

EL ANALISIS DE LA ENSEÑANZA DESDE EL MODELO COMUNICACIONAL

por MIGUEL A. ZABALZA BERAZA

INTRODUCCIÓN

Trato de hacer en este artículo una reflexión sobre cómo abordar una tarea tan fundamental en didáctica como es el análisis de lo que sucede en el desarrollo del proceso de la enseñanza. Mi impresión es que la investigación sobre la enseñanza aparece, con mucha frecuencia, parcelada, referida a eventos o dimensiones aisladas y sin una conexión clara con lo que es la totalidad dinámica que constituye una clase en funcionamiento.

Durante bastante tiempo nos hemos estado planteando en el AREA de DIDACTICA de la Universidad de Santiago cómo y bajo qué condiciones cabe afrontar en su integridad el fenómeno de la enseñanza. Las reflexiones de Jackson (1979) y sobre todo de Doyle (1981) sobre las deficiencias de diseño e interpretación inherentes a una visión fragmentada del proceso de enseñanza nos sirvieron de acicate de cara a plantearnos nuevas formas metodológicas de investigación del hecho docente tendentes a la consecución de una visión más global y válida del quehacer didáctico.

En resumen, y al margen de otras consideraciones referidas a la incorrección metodológica que supone interpretar datos con referencia a sujetos individuales cuando tales datos se han obtenido sobre grupos o situaciones individuales en grupo, Doyle señala que el abordar el fenómeno enseñanza a partir de y a través de un conjunto de variables discretas previamente establecidas y definidas de una manera muy precisa implica una doble pérdida metodológica: se pierde la *unidad de sentido* (o sentido unitario) del proceso de enseñanza, y se pierde también su *dinamicidad y sentido sistémico*.

Han sido precisamente los planteamientos sistémicos nuestro segundo punto de apoyo. El partir de una concepción sistémica del proceso de enseñanza nos ha llevado a confluir, por otra vía, a las mismas consideraciones de principio que planteaba Doyle. Los planteamientos sistémicos al incidir en las condiciones de validez (interacción, retroacción y circularidad) en el estudio de cualquier fenómeno humano nos han aproximado a un punto de partida especialmente sensible a la necesidad de una visión integral del «acto enseñante» o «acto didáctico» (Paradójicamente, y dicho sea esto entre paréntesis, ello nos lleva a retornar a la visión antigua del concepto de «acto didáctico» prácticamente en desuso en los análisis didácticos actuales en los que se ha ido sustitui-

yendo por acepciones más operativizadas del tipo de «competencias docentes», «unidades curriculares», «momentos didácticos», «intervenciones singulares», etc., términos utilizados siempre en un sentido mucho más específico, delimitado y puntual que el de «acto didáctico». La *acción* docente como unidad integrada y duradera de secuencias interrelacionadas, como un continuum de intervenciones contigentes y duraderas se ha ido descomponiendo en los nuevos modelos de análisis de la enseñanza, para ser desintegrada en «actos» en su sentido molecular de «unidades de acción-intervención» como por ejemplo: alabanzas, exposición, organizadores, tarea, etc.).

Desde la perspectiva sistémica, la circularidad de las influencias entre los diversos componentes constitutivos del fenómeno-sistema analizado, al igual que las influencias generadas entre el propio sistema como conjunto y las condiciones externas a él pero que en definitiva le afectan, resulta un postulado básico. De esta manera el investigador precisa ampliar el marco de análisis hasta tanto se incluyan en él todos aquellos eventos de cuya influencia individual o cruzada dependa el desarrollo del fenómeno en estudio.

En la esfera de los fenómenos humanos y más específicamente en los comunicacionales (y la enseñanza, desde mi perspectiva, pertenece a ellos en sentido pleno) esa ampliación del «espacio a analizar» resulta más relevante si cabe (Watzlawick 1981). Y ello porque no se puede pretender «comprender» (pretender «explicar» sería epistemológicamente pretencioso en este caso) un hecho particular (una conducta, un episodio, una tarea, una unidad de acción, etc.) aislado, dado que no se le puede *dar sentido* a menos que se le vincule con el conjunto de otros hechos, conductas, etc., con los que está en relación en un determinado contexto.

De ahí las antedichas condiciones de validez propugnadas por el modelo sistémico, en el sentido de propugnar que el fenómeno a abordar analíticamente, se afronte respetando las tres exigencias mencionadas. *Interacción*: ninguna subdivisión o atomización del fenómeno en estudio ha de convertirse en una ruptura de dicho fenómeno, ni en un otorgamiento de identidad factual a lo que es meramente una parte del conjunto, ni en un aislacionismo subfenoménico que haga olvidar el «sentido» funcional de la parte analizada, función que desborda sus características individuales y que puede variar según que pertenezca a un fenómeno o conjunto de fenómenos o a otro. *Retroacción*: condición que lleva a insistir todavía más en el factor «flujo de la acción», duración, secuencialización de las fases, reversibilidad de los procesos de influencia a lo largo del continuum de la actividad, contingencia de las intervenciones de profesor y alumnos. Este es un aspecto claramente destacado por la «teoría de la acción» (Harre-Secord, 1972), por los modelos «decisionales» (por ejemplo Shavelson 76, Kounin 1970) y por toda la corriente del «interaccionismo simbólico» de Goffman (1976) y Mead (1972) en su dimensión más intersubjetiva. Y finalmente la *Circularidad* que rompe de alguna manera el esquema explicativo lineal de una buena parte de los trabajos de investigación en este campo (Pérez Gómez 1983). Se suelen estudiar fenómenos o partes de éstos como eventos consecutivos de un proceso lineal en el que cada

uno se convierte tácitamente en «efecto» del anterior y «causa» del que le sigue. Ese ha sido uno de los soportes analíticos del paradigma input-output al plantearse el estudio de la enseñanza. Sin embargo, más adecuado que partir de la idea de que los resultados del proceso pueden ser relacionados individual y directamente con determinadas variables de entrada pese a partir de supuestos estadísticos correctos (como ha hecho COHN 1975 al analizar el peso específico de 34 variables de entrada en los resultados de un proceso de enseñanza medidos a través de la Escala de Objetivos de Pensilvania), más adecuado, decíamos, parece, en el análisis de la enseñanza, acudir a la idea de la «*equifinalidad sistémica*» según la cual «las modificaciones que se producen en el interior de un sistema a lo largo del tiempo son ampliamente independientes de las condiciones iniciales del sistema. Se derivan sobre todo de los procesos internos del sistema y de las reglas de funcionamiento constituidas, por lo que en definitiva, de condiciones iniciales semejantes pueden surgir resultados diversos, y viceversa. Lo determinante son, pues, no las condiciones iniciales, sino los parámetros organizativos del sistema a lo largo de su funcionamiento» (Selvini Palazzoli, 1976, pág. 63).

De esta manera, la atenta consideración de estas tres condiciones de validez nos permite establecer procedimientos de análisis del fenómeno enseñanza capaces de abarcar respectivamente las tres características fundamentales de todo sistema: la *totalidad*, la *autorregulación* y la *equifinalidad* (Bertalanfy 1976).

La cuestión ahora es, ¿es posible una aproximación al fenómeno enseñanza que salvaguarde las condiciones conceptuales y, en algún modo, metodológicas antedichas? Las dificultades, desde luego, no son escasas, y la respuesta a esta cuestión ha de enmarcarse en un discurso más amplio en torno a los diversos modelos conceptuales y de investigación que hasta la fecha han centrado sus análisis en el fenómeno didáctico (Pérez Gómez 1983). En todo caso, parece necesario «un gran esfuerzo para cambiar el propio modo de observar los fenómenos y de razonar en torno a ellos» (Selvini Palazzoli 1979, pág. 59). A tal esfuerzo pretendo sumarme con el presente trabajo.

Pues bien, entiendo que un trabajo que pretenda reflexionar sobre el análisis capaz de ofrecer una panorámica global e integrada de la enseñanza ha de presentar una clara especificación, como punto de partida, de los siguientes ejes operativos:

- a) Señalar cuál es el soporte teórico que enmarca, para el investigador, el fenómeno «enseñanza».
- b) Identificar cuáles son las dimensiones que emergen como más relevantes desde el modelo teórico asumido.
- c) Señalar cómo se operativizarían tales variables de cara a su abordaje empírico de manera que en tal proceso se produzcan las mínimas pérdidas con respecto a los contenidos atribuidos a dichas dimensiones en el modelo teórico.
- d) Presentar algún tipo de alternativa metodológica que permita acceder a la realidad, recoger información y analizarla en consonancia con los supuestos anteriormente postulados.

Voy a intentar recorrer estos pasos con respecto al proceso de análisis de la enseñanza que propongo.

A) EL MODELO TEÓRICO: LA ENSEÑANZA COMO COMUNICACIÓN

No corresponde a este lugar el desarrollo de un prolijo discurso sobre qué es la enseñanza y en qué sentido cabe relacionar el fenómeno «enseñanza» con el concepto de «comunicación» como referente válido de lo que en aquella se incluye. Me limitaré a presentar unas someras referencias que me permitan explicitar el encabezamiento de este apartado.

En primer lugar, el concepto de enseñanza no es fácil de precisar. Quien pretenda hacerlo se verá en la disyuntiva de o bien elaborar una amplia enumeración de componentes, momentos, especificaciones, etc., que describan el fenómeno «enseñanza» en todas sus dimensiones y variedades, o bien, habrá de recurrir a una versión más reducida que recoja tan sólo unos pocos aspectos fundamentales y generalizables, esto es, formales, de la enseñanza sin referirse a sus ulteriores concreciones y variedades prácticas.

Por otra parte, y al margen del formato descriptivo o formalista en que se presenten las diversas definiciones o versiones sobre la enseñanza, resulta obvio que la idea sobre qué es realmente «enseñar» ni se ha mantenido constante a lo largo de los años, ni presenta hoy día un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien, la concepción que de ella se tenga depende, en cada caso, del modelo teórico que sustente cada autor o de la corriente científica en la que se posicione, fundamentalmente en lo que se refiere a su «teoría del aprendizaje», su «teoría de la escuela», su concepción del «desarrollo personal de los sujetos», y, en cierta medida, del sentido y función que atribuya a los medios de instrucción. Tal diversidad de marcos de referencia produce no el que los diversos autores denominen o rotulen como enseñanza cosas o fenómenos distintos en cada caso, sino el que cada uno de tales autores centre su análisis en distintos aspectos de ese conjunto de realidades denominables en su conjunto como «enseñanza». En la determinación de cuáles son los elementos más relevantes para la comprensión-explicación (y posterior intervención sobre él) de la enseñanza en cuanto «espacio de realidades» es precisamente cuando actúa el punto de vista teórico que utilice cada autor.

De esta manera la teorización sobre la enseñanza procede a identificar-seleccionar aquellas características, factores, aspectos o condiciones que desde la perspectiva de análisis (de ahí la diversidad de «teorías de la enseñanza») aparezcan como más relevantes en dicho proceso. Es decir, aquellos aspectos que más intensamente caracterizan bien su forma habitual de darse (planteamientos empiristas), o bien que mejor describan su naturaleza y sentido (planteamientos racionales) o bien su estructura (planteamientos sistémicos) o bien su dinámica (planteamientos comunicacionales o cibernéticos) o bien que analicen el proceso de la

enseñanza en cuanto a su relación con la cantidad-calidad de los resultados que provoca (planteamientos tecnológicos, análisis experimentalistas, etc.), etc.

Pues bien, uno de los soportes teóricos que ha permitido elaborar una más completa y funcional concepción de la enseñanza y de sus dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas es la *Teoría de la comunicación* aplicada al hecho didáctico, y la concepción consiguiente del fenómeno *enseñanza como «evento o proceso comunicacional»*.

Desde tres perspectivas cabe conectar los conceptos de comunicación y enseñanza: en cuanto a su sentido esencialmente humano, en cuanto a su dimensión funcional-instrumental y a nivel fenomenológico.

- a) En cuanto objeto de conocimiento la enseñanza pertenece indefectiblemente al espacio de los fenómenos humanos. Esto impone ya ciertas condiciones epistemológicas en cuanto a los procedimientos válidos de conocimiento de la realidad enseñanza. Las disciplinas que estudien la enseñanza no habrán de aportar visiones parciales o inconexas del fenómeno, sino un «pensamiento integrado» que permita el conocimiento global de dicho fenómeno (en este caso la enseñanza) y posibilite «intervenciones» sobre él (Savisens, 1965).

Esas disciplinas capaces de afrontar la realidad «enseñanza» son las Ciencias Humanas, cuyo cometido no es otro que el «investigar las diversas actividades humanas en tanto que implican relaciones de los hombres entre sí y de los hombres con las cosas, así como las obras, instituciones y relaciones que de ello resultan» (Freund 1975, pág. 7).

La enseñanza es, decimos, un fenómeno humano, y como ha señalado Colom (1981) toda acción, conducta o comportamiento humano puede ser analizado como *integración* o si se quiere como *relación*.

De manera que la enseñanza, en cuanto objeto de estudio de las CC.HH. pertenece básica, sustantivamente a un espacio de realidades caracterizadas por la *relacionabilidad* del ser humano, y su conocimiento se enmarcará dentro del conocimiento general de los recursos de relación, elementos, influencias y consecuencias inherentes a dicha relación humana. Lo humano, el sentido relacional de lo humano, se constituye así en el contexto sustantivo de la enseñanza y del que la enseñanza deriva su sentido. Cualquier «deshumanización» de la enseñanza en su conjunto o de alguno de sus componentes significa una importante descontextualización y una ruptura de su sentido radical y completo, y consiguientemente la imposibilidad de llegar a una comprensión válida del fenómeno «enseñanza».

Tenemos pues que una concepción de la enseñanza que base su naturaleza en el sentido relacional de lo humano, acerca mucho tanto el sentido como las conductas constituyentes del fenómeno «enseñanza» a los que es y supone antropológicamente la «comunicación».

- b) A nivel funcional-instrumental la enseñanza es comunicación en cuanto proceso instructivo estructurado en torno al intercambio de información.

El acto de enseñanza es un acto de intercambio de mensajes, un acto de transacción informativa (Titone 1981a, 1981b; Rodríguez Diéguez 1981, etc.). El concepto de enseñanza recoge desde su propia etimología este sentido: *didaskhein* = exponer claramente, desarrollar demostrativamente; *insignare* = dotar de signo, significar, mostrar. Así la enseñanza es la actividad didáctica a través de la cual el docente pone de manifiesto, identifica (asigna denominación), hace significativo algo para que el conjunto informativo quede patente para el alumno y éste pueda entenderlo-asimilarlo.

Ha habido todo un conjunto de posicionamientos teóricos en torno a esta línea de análisis a las que más tarde aludiré. Baste por ahora para dejar señalada la vinculación desde esta visión de la enseñanza de los fenómenos enseñanza y comunicación.

- c) Finalmente la «enseñanza» ha sido «leída» también como comunicación a un tercer nivel: como situación de encuentro, como espacio de relación interpersonal que actúa como eje estructurante del desarrollo global de los sujetos que participan en dicha «transacción de contenidos personales» (Bradford 1973). A partir de dicha relación los sujetos van a dotar de «sentido» a su propia experiencia: «en la enseñanza, entonces, la cuestión más importante no es cuánta información o qué habilidades ha adquirido el estudiante, sino qué significados personales ha obtenido y las consecuencias de esos significados para su comportamiento» (Standford-Roark, 1981, pág. 40).

Esta perspectiva constituye el eje central del análisis de la acción escolar por parte del «interaccionismo simbólico» que ya iniciara Mead (1932) y que ha sido continuada por autores como Cooley, Shibutani, McMurray, Goffman, Combs, etc., cuyos trabajos hacen especial hincapié en la dimensión psicosociológica del comportamiento de los sujetos insistiendo en que a partir de la relación interpersonal (y de sus resonancias intrapersonales) es como los sujetos constituyen su «experiencia vital» y configuran su desarrollo, incluido en éste, el área de sus aprendizajes escolares. «Cualquier información afecta el comportamiento de una persona únicamente en el grado en que ha descubierto su significado personal para ella misma» (Combs, Avila, Purkey 1971, pág. 113).

Afectar el comportamiento de los sujetos es el objetivo básico de toda enseñanza, sin embargo como han señalado Aspy y Roebuck (1977) «los niños no aprenden de aquellos a los que no quieren». También en este sentido el fenómeno enseñanza está profundamente «cogido» por la dimensión relacional de la comunicación.

A esta misma línea de pensamiento se han incorporado otras dos corrientes teóricas de notable importancia en cuanto a la incidencia lograda a través de sus aportaciones al análisis del acto didáctico. Por un lado la

denominada «corriente humanística» que plantea como núcleo básico de la educación la temática del *encuentro* con personas o cosas (las formas, condiciones, dinámica y consecuencias de dicho encuentro monitorizado a través de la enseñanza). Autores como Neill, Rogers, Maslow, Castiello, Weinstein, Bugenthal, etc., son de sobra conocidos dentro de esta línea.

La otra importante línea de pensamiento y análisis situable en este punto es la generada a partir del equipo de teóricos de la comunicación de Palo Alto. Frente a la importancia otorgada por las corrientes y autores que hemos situado en el anterior apartado b) a la estructura sígnica de la enseñanza y al contenido de los mensajes intercambiados, autores como Bateson (1972), Watzlawick (1981), etc., centran sus análisis en lo que es el «sentido», la «función» y la «pragmática» de los comportamientos comunicacionales.

Vemos pues, que el abordar el fenómeno de la enseñanza conceptualizándolo como «evento o proceso comunicacional» tiene ya un fuerte arraigo y una suficiente consistencia teórica dentro de la literatura didáctica de los últimos años.

La enseñanza, podemos asumir como punto de partida tras los anteriores razonamientos, supone, en cuanto a su estructura sustantiva, un *proceso comunicacional*. Si bien, a renglón seguido habrá que añadir que la propia borrosidad conceptual de ambas denominaciones («enseñanza» y «comunicación») así como la multiplicidad de formas que una y otra adoptan, impiden el establecimiento entre ambas de nexos conceptuales y correspondencias de carácter específico, estable y general. Así, por ejemplo, la «enseñanza a distancia» o la «enseñanza individualizada», centradas ambas en los medios de enseñanza, hacen prevalecer dentro del modelo comunicacional los componentes de organización y traslado de la información, mientras que la «enseñanza presencial» enfatiza más los componentes connotativos y relacionales de la comunicación. Y de la misma manera sujetos diferentes, o procesos de enseñanza dirigidos a distintos propósitos o realizados en diversas situaciones (enseñar a conducir, enseñanza de idiomas extranjeros, formación del personal de una empresa, enseñanza preescolar, o universitaria, de adultos, etc.) harán emerger como más influyente una variable u otra del modelo comunicacional según que éste haya de vertebrarse situacionalmente o a nivel funcional sobre un eje u otro.

De ahí que podamos hablar de diversos referentes de esta acepción global y de principio del carácter comunicacional de la enseñanza. Son en definitiva diversas lecturas del fenómeno enseñanza según que se quiera destacar u otorgar relevancia denotativa a una dimensión u otra de la enseñanza. Y eso hace que tales acepciones se sitúen con mayor propiedad en una u otra de las tres dimensiones comunicacionales antes citadas. Revisemos, desde esta perspectiva, algunos de los referentes que con más frecuencia aparecen en la literatura didáctica como denominaciones y concreciones de lo que la enseñanza es o supone. En cada uno de tales referentes iremos señalando su sentido comunicacional.

1. La enseñanza, en su referente más clásico, ha sido definida como aquel tipo de intervenciones escolares dirigidas a provocar-facilitar el aprendizaje.

Pues bien, superada ya hace tiempo la vieja concepción del aprender cómo «acumular memorísticamente», se tiende hoy a destacar con nitidez un concepto de aprendizaje entendido como el «establecimiento de relaciones» por parte del alumno:

- .. relaciones con las personas y situaciones, con la vida: *socialización, desarrollo experiencial*.
- .. relaciones con las ideas, los acontecimientos, la información cultural y técnica disponible: *desarrollo instructivo, culturización*.
- .. relaciones con los objetos y su manejo: *aprendizajes técnicos*.

De esta manera, más que aprender cosas, se busca «aprender a aprender», a pensar, a situarse ante los hechos y analizarlos, a investigar sobre la realidad, a manejar unidades de información, a resolver problemas, a comunicarse, etc. «Aprender, ha escrito Bina Manzari, es llegar a dominar las relaciones y contactos con las cosas, las personas, ideas. Y en tal sentido el centro nuclear de la propuesta didáctica habrá de concretarse en una programación que traduzca el dinamismo relacional del proceso educativo en un proyecto de contextualización relacional alumno-enseñante-ambiente» (p. 468).

En definitiva, enseñar significa hacer posible, facilitar, monitorizar u orientar, según se quiera, el establecimiento de relaciones con las personas, los hechos, las cosas, etc.

En definitiva, el establecimiento de relaciones comunicacionales.

2. La enseñanza como proceso de transmisión de información realizada a través de mensajes lingüísticos constituye otra de las visiones más frecuentes de aquella. Desde esa perspectiva docente y discente transmiten, reciben, elaboran y conservan informaciones.

La dimensión más puramente lingüística de los procesos de enseñanza ha merecido una constante atención por parte de los autores que han afrontado el fenómeno enseñanza desde planteamientos comunicacionales.

El tratamiento lingüístico de la enseñanza se ha planteado desde diversos enfoques según que se enfatice prevalentemente la dimensión «*contenido informativo*» del mensaje didáctico, o la dimensión «*estructura de condiciones externas e internas*» en la que se procesa la información y se intercambian los mensajes, o bien la propia «*estructura y función lingüística del discurso didáctico*».

2a. El análisis «*informativista*» que conceptualiza la enseñanza como transmisión y adquisición de unidades de información, surgió a partir de los planteamientos teóricos de Hartley (1928) y de Shannon (1948) y ha llegado al estudio de la enseñanza-aprendizaje a través de autores como Zemanek («construcción de modelos internos»), Frank («disminución del contenido informativo»), Von Cube («producción de redundancia»), Weltner («transinformación»), etc. (Véase Schröder 1979, pág. 87-141).

En definitiva, desde esta perspectiva, la enseñanza, entendida como transmisión de noticias instructivas, tiene como objetivo producir redundancia en el campo informativo subjetivo del alumno. Y habrá logrado tal objetivo cuando la repetición de una lección o un mensaje no presente ya ningún contenido informativo nuevo para el alumno.

2b. La segunda línea de análisis antes citada otorga un sentido instrumental al contenido de la información, mientras que concede relevancia preferente a la estructura de condiciones externas e internas (sociales y mentales) que enmarca la producción e intercambio de mensajes (Rommerveit 1974; Slama Cazacu, 1961). Según se otorgue mayor relevancia al factor social como condicionante de la producción y recepción de mensajes podremos hablar de «*sociopsicolingüística*» (Berstein es un buen ejemplo de ello, y toda la «escuela rusa» con Vygotski, Luria, Leontiev), en la medida en que se establece como punto de partida teórico la naturaleza social de la actividad psíquica y el sentido de adaptación activa que comporta todo comportamiento y en especial el lenguaje. O bien podemos hablar de «*psicolingüística*» a secas cuando se pretende aludir en los análisis del acto didáctico al tipo de operaciones mentales en los que el lenguaje se genera y sobre cuyo desarrollo influye a su vez (Slobin 1975, Titone 1980 y en general toda la escuela piagetiana y neopiagetiana).

Se trata, en definitiva, de centrarse en el análisis contextual del mensaje didáctico, es decir, en aquellas características estructurales y dinámicas del mensaje que están en relación con el contexto extra e intrapsíquico de los interlocutores. Se trata de establecer cómo condicionan la estructura del mensaje y el intercambio lingüístico didáctico en general la procedencia social de los sujetos incluidos en él, la dinámica situacional en la que el acto comunicativo se produce, y el tipo de procesamiento mental de la información que cada sujeto realiza (Véase a este respecto R. Titone 1981b).

2c. Y finalmente la tercera vía de análisis lingüístico de la enseñanza antes mencionada ha resultado también altamente fructífera en el análisis del componente comunicacional.

Tanto el discurso didáctico en cuanto proceso global o los actos comunicacionales, en cuanto unidades de acción instructiva, poseen indefectiblemente una estructura lingüística determinada y analizable sintácticamente. Poseen igualmente un componente denotativo-connotativo analizable semánticamente. Y poseen una dimensión funcional que configura su sentido y las condiciones que enmarcan su uso y su posición dentro del proceso de enseñanza (Morris 1946; Titone 1981a, 1981b; Jakobson 1975; Rodríguez Diéguez 1977, 1981, etc.). Desde que Buhler planteara el análisis funcional del lenguaje, éste ha sido el tipo de orientación metodológica usual en la mayor parte de las investigaciones centradas en los procesos de comunicación didáctica.

En definitiva, y como ha señalado Titone (1981b) «el acto de lenguaje es general, y en particular el uso del lenguaje en la didaxis obedece al influjo decisivo de

numerosos componentes no sólo intralingüísticos sino, y sobre todo, extralingüísticos» (pág. 17).

3. Otro referente de la enseñanza como evento comunicacional ha sido identificado por diversos autores en tanto que «*intercambio y transacción de significados*». Tal intercambio ha sido especificado restrictivamente en Hurn (1976) en cuanto a la dimensión semántica de tales significados, mientras que el espacio de intercambio se amplía notablemente en las aportaciones de Standford-Roark (1981), Combs (1971), etc., ya citadas anteriormente.

Para Hurn (1976) el aprendizaje se produce más directamente como consecuencia de las negociaciones entre profesores y alumnos acerca de los significados intercambiados que como efecto de la aportación motivacional o intelectual del propio alumno al proceso.

Para los autores encuadrados dentro de la corriente del «interaccionismo simbólico», y para los de la corriente «humanista» este intercambio se amplía a todo el teatro experiencial de los sujetos: «significados personales» en Stanford-Roark, Combs, etc., el «comportamiento como mensaje» del primer axioma comunicacional de Watzlawick, las «percepciones interpersonales» en los teóricos del «self», etc., etc.

4. Un nuevo matiz ha sido introducido por algunos autores para caracterizar la enseñanza como comunicación: la «*negociación*».

Una interpretación basada en un sentido unidireccional de la relación-transacción didáctica resulta a todas luces incompleto e insuficiente para captar la dinámica de los intercambios. Las viejas acepciones del docente como único emisor (modelo magistocéntrico) o incluso los más modernos análisis de la enseñanza centrados en la figura del docente como componente básico del proceso de enseñanza (véase el análisis de Pérez Gómez 1983 del paradigma mediacional centrado en el profesor) resultan claramente incompletos.

Cicourel (1970) habla de «*negociación interpersonal*». Doyle (1978, 1979) se refiere a una «negociación» a la que el alumno sabe que debe aportar determinado tipo de actuaciones y comportamientos para conseguir las correspondientes calificaciones. Hargreaves (1977) plantea la negociación como un proceso de «puesta a prueba mutua» para «*definir la situación*». Watzlawick (1981) se refiere al componente «metacomunicación» y «definición de la relación» como contexto intersubjetivo necesario en todo intercambio de contenidos informativos. Ulich (1974) habla de la dinámica negociadora a través de las cuales el grupo clase resuelve los conflictos generados en el curso de la relación interpersonal.

Los trabajos experimentales de Hamachek (1968), Ryans (1960) y otros, se refieren a este aspecto en cuanto característica de los buenos docentes en relación con los que no merecen tal consideración: es una capacidad que les permite maniobrar en función de las características de la situación y del grupo en cada momento, una negociación al fin y al cabo.

5. Un nuevo aspecto o dimensión comunicacional de la enseñanza es el que hace referencia a su sentido «*socializador*». Heineman (1981) ha definido la enseñanza como «un proceso comunicativo que se desarrolla en grupo y que tiene como objeto básico la socialización de los alumnos» (pág. 130).

Para que no resulte restrictiva esta visión hemos de tomar el término «*socialización*» en su sentido más amplio, esto es, como transmisión e integración de pautas y normas de comportamientos y cultura vigentes. Este es el sentido que le otorga Fz. Huerta (1974) a la Didáctica: «normas para facilitar la interiorización de la cultura y modelos de comportamiento sancionados positivamente por la comunidad o grupo» (pág. 48).

6. Y finalmente, como ya he hecho notar anteriormente (Zabalza 1983), la dimensión lingüística del intercambio didáctico no recoge en toda su plenitud el sentido global de la comunicación didáctica: la comunicación, a determinados niveles de encuentro y relación con personas, cosas o situaciones no exige el lenguaje (entendámonos, el lenguaje verbal, los mensajes explícitamente verbalizados).

La incidencia de los procesos paralingüísticos en la comunicación didáctica ha sido abundantemente resaltada y analizada en los últimos años en los trabajos sobre la enseñanza. Recordemos a este respecto los trabajos, ya clásicos en la literatura didáctica, sobre la *percepción interpersonal* como determinante del rendimiento de los sujetos (Rosenthal y Jacobson, 1980), de las valoraciones emitidas sobre los compañeros de clase (Downey, 1977), de sus intercambios verbales (Pechoux, 1977) y en general del desarrollo integrado del alumno (Erikson 1974), de su adaptación social (Zabalza 1981).

Otros aspectos han sido destacados también dentro de esta línea. Así trabajos sobre el *autoconcepto del docente* (Ryans, 1960) o del alumno (Gimeno, 1976; Joneses, 1970) como variables de gran incidencia en el desarrollo de la enseñanza y de sus resultados.

Conviene recordar asimismo aspectos como la *comunicación no verbal* (Heineman, 1980; Woolfolk y Brooks, 1980), el análisis del *movimiento* y la *comunicación proxémica* (Hall, 1972; Hesler, 1972; Rubin, 1973), la *expresión facial* (De Lansdhere y Delchambre, 1979), los procesos de *atribución* (Garber-Seligman 1980).

La propia *distribución del espacio y del tiempo* ha sido analizado como mensaje (Bateson, 1972: «lenguaje de los objetos»; Grant, 1978). Y la dimensión metacomunicacional (Watzlawick 1981; Fast, 1981), etc., etc.

En resumen, la enseñanza se nos presenta como una realidad multidimensional. A nivel operativo es «un conjunto de intervenciones con intención de influir». Pues bien, tanto la *forma* de desarrollar esa influencia (a través de una secuencia de eventos comunicacionales en su doble acepción de transmisión de conocimientos y de transacciones de tipo personal) como en su *propósito* (potenciar el establecimiento, por parte del alumno de vínculos correctos con los conoci-

mientos, las personas y la cultura en general) son fenómenos claramente subsumibles dentro de lo que constituye un modelo de *comunicación interaccional*.

Scherer (1981) ha definido la comunicación interaccional como «un proceso en el que varios actores coorientados y que ejercen una acción recíproca y contingente en el marco de secuencias de comportamientos orientados hacia un fin, transmiten información mediante complejos signos y en diferentes canales de transmisión». Pues bien, todos estos supuestos son perfectamente aplicables al proceso de enseñanza y, tomados en su sentido más amplio y no restrictivo, recogen la práctica totalidad de las dimensiones identificadas en la enseñanza.

La *sistematicidad y dinamicidad relacional* que aporta el modelo comunicacional supone, desde mi punto de vista, un adecuado soporte teórico-conceptual de cara a «hacer significativo» el conjunto de elementos que constituyen el proceso de la enseñanza. *Información, transacción, relación, sistema y contexto* se constituyen, según lo visto, en ejes axiales en torno a los cuales se estructuran e integran el resto de los componentes del proceso. Uno u otro de ellos resultará prevalente según la perspectiva teórica que se adopte como punto de partida: por ejemplo «teoría de la enseñanza» basada en la información, o en la relación-transacción personal, o en la negociación, etc.

En definitiva, «si la perspectiva sistémica garantiza una suficiente apertura con respecto a la complejidad de los actos didácticos y a todas las variables independientes y dependientes que en ellos se incluyen, el concepto de comunicación garantiza la unidad de visión de los fenómenos, en cuanto correlacionados entre sí e interdependientes, eliminando el peligro de una consideración sectorial, aislante e hipersimplificante como suele hallarse con frecuencia en algunos modelos metodológicos» (Titone 1981b, pág. 9).

B) DIMENSIONES MÁS RELEVANTES DEL MODELO

Entiendo que el modelo comunicacional referido a la enseñanza ofrece, como se ha podido ver, suficiente potencia referencial para abarcar íntegramente los componentes, las fases y dimensiones, así como las características cuantitativas y cualitativas de la enseñanza. Sin embargo no han faltado versiones reductivas del proceso de enseñanza realizadas desde el modelo comunicacional: por ejemplo cuando se reduce el objeto de consideración al intercambio verbal entre profesor y alumno, o cuando se reduce el espacio de estudio a la categoría de «hechos observables y cuantificables», etc.

La ventaja de un modelo comunicacional de la enseñanza, desde el que se aborde el análisis de ésta como un fenómeno interaccional, radica en que se evitan los riesgos de reduccionismo informativista, lingüístico, conductista, etc., ofreciendo, por el contrario, una perspectiva multinivel en la que quedan integrados sistémicamente los elementos más relevantes de lo que constituye la enseñanza.

Un buen ejemplo de dimensionalización comprensiva de la enseñanza desde el modelo comunicacional nos la ofrece Schröder (1979) por cuanto presenta una visión diferencial comunicacionales incluidas en la enseñanza.

La enseñanza, en cuanto proceso de actuaciones, se configura como una secuencia de transmisiones-transacciones-interacciones dentro de un sistema. Proceso en el cual, los dos principales subsistemas que lo constituyen (subsistema docente y subsistema discente) actúan de tal manera que el comportamiento (acción) del uno influye el comportamiento (reacción) del otro. La comunicación se produce en un «*campo de comunicación*», esto es, «aquel ámbito, dentro de una situación dada, en el que los factores implicados en la comunicación despliegan su actividad» (Schröder 1979, pág. 11). Ese «campo comunicacional» tiene carácter dinámico, constituyéndose como un campo de *fuerzas operantes*, que en el caso concreto de la enseñanza se refieren fundamentalmente a «docente» y «discente», y subsidiariamente, a «situación externa».

Cada uno de ambos subsistemas (docente y discente) realiza (participa en) los eventos comunicacionales a través de una doble estructura: la *esfera externa o periférica* y la *esfera central o interna*. Con esta subdivisión no hace Schröder sino incorporarse a una amplia línea de análisis de los fenómenos humanos que postula la existencia de diversos niveles en ellos. Recordemos en tal sentido que la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy 1976) plantea los sistemas dinámicos como una estratificación de estructuras interrelacionadas; de la misma manera Chomsky (1965) distingue en el lenguaje una estructura emergente («*surface structure*») y una estructura latente («*deep structure*»); y que Watzlawick et alii (1981) distinguen un nivel de caracterización explícita y objetiva de la comunicación (contenido, mensaje) y un nivel subjetivo e implícito (metacomunicación). Sin embargo, esta distinción no ha sido incorporada a la mayor parte de los modelos metodológicos de análisis de la comunicación didáctica que por lo general reducen su campo de observación a lo explícito y patente, a los comportamientos comunicacionales, dejando fuera del análisis todo lo que es el espacio intrasubjetivo e intersubjetivo como campo de fuerzas que interviene en la comunicación.

Schröder distingue, los siguientes *factores en el campo de comunicación* (pág. 11-34).

	factores derivados del docente	factores derivados del discente
esfera periférica	<ul style="list-style-type: none"> • sector comportamental implicado: <ul style="list-style-type: none"> lengua mímica, gestos movimientos, etc. • efectos de ese comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • sector comportamental implicado: <ul style="list-style-type: none"> —expresión hablada y escrita; —mímica, gesticulación. • eficacia de esos comportamientos.
esfera central	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Valoración: <ul style="list-style-type: none"> —del alumno —del contenido de la instrucción —de su propio rol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación: <ul style="list-style-type: none"> —disposición —expectativas —experiencia previa • Valoración: <ul style="list-style-type: none"> —de la materia a aprender —del docente —del propio rol

Como puede verse, la *esfera periférica* recoge aquel plano del comportamiento sobre el que se realiza la comunicación, aquello que se convierte en instrumento objetivo-explicito del intercambio. Se recogen también los efectos perceptibles de dicho comportamiento sobre sí mismo y sobre el comportamiento de los restantes participantes en la comunicación. La *esfera central*, por su parte, es «el conjunto de aquellas estructuras internas que preparan la toma de contacto que se desarrolla en la comunicación y que determinan el contenido y el modo de desarrollo de tal comunicación» (pág. 12). Pueden distinguirse dos complejos funcionales distintos, el motivacional y el valorativo.

He prestado especial atención a la aportación de Schröder porque diferencia con claridad dos dimensiones que son fundamentales de cara a la comprensión plena de los procesos comunicacionales didácticos. No es correcto, desde mi perspectiva, orientar el análisis de la enseñanza a la consideración de los emergentes comunicacionales: bien lingüísticos (en su sentido más reductivo de mensajes explícitos de tipo verbal) bien comportamentales. Hay otra esfera, la intra e intersubjetiva, sin cuya consideración no podremos «dar sentido» a la estructura emergente o de superficie de la comunicación.

El modelo de Schröder presenta, sin embargo, una importante carencia. Para completar la estructura multinivel de la comunicación didáctica se precisa tomar en consideración una nueva dimensión: la *dimensión situacional*. Schröder hace mención al «campo comunicacional» pero lo entiende como un constructo mental, un espacio teórico, formal, no real. Parece más apropiado, no obstante, desarrollar un concepto de situación más realístico, como una estructura de condiciones que configura el proceso comunicacional: el sentido, contenido, desarrollo y eficacia de la comunicación varían en función de los determinantes o condiciones situacionales. Cronbach (1975) ha hablado en ese sentido de los «efectos de la situación».

Entiendo, pues, que son tres las dimensiones fundamentales a resaltar en el proceso de enseñanza si lo conceptualizamos como *evento comunicacional*. A saber:

1. *Dimensión contextual-ecológica*

Como situación o marco en el cual se produce la enseñanza. Interviene no sólo en cuanto tal *estructura situacional* o contorno que define y limita, que configura el territorio comunicacional (Tikunof, 1979), sino también en cuanto *fuentes de significación* para los mensajes (Cicourel, 1970) e incluso como *mensaje* en sí mismo (en el sentido señalado por Ruesch, 1956 como «lenguaje de los objetos»).

Como ha señalado Gumperz (1981) las mismas conductas adquieren diversos significados en función de los diversos contextos en que se producen. Así los factores extraescolares, la situación rural o urbana, la organización grupal, o la propia disposición física de los espacios condicionan, aunque no lo hagan de manera radical, las estrategias comunicativas, las formas de participación, las respuestas a las tareas escolares.

Está muy en boga una corriente metodológica denominada «etnográfica» con análisis centrados en situaciones concretas de enseñanza, de los cuales trata de extraer y establecer el peso que las diversas situaciones ejercen sobre los procesos de enseñanza (McDermott, 1977; Doyle 1977; Green-Wallat, 1981; Spindler, 1982, Brooks, 1980; Moos 1976).

2. Dimensión instructiva

Procesos de intercambios objetivos de nociones, influencias, normas, etc. Se desarrolla el intercambio a nivel de *conductas externas* pero implica también *participación cognitiva* de los interactuantes.

El intercambio se produce a través de *acciones diferenciadas* según el tipo de contenido o disciplina que se afronte y según el tipo de relación intelectual u operativa que se mantenga con dicho contenido (IEA, 1980, Clignet 1978, Doyle 1981).

3. Dimensión perceptiva - actitudinal

Afecta sobre todo a la génesis y dinámica subjetiva de los intercambios (inter e intrapersonales) y a los procesos metacomunicacionales. Así habla Bateson (1972) de «*deuteroaprendizaje*»; Goffman (1976) de «*contenidos simbólicos de la interacción*»; Kendon (1970) de «*sincronía interaccional*», Downey (1977) y Kaplan (1973) de «*mapas cognitivos*»; Smith y Geoffrey (1968) de «*pensamiento anticipativo*»; Dunkin y Biddle (1975) introducen en su modelo de la enseñanza las «*variables presagio*» y Schröder, como vimos, la «*esfera central*».

Podríamos hablar, incluso, de una cuarta dimensión, más difícil de conceptualizar que las anteriores puesto que alude a aspectos puramente cualitativos implicados en cada una de las acciones comunicativas y en su conjunto como unidad global. Sería la

4. Dimensión humanística.

Es una dimensión *transcomunicacional* en el sentido de que afecta no tanto al proceso de intercambio comunicacional en sí, cuanto a su filosofía, a su «sentido relacional», a su proyección teleológico-formativo, al discurso pedagógico subyacente al proceso comunicacional en sí. De alguna manera, trato de señalar, lo que para mí sería un matiz diferenciador de lo que es la comunicación y los procesos de transacción de mensajes en su sentido general (aplicados a cualquier contexto, objetivo, audiencia, etc.: discusiones políticas, acciones de ventas, actuación de un cicerone, intercambios familiares, etc.) y lo que tales procesos contienen en su sentido educativo-instructivo.

Hay una cualidad, un sentido, un componente (ciertamente difícil de definir, y aún más de abordar metodológicamente) incorporado a la enseñanza como proceso comunicacional-educativo. Las aportaciones de Stanford-Roark (1981), de Bartels (1981), Pajak (1981), Carkhuff (1969), Watzlawick (1981, más referida al área clínica que a la educativa, aunque ya existen trabajos en los que tales con-

ceptos y metodología se ha aplicado al análisis de la comunicación didáctica: Tabacchi Masoni, 1980), o el planteamiento general de las obras de Rogers, Maslow, Combs, etc. Son claros exponentes de la consideración que siempre ha merecido esta dimensión, que, sin embargo, necesita ser más fuertemente analizada y explicitada.

C) CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS IMPLICADAS EN LA OPERATIVIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

De esta manera queda configurada la comunicación didáctica como un todo pluridimensional integrado por componentes de diverso tipo: *puntuales* («actos de habla») y *diacrónicos* («dinámica relacional»); *objetivos* («mensajes») y *subjetivos* («percepciones»); *digitales* («conducta verbal») y *analógicos* («conductas no verbales»); *internos* (estructura de la comunicación) y *externos* (contextos), etc.

Ello significa que únicamente podrá ser abordada en toda su integridad a través de un enfoque sistémico y plurimetódico que permita el análisis convergente de todo el complejo de eventos intervinientes.

Este afán de pluralidad de perspectivas, sistematicidad e integralidad como condiciones metodológicas de partida, es una de las principales y más esperanzadoras ganancias de los últimos años en el campo de la investigación didáctica. Se tiende así a la toma en consideración de las nuevas variables que sucesivos trabajos de investigación han ido evidenciando que actúan relevantemente en el plano comunicacional (Nickel 1981).

Nos encontramos, creo, en unos momentos en que la investigación didáctica de la enseñanza-comunicación en el aula ha superado los parámetros del mecanicismo de un modelo conductual y de la causalidad lineal de los comportamientos en favor de un *modelo circular*, recogiendo las críticas que a aquel se le hicieron desde la *Teoría de la acción* (Harré-Secord, 1972) y desde los postulados psicosociales de la dinamicidad y dependencia bi y multidireccional de las conductas (Guskin, 1973, «acción social refleja»).

A otro nivel, creo también, que se ha afrontado con relativo éxito, la inicial borrosidad conceptual-operativa de las dimensiones y categorías utilizables en el campo de la enseñanza.

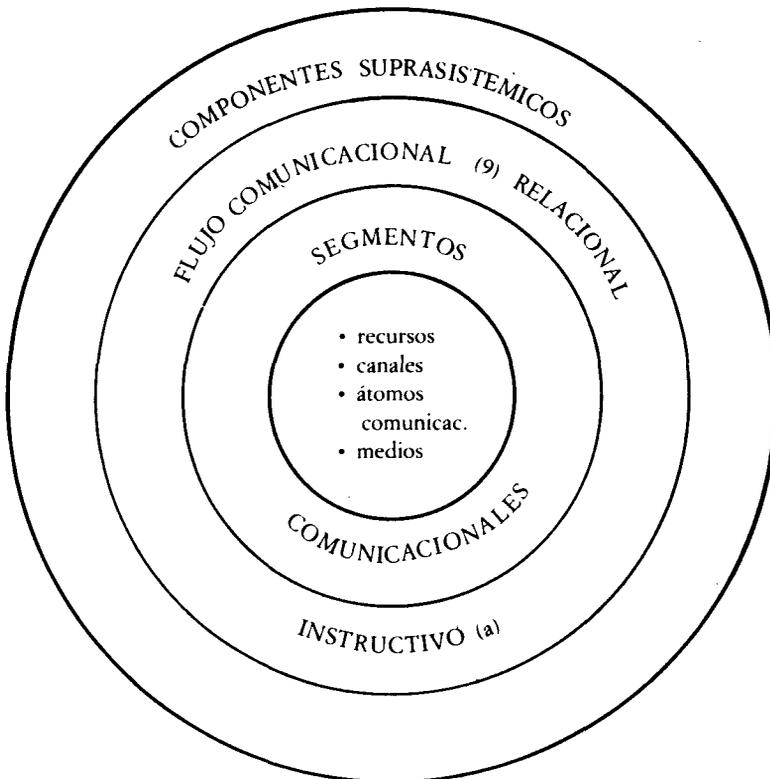
Se trata, pues, básicamente, de buscar los procedimientos más adecuados para abordar empíricamente la pluridimensionalidad del fenómeno «comunicación didáctica» de manera tal que sea posible ofrecer, por un lado, evidencias no reductivas ni atomizadas, y por otro, aportaciones útiles de cara a una mejora cualitativa de la enseñanza real (Gimeno, 1983).

La exigencia metodológica básica es la de recoger el sentido de trasacción circular del fenómeno comunicacional y ello, sea cual sea el instrumento o procedimiento de observación o recogida de datos seleccionado. Por otra parte el proceso de recogida y análisis de los datos ha de ser también circular ya que cada aspecto

o dimensión analizada cobra o matiza su sentido del conjunto y de cada una de las otras fases. Esta interdependencia va a afectar al propio proceso de investigación y puede exigir en su momento (uno cualquiera e impredecible dentro del proceso) la variación del diseño en cuanto a la secuencia de las fases, tipo de indicadores, relevancia sémica o pragmática otorgada a los distintos emergentes, etc.

Desde esta perspectiva, tres ideas metodológicas clave habría que adoptar como punto de partida:

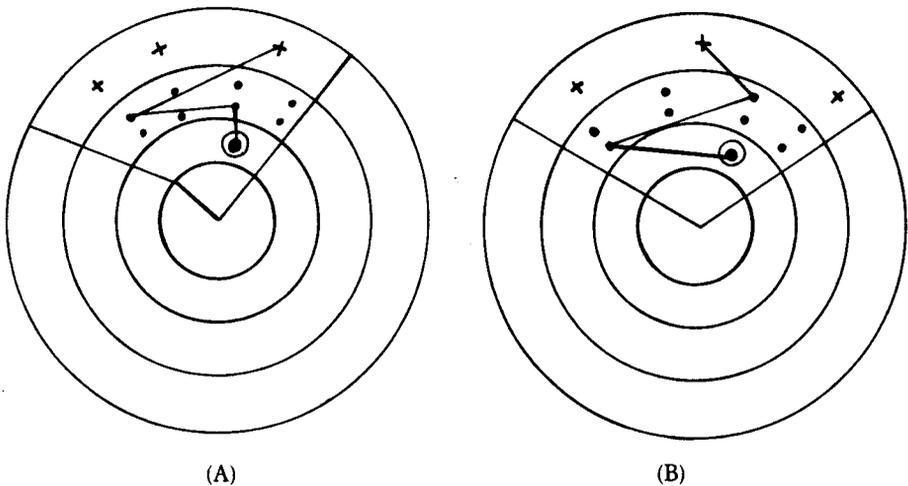
- a) La idea de la *circularidad* ya reseñada en el párrafo anterior. Desde tal planteamiento resulta un modelo concéntrico de comunicación didáctica compuesto por una serie de círculos cuyo contenido es cada vez más específico y restringido: una especie de escalonamiento de niveles. Los componentes comunicacionales «albergados» en cada uno de dichos niveles depende o está en relación con los componentes o dimensiones recogidos en los otros niveles. Su representación gráfica podría ser la siguiente:



CUADRO N.º 1

- b) La idea de la *verticalidad* de las consideraciones. Frente a una toma de datos horizontales o transversales (por ejemplo, aplicación de un cuestionario, observaciones directas sobre aspectos concretos de la dinámica de una clase, consideración de los resultados de la enseñanza sin más, estudio de textos escolares, etc.) que nos va a permitir comparar datos desde el supuesto de su «aparente» homogeneidad, pienso que cabe plantear un sentido distinto de toma en consideración de la información: los datos obtenidos en un determinado punto de un nivel han de ser considerados desde la perspectiva de las variables que enmarcan esos datos desde los anillos superiores y/o inferiores.

Supongamos que se quiere analizar un determinado aspecto del desarrollo comunicacional en una clase: por ejemplo «*el uso de las alabanzas y su repercusión*». Una mera consideración horizontal de las observaciones realizadas en dos aulas distintas resulta infructuosa de cara a penetrar comprensivamente en ese contenido comunicacional puesto que la naturaleza de los datos o puntajes obtenidos dependerá no sólo de la función analizada sino de ciertas características situadas en los anillos superiores que están configurando su sentido comunicacional (véase cuadro n.º 2). Cada gráfica corresponde a dos aulas distintas en las que se pretende analizar el factor «alabanza» (situado en el tercer anillo del modelo). Presumir la homogeneidad de ambas realidades «alabanza» resulta incorrecto



CUADRO N.º 2: un mismo elemento comunicacional \odot puede pertenecer a un diverso cuadro de variables caracterizadoras de la situación en que se produce.

puesto que en cada caso la situación queda enclavada en categorías distintas en los niveles superiores de referencia (componentes suprasistémicos, y flujo instructivo-relacional) lo que significa que su posición en el campo comunicacional será distinta. La alabanza como «segmento comunicacional» tendrá distinto sentido en una escuela de barrio o residencial, en un parvulario o en un instituto, de cara a la consecución de unos objetivos u otros (todos ellos aspectos pertenecientes, como se verá más adelante, al anillo superior), variará su consideración también, según se trate de una materia u otra, de que se esté trabajando en un clima relacional u otro (en un clima autoritario o rígido una alabanza que de convertirse en un sarcasmo o burla) con un grupo de trabajo u otro, etc. (aspectos del anillo instructivo-relacional).

Así pues, la consideración y análisis de los datos habría de hacerse desde procedimientos que permitan tratamientos diversificados de los datos que recojan las categorías que le son aplicables a ese dato desde los anillos superiores.

¿Supone eso que no sean aplicables las técnicas habituales de recogida y análisis de los datos? No exactamente, creo yo. Pero supone, desde luego, una nueva actitud y nuevos criterios en la planificación y desarrollo en la investigación de la enseñanza. A la hora de establecer análisis comparativos se ha de partir previamente de la consideración de, cuando menos, una cierta *equivalencia situacional* de los datos analizados (algo que por otra parte ya es usualmente exigido desde las metodologías empíricas a través del control de las variables independientes).

Por otra parte resulta obvio que si el modelo de una realidad es tan complejo como la propia realidad, aquél no resulta en absoluto útil: así si esa pretensión de comprensividad respecto a las características situacionales y relacionales que plantea el modelo comunicacional nos lleva a categorizaciones tan complejas del fenómeno enseñanza que lo hagan inabordable, habremos realizado un bonito juego mental e incluso un clarificador esfuerzo conceptualizador (quizá sea éste el caso con respecto a este trabajo) pero no se podrá hablar de aportaciones significativas a la comprensión (no sólo teórica sino empírica) de la enseñanza real ni a su mejora.

Es, por tanto, un problema de límites: ¿hasta dónde hemos de diferenciar dimensiones que caracterizan individualmente una situación de manera tal que ni la pérdida de «naturalidad situacional» nos aleje, por reduccionismo, del modelo teórico de partida, ni la «ampliación del campo de análisis» nos lleve por hipercomplejidad del modelo, a la imposibilidad de abordarlo empíricamente y de generar algún tipo de evidencia utilizable en situaciones semejantes.

Este es un aspecto aún poco desarrollado (algunas aportaciones existen, sin embargo, como por ejemplo Monge-Capella, 1980; Hirschberg-Humphreys, 1982) y que ha de merecer futuros esfuerzos conjuntos de didactas y metodólogos. Nuestra opción ha sido la utilización de la *técnica del relato*, y de análisis

cuantitativos pero ello no obsta para que consideremos adecuadas, y en algún sentido necesarias otras vías y modelos metodológicos de manera que unos y otros se complementen mutuamente, y a través de una *convergencia de indicios* plurimetódicos e incluso pluriparadigmáticos (como requería Tonini [1981] hablando de un «*principio de la conjugación*» aludiendo al hecho de que en la actualidad en conocimiento de ciertos sectores de la realidad —el comunicacional podría ser, creo yo, uno de ellos— no es realizable mediante los parámetros interpretativos de un solo modelo cognoscitivo, lo que hace precisa una «*conjugación*» de paradigmas —determinístico, indeterminado, estocástico, cibernético— de la que resulten algunos esquemas explicativos integrados) y a través de todo ello se llegue a una visión completa (en rigor y vigor) del fenómeno comunicacional en la clase.

Volviendo al tema de la *verticalidad*, tal condición nos plantea la exigencia de un tratamiento «múltiple» de los datos, no sólo a nivel estadístico, sino, y sobre todo, respecto a metodologías de tipo empírico y observacional o clínico. Cada hecho observado deriva su sentido no de su mera descripción aislada sino de su consideración dentro de un campo más amplio de observación que incluya todas aquellas variables de los anillos superiores y/o inferiores (las influencias son circulares no unidireccionales) que le estén condicionando o que de alguna manera configuren su desarrollo o función en esa situación o sistema. Y por lo mismo nos sería válido iniciar el análisis de un aspecto comunicacional situado en el tercer o cuarto anillo sin haber realizado previamente o de manera simultánea el análisis de los anillos superiores a ése en cuanto a las posibles influencias que las variables incluidas en ellos puedan ejercer en el aspecto en estudio.

- c) La idea de la interpretación preferentemente *idiográfica* de los datos obtenidos.

Las consideraciones técnicas por las que los resultados a partir de una realidad tan compleja y poco homogeneizable como la enseñanza son difícilmente extrapolables a situaciones distintas a aquella en la que fueron obtenidos, han sido analizadas claramente por Guba (1983), Tikunoff (1979).

La comunicación didáctica tiene tales características que sin excluir plenamente la utilización de otros modelos de investigación como ya hemos señalado anteriormente, parece más válidamente abordable desde las estrategias denominadas «naturalistas», «ecológicas» o de «estudio de casos». Ello porque, tales orientaciones metodológicas, a parte de ser más comprensivas respecto al espacio de realidad abordado, plantean menos exigencias metodológicas en el sentido de que no pretenden unos resultados generalizables en sentido pleno.

De esta manera pueden realizarse aproximaciones *idiográficas* que flexibilicen las condiciones metodológicas en función de las propias características de la situación e incluso en función de la propia dinámica comunicacional del proceso (en un momento determinado puede aparecer un fenómeno inesperado que exija variar los parámetros de la investigación, o puede darse cuenta el investigador de

que precisa variar las cuotas de relevancia que había previsto otorgar a determinados aspectos de la realidad a observar, etc., etc.). Como ha señalado Guba (1983) los investigadores «naturalistas» al aceptar que abordan realidades multidimensionales y que las abordan desde una presencia e interacción directa con las personas y situaciones presentes en tales realidades insisten en la necesidad de «diseños abiertos», emergentes, que se desplieguen, desarrollen y evolucionen al socaire de las variaciones que se van produciendo o descubriendo en la realidad analizada, y que lo hagan también en función de las modificaciones que la interacción con situaciones y personas van introduciendo en las percepciones de los investigadores, en la significatividad de los datos o en el sentido de los resultados parciales.

Esto es, un tipo de aproximación a la realidad que se pretende analizar, que ha sido denominado «bottom-up» (en contraposición al «top-down approach» que comienza por la definición de las variables para pasar posteriormente a filtrar la realidad a través de dichas variables) que se caracteriza porque las variables no se preestablecen sino que son el resultado de la observación de los patrones o ciclos en que los sucesos ocurren en una situación dada (Green-Wallat 1981).

Esta provisionalidad del diseño y desarrollo de la investigación no ha de suponer necesariamente la pérdida completa de estructuras de control y validación tanto conceptuales (congruencia interna, credibilidad de las fuentes, etc.) como metodológicos (aplicabilidad, confirmabilidad, dependencia, neutralidad, consistencia de los datos, etc.) (Véase a este respecto Guba 1983, Titone 1981, Pérez Gómez 1983).

Mi propuesta, desde tales presupuestos, es el incluir el análisis de la actividad comunicativa o enseñanza en el aula dentro de un proceso de tipo circular-concéntrico que partiendo de las consideraciones más obvias, perceptibles y comprensivas (a través principalmente de la *técnica del relato*) se fuera desarrollando en sucesivos anillos de análisis cada vez más pormenorizados y precisos (puntuaciones observacionales, trabajo sobre aspectos muy específicos de la dinámica del aula, análisis de laboratorio sobre recursos o aspectos muy puntuales del proceso o sobre materiales o medios, utilización de procedimientos experimentales y de investigación básica, etc.). De esta manera esas fases de análisis muy finos, que exigen mayor rigor y que con frecuencia han de ser realizados fuera de la clase o cuando menos al margen de su dinámica, no perderían en ningún caso su vinculación con las actividades de dentro de la clase (considerada ésta como un todo sistémico). Con ello se salvaguarda la condición básica de *dependencia* de la parte respecto al todo. Y así tanto el aspecto analizado, como la propia investigación en su conjunto derivan su sentido del conjunto de la clase a la que posteriormente han de retornar sus conclusiones. La actividad desarrollada en clase se convierte en el parámetro de referencia constante en todo el proceso de investigación.

ELENCO DE CARACTERÍSTICAS INCLUIBLES EN CADA UNO DE LOS ANILLOS

Iré señalando algunos aspectos, no excluyendo por supuesto otros posibles componentes del proceso comunicacional que, precisamente por el carácter diferenciado, dinámico y equifinalizable de cada situación, pueda parecer conveniente incorporar al proceso de análisis en un momento o una situación dada. Paralelamente señalaré también algunos de los trabajos o aportaciones que sobre tales aspectos pueden tomarse como referencia en la literatura didáctica. Tampoco en este sentido referencial pretendo ser exhaustivo sino más bien pretendo hacer referencia a algunas fuentes que puedan aclarar conceptual y metodológicamente el contenido del aspecto señalado y las posibles formas de abordar su estudio (véanse cuadros n.º 1 y 3).

	ANILLO 1.º	ANILLO 2.º		ANILLO 3.º	ANILLO 4.º
		A	B		
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> · Componentes suprasistémicos <li style="text-align: center;">↓ · Estructura de condiciones y prioridades 	<ul style="list-style-type: none"> · Instruction management. 	<ul style="list-style-type: none"> · Clima relacional <li style="text-align: center;">↓ · Dimensión objetiva y subjetiva de las interacciones 	<ul style="list-style-type: none"> · Segmentos comunicacionales 	<ul style="list-style-type: none"> · Átomos comunicacionales <li style="text-align: center;">↓ · canales · recursos · medios
Técnicas utilizables	<ul style="list-style-type: none"> · Datos descriptivos · Observaciones · Pruebas psicológicas, instructivas, médicas, sociales, etc. · Relato 	<ul style="list-style-type: none"> · Relato · Grabación 	<ul style="list-style-type: none"> · Relato · Entrevistas · Cuestionarios · Pruebas sociométricas 	<ul style="list-style-type: none"> · Observaciones · Grabaciones · Otros sistemas de medición 	<ul style="list-style-type: none"> · Experimentación · Trabajos de laboratorio · Otros

CUADRO N.º 3. Si a lo largo del proceso de la investigación van apareciendo unidades o eventos concretos con incidencia significativa (comprobada o supuesta) en sucesos concretos o en los resultados del proceso de enseñanza, tales eventos se someten a un análisis más pormenorizado y a un contraste horizontal.

ANILLO 1.º: Componentes suprasistémicos

El anillo más amplio se refiere a los condicionantes suprasistémicos que configuran los inputs del hecho comunicacional dentro de la clase: condicionan el proceso, contenido y significación del intercambio. Esto es, constituyen el *contexto* de condiciones en que se va a desarrollar el proceso de enseñanza.

En tal sentido cabe señalar como aspectos relevantes a este nivel:

- a) Contexto socio-cultural o aspectos característicos del medio ambiente (Moos 1976, Walberg 1979).
- b) Distribución física de la clase y condiciones ambientales del aula (Weinstein 1979; Grant, 1978; Ruesch, 1956; Cook-Gumperz y Corsaro, 1976).
- c) Características relevantes de los sujetos: edad, sexo, nivel escolar, tipo de estudios que realizan, condiciones en que se encuentran.
- d) Condiciones socioculturales previas de los alumnos, e incluso del propio docente, y nivel cultural del medio ambiente origen (Berstein 1974-79; Tikunoff, 1979: «experiential variables»; Dunkin y Biddle, 1975).
- e) Objetivos a lograr y marco de prioridades establecido.
- f) Recursos disponibles.
- g) Organización institucional.

Sin una consideración previa de todos estos aspectos, u otros que puedan resultar relevantes en cada situación, que caracterizan y enmarcan el campo comunicacional o de enseñanza, no es posible comprender lo que en ella sucede. La inexistencia que en este tipo de aspectos hacen los modelos etnográficos, resulta en el caso del análisis de lo que sucede en una clase, absolutamente justificada.

Los instrumentos utilizables en la recogida y análisis de los datos son muy variados dada la variedad de contenidos recogidos en este primer nivel. En nuestro caso hemos utilizado: datos descriptivos, resultados obtenidos en pruebas psicológicas que habían sido realizadas anteriormente (y naturalmente al margen de la propia investigación), Observaciones directas, etc.

ANILLO 2.º: *Flujo comunicacional instructivo-relacional*

En este segundo anillo se concreta más el marco de análisis y se aborda ya directamente el objeto de estudio en su núcleo sustantivo: las tareas instructivas. Se recogen aquí datos sobre las dos variables que han aparecido de manera constante en la investigación didáctica. Un alto porcentaje de autores-trabajos que se han centrado en la enseñanza han identificado en ella dos factores fundamentales: la dimensión *emocional-social* y la dimensión *intervención-gestión-participación* a través de las tareas (véase Nickel, 1981; Ryans, 1960; Tausch, 1981; IEA, 1980, etc.).

En realidad este anillo alberga dos subconjuntos o subdimensiones que conviene diferenciar pero es tal su unión y mutua dependencia en la práctica que resulta poco operativa una separación tajante entre ambos niveles.

- 2a. La subdimensión «instruction management» incluiría aspectos como:
 - a) Estructuración de las tareas: fases, organizadores, tipo de actividades, conexión interfases, etc. (Sherer, 1981; Gage, 1976, 1979, IEA, 1980).

- b) Mensajes intercambiados (Tikunoff, 1979: «communicational variables»; Marsh, 1979: «instructional message»).
- c) Medios, recursos utilizados y cómo (Salomon 1981, Escudero 1983; Zabalza 1983).
- d) Organización funcional de los espacios, del tiempo, etc.

Esta dimensión la hemos abordado preferentemente a través del relato, recogiendo todos aquellos eventos que se iban produciendo en la clase a lo largo del proceso de instrucción. También las grabaciones son fácilmente utilizables.

2b. La subdimensión «Dinámica relacional» recoge el componente subjetivo de los intercambios instructivos. En ella se incluirían aspectos como:

- a) Estilo de dirección utilizado (Tausch, 1981; Kounin, 1970; IEA, 1980; Doyle, 1979b, Hosford, 1980).
- b) Organización posicional de los participantes: roles, dinámica participativa, etc.
- c) Clima de la clase (Moos, 1974; Watzlawick 1981: definición de la relación», Brophy, 1980, etc.).
- d) Emergentes metacomunicacionales surgidos a lo largo del proceso, etc.
- e) Actitudes, percepciones, valoración de los elementos del proceso por parte de quienes participan en él.

No se puede tener una «visión completa» de lo que pasa en una clase sin acudir a dialogar con los participantes en el proceso sobre cuál es la percepción que ellos poseen de dicho proceso.

Los aspectos recogidos en esta subdimensión poseen tanto una connotación objetiva (agrupaciones, normas, exigencias, etc.) como toda una serie de contenidos de actitud, percepción, etc., que pertenecen al mundo objetivo de los sujetos y a él hay que acudir para explorar tal dimensión: entrevistas, conversaciones con los implicados, diálogos en grupo sobre cómo se ve la dinámica de la clase, cuestionarios, etc. En definitiva se trata de:

llegar por esa vía a determinados contenidos sobre los que nos interesa obtener información y que sólo son abordables por la vía de la introspección, entrevista, cuestionario, etc.

pero también ha de ser utilizada esta subfase para tratar de establecer la veracidad de las consideraciones que previamente ha hecho él o los observadores. La mera observación conductual no suele ser todo lo rica e informativa que debiera.

Esa complementación y la consiguiente corrección, en caso de que fuera preciso habría de hacerse sistemáticamente en los trabajos de análisis cualitativo de la enseñanza (en un proceso similar al que los periodistas han de seguir para comprobar sus noticias por diversas fuentes) (Lancy 1978).

ANILLO 3.º: *Segmentos comunicacionales*

Este anillo recogería análisis ya más pormenorizados y precisos sobre aquellos segmentos relevantes (por sí mismos, o por la importancia funcional que en ese contexto concreto desempeñan) sobre los que se desea una información más específica. El que sean unos u otros los puntos a estudiar en profundidad dependerá del tipo de investigación a desarrollar y del objetivo que se pretende cubrir con ella.

En nuestra experiencia, hemos abordado aquellos aspectos que durante el análisis de los aspectos contenidos en los anillos superiores nos ha parecido interesante profundizar en ellos porque entendíamos que el poseer mayor información sobre tales segmentos podría redundar en notables beneficios para comprender más plenamente el conjunto.

Algunos aspectos a analizar podrían ser:

- a) Procesos comunicacionales didácticos (Roux, 1982).
- b) Análisis de segmentos comunicacionales del discurso instructivo: preguntas, órdenes, conductas no verbales, etc.
- c) Análisis del contenido de las intervenciones (lectura sintáctica, ideológica, pragmática, etc., de los mensajes, análisis informativo de los mensajes intercambiados, interacciones producidas, etc.) (Moles, 1975; Javier del Río, 1976; etc.).
- d) Análisis de los paralingüajes (Birdwistell, 1981: «Kinemorfos»; Ruesch-Kees, 1956; Bertolini, 1980, etc.).

Cuanto más precisos se desean los análisis y más controlada la información obtenida más van entrando en juego sistemas de análisis del proceso comunicacional rigurosos, con suficiente control de las situaciones y con garantías metodológicas que avalen las evidencias que se obtengan.

ANILLO 4.º: *Análisis de los recursos, medios, etc., utilizados en la comunicación*

Y finalmente en este anillo de la máxima concreción del objeto a estudiar se abordan diversos elementos puntuales, instrumentales, o unidades comunicacionales susceptibles de ser introducidas en un complejo sistema de análisis que en tal caso podría realizarse fuera de la propia clase: por ejemplo el estudio de un diseño de libros de texto realizado en la propia editorial, un laboratorio de técnicas de grupo, microteaching, análisis de medios, etc.).

Se centra la comunicación en «átomos comunicacionales» o en materiales específicos.

Se utilizan métodos y técnicas de mayor rigor (grabaciones, análisis en laboratorios, cuantificación muy precisa de aspectos como lecturabilidad de un texto, contenido informativo de una frase, introducción de ordenadores en clase y ver qué resultados da, etc.).

A este nivel ya se entiende que los análisis son muy pormenorizados: técnicas estadísticas muy sofisticadas, diseños de investigación muy complejos y prolongados, etc.

Aquí acaba este trabajo.

Se habrá podido observar que el sentido general del modelo es responder a la necesidad de una consideración integral y no parcial del fenómeno clase (Doyle 1981). Los datos obtenidos en el análisis de cada espacio analizado no tienen sentido en sí mismos si se les mira desde la óptica comunicacional, esto es, desde la clase considerada como un todo. Su sentido total les llega cuando se ponen en relación con los datos obtenidos en los otros anillos.

En próximos trabajos podremos ofrecer evidencias más concretas sobre cómo desarrollar un proceso de investigación a partir de los supuestos aquí enunciados, ofreciendo a la vez los resultados a los que hayamos podido llegar, así como las dificultades que su aplicación nos haya planteado.

En todo caso, cualquier observación que con respecto a lo aquí señalado se me quiera hacer será recibida y analizada con sumo gusto.

Dr. MIGUEL ZABALZA BERAZA
Profesor Titular de Didáctica
 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
 SANTIAGO DE COMPOSTELA (La Coruña)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASPY, D. y ROEBUCK, F. (1977): *Kids don't Learn from people they don't like*. Human Resource Development Press Amherst Mas.
- BARTELS, K.: «Relación personal en la educación», en SPEECK, J. y WEHLE, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barcelona 1981.
- BATESON, G.: *Steeps to an ecology of mind*. Bulletine, N. York 1982.
- BERNE, E. (1963): *The Structure an Dynamic of Organizations and Groups*. Ballantine Books, N. York.
- BERSTEIN, B. (1974-79): *Class, Codes, and Control*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BERTALANFY, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*. F.C.E. México.
- BERTOLINI, P. (1980): *Come Comunicano i Bambini*. Il Mulino, Bolonia.
- BIRDWISTELL, R. L. (1981): *El Lenguaje de la Expresión Corporal*. G. Gili, Barcelona.
- BRADFORD, L. P. (1973): «La Transacción Enseñar-Aprender». Rev. La Educación Hoy, vol. 1, n.º 1, págs. 21-27.
- BROOKS, D. M. (1980): «Etnographic Analysis of Instructional Methods». Theory into Practice, vol. XIX (2), págs. 144-147.
- BROPHY, J. (1980): «Teacher Praise: A Functional Analysis». Mecanografiado, Michigan State University.
- CARKHUFF, R. R. (1969): *Helping and Human Relations*. Holt, N. York.
- CASTIELLO, J. (1955): *Una Psicología umana dell'educazione*. SEI, Torino.
- CICOUREL, A. W. (1970): «The Adquisition of Social Structure. Toward a Developmental Sociology of Language and Meaning», en DOUGLAS, J.: *Understanding Every Day Life*. Aldine, Chicago.
- CLIGNET, R. (1978): «Pour une Analyse systematique des relations enseignants-enseignes». Rev. Franc. de Pedagogie, n.º 43, págs. 31-46.

- COHN, E.; MILLMAN, S. A. and CHEW, S. K. (1975): *Input-Output Analysis in public education*. Ballinger Publ. Comp. Cambridge, Mass.
- COLOM, A. J. (1981): «Teoría de la Educación y la oferta de la Teoría de los Sistemas Generales». Mecanografiado. Seminario de Epistemología de las Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca.
- COMBS, A. W. and SNYGG, D. (1959): *Individual Behavior: A perceptual approach to behavior*. Harper, N. York.
- COMBS, A. W.; AVILA, D. L. y PURKEY, W. W. (1971): *Helping Relationships: Basic concepts for the helping professions*. Allyn y Bacon, Boston.
- COOK-GUMPERZ, J. y CORSARO, W. (1976): «The Socio-ecological constraint on children's communicative strategies. Context in children's speech», en COOK-GUMPERZ, J. y GUMPERZ, J. J. (ed.): *Papers on Language an context*. Language Behavior Research Laboratory, Berkeley, Calif.
- COOLEY, C. H. (1971): *Human Nature and the Social Order*. Charles Scribner's Sons, N. York.
- CRONBACH, L. J. (1975): «Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology». *American Psychologist* (30), págs. 116-127.
- CHOMSKY, N. (1963): *Aspects of a Theory of Syntax*. Wiley, N. York.
- DE LANDSHERE, G. y DELCHAMBRE, A. (1979): *Les Comportements non Verbaux de l'Enseignement*. Labor Bruxelles.
- DEL REY, J. (1976): *Cultura y Mensaje*. Pablo del Río, Madrid.
- DOYLE, W. (1977): *The Uses of Nonverbal Behaviors: Toward an Ecological model of Classrooms* *Merril Palmer Quarterly*, 23, págs. 179-192.
- (1977 b): «Learning the Classroom environment: an Ecological analysis». *Journal of Teacher Educat.* 28 (6), págs. 51-55.
- (1978): *Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness*. Final Report Deuton TX, North Texas State University.
- (1979 a): «Classroom Task and Student Abilities», en Peterson, P. y Walberg, H. J. *Research on Teaching*. Mc Cutcham, Berkeley.
- (1979 b): «Making managerial decisions in classrooms», en Duke, D. L.: *Classroom Management*. Seventy-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education Univ. Chicago Press, Chicago.
- (1981): «Research on Classroom Context». *Journal of Teacher Education* vol. 32, n.º 6, págs. 2-7.
- DOWNEY, M. (1977): *Interpersonal Judgements in Education*. Harper, N. York.
- DUNKIN, M. y BIDDLE, B. (1975): *The Study of Teaching*. Holt Rinehart and Wiston, N. York.
- ERIKSON, E. H.: *Identidad, Juventud y crisis*. Paidós, Buenos Aires (1974).
- ESCUADERO, J. M. (1983): «La Investigación sobre los medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales», en *Enseñanza*, n.º 1. Univ. de Salamanca, págs. 87-119.
- FAST, J. y FAST, B.: *Hablando entre líneas*. Kairón, Madrid 1981.
- FERNÁNDEZ HERTA, J. (1974): *Didáctica*. Uned, Madrid.
- FREUND, J. (1975): *Teoría de las Ciencias Humanas*. Península, Barcelona.
- GAGE, N. L. (1976): *The Psychology of Teaching Methods*. Univ. of Chicago Press.
- (1979): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teacher College Press, N. York.
- GARBER, Y. y SELIGMAN, M. P. E. (1980): *Human Helplessness: Theory and applications*. Academic Press, N. York.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Autoconcepto, Sociabilidad y rendimiento Escolar*. Incie, Madrid 1976.
- GIMENO, J. (1983): «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO, J. PÉREZ GÓMEZ, A.: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, págs. 166-189.

- GOFFMAN, E. (1971): *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Amorroutu, B. Aires.
- GOFFMAN, E. (1976): *Frames*. Penguin, Harsmosworth.
- GRANT, D. (1978): *El Dominio de la Comunicación Educativa*. Anaya, Madrid.
- GUMPERZ, J. J. (1981): «Conversational inference and Classroom Learning», en GREEN, J. L. y WALLAT, C.: *Ethnography and Language*. Ablex Publis. N. Jersey.
- GREEN, J. L. y WALLAT, C.: *Ethnography and Language*. Ablex Publis. N. Jersey 1981.
- GUBA, E. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO-PÉREZ GÓMEZ (1983), págs. 148-166.
- GUSKIN, A. E. (1973): *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Suddentsche Verlagsges, Ulm.
- HALL, E. (1972): *Handbook for Proxemic Research*. Society for the Anthropology of Visual Comunitacion. Washington.
- HAMACHEK, D. E. (1968): *Human Dynamics in Psychology and Education*. Allyn and Bacon.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Narcea, Madrid.
- HARRE, R. y SECROD, P. F. (1972): *The Explanation of Social Behavior*. Blackwell, Oxford.
- HARTLEY, R. V. L. (1928): *Transmission of Information*. Bell Syst. Technology Journal, pág. 535-563.
- HEINEMAN, P. (1980): *Pedagogía de la Comunicación no verbal*. Herder, Barna.
- HESLER, N. W. (1972): *An Investigation of Instructor use of Space*. Dissertation Abstracts International 1972 (3).
- I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement): *Classroom Environment Study: Teaching for Learning*. Mecanografiado Univ. de Estocolmo.
- JACKSON, Ph. W. (1979): «The Way Teaching Is», en BENNET, N. y MCNAMARA, D.: *Focus on Teaching: Readings in the Observation and Conceptualization on Teaching*. Logman, N. York.
- JAKOBSON, R. (1975): *Ensayos de Lingüística aplicada*. Seix Barral, Barna.
- JONESES, J. G. (1970): «Measures of Self-Perception as predictors of scholastic achievement». *Journal of Educ. Research*, vol. 63 (5), pág. 201.
- KAPLAN, S. (1973): «Cognitive maps in perception and Tough», en DOWNS, R. M. y STEA, D.: *Image and Environments*. Aldine Chicago.
- KENDON, A. (1970): «Movement coordination in Social Interaction». *Acta Psychologica* 85.
- KOUNIN, J. S. (1970): *Discipline and Group Management in Classroom*. Holt, Rinehart and Wiston, N. York.
- MANZARI, B.: «La didattica come problema di relazioni pedagogico-educative». *Pedagogia E Vita*, n.º 5, junio-julio 1978, págs. 465-475.
- MASLOW, A. (1963): *Motivación y Personalidad*. Sagitario, Barcelona.
- MARSH, P. O. (1979): «The Instructional message: A theoretical perspective». *Educ. Commun. and Technology Journal*, vol 27 (2), págs. 303-318.
- MCDERMOTT, R. P. (1977): «Social Relations as context for Learning in Schools». *Harward Educat. Rev.* 47, 2, págs. 188-212.
- MCMURRAY, J. (1961): *Persons in Relation*. Faber and Faber, London.
- MEAD, G. H. (1972): *Espiritu, Persona, Sociedad*. Paidón, Buenos Aires.
- MOLES, A. y ZELTMANN, C. (1975): «La Comunicación», en Varios: *Enciclopedia de Pedagogía*. Mensajero, Bilbao.
- MONGE, P. y CAPELLA, J. (1980): *Multivariate Techniques in Human Communications Research*. Academic Press, N. York.
- MOOS, R. H. (1976): «The Human Context.» *Environmental Determinants of Behavior*. Wiley, N. York.
- (1979): «Educational Climates», en Walberg, H. J.: *Educational Environments and Effects*. McCutchan Publis. Corp. Berkeley, California.

- MORRIS, C. (1946): *Signs, language and behavior*. Prentice Hall.
- NEILL, A. S. (1960): *Summerhill, Fondo de Cultura Económica*, México.
- PAJAK, E. (1981): «Teaching and the Psychology of the Self». *American Journal Education*, 90 (1), págs. 1-13.
- PECHEUX, M. (1977): *Analyse automatique du discours*. Dunod, Paris.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica», en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (eds.): *La enseñanza: su teoría, su práctica*. Akal Universidad, Madrid.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977): *Funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili, Barna.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1981): «Acto sémico-acto didáctico». Mecanografiado. Seminario de Epistemología de las CC. Educación, Universidad de Salamanca.
- ROGERS, C. (1976): *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, B. Aires.
- ROGERS, C. (1975): *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, B. Aires.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la escuela*. Marova, Madrid.
- ROMMETVEIT, R. (1974): *On message structure*. Wiley, New York, 1974.
- ROUX, J. P. (1982): «Une technique d'observation et d'analyse des interactions maitre-elene». *Rev. Française de Pédagogie*, enero-febrero, págs. 30-45.
- RUBIN, G. N. (1973): «An Naturalistic Study in Proxemics: seating arrangement and effects on Interaction Performance and Behavior». *Dissertation Abstracts International* (33).
- RUESCH, J. y KEES, P. (1956): *Non Verbal Communication*. Univ. Press, California.
- RYANS, D. G. (1960): «Characteristics of Teachers. Their Description. Comparison and appraisal: a Research Study». American Council of Education, Washintong.
- SALOMON, G. (1981): *Interaction of Media, Cognition and Evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SANVISENS, A. (1965): «El problema de la Coordinación Social». *Rev. del Instituto de Ciencias Sociales*, Barcelona.
- SCHERER, K. R. (1981): «Comunicación», en Herman, T. y otros: *Conceptos Fundamentales de Psicología*. Herder, Barcelona.
- SCHRÖDER, H. (1979): *Comunicazione, Informazione, Istruzione*. Armando Armando, Roma.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1976): *Il Mago Smagato*. Feltrinelli, Milano.
- SHANNON, C. E. (1948): «A mathematical Theory of Communication». *Bell System. Techn. Journal* (27).
- SHAVELSON, R. S. (1976): «Teachers Decision making», en Gage, N. L. (ed.): *The Psychology of Teaching Methods*. Univ. Chicago Press, Chicago.
- SHIBUTANI, T. (1971): *Sociedad y Personalidad*. Paidós, Buenos Aires.
- SLAMA-CAZACU, T. (1961): *Language et Contexte*. Mouton, La Haya.
- SLOBIN, D. I. (1975): *Psicolinguistica*. La Nuova Italia, Firenze.
- SMITH, L. M. y GEOFFREY, W. (1963): *The Complexities of an Urban Classroom*. Holt Rinehart and Wiston, N. York.
- SPINDLER, G. (ed.) (1982): *Doing the Ethnography of Schooling*. Rinehart and Wiston, N. York.
- STANFORD, G. y ROARK, P. (1981): *Interacción Humana en la Educación*. Diana México.
- TABACCHI MASONI, M. (1980): *Psicopedagogia della comunicazione nella classe*. Bulzoni. Roma.
- TAUSCH, A. M. y TAUSCH, R. (1981): *Psicología de la Educación*. Herder, Barcelona.
- TIKUNOFF, W. J. (1979): «Context Variables of Teaching-Learning Events», en Bennet, S. y McNamara: *Focus on Teaching*. Logman, London.
- TITONE, R. (1980): *Avamposti della psicolinguistica applicata* (2 vol.). Armando, Roma.
- (1981 a): *Psicodidáctica*. Narcea. Madrid.
- (1981 b): *Il Linguaggio nella Interazione Didattica*. Bulzoni, Roma.
- ULICH, D. (1974): *Dinámica de Grupos en la Clase Escolar*. Kapelus, Buenos Aires.

- WALBERG, H. J. (edit.) (1979): *Educational Enviroments and Effects*. McCutchan Berkeley.
- WATZLAWICK, P. et alii (1981): *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder, Barcelona.
- WEINSTEIN, C. S. (1979): «The Physical Envoronment of the School: a Review of the Research». *Rev. of Educational Research*, vol. 49 (4), págs. 577-610.
- WOOLFOLK, A. E. y BROOKS, D. N. (1980): «Non Verbal Communication in Teaching». *Rev. of Research of Education*.
- ZABALZA, M. A. (1981): *La Integración Psíquica del Muchacho Inadaptado: El Autoconcepto*. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones. Univ. Complutense. Madrid.
- (1983): «Medios, Mediación y Comunicación didáctica», en *ENSEÑANZA*, n.º 1, ICE, Univ. Salamanca, págs. 121-146.