos utilizaron ocho de ellos. Ninguno de ellos utilizó menos de cinco de las técnicas señaladas.

Esto nos puede dar una idea de cómo se entiende una investigación compleja, como lo es siempre la comunicacional, desde la perspectiva de la convergencia instrumental, y hasta qué punto puede resultar insuficiente limitarse a pasar un cuestionario, a un simple pase de tests o al análisis coyuntural o episódico de lo que sucede dentro de una clase.

DISEÑO ABIERTO

La diversidad de recursos se combina con un diseño secuencial, cada una de cuyas fases consecutivas e interdependientes posee un propósito propio, aborda el objeto general de estudio desde una perspectiva propia y por ende precisa de instrumentos de recogida y análisis de los datos diferenciados.

Una estructura posible para este tipo de diseños sería: (Vide ZABALZA, 1984; GREEN-SMITH, 1983; RODRÍGUEZ BRANDAO, 1984).

FASE	OBJETO DE ESTUDIO	RECURSOS METODOLOGICOS
A	Observación generalizada de la situación y su contexto.	Observación participante o no. Relatos. Diarios. Conversaciones informales. Cuestionarios de exploración. Recogida de documentación complementaria sobre el tema o la situación a estudiar.
B	Observación centrada en algún aspecto que aparece como relevante y significativo en esa situación. Sistematización de informaciones que permita inferencias y generación de hipótesis: puede ser «hipótesis de acción» (se pasa a la fase C) o hipótesis «definición de la situación» (se pasa a la fase D)	Observación sobre aspectos previamente delimitados (a partir del análisis preliminar de los datos de A). Cuestionarios, entrevistas, tests, consultas (siempre centrados en dimensiones o aspectos concretos con vistas a profundizar en ellos: «topic-centered techniques»).
C	Diseño y desarrollo de propuestas de acción y programas de actuación: organización de los equipos. objetivos prioritarios. estrategias a desarrollar. materiales, etc.	Todos los utilizables en los diversos sistemas de la ACTION RESEARCH.
D	Análisis pormenorizado de distintos segmentos de la acción: se hipotetizan relaciones entre diversas variables y se profundiza en su estudio. Teorización provisional.	Metodología cuasiexperimentales. Experimentos naturales. Laboratorio. Metodologías específicas capaces de controlar lo suficiente las variables cuya relación se pretende establecer.

FASE	OBJETO DE ESTUDIO	RECURSOS METODOLOGICOS
E	Revisión en un contexto natural de los resultados logrados en la fase D. Esto es, una «segunda lectura» de la cual pueden surgir nuevas hipótesis de trabajo o modelos de actuación que nos volverían a remitir a alguno de los puntos anteriores, recomendando el ciclo.	

TRIANGULACIÓN

La Triangulación actúa como contexto de validación de la información obtenida y del análisis e interpretación que sobre ella se ha realizado.

Puede realizarse de tres maneras distintas:

a) a través de la contrastación de la información obtenida y de su interpretación entre los diversos implicados: profesor-alumnos-observador. De esta manera se trata de lograr un consenso intersubjetivo que obvie el riesgo de la subjetividad por parte del investigador a que le pudiera conducir el actuar a solas, estableciendo puntuaciones o inferencias excesivamente academicistas, dependientes de su propio marco teórico de partida y/o de su mera percepción subjetiva. Tal ejercicio de contraste no anula las conclusiones del investigador pero permite complementarlas con las perspectivas de los otros implicados en la realidad estudiada.

b) a través de la convergencia de información sobre un mismo fenómeno pero obtenida a través de diversa metodología (observación, entrevistas, cuestionarios, laboratorio, etc.) e incluso desde distintas posiciones teóricas (conductistas, humanistas, pragmáticos, etc.).

c) a través de un análisis de los datos realizado con diversos métodos (cualitativos, cuantitativos, fenomenológicos, etc.) y también, dentro de las metodologías cuantitativas a través de estadísticos de contraste (sistemas multirasgo-multimétodo).

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Finalmente («last but not least») una condición de trabajo: buscar planteamientos participativos de trabajo que supongan la integración de los docentes en los equipos de investigación como auténticos protagonistas de dicha investigación.

Reigeluth, Bunderson y Merrill (1981, pág. 12) defienden que al análisis de la enseñanza se aplicarían 3 tipos de profesionales: el *científico*, que elabora principios, el *tecnólogo* que usa esos principios para desarrollar procedimientos, técnicas y

aparatos, y el *técnico* (se supone que el docente) que usa esos procedimientos técnicos y aparatos para conseguir productos instructivos. Y, «mutatis mutandis», así ha venido siendo en nuestro contexto. Sin embargo esa idea es la que se desea romper, el profesor combina su trabajo diario en el aula con la creación de materiales y con la búsqueda de recursos que justifiquen sus decisiones, esto es garantías de que son eficaces sus planteamientos y actuaciones (esa es su investigación).

Se rompe pues la rigidez de los roles (aunque ciertamente tampoco significa que el investigador pierda sentido en cuanto especialista en procesos). Simplemente se trata de partir del profesor como parte, ahora sí importante, del proceso de investigación. En tal sentido señala OLSON (1983) «lo que el docente hace de su situación, cómo él construye las alternativas que afronta, es tomado como algo importante para entender sus acciones. El objeto de la investigación es entender las razones que tiene la gente para actuar como lo hace» (pág. 24).

Así se logra a la vez reconfigurar el papel y sentido del investigador educacional desposeyéndolo de su papel de «mago» (Selvini Palazzoli, 1976 y 1984), de su posición de one-up (Bateson) para situarse en una plataforma cooperativa a la que aporta sus conocimientos técnicos y metodológicos. Y ello traerá como corolario inmediato una más clara conexión entre investigación y práctica educativa (PEREZ GOMEZ, 1983).

Dr. M. ANGEL ZABALZA BERAZA
Departamento de Pedagogía
 Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación
 UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, R. G. et alii (1978): *Habitats, Environments and Human Behavior* Jossey Bass S. Francisco.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative Research for Education*. Allyn and Bacon London.
- CACRINI, L. (1964): «L'Approche systemique: étude de cas». *Psychologie Scolaire* n.º 50, pág. 47-88.
- DOYLE, W. (1981): «Research on Classroom Context». *Journal of Teacher Education* vol. 32 n.º 6, pág. 27.
- DOWNING, L. L. y BATHWELL, K. H. (1979): «Open-Space Schools: Anticipation of Peer Relationships and Development of Cooperative Interdependence». *J. Educ. Psych.* vol. 71, n.º 4, pág. 478-481.
- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J. (1974): *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart and Winston. N. Y.
- ELLIOT, J. (1984): «Métodos y Técnicas de investigación-acción en las escuelas». Dossier. Seminario de Formación de los docentes. MEC. Málaga 1-4 octubre.
- ENDLER, N. S. y MAGNUSSON, D. (1976): «*Toward an Interactional Psychology of Personality*». *Psych. Bull.* n.º 83, págs. 956-974.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (edit.) (1982): *Evaluación de Contextos*; Universidad de Murcia.

- GAULD, A. y SHOTTER, J. (1977): *Human Action and the Psychological Investigation*; Routledge and Kegan Paul. London.
- GREEN, J. L. y SMITH, D. (1983): «Teaching and Learning: A Linguistic Perspective». *The Elementary School Journal* vol. 83, n.º 4, págs. 353-391.
- GREEN, J. L. (1983): «Research on Teaching as a Linguistic Process: State of the Art». *Review of Research on Teaching*, n.º 10, págs. 151-252.
- HALL, E. (1972): *Handbook for Proxemic Research*. Society for the Anthropology of Visual Communication. Washington.
- HARGREAVES, P. (1977): *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Narcea, Madrid.
- HARRE, R. y SECORD, P. F. (1972): *The Explanation of Social Behavior*. Blackwell, Oxford.
- HARRE, R. (1974): «Blueprint for a New Science» en Armistead, N. (ed.); *Reconstruction Social Psychology* Penguin, Harmondsworth.
- HEINEMAN, P. (1980): *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder, Barcelona.
- JONES, E. E. y GERRARD, H. B. (1967): *Foundations of Social Psychology*. Wiley, N. York.
- LENNARD, H. L. y BERSTEIN, A. (1960): *The Anatomy of Psychotherapy*. Columbia Univ. Press, N. Y.
- MASSERENTI, L. (1979): «Methodes d'apprentissage et schemas preferentiels». *Rev. Française de Pedagogie*, n.º 46. Enero-Marzo, págs. 30-40.
- MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, Persona, Sociedad*. Paidós. Buenos Aires.
- METZGER, R. L. et alii (1979): «The Classroom as Learning context: Changing rooms affects performance». *Journal of Educ. Psychology* vol. 71, n.º 4, págs. 440-442.
- MORRISON, T. L. (1979): «Classroom structure, Work Involvement and Social Climate in Elementary School Classrooms». *J. of Educ. Psych.* vol. 71, n.º 4, págs. 441-447.
- OLSON, J. K. (1983): «Guide Writing Advice Giving: Learning the Classroom language». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, n.º 1, págs. 17-25.
- PECHEUX, M. (1969): *Analyse automatique du discours*. Dunod, París.
- PENMAN, R. (1980): *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, London.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». Documento mimeografiado. Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del Profesorado. MEC, febrero.
- REIGELUTH, BUNDESON y MERRILL, (1981): «What is the Design Science of Education». *Journal of Instr. Development* vol. I.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1984): *Repensando a Pesquisa Participante*. Edit. Brasiliense. Brasilia.
- ROTTER, J. B. (1981): «The Psychology of Situations in Social-Learning theory» en MAGNUSON, D. (edit.): *Toward a Psychology of Situations. A Interactional Perspective*, Lawrence Erlbaum Hillsdale, N. Y.
- SALOMON, G. (1981): *Communication and Education*, Sage. Publ. Beverly Hills, London.
- SCHRODER, H.: *Comunicazione, Informazione, Istruzione*. Armando Armando, Roma, 1979.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1978): «Literacy without Schooling: testing for intellectual effects». *Harward Ed. Rev.*, n.º 48, pág. 448-461.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1976): *Il Mago Smagato*. Feltrinelli Milano.
- SELVINI PALAZZOLI, M.; PISANO, I. y otros (1981): *Sul fronte dell'organizzazione*. Feltrinelli, Milano.
- WATZLAWICK, P. y otros (1981): *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder, Barcelona.
- WHORF, B. L. (1956): «Science and Linguistics» en CARROL, J. B.: *Language Thought and Reality*; John Wiley and Sons, N. Y., págs. 207-219.
- WOOLFOLK, A. D. y BROOKS, D. M. (1983): «Non Verbal Communication in Teaching». *Jour. of Research on Teaching*, n.º 10, págs. 103-149.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1983): «Medios, Mediación y Comunicación Didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial» en *Enseñanza* n.º 1, págs. 121-146.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1984): «El Análisis de la Enseñanza desde el modelo comunicacional», en *Enseñanza* n.º 2, págs. 9-38.