

LAS TAREAS DIDACTICAS EN EL AULA

VÍAS DE ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Dra. AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

0. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

En general se puede afirmar que las causas didácticas de la falta de éxito escolar en la situación de la que partimos —Martínez Sánchez (1983b)— se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como fenómeno en el que confluyen una serie de influencias entre diversas variables contextualizadas, proceso que según Rodríguez Diéguez (1981) constituye un «conjunto de elementos en interacción que se integran en la rúbrica común de «Acto Didáctico».

En base a la afirmación enunciada, constatada empíricamente en el Tercer Ciclo de la EGB de la escuela Valenciana, se plantea aquí el análisis de las tareas didácticas y de la actuación docente precisamente en este Ciclo educativo.

El estudio de la docencia en la Educación Básica es no sólo de interés en sí mismo sino notablemente actual en el contexto de renovación de estas enseñanzas en el que nos movemos.

El trabajo que aquí presentamos se realiza a partir de un Seminario sobre «Análisis del Acto Didáctico» en el que participan estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Este curso monográfico básicamente pretende profundizar en el conocimiento y comprensión de lo que sucede en las aulas: cuáles son los procesos didácticos habituales, qué comportamientos docentes de alumnos y profesores tienen lugar en la escuela, etc. En definitiva se busca una aproximación a las experiencias que perfilan *cómo el maestro realmente enseña y cómo el alumno realmente aprende*.

Por otra parte este seminario tiene como finalidad iniciar en la investigación educativa en el aula y propiciar el conocimiento, utilización y valoración crítica de instrumentos, medios y sistemas de observación y categorización utilizados desde un planteo básicamente antropológico que incorpore a la descripción de la situación y del comportamiento docentes, el mayor número de aspectos que contribuyan a su comprensión fenomenológica.

Además de las razones específicas apuntadas, creemos que el acercamiento a las tareas didácticas que tienen lugar en la situación de clase real, puede proporcionar no sólo datos y pistas de reflexión sino también estrategias de perfeccionamiento para los maestros que día a día se enfrentan con el difícil trabajo de la docencia.

Finalmente hay que considerar dos aspectos que entendemos como fundamentales en nuestro trabajo: en primer lugar la necesidad de que la formación del Profesorado conjugue y armonice planteamientos humanísticos junto al empleo de técnicas microanalíticas de los comportamientos didácticos que aseguren la adquisición de competencias específicas en el ejercicio de la docencia.

En segundo término, creemos que es necesario poner de manifiesto la posibilidad de investigar en las aulas escolares sin que sea necesario el empleo de medios sofisticados.

1. DEFINICIÓN DEL TRABAJO

El estudio que se presenta está realizado en Centros de EGB de la ciudad de Valencia; específicamente nos hemos centrado en el Tercer Ciclo de enseñanza.

Dadas las dificultades de recogida de datos y opiniones, de entrenamiento de observadores y sobre todo de encontrar maestros que se prestaran de buen grado a ser observados, el número de clases y Profesores estudiados ha sido necesariamente reducido.

Se ha centrado en 20 Colegios Estatales y 20 no Estatales.

En manera alguna se pretende extender las observaciones y conclusiones más allá de los límites de la propia experiencia. Sin embargo esperamos que los datos obtenidos sirvan de base para elaborar pautas de actuación en orden al perfeccionamiento del Profesor.

1.1. *Objetivos específicos que se pretenden*

Las metas propuestas se sintetizan en cuatro apartados:

1.º Pretenden dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la metodología de trabajo empleada habitualmente en las aulas?
- ¿Qué comportamientos docentes son los más frecuentes en la actuación didáctica?
- ¿Cuáles son las conductas desarrolladas por los alumnos?

2.º Constatar el efecto retroalimentador de la autorreflexión en la modificación del comportamiento del profesor en determinadas destrezas docentes.

3.º Esbozar a partir de los datos obtenidos en las fases previas un esquema de entrenamiento para ser utilizado en las prácticas docentes.

4.º Iniciar a los estudiantes de Ciencias de la Educación en la investigación operativa sobre el aula escolar.

Nos enfrentamos pues con un trabajo que además de pretender describir lo que ocurre habitualmente en las aulas, busca la comprobación de una hipótesis y la elaboración sintética de un paradigma de actuación en el proceso de perfeccionamiento del Profesor que tome como punto de partida el comportamiento docente en cada situación particular.

La elección de la hipótesis de trabajo propuesta, el efecto de la autorreflexión en la actuación docente, pone de manifiesto que básicamente nos situamos en la perspectiva humanística. Se subraya la importancia de la toma de decisiones personales en el proceso de autoperfeccionamiento.

De otra parte se afirma la relevancia de la retroalimentación en los procesos formativos. En todo caso se pone de manifiesto la necesidad de propiciar vías de perfeccionamiento que contemplen la adquisición de destrezas específicas en orden a optimizar los procesos de enseñar-aprender. Finalmente se evidencia la complejidad del «Acto Didáctico» y en consecuencia, la necesidad de estudiarlo desde diversas perspectivas, de atender preferentemente a las variables de contexto, de no generalizar sin las debidas cautelas y de recoger el mayor número de datos relativos a la situación didáctica que se trata de estudiar y comprender.

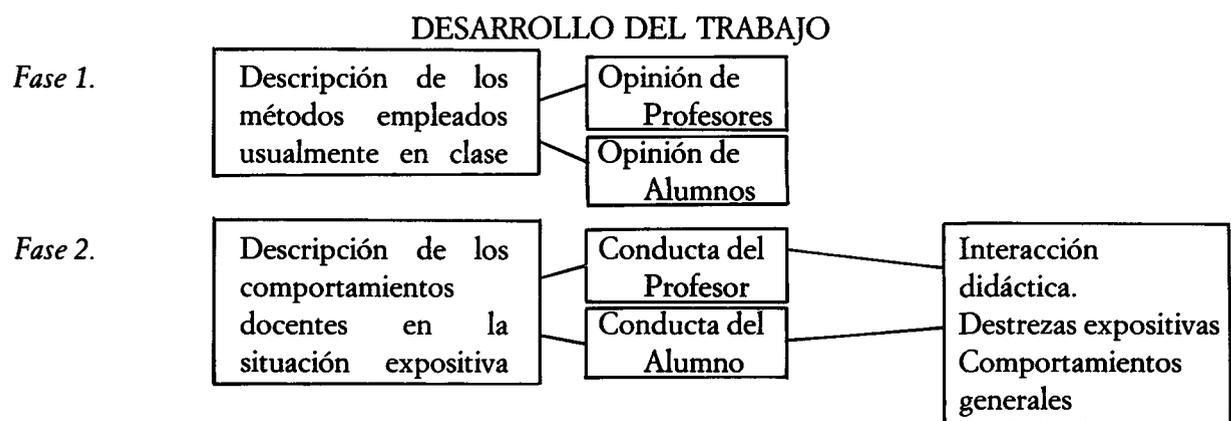
1.2. *Proceso seguido en el desarrollo del trabajo*

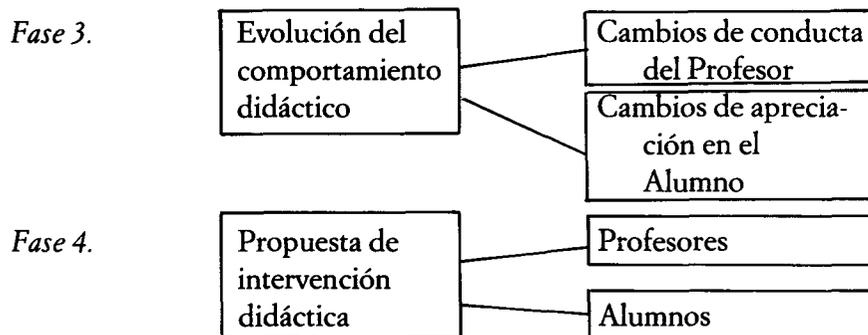
Dos grandes apartados constituyen el núcleo de tratamiento del tema, la descripción analítica de la práctica didáctica en el aula y la selección de pautas específicas de apoyo que proporcionen al docente el adecuado feedback que ayude a optimizar la función didáctica.

Operativamente el estudio se estructura en cuatro fases que, respectivamente, van encaminadas a describir el tipo de actividades metodológicas que habitualmente se desarrollan en el aula escolar, a analizar el comportamiento didáctico tanto del Profesor como de los alumnos, a constatar los cambios producidos por la autorreflexión personal del profesor sobre los comportamientos docentes y finalmente a esbozar los pasos que se proponen para llevar a cabo una acción orientadora sobre el profesor en la línea de la «Supervisión Clínica» en el sentido con que utilizan el concepto autores como Goldhammer (1969), Cogan (1973) o Mosher y Purple (1974).

Dada la complejidad del trabajo sólo se han podido abordar las fases referidas a descripción de aspectos metodológicos y a los comportamientos del Profesor.

La parte correspondiente a las conductas desarrolladas por los alumnos será objeto de un estudio que complemente el que aquí se presenta. El cuadro sintético que se ofrece seguidamente alude a la planificación completa del trabajo.





2. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURACIÓN METODOLÓGICA DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

Gran parte de las investigaciones centradas en el estudio de la eficacia docente, vinculan esta variable a estrategias metodológicas empleadas en las actividades de comunicación didáctica.

En este sentido importa destacar los trabajos de recensión de Simón y Boyer (1970) que tienen como último objetivo la búsqueda de la mejora de la enseñanza a través de la consideración de un amplio espectro de estrategias metodológicas; los estudios sobre tareas docentes de Edwards y Furlong (1978); los de Anderson y Scott (1978) que analizan la relación entre métodos y actividades de enseñanza-aprendizaje y características de los estudiantes; los de Woods (1980) centrados en modos de ejercer la autoridad en distintos tipos de actividades y de trabajos didácticos. Todos ellos están encaminados a identificar las variables metodológicas que en mayor medida contribuyen a optimizar el «Acto Didáctico».

Admitida la importancia de las estrategias metodológicas en el éxito y/o fracaso escolar, nos centramos en primer lugar en la descripción de las actividades de enseñanza más habituales en nuestras aulas. Para ello recabamos la opinión de maestros del Tercer Ciclo de EGB y de alumnos de cada uno de los tres niveles de este mismo Ciclo.

La consulta se realiza en 20 Centros Estatales y 20 no Estatales de características similares respecto al número de unidades escolares. Complimentan el Cuestionario 1 profesor y 3 alumnos —uno de cada curso— en cada Centro. El criterio de elección de los Profesores fue el «que se prestaran voluntariamente»; en cuanto a los estudiantes, el azar.

A todos ellos les pedimos que expresen sus opiniones y experiencias sobre actividades metodológicas que tienen lugar tanto en el desarrollo de la clase como en la evaluación de los resultados docentes. La consulta se lleva a cabo a través de un Cuestionario con preguntas sobre métodos de trabajo y actividades evaluadoras. La valoración de las cuestiones presentadas se realiza en una escala de 1 a 5 con la que se indica la frecuencia en el uso de las distintas actividades: —5 habitualmente, casi siempre; 4 con frecuencia; 3 ocasionalmente; 2 poco y 1 nada—.

Las opiniones obtenidas se distribuyen como sigue:

TABLA 1. MEDIAS Y DESVIACIONES OBTENIDAS EN LA ENSEÑANZA ESTATAL

VARIABLES CONSIDERADAS	Alum. 6.º		Alum. 7.º		Alum. 8.º		Tot. Alum.		Prof.	
1. Énfasis en la <i>lección magistral</i> , aunque no se excluyan las preguntas, dificultades al terminar la explicación y otras formas de diálogo.	4,7	0,64	3,4	1,4	3,3	1,3	3,8	0,7	3,7	1,1
2. Énfasis en la <i>lección magistral</i> , pero apoyada frecuentemente con transparencias, diapositivas, etc.	2,5	1,1	2,9	1,1	1,8	0,8	2,4	0,5	2,7	1,2
3. Explicación a partir de preguntas y respuestas, énfasis en la <i>comunicación en dos direcciones</i> ; con preguntas previamente pensadas para motivar y estimular el interés de los alumnos.	3,3	1,4	2,9	1,3	2,7	1	2,9	0,1	3,7	0,5
4. Explicación a partir de las respuestas de los alumnos a <i>preguntas escritas</i> y respondidas brevemente en la misma clase.	3,9	1	2,9	1,2	2,1	1,2	3	0,8	2,9	1,1
5. Clases centradas en el <i>trabajo individual</i> de los alumnos: resolución de problemas, ejercicios, etc., con corrección, puesta en común y explicación (« <i>feed-back</i> » inmediato).	3,6	1,1	2,7	1,4	3,7	1	3,3	0,5	3,9	1,1
6. Predominio de <i>medios audiovisuales</i> : películas, diapositivas, etc.	4,1	1	2,3	1	1,6	0,7	2,7	1,3	2	0,9
7. Uso de <i>medios audiovisuales</i> con alguna tarea simultánea: tomar apuntes o notas, etc.	2,9	1,3	2,4	1,2	2,1	1	2,5	0,4	2,1	1
8. Predominio del trabajo en grupo, según tareas previamente determinadas, con puesta en común.	3,4	1,4	2,2	1,1	2,5	0,9	2,7	0,5	3,2	1
9. Clases centradas en el comentario de ejercicios, exámenes, etc. (centradas en el « <i>feed-back</i> »).	3,3	1,4	2,3	1,2	3	1,1	2,9	0,4	3,1	0,9
10. Clases dedicadas a la clarificación y análisis del « <i>dominio afectivo</i> »: análisis del « <i>clima</i> ».	2,9	1,4	2,4	1,4	2,9	1,2	2,7	0,2	3,1	0,9
1. La evaluación se realiza con preguntas escritas.	3,7	1,1	4,6	0,7	4,9	0,2	4,4	0,5	4,6	0,6
2. Se evalúa por medio de pruebas objetivas.	1,8	0,9	2,1	1,2	2	1,1	2	0,1	3,3	0,7
3. Se controla y evalúa la eficacia de los grupos.	2,7	1,3	1,8	0,9	2,5	1,1	2,4	0,4	2,4	0,9
4. Se evalúan actitudes y comportamientos, al margen de la adquisición de conocimientos.	2,3	1,4	3,6	1,3	3,3	1,5	3	0,6	3,2	1
5. Los exámenes son de preguntas abiertas sobre los contenidos desarrollados en clase.	4,1	1	2,7	1	2,8	1,4	3,2	0,7	3,8	1,2

VARIABLES CONSIDERADAS	Alum. 6.º	Alum. 7.º	Alum. 8.º	Tot. Alum.	Prof.
6. Se comentan y controlan los objetivos que se pretenden en clase.	1,5 1	2,8 1,1	2,7 1,2	2,4 0,7	3,8 1
7. En el trabajo de grupo se evalúa además de la eficacia, el proceso de comportamiento del equipo.	1,9 1,4	2,6 1,1	2,7 1,4	2,4 0,4	2,8 1,1
8. Se entregan los controles corregidos, con análisis de errores, justificación de notas, etc.	2,7 1,2	2,8 1,3	2,7 1,1	2,4 0,4	4,1 1,1
9. Se ofrecen ejercicios y trabajos de recuperación.	3,7 1	2,8 1,4	4,4 0,7	3,6 0,7	4 0,8
10. Los alumnos evalúan la marcha de la clase y el comportamiento docente del profesor.	3,3 1,2	1,6 1	2,5 1,4	2,5 0,8	2,6 0,9

TABLA 2. MEDIAS Y DESVIACIONES OBTENIDAS EN LA ENSEÑANZA NO ESTATAL

VARIABLES CONSIDERADAS	Alum. 6.º	Alum. 7.º	Alum. 8.º	Tot. Alum.	Prof.
1. Énfasis en la <i>lección magistral</i> , aunque no se excluyan las preguntas, dificultades al terminar la explicación y otras formas de diálogo.	2,8 1,6	2,5 1,5	1,5 0,9	2,4 0,4	3,3 1,3
2. Énfasis en la <i>lección magistral</i> , pero apoyada frecuentemente con transparencias, diapositivas, etc.	2,3 1,2	1,5 0,9	1,5 0,9	1,8 0,4	2,3 1,2
3. Explicación a partir de preguntas y respuestas, énfasis en la <i>comunicación en dos direcciones</i> ; con preguntas previamente pensadas para motivar y estimular el interés de los alumnos.	3,3 1	3,7 0,9	3,9 1	3,7 0,3	3,7 1,1
4. Explicación a partir de las respuestas de los alumnos a <i>preguntas escritas</i> y respondidas brevemente en la misma clase.	2,7 1,1	2,8 1	3 1,4	2,8 0,1	2,7 1,2
5. Clases centradas en el <i>trabajo individual</i> de los alumnos: resolución de problemas, ejercicios, etc., con corrección, puesta en común y explicación (« <i>feed-back</i> » inmediato).	3,8 1,1	4,3 1	4,1 1	4,1 0,2	3,9 0,8
6. Predominio de <i>medios audiovisuales</i> : películas, diapositivas, etc.	2,1 1	1,9 1,1	1,7 1,1	1,9 0,2	1,8 1
7. Uso de <i>medios audiovisuales</i> con alguna tarea simultánea: tomar apuntes o notas, etc.	2,7 1,3	2,5 1,2	1,8 1,2	2,3 0,5	2,4 1,4
8. Predominio del trabajo en grupo, según tareas previamente determinadas, con puesta en común.	3 1,2	2,1 1,3	3 1,2	2,7 0,4	3,1 1,1
9. Clases centradas en el comentario de ejercicios, exámenes, etc. (centradas en el « <i>feed-back</i> »).	3,1 0,9	3,1 0,8	2,8 1,1	3 0,1	2,9 0,9
10. Clases dedicadas a la clarificación y análisis del «dominio afectivo»: análisis del «clima», evaluación de las actitudes en la clase y hacia temas o problemas relacionados con la asignatura: clarificación de valores.	2,9 0,9	2,8 0,9	3,1 1	3 0,1	3,2 0,8

VARIABLES CONSIDERADAS	Alum. 6.º		Alum. 7.º		Alum. 8.º		Tot. Alum.		Prof.	
1. La evaluación se realiza con preguntas escritas.	3,9	1,1	4,6	0,7	4,8	0,3	4,4	0,4	4,5	0,8
2. Se evalúa por medio de pruebas objetivas.	1,8	1,1	2,6	1,2	2,3	0,8	2,3	0,8	3	1,2
3. Se controla y evalúa la eficacia de los grupos.	4,2	0,9	1,9	1,3	2,2	1,4	2,8	1,2	2,7	1,3
4. Se evalúan actitudes y comportamientos, al margen de la adquisición de conocimientos.	3,4	0,9	4,2	1	4,2	0,9	3,9	0,4	3,8	1,4
5. Los exámenes son de preguntas abiertas sobre los contenidos desarrollados en clase.	4,4	0,8	3,3	1,2	4	0,8	3,9	0,5	4	1,2
6. Se comentan y controlan los objetivos que se pretenden en clase.	3,6	0,9	3,7	1,1	4,1	1	3,8	0,2	3,8	1,1
7. En el trabajo de grupo se evalúa además de la eficacia, el proceso de comportamiento del equipo.	3,9	1,1	2,2	1,5	2,4	1,4	2,8	0,9	3,1	1,3
8. Se entregan los controles corregidos, con análisis de errores, justificación de notas, etc.	3,2	1,3	3,8	1,1	2,7	1,2	3,3	0,5	4,1	1,7
9. Se ofrecen ejercicios y trabajos de recuperación.	4,5	0,6	4,6	0,7	4,6	0,7	4,5	0,1	4,2	1
10. Los alumnos evalúan la marcha de la clase y el comportamiento docente del profesor.	2,3	1,2	3,3	1,3	2,5	1,4	2,7	0,5	3,2	1,3

A través del análisis de varianza hemos constatado que no se dan diferencias significativas entre las series de valoraciones de los distintos grupos de alumnos ni entre las de Profesores de Centros Estatales y No Estatales.

TABLA 3. SINTESIS DEL ANALISIS DE VARIANZA DE LAS SERIES DE ALUMNOS DE LOS DISTINTOS NIVELES Y CENTROS

Fuente de variación	SC	GL	MC	F
Inter	4,6	5	0,9	
Intra	81,7	114	0,7	1,3
Total	86,3	119		

TABLA 4. SINTESIS DEL ANALISIS DE VARIANZA. SERIES DE PROFESORES

Fuente de variación	SC	GL	MC	F
Inter	0,0	1	0,0	
Intra	19,1	38	0,5	0,0054
Total	19,1	39		

Igualmente se ha hallado el análisis de varianza entre las series de las valoraciones medias de Alumnos de Centros Estatales y No Estatales y de Profesores de los dos tipos de Centros.

Las diferencias, tanto en las valoraciones de métodos de trabajo como las referidas a Evaluación no son significativas.

TABLA 5. ANALISIS DE VARIANZA. METODOS DE TRABAJO

Fuente de variación	SC	GL	MC	F
Inter	0,4	3	0,11	
Intra	13,8	36	0,4	0,3
Total	14,2	39		

TABLA 6. ANALISIS DE VARIANZA. EVALUACION

Fuente de variación	SC	GL	MC	F
Inter	3,72	3	1,24	2,53
Intra	17,92	36	0,49	
Total	21,64	39		

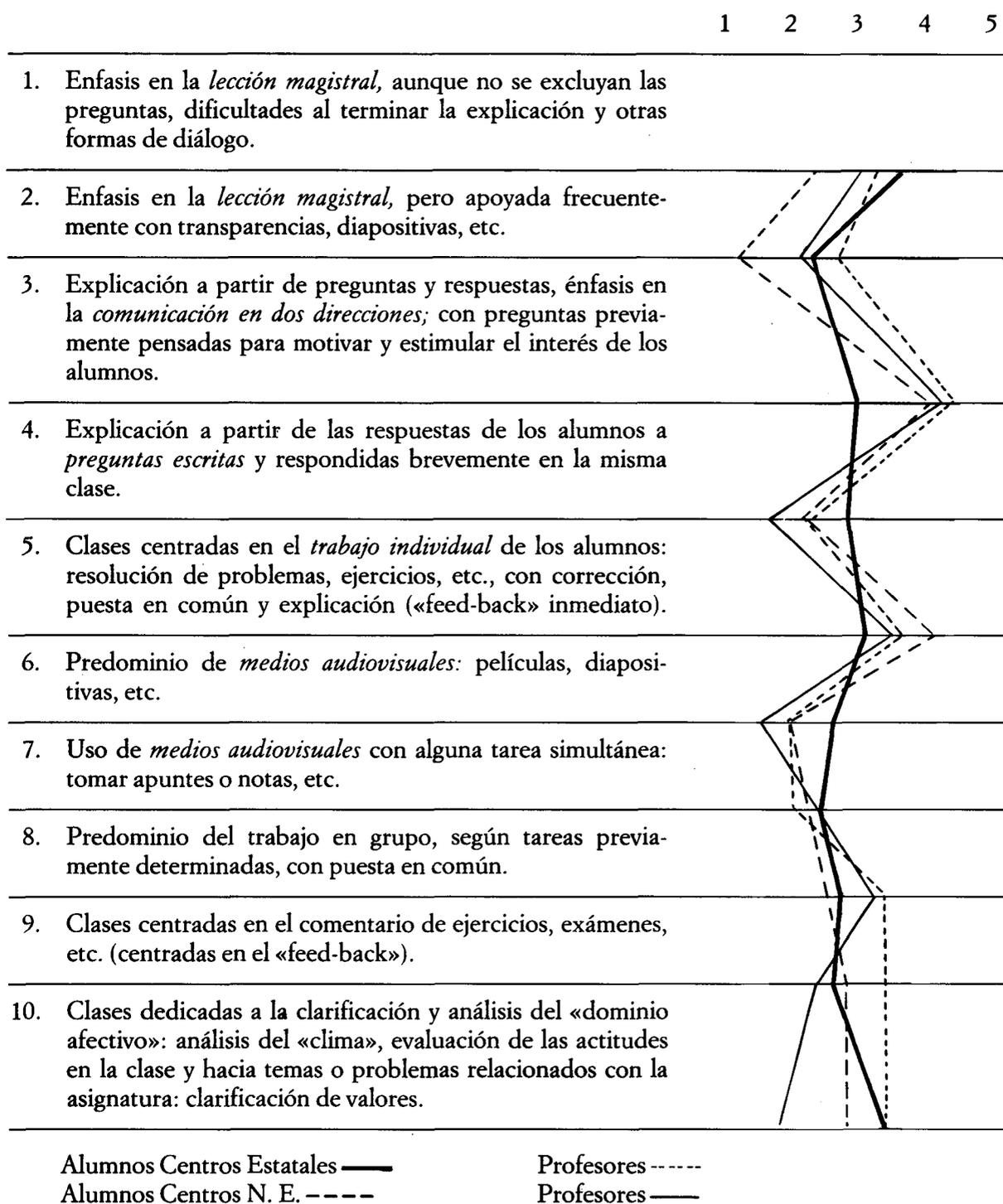
Centrándonos en una visión más analítica de los datos correspondientes a las cuestiones que aluden a los aspectos metodológicos, es de destacar la descripción que se hace de los comportamientos didácticos habitualmente centrados en la

lección magistral y en explicaciones realizadas a partir de preguntas y respuestas de los alumnos. También parece frecuente la acentuación de comportamientos docentes que tienen como referencia el trabajo individual de los estudiantes.

En cambio parece que es menos habitual el trabajo en grupos, el comentario de ejercicios y el análisis y valoración del clima afectivo en que se desarrolla la clase.

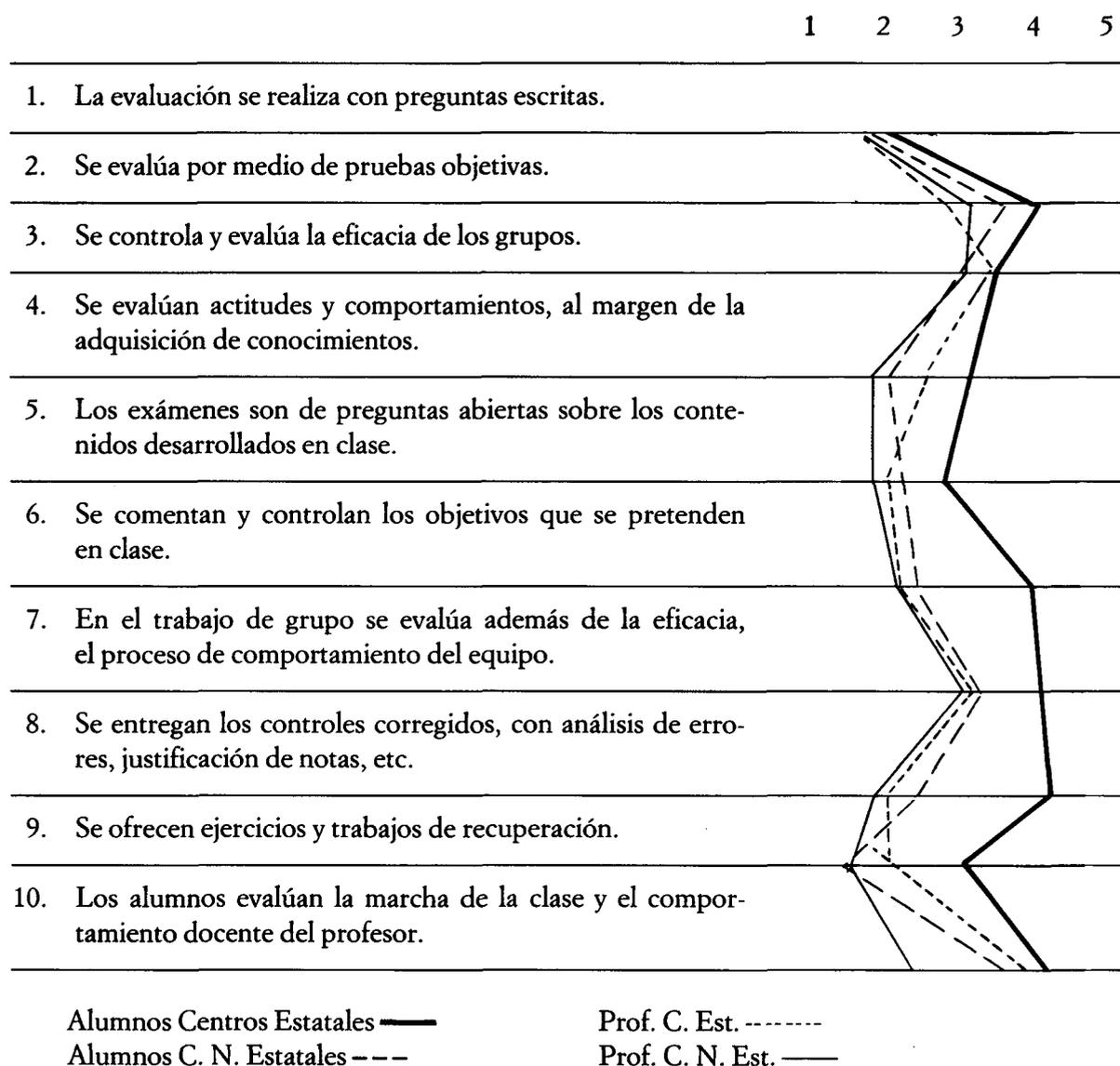
Es unánime la denuncia de la carencia de medios en el desempeño del Acto docente.

La figura siguiente pone de relieve las apreciaciones anteriores.



Por lo que respecta a las cuestiones referidas a evaluación, es unánime la apreciación de que se evalúa casi siempre por medio de preguntas escritas y, según los alumnos, son pocos los controles objetivos que se emplean. Es muy infrecuente la evaluación de la eficacia de los grupos.

En este apartado las apreciaciones de los alumnos de Centros Estatales ponen claramente de manifiesto la diferencia de estimación de sus experiencias y la creencia de sus profesores. Salvo en la primera cuestión y en la última, los estudiantes opinan que son mucho menos frecuentes los comportamientos evaluativos sometidos a estimación que lo que opinan los Profesores. El espectro de conductas, de evaluación es realmente muy reducido. La síntesis de las diversas opiniones queda reflejada en el perfil que se incluye seguidamente:



Dando un paso más en el estudio de los datos, hemos hallado las intercorrelaciones entre las series obteniendo dos matrices, una referida a los aspectos metodológicos y otra a los vinculados a la evaluación. Los resultados son los siguientes:

TABLA 7. MATRIZ DE CORRELACIONES. ASPECTOS METODOLOGICOS

	Alumn. Estat.	Alumn. No Estat.	Prof. Estat.	Prof. No Estat.
Alumnos Estatales	&	0,37	0,68	0,57
Alumnos No Estatales	0,37	&	0,75	0,87
Profesores Estatales	0,68	0,75	&	0,94
Profesores No Estatales	0,57	0,87	0,94	&

Las series más altamente relacionadas son las de Profesores seguidas de las de Profesores y alumnos de Centros No Estatales. Curiosamente las que están menos relacionadas son las de alumnos de distinto tipo de Centros; esto pone de manifiesto que los estudiantes discrepan notablemente sobre el empleo de experiencias metodológicas que se les ofrecen en los Centros. Los de los Centros Estatales describen una enseñanza con alta frecuencia en lecciones magistrales, ocasionalmente dialogal y centrada en el trabajo individual y con poco empleo de medios. Los alumnos de Centros No Estatales en cambio destacan la frecuencia de clases centradas en el trabajo y ejercicios individuales y la comunicación en dos direcciones.

En todo caso, en estas valoraciones es notable el acuerdo de Profesores y alumnos en la estimación sobre experiencias de clase que son habituales en las aulas.

TABLA 8. MATRIZ DE CORRELACIONES. ASPECTOS SOBRE EVALUACION

	Alumn. Estat.	Alumn. No Estat.	Prof. Estat.	Prof. No Estat.
Alumnos Estatales	&	0,84	0,64	0,76
Alumnos No Estatales	0,84	&	0,74	0,88
Profesores Estatales	0,64	0,74	&	0,91
Profesores No Estatales	0,76	0,88	0,91	&

Por lo que respecta a las valoraciones sobre Evaluación, vuelve a subrayarse el alto grado de acuerdo entre las series de Profesores. En este apartado las estimaciones de los alumnos también registran una gran concordancia.

Las valoraciones sobre usualidad de los comportamientos evaluadores muestran una apreciable distancia entre los Profesores y alumnos de los Centros Estatales.

3. DESCRIPCIÓN DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE DEL PROFESOR

Son muchos los autores que afirman que, en último extremo, es el factor humano la variable que más influencia ejerce en el proceso educativo. Aportaciones como las de Combs (1974), Singer (1978), Moustakas (1978) Aspy y Roebuck (1980) entre otras, apoyan y se suman a la visión humanista que sostiene que la formación de Profesores debe centrarse más en la persona del enseñante que en el proceso.

Como contrapunto, son innumerables los trabajos que pretenden comprobar los efectos producidos, en términos de rendimiento de los estudiantes, por determinados comportamientos docentes vinculados al proceso de enseñanza. Se haría interminable la relación, por ello mencionamos sólo algunas de las revisiones realizadas más recientemente; sirvan de ejemplo la de Rosenshine y Furst (1971), la de Heath y Nielson (1974), la de Gage (1978) y la de Brophy (1979). En general estas síntesis no ofrecen datos absolutamente concluyentes; a menudo los resultados son contradictorios y frecuentemente son sólo válidas las conclusiones en determinadas situaciones y no en otras.

Estos hallazgos nos llevan a confirmar una vez más y con mayor conocimiento de causa, la complejidad del «Acto Didáctico» en el que influyen múltiples factores de distinta procedencia, entre los que tienen poder decisivo los vinculados al contexto.

A pesar de lo dicho, las últimas revisiones parece que destacan por su notable relevancia en los aprendizajes de competencias básicas, las destrezas docentes vinculadas por un lado a competencias expositivas: lección magistral debidamente estructurada, claridad expositiva, uso de ejemplos, empleo de revisiones y síntesis de la exposición, en una palabra, parece que es decisiva la organización cognitiva de la tarea.

Por otra parte, se subrayan las variables de gobierno y control de la clase, facilitación de oportunidades para aprender, acogida y clima de clase.

Finalmente aparecen una serie de aspectos relacionados con estilo docente, interacción Profesor/Alumno, influjo indirecto del maestro, potenciación de la participación de los estudiantes.

En este contexto y ante la diversidad de conductas cognitivas y actitudinales que tienen lugar en el proceso de enseñar-aprender y su repercusión en los resultados del alumno, se hace necesario tanto la selección de aspectos que han de ser analizados, como la determinación de tiempos, unidades de observación, criterios de clasificación de los eventos, instrumentos a utilizar y cuántas concreciones contribuyan a aumentar la validez y fiabilidad de los datos que van a ser tenidos en cuenta para la comprensión de la actuación docente.

Como quiera que son múltiples, no sólo las destrezas didácticas sino también los instrumentos elaborados para su análisis, hemos polarizado nuestra atención

hacia las dimensiones que consideramos más relevantes en el «Acto Didáctico» —Martínez Sánchez (1983 a)—.

En la actividad de enseñar, cabe apreciar de una parte la existencia de interacciones entre el Profesor y los alumnos alrededor de un contenido particular; de otra parte es interesante considerar los elementos que integran la dimensión más directamente vinculada al desarrollo del curriculum y en particular a la estructuración y transmisión de la comunicación didáctica. Finalmente, se hace necesario atender a la dimensión socio-estructural y específicamente a los elementos organizativos con especial implicación en el aula escolar.

Tomando como referencia los aspectos descritos, hemos dirigido nuestra atención hacia las conductas interactivas que se generan en el aula y al análisis de la actuación del Profesor en la clase expositiva.

3.1. *La conducta docente estudiada a través de las interacciones verbales*

Pese a las conclusiones a las que recientemente han llegado algunos sobre el estilo indirecto de enseñanza, por ejemplo Brophy (1979), que contradicen las investigaciones y hallazgos de Flanders y otros sobre su efectividad, hemos adoptado el ya clásico instrumento desarrollado por Flanders (1960), por dos tipos de razones: en primer lugar porque compartimos la creencia de la importancia de las relaciones personales puesta de manifiesto en la conceptualización del autor sobre la función didáctica. «Los actos que se realizan en la función docente —dice— llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos: la enseñanza no es otra cosa precisamente que este mismo intercambio Profesor/Alumno». Flanders (Cfr. pág. 17).

Por otra parte estimamos que es un instrumento de fácil utilización que proporciona una serie de datos sobre la interacción Profesor/clase que, con algunas matizaciones, pueden contribuir a la descripción de comportamientos relevantes que tienen lugar en el aula.

Sin embargo, estimamos que, junto a la conducta de influjo indirecto del Profesor, estimulante de la participación del alumno, hay otros factores vinculados específicamente a la estructura cognitiva de la tarea, que coadyuvan para la obtención de una enseñanza eficaz. Estos aspectos los analizamos utilizando otros medios complementarios.

El análisis del comportamiento docente que se realiza a través del mencionado instrumento de Flanders, incluye datos sobre distintas categorizaciones realizadas por varios observadores presentes en el aula a fin de asegurar la fiabilidad de las apreciaciones y datos.

Además de las observaciones directas, las clases son grabadas magnetofónicamente para su posterior transcripción.

Los Profesores observados pertenecen a distintas áreas docentes: Lenguaje —11 Profesores—, Matemáticas 13, Naturales 12, Idioma 12 y Ciencias Sociales 21 Profesores. En total se categorizó la actuación de 69 maestros del Tercer Ciclo de la EGB.

El proceso en esta parte del trabajo comprendió los pasos siguientes:

1.º Observación y categorización inicial sin que mediara ningún tipo de información entre Profesor/Observadores.

2.º Opiniones de los Profesores sobre la estimación de la importancia atribuida a cada una de las categorías de conducta. Esta valoración pretende propiciar la reflexión del Docente sobre los comportamientos didácticos que son objeto de observación.

3.º Categorización segunda, inmediatamente posterior a la valoración de las conductas realizadas por los enseñantes.

4.º Feed-back proporcionado a los Profesores por medio de la información sobre la dinámica de su comportamiento docente y orientaciones sobre la conveniencia de estimular la conducta participativa del alumno.

5.º Observación de la actuación docente tras el feed-back descrito.

Los datos y gráficas que siguen ofrecen una síntesis del proceso, que sólo pudo ser cubierto en todas sus etapas con el grupo de Profesores de Ciencias Sociales. En los del resto de las Areas sólo se pudieron obtener dos observaciones.

Los valores de las categorizaciones expresan el porcentaje del tiempo dedicado a cada uno de los comportamientos durante una clase expositiva de alrededor de 35 minutos de duración.

La estimación de la importancia concedida a las categorías se realiza en la escala 1 a 10 —mínima/máxima importancia—.

TABLA 9. MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS PORCENTAJES DE TIEMPO CATEGORIZADOS

Porcentajes de tiempo empleado 1.ª observ.	Categ.	Sociales		Lenguaje		Matemáticas		Idioma		Naturales		Total	
		\bar{X} %	σ										
	1	2,11	2,96	1,92	3	3,07	3,31	3,19	2,16	0	0	2,05	1,28
	2	3,78	5,37	3,83	2,8	4,93	2,97	5,18	2,43	5,8	2,3	4,7	0,87
	3	4,98	7,71	5,79	2,31	2,38	1,75	6,55	5,55	5,15	2,45	4,97	1,57
	4	13,17	5,82	17,62	6,83	12,12	4,03	17,04	3,2	20,25	2,75	16,04	3,34
	5	42,11	22,47	39,7	10,6	41,20	8,02	21,97	0,52	34,25	3,55	35,84	8,33
	6	6,77	5,62	5,51	4,39	8,19	3,4	3,53	3,03	5,35	5,25	5,87	1,73
	7	2,99	2,91	3,06	3,49	5,91	3,23	3,6	1,6	3,17	0,87	3,74	1,23
	8	12,01	6,05	13,62	4	9,61	3,83	18,36	3,14	17,2	0,3	14,16	3,62
	9	7,06	7,85	5,88	5,86	2,75	1,98	4,71	2,21	3,85	1,55	4,85	1,68
	10	5	3,33	4,58	4,22	9,74	3,77	6,47	1,27	2,92	1,12	5,74	2,56

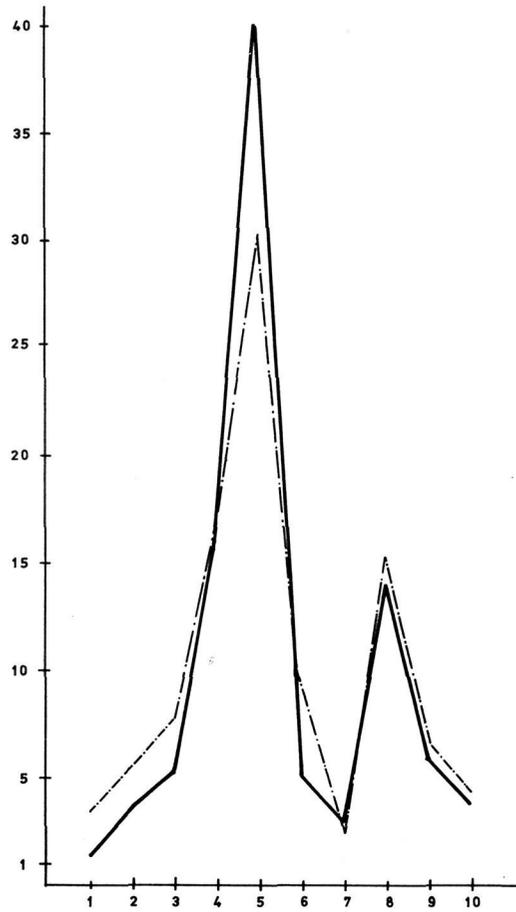
Categor.	Sociales		Lenguaje		Matemáticas		Idioma		Naturales		Total	
	$\bar{X} \%$	σ										
1	4	2,51	6	2,79	4	2,82	4	1,3	6,5	2,5	4,19	1,24
2	5,9	1,74	5,63	2,29	5,33	3,26	5	2,1	5	2	5,37	0,89
3	5,4	2,41	6,18	2,71	2,66	2,30	1,5	0,5	6,5	1,5	4,44	2,23
4	5,65	2,43	4,63	2,20	6,33	3,55	5,5	3,5	6	2	5,62	0,64
5	7,55	2,35	6	2,36	6	3,46	7	1,3	7,5	2,5	6,81	0,77
6	7,65	1,98	6,36	2,61	6,33	3,55	5,5	1,5	7,5	1,5	6,46	0,71
7	4,10	2,29	4,63	2,65	8,33	4,08	7	2,3	2	0,8	5,21	2,49
8	7,10	2,40	7,45	2,38	7,33	3,82	7	2,3	5	2,1	6,77	1,00
9	6,70	2,64	7,72	3,45	3	2,44	2,5	1,8	8	2,2	5,58	2,63
10	2,8	2,5	4,27	3,63	5	3,16	10	3,2	1	0,5	4,61	3,37

Porcentaje tiempo empleado en la 2.ª observ.	$\bar{X} \%$	σ										
	1	2,11	3,36	3,25	3,68	2,5	2,23	1,49	1,49	0,55	0,5	1,98
2	3,34	3,32	5,79	2,17	3,12	3,02	2,45	0,2	8,48	3,78	4,63	2,49
3	4,38	3,51	7,38	3,71	3,35	2,58	4,94	3,69	8,83	0,03	5,77	2,26
4	14,65	5,82	17,16	7,36	10,68	4,62	18,5	1,25	18,72	3,87	15,94	3,35
5	40,52	18,59	29,30	7,75	38,15	8,73	20,38	1,11	25,61	0,78	30,79	8,45
6	6,38	5,38	9,32	5,47	12,13	4,92	3,98	2,98	6,78	4,12	7,71	3,10
7	3,74	2,99	2,16	1,71	6,86	3,68	2,82	1,82	6,78	2,74	4,47	2,21
8	14,09	8,51	14,8	5,48	8,04	4,01	24,29	1,04	14,18	2,21	15,08	5,83
9	5,46	6,04	5,93	3,78	4,02	3,47	4,86	1,11	6,9	2,4	5,43	1,08
10	5,09	4,81	4,77	4,68	7,98	3,98	7,65	0,65	3,36	1,96	5,77	1,98

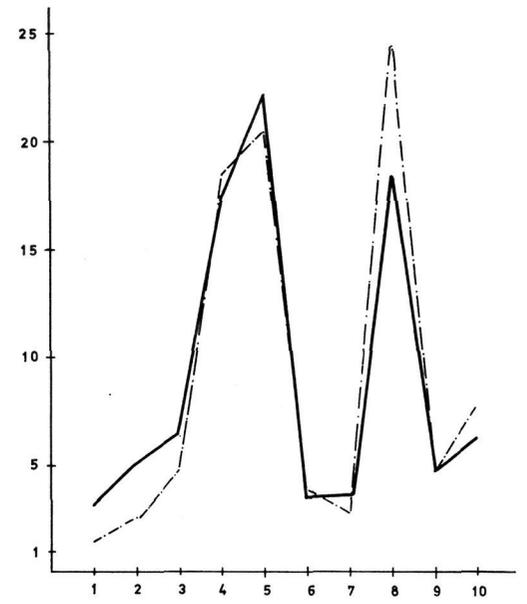
La distribución de tiempo en las distintas categorías es muy similar en todas las áreas, excepto en el caso de Idiomas en la cual además de la categoría de exposición ocupan gran parte del tiempo las preguntas del Profesor y las intervenciones de los estudiantes para responder a las cuestiones planteadas. En todas las áreas se aprecia una notable semejanza en la distribución del tiempo a través de las distintas actuaciones docentes, incluso las que siguen a la experiencia de autorreflexión sobre la importancia atribuida a las distintas categorías.

Sólo son significativas las diferencias de tiempo dedicado a la exposición del Profesor en el área de Lenguaje —0,05— y en la de Naturales —0,01— siempre con menos porcentaje de tiempo en la segunda intervención.

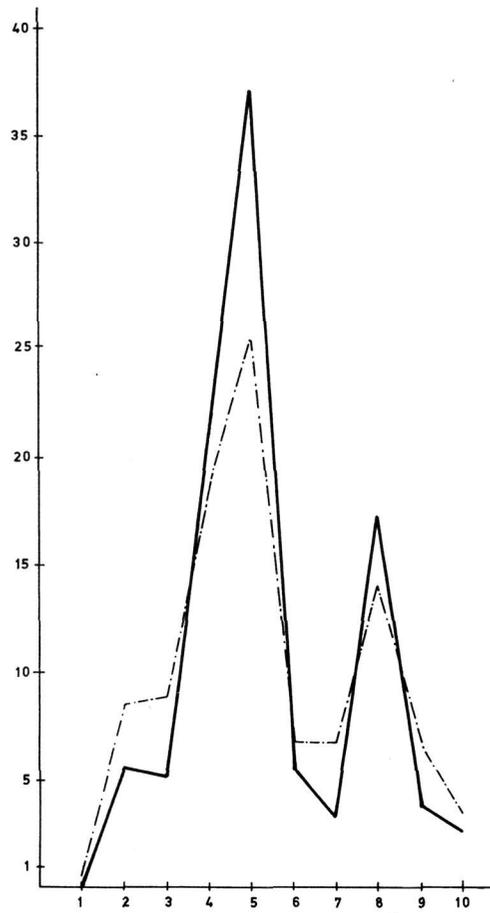
Los perfiles siguientes muestran gráficamente los cambios operados entre una y otra observación.



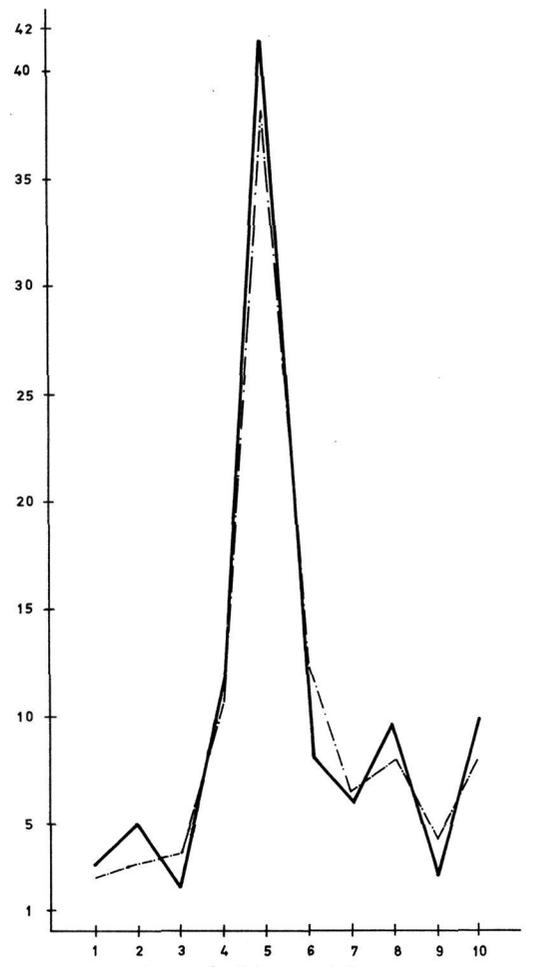
Area de Lenguaje



Area de Idiomas



Area de Ciencias Naturales

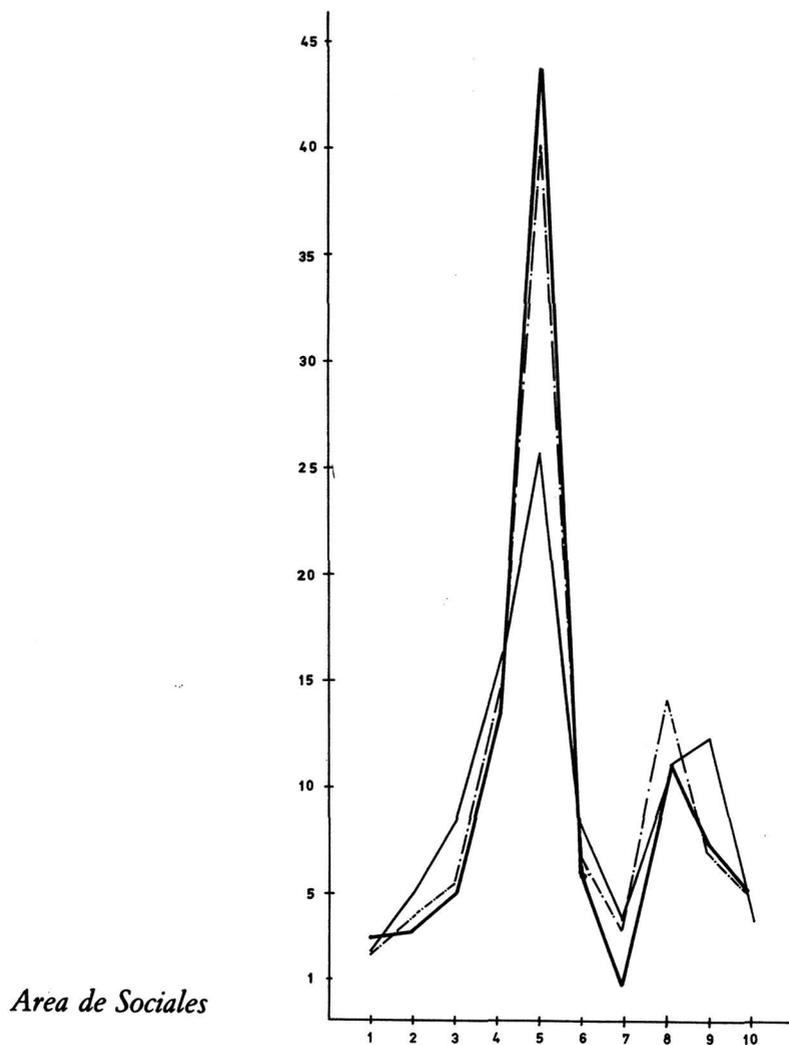


Area de Matemáticas

Los datos recogidos en el caso de los Profesores de Ciencias Sociales incluyen el feed-back proporcionado por medio de la información sobre el propio comportamiento didáctico y la observación posterior. En ella se obtienen los resultados siguientes:

TABLA 10. MEDIAS Y DESVIACIONES EN LA 3.ª OBSERVACION. PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

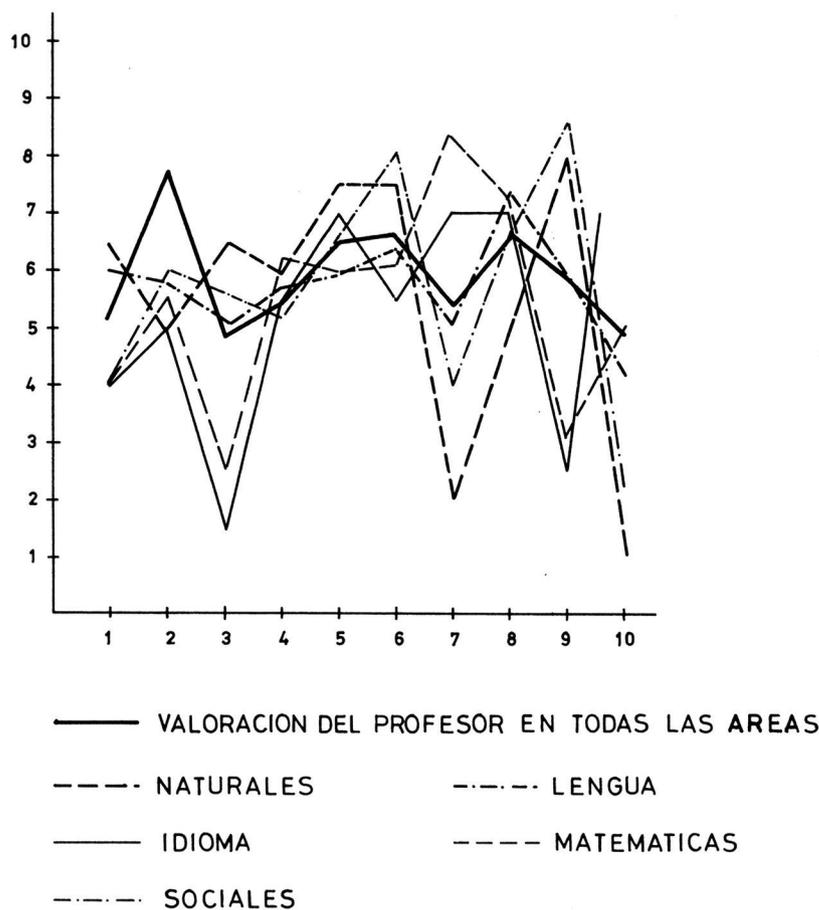
Categorías		Desviaciones
1	2,84	2,46
2	5,07	3,86
3	8,46	8,26
4	16,95	14,33
5	25,36	15,92
6	8,51	6,04
7	3,41	2,66
8	11,14	9,26
9	12,46	13,35
10	3,49	3,63



Los perfiles siguientes sintetizan los datos de las tres observaciones en las que sólo es significativa, al 0,01 de confianza, la diferencia en la categoría 5 —exposición del Profesor— entre la 1.^a y la 3.^a observación.

En cuanto a la valoración de la importancia de las distintas conductas, los docentes de las diversas áreas presentan algunas diferencias en varias de las categorías ponderadas, como se puede observar en los perfiles.

Las estimaciones, en líneas generales tienen escasa o nula relación con los comportamientos que reflejan las observaciones. Una cosa es la apreciación de determinados comportamientos didácticos y otra muy distinta, la propia actuación en el aula.



Como síntesis de la descripción de las interacciones verbales en los Profesores sobre los que hemos centrado nuestro estudio parece que puede afirmarse:

- 1.º Que estos enseñantes siguen una distribución del tiempo de actuación didáctica similar a la descrita en estudios análogos, con porcentajes elevados de tiempo dedicado a la intervención oral del Profesor.
- 2.º Que el feed-back proporcionado al Profesor conduce a una reducción notable del tiempo expositivo del docente y a un tímido aumento de otros comportamientos que favorecen la intervención del alumno y potencian el influjo indirecto del docente.

3.2. *Análisis de la actuación del maestro en la clase expositiva*

Como complemento del estudio de las interacciones verbales, se han valorado una serie de destrezas relacionadas más directamente con la estructuración de la exposición didáctica.

El instrumento utilizado ha sido una adaptación del elaborado por el ITE de los Centros de Enseñanzas Integradas. El proceso de recogida de datos se ha centrado en la anotación de la ocurrencia de la conducta y su valoración según la escala de 1 a 5 mínima/máxima valoración.

Los observadores, previamente entrenados, formaron parejas en orden a aumentar la fiabilidad de las estimaciones. Las valoraciones de los comportamientos de los profesores observados representan la media de las parejas de observadores que trabajaban juntos.

El total de Profesores observados fue de 40, todos ellos del área de Ciencias Sociales. Los observadores fueron 20; cada pareja observó pues a 4 maestros. De ellos 2 de Centros Estatales y 2 de No Estatales.

Después de la observación inicial, los Profesores valoraron los comportamientos docentes objeto de la observación atendiendo primero a la «No Usualidad/Usualidad» —escala de 1 a 5— y posteriormente a la Importancia —mínima 1, máxima 5—. La observación segunda se realiza después de expresadas las estimaciones. Las medias y desviaciones de los datos obtenidos quedan sintetizados seguidamente.

TABLA 11. MEDIAS Y DESVIACIONES SOBRE LAS OBSERVACIONES

Variables consideradas	1.ª Observación		2.ª Observación		Sig.
	Media	Desv.	Media	Desv.	
1. Rapport y motivación inicial	2,60	1,19	3,15	1,21	&
2. Marcos de referencia	2,82	1,03	2,95	0,93	
3. Anuncio tema y fija objetivos	2,82	1,15	3,10	1,05	
4. Orden en la exposición	3,27	1,08	3,37	0,87	
5. Uso de ejemplos	3,37	1,16	3,67	0,99	
6. Uso de material didáctico	2,22	0,97	2,87	1,29	&&
7. Participación de los alumnos	3,55	1,08	3,77	1,02	
8. Refuerzos positivos al alumno	3,22	1,04	3,37	1,00	
9. Refuerzos negativos al alumno	3,17	1,06	3,27	1,10	
10. Transferencia de conocimientos	3,32	1,02	3,60	1,07	
11. Repetición intermedia	2,82	0,96	3,52	0,93	&&
12. Uso de preguntas abiertas	3,50	1,37	3,42	1,19	
13. Uso de preguntas cerradas	2,97	1,26	3,60	0,86	&
14. Control del mensaje	2,87	1,04	3,15	0,97	
15. Establecimiento de conclusiones	2,90	1,17	3,10	1,21	
16. Distribución de tareas cerradas	3,32	1,23	3,47	1,13	
17. Distribución de tareas optativas	3,27	0,96	3,52	1,08	
18. Distribución tareas sin medios	2,85	0,94	2,92	1,14	
19. Tareas con apoyo de medios	2,95	1,23	3,01	1,16	

Variables consideradas	1.ª Observación		2.ª Observación		Sig.
	Media	Desv.	Media	Desv.	
20. Marcos de referencia anticipativ.	2,25	0,90	2,57	1,12	
21. Empleo de fuentes informativas	2,52	1,03	2,57	1,12	
22. Rapport final	2,62	1,23	3,02	1,18	
23. Adecuado comportamiento oral	3,57	0,84	3,52	0,89	
24. Comportamiento gestual de apoyo	3,05	1,08	3,30	1,06	
25. Desplazamientos en el aula	2,70	1,38	3,02	1,25	
26. Relación Profesor/alumno	3,62	1,05	3,75	1,05	
27. Ritmo de la clase	3,00	1,03	3,10	1,05	
28. Originalidad en la exposición	2,57	0,90	2,92	0,91	
29. Intervención de alumnos	3,65	1,05	4,00	0,93	

(&) Diferencias significativas al 0,05.

(&&) Diferencias significativas al 0,01.

TABLA 12. MEDIAS Y DESVIACIONES SOBRE USUALIDAD E IMPORTANCIA DE LOS DISTINTOS COMPORTAMIENTOS DIDACTICOS

Variables consideradas	Usualidad		Importancia		Sign.
	Media	Desv.	Media	Desv.	
1. Rapport y motivación inicial	3,72	1,03	4,30	0,82	&&
2. Fija marcos de referencia	3,40	0,95	3,65	0,76	
3. Anuncio tema y fijación de objetivos	3,75	0,86	3,82	0,90	
4. Orden en la exposición	3,90	0,81	4,05	0,71	
5. Uso de ejemplos	3,90	0,90	4,17	0,81	
6. Uso de material didáctico	2,72	1,10	4,05	1,03	&&
7. Participación de los alumnos	3,72	1,06	4,62	0,77	&&
8. Refuerzos positivos al alumno	3,67	0,91	4,22	0,80	&&
9. Refuerzos negativos al alumno	2,57	1	2,30	1,11	
10. Transferencia de conocimientos	3,90	0,77	4,10	0,74	
11. Repetición intermedia	3,60	0,90	3,67	0,76	
12. Uso de preguntas a los alumnos (abiertas)	3,65	1	3,90	1,03	
13. Uso de preguntas cerradas a los alumnos	3,52	1,21	3,47	1,01	
14. Control del mensaje	3,72	1,06	4,12	0,93	
15. Establecimiento de conclusiones	3,87	0,79	4,35	0,69	&&
16. Distribución de tareas cerradas	4,12	1,06	3,57	0,84	&
17. Distribución de tareas optativas o libres	2,70	1,13	3,90	0,70	&&
18. Distribución tareas sin facilitar medios	2,62	1,12	2,47	1,01	
19. Distribución de tareas con apoyo de medios	3,67	0,76	3,70	0,79	

Variables consideradas	1.ª Observación		2.ª Observación		Sig.
	Media	Desv.	Media	Desv.	
20. Marcos de referencia anticipativos	3,07	0,88	3,42	0,81	
21. Fuentes informativas (Empleo de)	3,12	1,06	3,82	0,81	&&
22. Rapport final	3,67	0,97	4,07	0,69	&
23. Adecuación en el comportamiento oral	4,07	0,88	4,40	0,74	
24. Comportamiento gestual de apoyo	3,55	1,13	3,85	0,73	
25. Desplazamientos en el aula	3,05	1,19	3,50	1,26	
26. Relación Profesor/Alumno	3,80	0,99	4,57	0,78	&&
27. Ritmo de la clase (Lento/Agil)	3,37	1	3,82	0,74	&
28. Originalidad en la exposición	3,30	1,01	4,07	0,82	&&
29. Intervención de los alumnos	3,70	1,04	4,37	0,83	&&

(&) Diferencia de medias significativa al 0,05.

(&&) Diferencia de medias significativas al 0,01.

Los perfiles siguientes presentan gráficamente las diferencias existentes entre las cuatro series.

El análisis de los datos sobre las observaciones pone de manifiesto:

- 1.º La poca variabilidad existente en el comportamiento didáctico de los profesores; tanto en la observación primera como en la segunda las conductas docentes divergen muy poco, según la valoración de los observadores.
- 2.º La modificación de la conducta docente que genera la reflexión sobre los diversos comportamientos del proceso didáctico es escasa; sólo en dos categorías se dan diferencias significativas al 0,01 de confianza; en las referidas al «uso de material didáctico» y en la referida a «repeticiones intermedias». Las categorías que aluden a «uso de preguntas» y a «motivación inicial» sólo son significativas al 0,05.

Por lo que respecta a las valoraciones sobre «importancia» y «usualidad»:

- 1.º En general se advierte una apreciable concordancia entre los docentes.
- 2.º Se constata globalmente una tendencia a aproximar las estimaciones sobre «usualidad» e «importancia».
- 3.º Aparecen con significación estadística relevante, entre usualidad e importancia, las categorías que subrayan por una parte las interacciones personales positivas —motivación, refuerzo, participación e intervención de los alumnos y relaciones Profesor/clase. Por otro lado parece que acentúan la distancia entre comportamiento habitual y deseado en los aspectos que aluden a la originalidad y ritmo del proceso, a la presentación de conclusiones, al ofrecimiento de fuentes, a la proposición de tareas y al empleo de material.

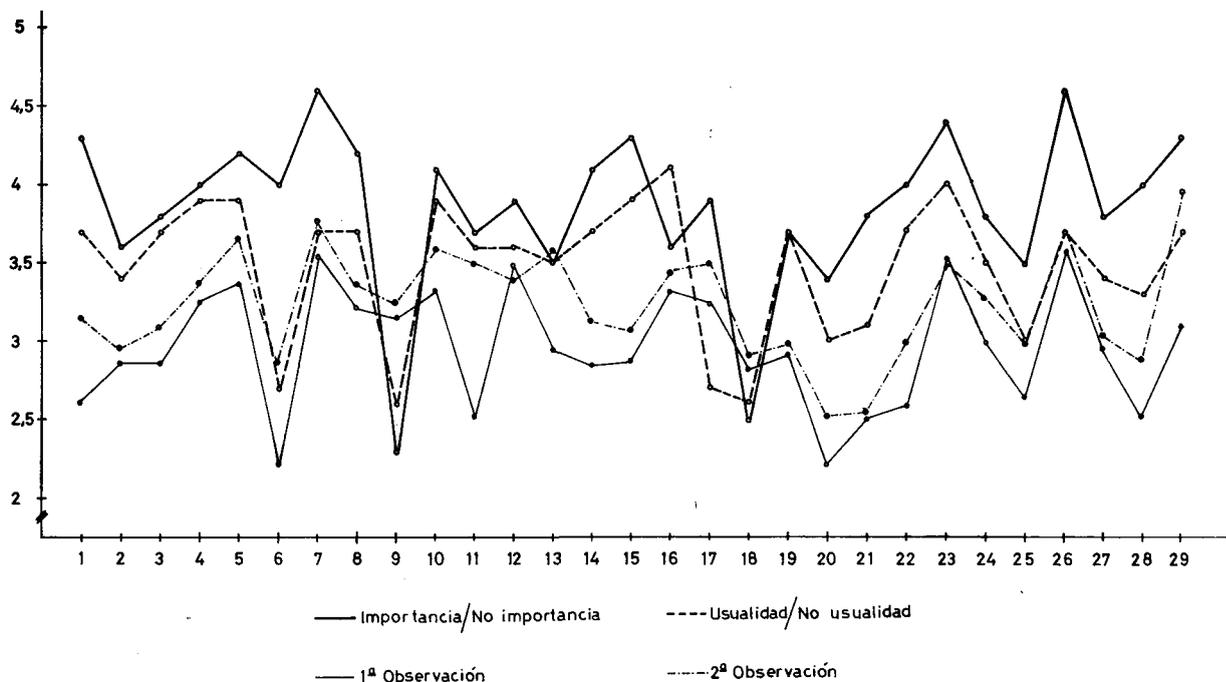
En general se advierten claras discrepancias entre la apreciación del comportamiento habitual y el ideal por un lado, y entre las observaciones de las conductas reales de los profesores y las deseables, por otro.

Las mayores discrepancias se producen en los aspectos vinculados a interacciones personales, sobre todo los referidos a «participación de los estudiantes», «relación Profesor/alumno», «motivación», «intervención de los alumnos», etc.

Por lo que se refiere a las variables de proceso las diferencias más acusadas se centran «Empelo de marcos de referencia», «Transferencia de conocimientos», «Control del mensaje», «establecimiento de conclusiones», «repetición intermedia» y «fijación de marcos de referencia anticipativos».

En los aspectos formales sobresalen las discrepancias en lo que se refiere a «Uso de material», «Comportamiento gestual», «Desplazamientos del Profesor», «Adecuación del comportamiento oral» y «Originalidad de las exposiciones».

Los perfiles siguientes expresan gráficamente estas apreciaciones.



A partir de las valoraciones en las cuatro series se han hallado las intercorrelaciones.

TABLA 13. MATRIZ DE INTERCORRELACIONES

	1.ª Observ.	2.ª Observ.	Usualidad	Importancia
1.ª Observ.	+	.77325	.0543	— .0079
2.ª Observ.	.77325	+	.1266	.1945
Usualidad	.0543	.1266	+	.5524
Importanc.	— .0079	.1945	.5524	+

Estos datos ponen de manifiesto, como apreciaciones sintéticas:

- 1.º La notable relación existente entre las series referidas a comportamientos docentes —observaciones 1.ª y 2.ª— que indica tendencias de actuación comunes, poco cambio en la conducta docente del maestro.
- 2.º Prácticamente es nula la correlación existente entre los datos de las dos observaciones y los referidos a las apreciaciones de los docentes sobre comportamientos habituales. Es decir, los maestros estiman como usuales conductas docentes que, según las apreciaciones de los observadores no tienen lugar en la actuación docente.
- 3.º Es escasa la correlación entre las valoraciones sobre importancia de los comportamientos y las observaciones —negativa en el caso de la 1.ª observación—. Parece que lo que valoran los maestros no es precisamente lo que se pone en práctica en las aulas.
- 4.º La correlación existente entre las opiniones sobre importancia y comportamiento habitual es moderada, indica una tendencia a idealizar el trabajo docente por parte del Profesor.

Se confirma la gran separación entre las opiniones de los Profesores y el comportamiento que habitualmente tienen en clase.

Una vez más se evidencia la tendencia idealizadora de los Profesores a la hora de expresar sus opiniones sobre el comportamiento docente como han puesto de manifiesto trabajos como los de Abraham (1974) y Martínez Sánchez (1976). Esta tendencia además de hacer patente el desajuste entre «lo deseable y lo real» subraya que el camino para llegar a cambios significativos en la actuación docente debe incluir por un lado procesos informativos sobre la propia actuación de forma que se haga posible la retroalimentación dentro del sistema del perfeccionamiento del Maestro. Por otra parte es necesario proporcionar experiencias gratificantes respecto a la actuación docente, mediante el entrenamiento en experiencias positivas que acorte el camino entre los comportamientos habituales y los deseables.

Parece que es difícil obtener el cambio deseado en la actuación del Profesor partiendo solamente de la autorreflexión personal; aunque hay indicios positivos que hacen pensar en la conveniencia de introducir este aspecto junto a otros que requieren orientaciones más precisas.

4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN

Con los pasos precedentes se ha conseguido una aproximación descriptiva de las estrategias empleadas en el aula y de los comportamientos docentes habituales en la actividad didáctica.

Se han utilizado como medios para obtener datos, por un lado, cuestionarios de opinión y por otro el registro y observación en vivo aunque también, como complemento, se han realizado las grabaciones de las intervenciones docentes

que permitiera un análisis «post-hoc» del comportamiento oral. Sin embargo en todo caso se han preferido los datos contextualizados porque pensamos que permiten una interpretación de los comportamientos más rica en matices.

Nos hemos interesado básicamente por la comprensión de qué sucede en las aulas, cuáles son los procesos habituales y cuáles son las intenciones de los participantes en las actividades que tienen lugar en los procesos de aprendizaje.

También se ha constatado la existencia de cambio, su dirección e intensidad en diversas habilidades como consecuencia de procesos de autorreflexión y feedback.

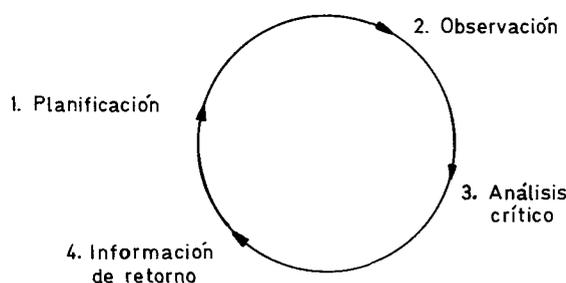
Tras el análisis de los datos que hemos venido considerando, se hace patente la exigencia de estudios más personalizados y específicamente dirigidos al perfeccionamiento docente. Estos estudios han de llevarse a cabo sobre la base de proyectos personales de autoperfeccionamiento para el logro de destrezas específicas.

Las habilidades didácticas que en general deberían tenerse en cuenta prioritariamente a la hora de enfrentarse con el planeo del perfeccionamiento del Profesor de EGB, en líneas generales serían las siguientes:

- 1.º En cuanto a las estrategias metodológicas:
 - Entrenamiento en técnicas concretas de trabajo grupal para el logro de objetivos.
 - Conocimiento de distintos recursos y su virtualidad para aprendizajes específicos.
 - Procesos de elaboración de medios verbo-icónicos.
 - Adquisición de habilidades en orden a un adecuado desempeño del papel de «agente de cambio» en los procesos de adquisición de actitudes.
 - Conocimiento teórico-práctico de los sistemas de refuerzo y de la elaboración de planes de intervención educativa.
- 2.º En cuanto a las actividades de Evaluación:
 - Entrenamiento en la elaboración de «Tablas de especificación» que coordinen definición de objetivos y fórmulas concretas para su verificación.
 - Construcción de diversos tipos de pruebas, tanto orales como escritas.
 - Utilización de instrumentos para evaluar la eficacia y funcionamiento de los grupos.
 - Diversos sistemas de evaluación de actitudes.
- 3.º En cuanto a la estructuración y desarrollo cognitivo de la tarea:
 - Determinación clara y precisa de objetivos y selección coherente de los contenidos.
 - Estructuración adecuada de los contenidos de cada unidad.

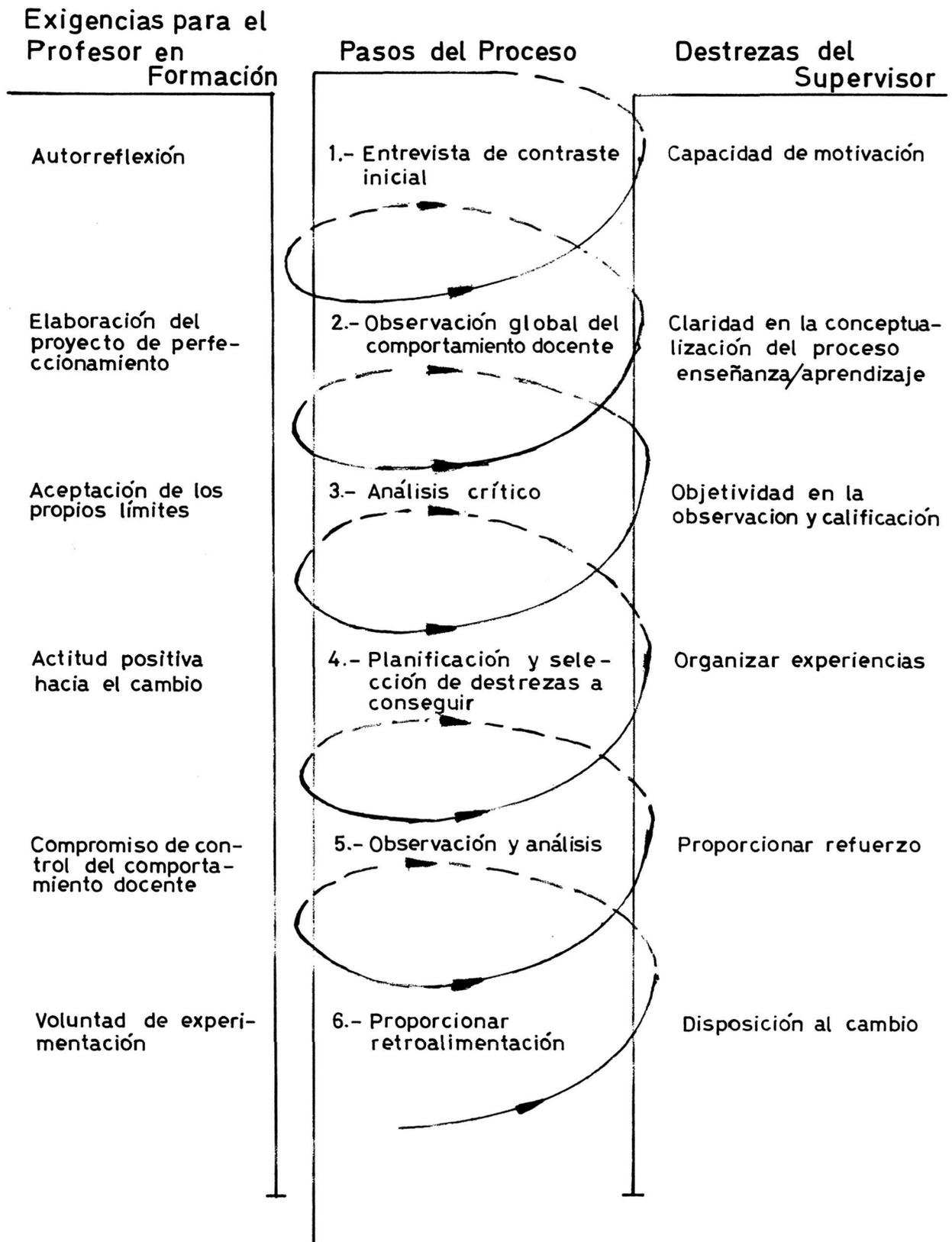
- Claridad y enfatización de los puntos y conceptos fundamentales de la exposición del tema.
 - Utilización de ejemplos, analogías, referencias adecuados a aspectos familiares para los alumnos.
 - Formulación de preguntas que fomenten la intervención del alumno.
 - Presentación de material de apoyo que facilite la retención y disponibilidad de los contenidos y el ejercicio de destrezas.
 - Utilización de un lenguaje adecuado; incremento de términos desconocidos especialmente vinculados al tema que se desarrolla.
- 4.º En cuanto al establecimiento de clima positivo en clase:
- Entrenamiento en comportamientos de influjo indirecto que favorezcan el empleo de conductas participativas por parte de los estudiantes.
 - Conocimiento y empleo de sistemas de registro de la actuación didáctica especialmente referidos a la creación de clima positivo.
 - Empleo de técnicas y recursos didácticos que favorezcan las relaciones positivas entre los grupos.
 - Atender a la conducta de aprendizaje desarrollada por los alumnos.
 - Empleo de técnicas para conocer cómo perciben las situaciones educativas las distintas personas que intervienen en ellas, particularmente los estudiantes.

En cuanto al proceso de asesoramiento y orientación, parece de interés el empleo de técnicas personalizadoras, cercanas a los procesos de «supervisión clínica» que tienen por objeto la mejora de la acción docente mediante la relación personal entre el profesor en formación y la persona que presta la orientación. Los pasos de este proceso se sintetizan en el diagrama siguiente:



Ciclo de la Supervisión Clínica

Las fases del proceso han sido especificadas por los distintos autores y programas que han abordado desde esta perspectiva la formación del profesorado. En general los elementos que han de tenerse en cuenta en este método de actuación, originariamente elaborado en el Distrito Escolar de Harvard, pueden sintetizarse en el esquema siguiente en el que se explicitan tanto los pasos fundamentales del proceso como las exigencias para el Profesor en formación y las destrezas que ha de poner en juego el Supervisor u orientador.



Como síntesis final de nuestro estudio se reitera la afirmación que provisionalmente se hacía al inicio del trabajo sobre la viabilidad de los procesos formativos que apoyándose en modelos tecnológicos, tienden a favorecer procesos de auto-

descubrimiento personal y de desarrollo humano en la formación de cuantos están implicados en las tareas educativas.

Dra. AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ
Profesora Titular de Didáctica
 Paseo Blasco Ibáñez, 17
 VALENCIA - 10

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAHAM, A. (1974): *El mundo interior del Docente. Promoción Cultural*. Barcelona.
- ANDERSON L. W. and SCOTT, C. C. (1978): *The Relationship Among Teaching Methods Student Characteristics and Students Involvement in Learning*, en *Journal of Teacher Education* v. XXIX, n.º 3, págs. 52-57.
- ASPY, D. N. y ROEBUCK, F. N. (1980): *Teacher Education: A response to watts. Response to combs*, en *Educational Leadership*. Marzo, págs. 507 ss.
- BROPHY, J. E. (1979): *Teacher Behavior and its effects*. *Journal of Educational Psych.* E. 979, v. 71, n.º 6, págs. 733 ss.
- COGAN, M. L. (1973): *Clinical Supervision*. Boston. Houghton. Mifflin Company.
- COMBS, A. W. y col. (1974): *The professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Traducción Magisterio Español 1979.
- DUSSAULT, G. (1970): *A Theory of Supervision in Teacher Education*. N. York Teachers College Press.
- EDWARDS, A. D. and FURLONG, V. J. (1978): *The language of Teaching Meaning in classroom Interaction*. Heinemann London.
- FANDERS, N. A. (1960): *Teacher influence pupil attitudes and achievemem*. Proy. 39 Inst. Inv. Univ. Minnesota.
- (1970): *Analysing Teacher Behavior*. Traducción castellana en Anaya. Salamanca, 1977.
- GAGE, N. L. (1978): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. N. York. Teacher College Press.
- GOLDHAMMER, R. (1969): *Clinical Supervision, Special method's for the Supervision of Teachers*. N. York Holt, Rinehart and Winston Inc.
- HEATH, R. y NIELSON, M. (1974): *The researt Basis for Performance Based Teacher Education*. *Rev. of Educt Research.*, n.º 44, págs. 478 ss.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1983a): *Principales dimensiones del espacio didáctico*. *Enseñanza* n.º 1 Universidad de Salamanca.
- (1983b): *Indicadores Didácticos del fracaso en la escuela*. *Studia Pedagogicae* n.º 11.
- MOSHER, R. L. y PURPLE, D. D. (1974): *Nuevo enfoque de la Supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. El Ateneo. Buenos Aires.
- MOUSTAKAS, C. (1978): *Autorrealización del Profesor a través de la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *La optimización del Acto Didáctico y la calidad de la educación*, en *La Calidad de la Educación*. C.S.I.C. Madrid, págs. 141 ss.
- ROSENSHIRE, B. y FURST, N. (1971): *Research on Teacher Performance criteria*, en *Research on Teacher Educ.* Smith ed. Engleword Cliff. n.º 5 Prentice. Hall.
- SIMON, A. y BOYER, E. (1970): *Mirrors for Behavior II. An Anthology of observation Instruments*. 2 vls. Classroom Interaction Newsletter in Cooperation with Research for better Schools.
- SINGER, K. (1978): *La importancia de la personalidad del Profesor*, en *Rev. Educación*, n.º 18.
- WOODS, P. (1980): *Strategies in Teaching and Learning*, en *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. Croom Helm. London.