

## **ENSINO E COMUNICACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN S E PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA**

Quintín Alvarez Núñez

Facultade de Ciencias da Educación  
Universidade de Santiago de Compostela

### **Resumo**

Neste traballo pretendemos dar unha visión panorámica das diversas relacións que poden establecerse entre os conceptos de educación, ensino e comunicación, recollendo o que sobre este tema apuntan distintos autores. Así mesmo, expoñemos algunas dimensíons básicas da Comunicación Didáctica e presentamos unha visión sintética das propostas conceptuais e metodolóxicas dos principais paradigmas da investigación educativa para o estudio da comunicación nas aulas.

**Palabras clave:** Comunicación Didáctica; Paradigmas de investigación.

### **Abstract**

In this article, an overall view of the relationships between Education, Instruction and Communication is given, accompanied by some basic dimensions of Classroom Communication. Also a synthesis of Paradigms of Educational Research on this area is included.

**Key words:** Classroom Communication; Paradigms of Investigation.

A nosa exposición do traballo farémola divida en tres grandes apartados: no primeiro recolleremos as conexións que diversos autores establecen entre os conceptos de comunicación e os de ensino e educación; no segundo, expoñemos as elementos e dimensíons básicas da interacción que se desenvolve nas aulas; o terceiro adicarémolo a presentar unha síntese das formulacións conceptuais e metodolóxicas básicas dos tres principais paradigmas da investigación didáctica para á análise da comunicación nas aulas: o “proceso-producto”, o “mediacional centrado no profesor” e o “ecolóxico”.

### **1. O ensino-aprendizaxe como un proceso comunicativo.**

A consideración do ensino-aprendizaxe como proceso comunicativo é xa un lugar común na bibliografía didáctica, existindo un gran número de autores

que defenden esta equivalencia. Isto sucede no noso país onde aparecen os traballois de especialistas como: Gimeno (1981), Medina (1988), Pérez Gómez (1983), Rodríguez Diéguez (1988), Rosales (1987, 1991), Sarramona (1975, 1983, 1988), Zabalza (1984, 1985), etc.

Así mesmo, tamén se produce no estranxeiro con autores como: Barnes (1992), Christensen e Menzel (1998), Grant (1978), Heinemann (1980), Salomon (1981), Titone (1986), Wilkinson (1982), etc.

Por outra banda, diversos autores establecen diferentes conexións entre os conceptos de ensino e educación, e o de comunicación. Aparecen tres tipos de relacións:

1. A comunicación considerada como a pauta fundamental para a educación e a socialización, entendidas en sentido amplo.
2. A educación e o ensino como a tentativa de influír sobre outro transmitíndolle intencionalmente algúin “perfeccionamento”.
3. A consideración da competencia comunicativa como un medio e unha meta educativa.

Seguidamente, imos ir vendo os argumentos máis relevantes que, en cada un destes apartados, expoñen distintos autores sobre as posibles relacións entre estes conceptos.

### **1.1. A comunicación como pauta básica para o proceso de socialización.**

Un dos primeiros autores dentro desta perspectiva sería Luccio (1974), para quen a comunicación tería un rol central dentro dos procesos educativos, xa que a través dela prodúcese a socialización do neno, o modelamento da súa persoalidade e a estructuración dos seus proceso cognitivos. Considera que os rapaces tenden a asumir os modelos comunicativos que se lle propoñen na familia e na escola e, a partir deles, estructuran e organizan tanto a súa propia experiencia como as relacións que establecen cos demais. O papel da comunicación será fundamental, porque a través dela se transmiten: normas, valores, modelos de comportamento, pautas de identificación social, etc.

Esta noción resulta básica ó salientar o papel fundamental da comunicación humana, no senso de que, a través dela os seres humanos contruímos, confirmamos e cambiamos tanto o noso autoconcepto como a nosa visión do mundo e da “realidade”.

Ademais, para este autor, dada a grande importancia da comunicación, é necesario “controlar” esta, o cal implicaría, sobre todo, tomar consciencia de que nela suceden moitas cousas que están más alá da nosa vontade. Lograr isto significaría realizar un notable paso cara a adiante no desenvolvemento da nosa potencialidade educativa.

Aquí apunta unha idea importante: nos nosos intercambios comunicativos tamén se transmiten mensaxes dun xeito non consciente e involuntario, e estas teñen a capacidade de afectar profundamente ás nosas interaccións cos demás.

Neste apartado tamén podemos incluír a **Salomon** (1981), quen considera que a comunicación “é un proceso polo cal a xente transmite coñecemento, influénciase mutuamente e crea e mantén unha base de nocións compartidas (unha ‘realidade social’) que usa como unha guía persoal e común” (p. 38).

Nesta cita pónense de manifesto dous conceptos relevantes. O primeiro é que poden sinalarse dúas dimensións na comunicación humana: a transmisión de informacións ou coñecementos e as influencias relacionais. O segundo sería que a través dos intercambios comunicativos, das negociacións e asuncións de significados compartidos, é como os seres humanos construímos e reformulamos as nosas “realidades”, tanto a nivel colectivo como individual.

Así mesmo, segundo este autor, comunicación e educación están reciprocamente relacionadas: todo o que aplicamos na nosa relación co mundo é algo aprendido, e o que aprendemos foi algo que se nos comunicou previamente. Deste xeito, cada unha está ó servicio da outra, xa que o que asimilamos inflúe nas nosas interaccións, e estas, á súa vez influencian a nosa aprendizaxe. Por iso ningunha meta formativa pode lograrse se non hai interacción e tampouco a comunicación pode existir sen que os interlocutores compartan algúns códigos, símbolos, expectativas ou significados.

## **1.2. A educación como comunicación intencional dun “perfeccionamento”.**

Aquí poderíamos citar a **Saramona** (1975), quen afirma: “a educación é un tipo de comunicación que pon en relación a dúas personalidades co desexo de lograr un mutuo perfeccionamento, aínda que un deles -o educador- atópase nun nivel máis avanzado” (p. 179).

Nesta definición cómpre salientar dúas cuestións: o papel fundamental que a relación establecida xoga no proceso educativo, e o feito de que na interacción profesor-alumno esta se produce dun xeito asimétrico, onde o docente ocupa, normalmente, unha posición superior.

Nun traballo posterior (Saramona, 1983), este estudioso establece dun xeito máis extenso a conexión entre estes dous conceptos, indicando como as dúas compartirían a intención de influír no outro:

“«Comunicar» resulta equivalente a «transmitir», pero en toda transmisión cabe distinguir un contido informativo e unha intención persuasiva acompañante da dita información. Por conseguinte, **na finalidade de toda**

**comunicación está implícito o desexo de influír.** A comunicación preséntase, pois, distinta da simple información, dado que inclúa a idea do cambio (...) E é nese punto onde se produce a confluencia entre comunicación e educación, xa que a educación proponse lograr no educando a incorporación de coñecemento, crenzas e actitudes que provoquen comportamentos acordes cos modelos pretendidos; educar é influír para conseguir tales propósitos” (p. 45).

Polo tanto, estes procesos converxen en canto a que ámbolos dous perseguen a influencia sobre os demais. Se ben a diferencia entre a educación como sistema de comunicación e outros tipos desta viría dada pola organización e a elección das mensaxes en función dunhas determinadas intencións e para conseguir uns resultados concretos nos educandos: “a educación sistemática e intencional podería definirse como un sistema de comunicación interpersoal no que as mensaxes son seleccionadas e estructuradas de acordo a uns propósitos e ás capacidades receptivas do educando” (p. 45-46).

Deste xeito, saliéntase a importancia do papel do receptor no procesamento da información que se transmite e na maneira na cal se vai a interpretar e reaccionar a ésta. Asemade, esta visión esténdese áinda máis se consideramos que tamén se pode producir esta influencia a través de vías non conscientes e involuntarias. A importancia destas é tal que pode provocar a aparición de efectos non esperados sobre os interlocutores (por exemplo: sobre os alumnos) e dos cales, ademais, non existe unha clara conciencia de que se están a producir.

**Davis** (1977) conecta o ensino coa comunicación indicando que o primeiro: “prodúcese cando algúnhia información (ou algúnhia habilidade) se comunica dende o profesor ó alumno.” De aí que “se non existe comunicación non hai ensino. Se o que vai ser ensinado non se comunica, o intento de ensino fracasa” (p. 304). Polo tanto, unha análise da comunicación debería proporcionarnos datos relevantes sobre o que é a ensinanza e que condicións a poden facilitar.

Outra idea importante de este autor é a relación que establece entre crenzas, percepción e comunicación, afirmando: “o que se comunica está sempre en función do sistema de crenzas de ámbolos dous interlocutores” (p. 307). Por iso, para que exista comunicación, tamén ten que compartirse polo menos unha parte significativa deste conxunto básico de cognicións de cada un. De feito se necesitamos o ensino é porque o “sistema de crenzas” do profesor é “significativamente diferente do dos alumnos”, e o destes é moi distinto do que se espera que teñan unha vez se remate de ensinalos.

Aparece aquí outra noción básica: a relación existente entre cognicións e mensaxes, e a influencia mutua existente entre elas, así como o feito de que profesores e alumnos (debido ás súas diferencias de rol, estatus, idade coñecementos, etc.) teñen diferentes percepcións sobre os diversos eventos da vida da aula.

**Rodríguez Diéguez** (1985) subliña tamén este carácter perfectivo da comunicación educativa, afirmando: “todo proceso comunicativo con finalidade perfectiva e realizado en situación controlada e institucional será ensino, será acto didáctico” (p. 69). Nunha publicación posterior (1988), tamén indica que a educación sería un subconxunto da comunicación e, á súa vez, o ensino un subconxunto da primeira, de tal xeito que este estaría incluído dentro dela. Así: “ensinar sempre é comunicar. Pero non sempre a comunicación é ensino”(p. 133).

Outro investigador que salienta o carácter intencional e de perfeccionamento do ensino é **Medina** (1988), para quen “a ensinanza é unha actividade naturalmente comunicativa e intencional que pretende que o alumno logre unha óptima aprendizaxe que contribúa á súa formación integral” (p. 15).

Este autor ve ó ensino como un proceso de influencia recíproca entre profesor e alumnos e, polo tanto, este necesita da comunicación, se ben vai máis alá dela pola finalidade formativa que persegue. Ademais, asume a existencia dun gran cúmulo de factores que inflúen na interacción desenvolvida nas clases. Así, a comunicación didáctica ven “determinada polo escenario da aula, centro e contorno, a biografía e expectativas daqueles (os axentes do proceso educativo) e da comunidade escolar, mediante o emprego do código verbal e os signos non verbais para conseguir a formación integral dos alumnos” (p. 32).

Deste xeito -áinda que sen indicalo expresamente como tal- presenta unha visión sistémica da interacción na aula, ó considerar que esta ven condicionada por múltiples factores, tanto internos como externos á clase. Aparece, así un conxunto de sistemas, suprasistemas e subsistemas que se inflúen e condicionan mutuamente incidindo todos eles sobre as complexas redes relacionais existentes no interior da clase.

Por outra banda, este investigador recolle de Beltrán (1986) a idea de que os profesores tenden a establecer nas súas aulas unha estructura relacional específica na cal inflúen factores como: a súa personalidade, o seu estilo cognitivo, a súa experiencia profesional, a maneira na que percibe e asume o seu rol docente e o seu estilo de comunicación cos estudiantes. Deste xeito, a interacción que o ensinante establece cos seus alumnos ven condicionada, en gran medida, pola percepción que ten deles. Ademais, outra variable importante son as características da aula en canto sistema ecológico con trazos específicos e peculiares, tanto na súa distribución espacial e física como no seu clima socio-emocional. Ámbalas dúas dimensións condicionan fortemente o tipo de interacción que se desenvolve no seu interior.

### 1.3. A competencia comunicativa como “medio” e “obxectivo” educativo.

Unha idea compartida por diversos investigadores é que a adquisición dunha boa “competencia comunicativa” resulta básica para a eficacia docente, e que o logro desta tamén debe ser un obxectivo educativo para os alumnos.

Na primeira destas concepcións, estaría **Grant** (1978), quen subliña o feito de que os docentes, para poder desenvolver con eficacia o seu rol, deben ser uns comunicadores competentes. Así, afirma: “debido a que a comunicación está tan centrada no ensino, os profesores deberán ser mestres nos procesos de comunicación, se queren dirixir con efectividade a interacción da clase” (p. 15).

Pero este proceso de comunicación é diverso e complexo porque inclúe un gran número de factores, polo tanto:

“este concepto amplio do proceso de comunicación está aludindo ó **grado de dificultade** que se atopará na comunicación didáctica. O profesor terá que conseguir un control sobre a multitud de estímulos que emite en cada momento, se quiere chegar a ser un codificador efectivo. Ó mesmo tempo, para chegar a ser un receptor efectivo, deberá aprender a captar palabras, efectos vocais, expresións físicas e aqueles elementos situacionais que inflúen poderosamente na comunicación” (p 17), (énfase nosa)

Esta concepción da comunicación como un proceso complexo que se transmite a través de diferentes vías, ainda se complica máis se consideramos que nela poden incluirse, tamén, os estímulos inconscientes e involuntarios que, malia o feito de transmitirse dun xeito non deliberado, afectan á interacción.

**Reinert** (1984) destaca que a interacción educativa esixe do educador dúas características básicas: “saber teórico e competencia comunicativa” (p. 66). Esta última resulta fundamental xa que “unicamente pode capacitar a outros para a competencia comunicativa e interactiva quen pode el mesmo exercitar estas capacidades” (p. 63).

Existe, ademais, unha serie de autores que teñen investigado cásos serían algunhas das características que se incluirían dentro da competencia comunicativa de profesores e alumnos. Aínda que nós non imos entrar na análise de todo o conxunto de variables que influirían nesta, xa que se escaparián dos obxectivos pretendidos neste traballo, si podemos citar, entre outros, os estudos de: Backlund, (1985); Norton (1977, 1983); Nussbamm, (1982); Nussbamm e Scott, (1979); Rubin e Feezel (1986); etc.

Pola súa banda, **Green e Harker** (1982), salientan que, para os alumnos, é fundamental aprender habilidades comunicativas, xa que necesitan coñecer estratexias sociais e comunicativas ó mesmo tempo que asimilan o contido

académico. Polo tanto, ”o coñecemento das normas sociais e das demandas conversacionais constitúe un segundo tipo de currículum, o currículum do proceso social e das estratexias para a aprendizaxe. O **currículum** definido desa maneira é tripartito na súa natureza, isto é, **composto de demandas académicas, sociais e comunicativas**” (p. 183).

Esta perspectiva compártea tamén Wilkinson (1982), para quen a participación nas actividade da clase require dos alumnos ter habilidades tanto nos aspectos estructurais como nos funcionais da linguaxe. Esta última levaría consigo a competencia comunicativa, a cal sería non só un fin en si mesma senón tamén un medio para lograr outros obxectivos educativos, tanto a nivel cognitivo como social. Neste senso, recolle unha cita de Mehan (1979) onde isto se explicita claramente:

“Os estudiantes non só deben coñecer o contido dos tema académicos, deben aprender tamén a forma apropriada na que expoñer o seu coñecemento académico... Deben coñecer con quén, cando e cómo, poden falar e actuar e deben utilizar o discurso e a conducta apropriada para cada situación concreta de clase. Os alumnos deben ser capaces de relacionar a súa conducta académica e social coas diversas situacóns da clase interpretando as regras implícitas da aula” (p. 133 citado por Wilkinson, p. 4) (énfase nosa).

En canto as investigacións sobre a competencia comunicativa como unha meta educativa para os estudiantes, podemos citar a Backlund (1985), quen establece unha taxonomía de habilidades de fala e escucha para alumnos da escola elemental. Así mesmo, segundo Burleson et al. (1986), esta capacidade tamén inflúe na relación entre os rapaces, de tal xeito que os rexeitados polos compañeiros son, precisamente, aqueles que posúen menos habilidades comunicativas.

Outro estudiioso que establece unha conexión entre ábalas dúas nocións é Heinemann (1980), para quen os procesos de ensino-aprendizaxe son tamén procesos de comunicación e, polo tanto, a relación entre estes dous conceptos é dobre: “dunha parte, a ensinanza é un proceso comunicativo e, doutra, é unha función do ensino o transmitir facultades comunicativas. A comunicación hai que considerala, pois, como un factor esencial da socialización” (p. 80).

Asemade, desta conexión entre comunicación e ensino derivaríase que este último está condicionado por regras e normativas comunicativas. Polo tanto, podemos considerar que os principios básicos da comunicación humana conteñen afirmacións fundamentais e útiles para a comprensión da interacción profesor-alumno.

Xa para rematar con este apartado, imos recoller, a modo de síntese final, as aportacións de Zabalza (1984). Para el, esta consideración do ensino como un proceso comunicacional implica unha nova dificultade debido á polisemía

destes conceptos e á diversidade de formas que ámbolos dous poden adoptar. Deste xeito, apunta 6 posibles concepcións do ensino que estarían asociados con diversas dimensións comunicativas. Así, pode verse a este como:

1) *Actividade destinada a estimular a aprendizaxe dos alumnos*, entendida esta como a creación de relacións de diversos tipos: coas persoas e situacións, cos conceptos e a información e cos obxectos. Deste xeito, podemos considerar que ensinar equivale a facilitar no estudiante o establecemento de relacións de comunicación.

2) *Proceso de transmisión de información*: os profesores e os alumnos emiten, reciben, elaboran e gardan informacións de moi diverso tipo a través do intercambio de mensaxes lingüísticas.

3) “*Intercambio e transacción de significados*”: considérase que a aprendizaxe dos estudiantes se produce, sobre todo, como consecuencia das transaccións que estes e os profesores establecen sobre o significado das informacións e coñecementos transmitidos.

4) Un *proceso de negociación* que, inevitablemente, xorde na aula entre o docente e os discíntentes, para “definir a situación” e delimitar como vai ser a aportación de cada parte á relación. Así, unha característica dos “bos” profesores sería a súa capacidade para adecuar o seu ensino ás características da situación e dos grupos concretos cos que está traballando.

5) Un *proceso de socialización*, onde os alumnos deben asimilar pautas de conducta e normas culturais dun determinado sistema social.

6) Un *evento* no cal se une unha dimensión lingüística con outra extra-lingüística que estaría relacionada coa comunicación non verbal (paralinguaxe, proxémica, expresión facial, etc.) e con outras variables como a percepción interpersoal, o autoconcepto ou os procesos de atribución de profesores e alumnos.

Deste xeito, o ensino aparece como “**unha realidade multifuncional**”, como un conxunto de intervencións que pretenden influír nos alumnos de diferentes maneiras e a través de distintas vías. Nel, tanto a forma na que se establece esta influencia (a través da transmisión de coñecementos e de negociacións relacionais), como o propósito que persegue (facilitar que o alumno estableza relacións axeitadas cos coñecementos, as persoas e as cousas) son dimensións que se poden incluír dentro dun modelo de comunicación interpersoal. Ademais, este “modelo comunicacional” de análise da ensinanza aporta unha nova visión conceptual que permite integrar dun xeito sistemático e cunha visión máis dinámica e integral o conxunto de eventos que foman parte do proceso de ensino-aprendizaxe: as informacións e os contidos, as relacións, as negociacións, as características do sistema-aula e as do contexto físico e mental onde se desenvolve este.

## 2. Elementos e dimensións básicas da comunicación didáctica

Para **Gimeno** (1981) se o ensino é un proceso comunicativo, de aquí se deduce a necesidade de estudiálo tamén a través dun modelo de comunicación adecuado para comprendelo e dirixilo. Neste senso, subliña que a grande importancia da comunicación vén dada porque é unha variable fundamental na determinación do nivel de eficacia da ensinanza, así como no establecemento dun esquema máis funcional de análise desta.

Así mesmo, recolle o que considera como as **dimensións** máis relevantes, dende o punto de vista didáctico, das “relacións de comunicación” que se establecen na aula, entre profesores e alumnos. Entre elas, queremos subliñar as seguintes: a estructura e elementos, a dirección, o contido, e o control da comunicación.

Dentro do primeiro destes apartados inclúe os **elementos** que poden formar parte da comunicación e a súa **disposición estructural**, en canto as posibilidades de variabilidade que ofrece a combinación do número de receptores e de emisores. A importancia desta distinción estriba en delineiar un contexto inter persoal que condiciona os contidos transmitidos, o tipo de comunicación e as posibilidades de contacto persoal que se establecen, xa que resulta obvia a existencia de actividades e metodoloxías que son más propias para realizar cun número ou outro de persoas.

Na **dirección da comunicación** abórdase o carácter unidireccional ou bidireccional desta entre emisor e receptor. Estaría relacionada coa capacidade de resposta que deixa a este último e a posibilidade de que o emisor modifique a súa conducta pola reacción deste. Así, mentres unha relación unidireccional deixa o receptor nunha posición pasiva, a bidireccional permítelle ter unha participación más directa e activa no seu propio proceso de aprendizaxe. Un aspecto importante nesta reversibilidade de roles na comunicación é a proporción cuantitativa na que se realiza tal alternancia. En realidade é difícil pensar nun método didáctico que deixe o receptor sen ningunha posibilidade de resposta. O definitorio estaría, más ben, na proporción na cal o emisor é só trasmisor respecto do destinatario: os métodos tradicionais caracterizáronse por deixar o papel de emisor só para o profesor ou os textos de forma predominante; en cambio as alternativas más modernas, tratan de reducir esa predominancia e de presentar unha distribución más equitativa e cun maior nivel de participación do alumno.

En canto ós **contidos** da comunicación, estes son moi diversos e poden transmitirse a través de códigos e vías moi distintos. Á súa vez, isto leva a unha consecuencia importante: a posible aparición de resultados do proceso de ensino-aprendizaxe non buscados polos docentes e que xurden como efectos non pretendidos da metodoloxía utilizada. Ademáis, existiría nas aulas un

tipo de comunicación consciente e intencional xunto con outra inconsciente e involuntaria, co cal sublíñase o gran nivel de complexidade e dificultade da comunicación didáctica.

Deste xeito, a comunicación prodúcese a través de múltiples vías e en diferentes niveis. Por iso, cabe a posibilidade de trasmir mensaxes dun xeito involuntario e non consciente pero que afectan en gran medida ó receptor, mesmo sendo posible que teñan un efecto práctico máis potente e inflúan máis sobre este que aquello que se pretendeu transmitir dun xeito deliberado. Así mesmo, poden producirse congruencias ou incoherencias entre as mensaxes que se están a transmitir simultaneamente, o cal provocaría uns efectos pragmáticos moi distintos.

Gimeno recolle catro áreas fundamentais dentro dos contidos da comunicación didáctica: a “*informativa*”, que incluiría tódalas mensaxes relacionadas cos contidos cognitivos e coa transmisións de coñecementos; a de “*estucturación metodolóxica*”, referida a tódalas comunicacíons dirixidas a deseñar, planificar, organizar e estructurar as técnicas e recursos didácticos a empregar; a de “*control da conducta*”, sería o conxunto de menxases que persegue encamiñar o comportamento dos alumnos cara a un modelo conductual determinado; por último, a área “*persoal-afectiva*” implicaría as accións realizadas polo docente para atender as características e necesidades persoais dos seus estudiantes. A relevancia destas diferenciacións viría porque os diversos métodos toman distintas posicións en relación con cada unha destas áreas, o cal, á súa vez, permitiría establecer diferencias moi significativas entre eles en función das variables ás que atenda ou exclúa. Deste xeito, mentres os métodos tradicionais resaltan o papel dos coñecementos e da disciplina, os más actuais tenden a salientar a importancia do nivel persoal e metodolóxico.

No tocante ó “**control da comunicación**”, atoparíamos aquí conceptos tan importantes como os de poder e liberdade: ¿quen ten o poder para dirixir eses procesos?, ¿quen decide o tipo, a estructura e o contido da comunicación? Así, mentres os métodos tradicionais deixaban todo o control nas mans do profesor, os más modernos salientan a importancia de que os alumnos asumen un rol máis activo e participativo na aula.

Outro autor que recolle diversos compoñentes da interacción profesor-alumno é **Rosales** (1987), para quen a comunicación é un instrumento fundamental a través do cal os seres humanos establecemos relacíons co noso medio e, en función destes, temos moitas experiencias formativas. De aí a súa importancia dende o punto de vista educativo. Entre os compoñentes da comunicación didáctica, sinala os seguintes: o emisor e o receptor, o contido, o contexto psicosocial, o nivel de formalización e a linguaxe utilizada.

En canto ó **emisor** e **receptor** e ós **contidos**, coincide basicamente coas formulacións de Gimeno, polo cal non as imos volver a repetir de novo.

O **Contexto psicosocial da comunicación** estaría relacionado co feito de que as características persoais de cada individuo convértense en factores a través dos cales se realiza o procesamento da información recibida. As persoas vense como constructoras de significados máis que como receptoras pasivas destes. De aquí se derivaría que, para poder realizar unha transmisión eficaz, resulte fundamental tratar de comprender ó receptor a través do coñecemento das súas características persoais e sociais, procurando adecuar a elas as mensaxes que queremos emitir. Polo tanto, a comunicación docente-discente deberíase adaptar ás capacidades, intereses e necesidades dos estudiantes. Ademais, outro dos factores que, a nivel interpersoal, poden condicionar o grao de efectividade da comunicación didáctica é a imaxe mutua que se forma entre profesor e alumnos, e as actuacións que a partir destas realizan cada un.

Con esta formulación sublíñase o papel clave que o receptor e os seus procesos cognitivos e afectivos xogan no desenvolvemento da comunicación. Este é un “xiro copernicano” que se introduce na análise da comunicación, xa que, en última instancia, vai ser o destinatario quen valore, interprete e dea significado ás mensaxes que recibe.

En canto ó **nivel de formalización**, este autor indica que a comunicación didáctica tería dúas dimensións básicas: é o medio a través do cal se transmiten os *coñecementos* e se facilitan as aprendizaxes e tamén serve para o establecemento de *relacións* interpersoais na aula. A primeira destas dimensións realizaríase, principalmente, a través dunha comunicación formalizada e estructurada, e a segunda por unha vía más informal. Na determinación do grao de formalización comunicativa desempeña un papel importante o mestre. Por iso, tamén pode establecerse unha diferencia entre os centros e as aulas tradicionais -onde os obxectivos aparecen centrados fundamentalmente na transmisión de coñecementos co docente asumindo un papel moi directivo- e aqueles que asumen unha concepción moderna do ensino, onde o rol do profesor se ve más como organizador da comunicación didáctica, como guía e encargado de dar orientacións para as actividades dos alumnos, permitindo despois un traballo máis autónomo destes.

Por último, en canto ás **características da linguaxe**, recolle a clasificación que fai Bruner desta, en tres grandes grupos: a *enactiva* (linguaxe da acción), a *íconica* (linguaxe da imaxe), e a *verbal* (linguaxe da palabra). Normalmente, na comunicación didáctica prodúcese unha combinación dos distintos tipos de linguaxes, se ben pode prevalecer en situacións concretas algúns deles. Por exemplo: nos primeiros niveis de ensino pode ser más efectivo o uso predominante da imaxe e da acción.

Aquí unha idea a destacar é a introducción dunha nova vía de transmisión de mensaxes a través das nosas conductas, xunto coas xa clásicas da imaxe e o discurso. Así mesmo, outra cuestión relevante é a de que nos intercambios comunicativos desenvolvidos nas aulas prodúcese unha combinación destas

tres clases de linguaxe, as cales se poden integrar dun xeito congruente ou incoherente dando lugar a resultados prácticos moi diferentes.

Tamén Pérez Gómez (1985) destaca o feito de que os fenómenos didácticos son procesos de comunicación, os cales en función da gran confluencia de factores de diversos tipos que lle afectan (psicolóxicos, sociais, lóxicos, culturais, etc.) deben abordarse e conceptualizarse a partir dun modelo sistémico. Ademais, indica que, na comunicación didáctica, poden analizarse diversas dimensións:

1. os **elementos** que componen o sistema e a relación existente entre eles. Estes son: a *fonte*, a *mensaxe*, o *destinatario* e o *contexto*.

2. Os distintos **niveis** nos que se produce: intraindividual, interindividual, grupal e organizacional. No tocante ó nivel interindividual, á comunicación cara a cara, indica como a información que reciben os alumnos nas aulas atópase mediatisada polas relacións establecidas por estes, tanto cos profesores como cos outros rapaces.

3. As **dimensóns formais** de calquera proceso de comunicación: a sintáctica, a semántica e a pragmática. As tres están estreitamente interrelacionadas e a súa unión é necesaria para un axeitado desenvolvemento das súas funcións. Así mesmo, na comunicación didáctica, estas tres dimensóns formais son fundamentais para “a análise, explicación e orientación normativa dos procesos de ensino-aprendizaxe.”

O mesmo tempo, este autor resalta a importancia da Pragmática afirmando que esta aparece como: “a máis relevante na explicación e regulación dos fenómenos didácticos.” A razón disto sería que: “en definitiva a didáctica interésase principalmente polos efectos da comunicación e das experiencias subxectivas no desenvolvemento e formación dos instrumentos cognoscitivos” (p. 72).

4. As súas **funcións**. Aquí indica que, ademais de compartir algunas con outras formas de comunicación humana, tamén tería 4 diferenciadas: as dúas primeiras recolleas de Rodríguez Diéguez (1977): a “*intencionalidade perfectiva*”, ó ter como obxectivo básico o desenvolvemento das capacidades cognitivas individuais, e o “*tratamento tecnolóxico*”, no senso de que, para lograr esta meta, debe de establecer un ordeamento o máis racional posible de todos los elementos (contidos, métodos, características organizativas, etc.) que configuran e inciden sobre a actuación didáctica. A estas engádelle outras dúas: a primeira sería que esta é unha “*comunicación institucionalizada*”, por que se desenvolve nunha organización especializada e nunhas coordenadas espacio-temporais especificamente deseñadas para facilitar o seu desempeño. A última sería a “*ausencia de espontaneidade*” dado que os diversos componentes do sistema escolar (os contidos, o espacio, o tempo, os métodos, etc) son algo imposto e nos cales as eleccións dos rapaces teñen pouca capacidade de influir.

Unha vez rematado este apartado, pasaremos a abordar, no seguinte, como se realizaron os estudos neste eido no marco dos principais paradigmas da investigación didáctica.

### **3. A análise da comunicación nos paradigmas más representativos da investigación didáctica.**

Os diversos modelos de análise do ensino téñense preocupado de analizar a interacción na aula desenvolvendo pautas para estudiar esta desde diferentes perspectivas e atendendo a distintas variables e dimensións. Neste senso, Pérez Gómez (1983) recolle a existencia de cinco paradigmas básicos na investigación educativa: o “presaxio-producto”, o “proceso-producto”, o “mediacional centrado no alumno”, o “mediacional centrado no profesor” e o “ecolóxico”.

De entre eles imos estudiar, dun xeito breve, as relevantes aportacións dos tres que teñen producido máis investigacións para a análise da comunicación na aula: o paradigma proceso-producto, o mediacional e o ecológico.

#### **3.1. O paradigma proceso-producto**

Unha das primeiras liñas de investigación destacadas dentro deste paradigma foi o movemento de “*observación sistemática na aula*”, e de “*análise de interacción*”, que durante a década dos sesenta e principios dos setenta producíu moitas investigacións centradas na interacción profesor-alumno na aula con autores como Amidon (1966), Flanders (1977), Landsheere e Delchambre (1979), etc. Dando lugar a un gran número de sistemas de codificacións recollidos por Simon e Boyer (1973).

O obxectivo básico deste conxunto de estudos é a observación sistemática da conducta que mantén o ensinante na aula, durante diversos momentos. Esta, medida a través de escalas de categorías de observación, sería a variable independiente e tentaría conectarse con diversos estilos docentes e co rendemento académico do alumno, como variable dependente. A intención é descubrir competencias e habilidades docentes que poden utilizarse posteriormente como modelos para a formación de profesores.

A observación realiza normalmente na aula, por diversos observadores adestrados previamente para empregar as categorías de observación dun xeito unívoco. O instrumento metodolóxico fundamental nestas investigacións “de análise de interacción” son as **escalas de categorías de observación**, as cales recollen unidades discretas de conducta para establecer e analizar

a súa frecuencia de aparición. Así, chegan a elaborarse un gran número delas (cfr. Simón e Boyer, 1973) contribuíndo, deste xeito, a darlle un gran pulo ó desenvolvemento da investigación científica do ensino.

A evolución posterior deste paradigma vai dando lugar a aparición de modelos más complexos e integrais que inclúen xa un conxunto máis completo de variables. Entre eles, podemos mencionar o de Dunkin e Biddle (1975) o cal inclúe xa unha atención importante tanto ás variables previas que configuran ó maestro e ó alumno como ó contexto da aula. Deste xeito, presenta xa unha visión más comprensiva dos procesos de ensino na cal se inclúen tanto variables presaxio e contextuais como outras de proceso e producto.

De tódolos xeitos, en liñas xerais, este paradigma presenta serias limitacións. Estas proviñan da propia simplicidade das súas premisas básicas que deu lugar a aparición de resultados inconsistentes e mesmo incongruentes nas súas investigacións. Neste senso, Pérez Gómez (1983, p. 110-114) formula unha serie de **críticas** que se lle poden facer. De entre elas, as más destacadas, ó noso entender, serían as seguintes:

1. A súa *consideración do fluxo da influencia como algo unidireccional*, centrándose excesivamente na influencia do profesor sobre os alumnos. Esta visión implica un erro conceptual ó ignorar que tamén os estudiantes, a través das súas accións individuais e grupais, inflúen e condicionan a actuación do docente.

En cambio, resulta lóxico esperar que un estudo que atenda as aportacións de ámbalas dúas partes á dinámica interaccional da aula, será didacticamente moito máis correcto, válido e efectivo para explicar os resultados do proceso. Neste senso, debemos asumir que a influencia é dobre: non só a conducta do profesor inflúe sobre os alumnos, senón tamén a destes afecta ó docente, posto que, a comunicación interpersonal é un proceso recíproco de influencia mutua onde existe unha causalidade circular. Así, non é tanto o comportamento illado do ensinante quen inflúe sobre a aprendizaxe do estudiante senón a natureza e tipo de interacción que se crea entre eles. Polo tanto, nas investigacións didácticas, ainda tendo en conta o importante rol xogado polo docente na comunicación didáctica, tamén debe prestárselle a mesma atención o comportamento do alumno. De feito, se utilizamos sistemas de análise da interacción, convén que neles tódalas categorías poidan aplicarse, indistintamente, para o mestre ou para os estudiantes.

2. A *reducción da análise só as conductas observables*. Isto leva consigo unha visión nesgada e incompleta dos procesos de ensino-aprendizaxe, xa que para comprender estes debe coñecerse tamén o significado que teñen para os implicados. As crenzas, percepcións e expectativas dos actores condicionan o seu comportamento. Polo tanto, deben estudiarse as súas opinións e valoracións sobre os eventos da aula como un factor que condiciona realmente a dinámica desta.

3. A análise do comportamento docente aparece descontextualizada, ó ignorar as características básicas do marco físico e o clima psicosocial da clase, que é específico para cada grupo de alumnos e profesores e crea un tipo particular de condicionantes e influencias.

4. Presentan unha definición restrictiva da variable “*productos do ensino*” medidos en termos de cualificacións e/ou resultados de test de intelixencia. Sen embargo, os efectos do conxunto de actividades que se desenvolven na aula son moito más amplos e significativos. Os alumnos non só aprenden coñecementos senón tamén: actitudes, valores, estratexias cognitivas, experiencias afectivas, etc. e os resultados deste conxunto de variables poden non ser captables a través das probas e, ademais, requerir dun prazo de tempo máis longo para desenvolverse e consolidarse.

5. A rixidez e a pobreza conceptual dos instrumentos de observación e as limitacións conceptuais destas investigacións, veñen do feito de que a maioría dos sistemas de categorías de observación se elaboran a partir dun modelo implícito de ensino “verbalista e tradicional”, onde predomina a directividade do profesor e os intercambios verbais en base, fundamentalmente, a preguntas e respostas. Ademais, ó non explícitar claramente estes supostos previos aparecen premisas acientíficas que condicionan fortemente os resultados destes estudos.

En cambio, ó noso entender, un modelo teórico e de investigación axeitado da comunicación na aula debe:

- subliñar o carácter circular e bidireccional das influencias que se establecen entre profesores e alumnos.
- Considerar ós ensinantes e alumnos como activos procesadores da información que constrúen subxectivamente os significados e, en base a estes, interpretan e “crean” a “realidade” social da súa aula. Polo tanto, debe atenderse tanto a conducta como ó “pensamento” (creanzas, percepcións, expectativas e teoría implícitas) dos docentes e escolares estudiados.
- Analizar as conductas dos profesores e estudiantes atendendo tamén ás características espaciais e relacionais do contexto da súa aula.
- Manexar unha definición dos “*productos do ensino*” más ampla pretendendo, atender non só ó “rendemento” académico dos alumnos senón tamén as súas conductas, actitudes e motivacións.
- Aínda que tamén pode utilizar un sistema de categorías predeterminadas este debe estar solidamente asentado nuns principios e conceptos teóricos básicos. Ademais, esta análise más cuantitativa ten que complementarse con outros estudos más etnográficos que recollan as características específicas de cada aula estudiada e de como estas inflúen sobre as actitudes e conductas dos alumnos.

Por último, para rematar coa nosa revisión deste paradigma, a estas **críticas** Medina (1988, p. 18) engade tres más que tamén consideramos pertinentes:

En primeiro lugar, indica que *a análise da dinâmica da aula non pode limitarse á contabilización temporal de frecuencias de determinados comportamentos de profesores e alumnos*, posto que esta é algo moito más rico dinámico e diversificado.

Neste senso, ó noso entender, nas investigacións da comunicación didáctica debe tentarse facer unha análise máis ampla e comprensiva, recollendo non só categorías conductuais senón tamén unha análise cualitativa máis integral das características da aula a través do seu marco fisico-espacial, metodoxía, uso de instrumentos e recursos didácticos, o clima relacional, as relacións co contorno, etc.

A segunda limitación está relacionada co feito de que *a interacción comunicativa que se desenvolve na aula non é só verbal*. Polo tanto, nos nosos estudos debemos recoller non só esta dimensión discursiva senón tamén os comportamentos e as comunicacións non verbais más significativas que teñen lugar na clase.

A terceira é que *lle dá un papel excesivamente predominante ó profesor na análise da dinâmica interaccional da aula* (o exemplo máis claro e Flanders, quen, no seu sistema, dedica sete categorías para a actuación do docente e só dúas para as dos alumnos). Obviamente, este condicionante imposibilita o logro dunha categorización axeitada da gran variabilidade de conductas posibles que os rapaces poden manter na clase.

Por último, tamén podemos recoller unha crítica relevante máis: *tenden a tratar ós alumnos como grupo unido ignorando as claras diferenciacións individuais existentes*. Estes sistemas de observación (por exemplo, Flanders) consideran implicitamente a interacción na aula como se fose nunha diáde: profesor e alumnos (este membro da diáde poden ser 20 ou 30 estudiantes). O cal implica o erro de considerar a resposta dun rapaz como representativa de tódolos nenos da clase.

### **3.2. O paradigma mediacional centrado no profesor**

Este paradigma acadou tamén unha grande importancia no eido da comunicación didáctica con autores como: Calderhead (1987); Elbaz (1983); Marcelo, (1987, 1988); Shavelson e Stern (1983); Villar Angulo, (1986), etc.

Caracterízase por concebir o ensino como un proceso de planificación e toma de decisións que os docentes deben realizar para levar a cabo as súas funcións. Ademais, o carácter dinámico e contextual dos acontecementos da aula fan que non existan actuacións válidas para tódalas situacións, o cal obriga ós profesores a enfrentarse e resolver continuamente problemas

cambiantes nas clases. Polo tanto, a eficacia docente non pode vir da adquisición dun modelo cunha serie de conductas predeterminadas, senón que radicaría nos procesos mentais do ensinante en base os cales diagnostica cada situación e toma decisións, elaborando estratexias axeitadas para abordala.

Neste senso, Yinger (1986) indica tres tipos de decisións básicas que debe tomar o profesor: *preativas ou de planificación previa*, que este, en función de variables como os seus coñecementos da materia a impartir, as súas concepcións sobre o ensino e o contexto onde vai a actuar, debe ter en conta para elaborar as súas estratexias de actuación; *interactivas*, sería todo o conxunto de eleccións que os docentes realizan durante a súa actuación na aula para enfrentarse ás múltiples actividades e procesos destas; e, por último, as *post-activas*, serían aquelas reflexións valorativas do proceso e dos logros obtidos que os profesores realizan a posteriori do propio proceso de ensino.

Ademais, saliéntase a necesidade de que os docentes cheguen a conseguir unha harmonía, unha congruencia axeitada entre a reflexión que poden facer na fase de planificación e a súa actuación interactiva concreta na clase.

Así mesmo, este paradigma parte da premisa básica de que a conducta depende, en gran parte, do “pensamento” do profesor: dos seus coñecementos previos, das súas estratexias de procesamento da información e das súas actitudes e disposicións persoais, a través das cales constrúe os seus significados. Deste xeito, a comprensión da actuación do ensinante pasa polo coñecemento dos factores internos que a condicionan e lle axudan a tomar decisións. Entre eles, segundo Barko et al. (1979), estarian:

- a) as expectativas que o docente elabora sobre os alumnos;
- b) as súas creanzas e teorías sobre a educación;
- c) o tipo de tarefas de instrucción que, en base ós obxectivos perseguidos e ós contidos que imparta, lle presentará os estudiantes;
- d) as limitacións e posibilidades que lle ofrezan o espacio, os materiais e os recursos existentes. Aquí, debe terse en conta que estas limitacións externas inflúen, sobre todo, en función da valoración subxectiva que o profesor fai delas: xa que é el que percibe e atribúe os significados ás persoas, obxectos e situacións da aula.

En canto a **metodoloxía** que tenden a utilizar os investigadores deste paradigma, xeralmente, predomina a **cualitativa**, atendendo a unha recolleita dos datos en contextos naturais e realizada dun xeito exhaustivo e detallado. Para facela utilizanse, habitualmente instrumentos como: as observacións directas, as gravacións, as entrevistas e os diarios.

Entre as **críticas** que se lle poden facer ós enfoques mediacionais Pérez Gómez (1983, p. 124-125) recolle dúas fundamentais: en primeiro lugar, o feito de que *presupón a existencia dunha relación directa e causal do pensamento cara a conducta*. Sen embargo, resulta evidente a existencia dunha certa

discontinuidade entre o pensar e o actuar e tampouco están claras tódalas relacións existentes entre estas dúas dimensións. De aquí se deriva, xa que logo, a importancia de analizar os procesos de ensino tendo en conta non só as variables cognitivas, senón os propios comportamentos, posto que, en última instancia, son estes os que teñen unha importancia máis decisiva á hora de condicionar a dinámica das aulas.

Ademais, para nós resulta obvio que parte desta discontinuidade estaría relacionada coa dependencia que os comportamentos mostran en relación cos límites e condicionantes contextuais, así como pola existencia de mecanismos inconscientes que tamén inflúen nas nosas actuacións, sen que teñamos unha clara representación deles.

*2. A pouca atención que prestan cara ás variables contextuais.* Se as interpretacións e percepcións dos profesores son as que dotan de significado á realidade, debe terse en conta que tamén estas representacións mentais están relacionadas cos condicionantes materiais e relacionais do marco onde se desenvolven estes.

En consecuencia, nas investigacións didácticas deberase atender tanto as crenzas e teorías implícitas do profesor -en función das cales estes interpretan e dotan de significado ó que sucede na aula- como á conducta a través da cal estes pensamentos se manifestan na práctica cotiá. Ademáis, teñen que recollerse tamén variables contextuais como: as características físicas e espaciais da aula, as súas relacións co contorno, o seu clima relacional, etc. Todos eles como factores que afectan tanto as percepcións e expectativas dos docentes como ó seu comportamento, nunha influencia recíproca e constante.

### **3.3. O paradigma ecolóxico**

Este paradigma parte da premisa de que cada aula é un contexto peculiar e diferenciado e, como tal, formula unha serie de demandas específicas as cales os seus membros deben responder. As conductas dos profesores e alumnos son, polo tanto, respuestas cun valor adaptativo e funcional para as características dese contorno concreto que estimula e propicia uns comportamentos determinados. Así, as clases aparecen como lugares para a comunicación e o intercambio, onde tende a crearse unha cultura propia. Esta configúrase en base as interaccións que se producen nela, as cales van dar lugar a un conxunto de actuacións, representacións, interpretacións e significados particulares.

Asemade, isto leva a que en cada aula se creen: regras para regular tanto a relación entre alumnos como a destes co profesor; modelos interaccionais específicos; unha estructura de participación; unha organización metodoloxica e relacional determinada, etc. Todo o cal converte a cada clase nun escenario particular con esixencias e condicionantes específicos. A súa vez, isto provoca

que actuacións e significados que nun aula poden ser valiosos noutra non se consideren ou mesmo chegen a considerarse como negativos.

Ademais, os sucesos da aula manifestan as características particulares de simultaneidade, inmediatez, multidimensionalidade e impredicibilidade, xunto coa existencia dunha historia compartida (Doyle, 1977). Así, tanto as estratexias dos profesores como as investigacións educativas deberán de ter en conta estes condicionantes.

Por outra banda, o paradigma ecolóxico asume as premisas básicas do mediacional se ben incluíndoas nun modelo máis complexo e integrado. Así, entende o procesamento da información e a atribución de significados -por parte do profesor e alumnos- como algo que estes realizan atendendo os condicionantes materiais, instrumentais, físicos e relacionais da aula. Neste senso, pretende facer unha interpretación cultural e contextual das interaccións producidas na clase, xa que son estas quen dotan de valor e significado ós comportamentos e actividades desenvolvidas nela.

Dado o carácter situacional das conductas e dos significados que se desenvolven na aula, aparecen, tamén, dificultades para xeralizar e utilizar os descubrimentos realizados nesta para explicar o sucedido noutras diferentes. Isto é así, debido ó feito de que -aínda cando as variables contextuais externas poidan parecer semellantes- son, en última instancia, as persoas implicadas, coas súas interpretacións e valoracións específicas, quen lle dan a cada situación concreta o seu auténtico alcance e sentido.

Aparece aquí outra idea a destacar, xa que, dende esta perspectiva, nas aulas prodúcese un proceso de negociación constante no cal se configuran estes significados, elabóranse esquemas particulares de interpretación e preséntanse as conductas más ou menos adaptadas a tales esquemas.

Outra noción relevante deste paradigma é o feito de que a interacción desenvolvida entre os profesores e os distintos tipos de alumnos (sexan estes estudiantes con bo ou mal rendemento e con conducta axeitada ou indisciplinada) ten diferencias notables que ven mediatizada pola imaxe que os docentes se forman dos rapaces. Este importante tema estaría relacionado cos efectos das expectativas e das atribucións dos ensinantes. Estas xogan un papel fundamental por que poden provocar a creación dun contorno interaccional máis rico, estimulante e variado en relación con aqueles nenos ós que se considera mellores alumnos (Harris e Rosenthal, 1985).

A perspectiva metodolóxica predominante neste paradigma é a **cualitativa**, pero tamén se manexan instrumentos cuantitativos, se ben utilizados sempre dun xeito que respecten as características e a dinámica habitual da aula. Deste xeito, pretenderíase a realización de análises minuciosas dos procesos e situacións específicas da clase, que deben ir acompañadas dunha interpretación máis integral e contextual desta.

Neste senso, Hamilton (1983) indica que os catro **criterios básicos** da investigación ecolólica serían:

- Atender a relación que se establece entre os individuos e o seu contorno e tamén as súas interrelacións e interdependencias mutuas.
- Considerar ó proceso de ensino-aprendizaxe como un proceso interaccional que se desenvolve dun xeito continuo.
- Analizar á aula como influída por outros contextos cos cales está en permanente intercambio.
- A necesidade de atender tamén ós procesos non observables como: teorías, actitudes, valores, crenzas ou percepcións dos membros do grupo-aula.

Así mesmo, este paradigma asume unha “*perspectiva naturalista*” xa que se centra o estudio na análise das interaccións e das situacións, tal e como se producen nas aulas, sen manipulacións por parte do investigador. Ademais, utilizase a **observación** como instrumento básico para a recollida de datos, atendendo tanto os sucesos atípicos, como a toda a complexidade dos datos globais da clase como totalidade. Preténdese unha análise máis descriptiva que explicativa dos fenómenos e procesos didácticos e os datos obtidos son basicamente situacionais, só aplicables ó contexto particular onde se recoillen. Tamén poden xerarse esquemas transferibles a outros ámbitos, sempre que se refiran as dimensións comúns de estes. Asemade, as análises propostas inclúen unha perspectiva interdisciplinar na cal se introducen conceptos, instrumentos e metodoloxías procedentes de diversa ciencias sociais: a pedagogía, a psicoloxía, a antropoloxía, a lingüística, etc.

Para nós a relevancia de todo este conxunto de características metodolóxicas do paradigma ecolóxico ven dada por que coincide no substancial cos principios que entendemos deben seguir as investigacións sobre a comunicación didáctica para ser realmente eficaces. Entre eles podemos salientar: a análise das interaccións no contexto “natural” da aula tal e como estas aparecen e no momento exacto no cal se producen; o uso da observación como un instrumento fundamental para a recolleita dos datos; a pretensión de manter unha visión máis global e comprensiva da dinámica interaccional na clase; o predominio da atención á descripción sobre a explicación, se ben, tampouco se exclúe esta; o manteñemento dunha perspectiva interdisciplinar a través da combinación de conceptos e metodoloxías proveñentes de distintas ciencias e disciplinas, etc.

Ademais, este paradigma trataría de integrar todo este conxunto de datos nunha análise máis complexa dos mecanismos, factores e sistemas que producen o sentido e a intensidade do fluxo dos acontecementos na clase. Deste xeito, o ensino na aula percíbese como enclavado nunha complexa estructura de variables interdependentes, situacionalmente específicas, útiles para explicar un particular evento instructivo pero que difficilmente poden extrapolarse e empregarse para explicar sucesos ocorridos noutros medios. A razón disto é que as variables contextuais -aínda que semellan ser constantes a varios escenarios e momentos- son sempre en parte situacionais,

porque son os individuos quen confiren significación ós acontecementos e os factores presentes. Por isto, na aula -como consecuencia dos procesos de intercambio e negociación interpersonal desenvolvidos nela- os suxeitos adquieren mecanismos de interpretación que utilizan para dotar de sentido e valor ó contexto. De aí que a aprendizaxe se vexa como o resultado das negociacións entre profesores e alumnos acerca dos significados, máis que en función das habilidades intelectuais ou estados motivacionais dos nenos.

Por último, xa para rematar con esta breve presentación das premisas principais destes tres paradigmas, queremos sublinhar a necesidade dun modelo de investigación que tente recoller de cada un deles o seu foco máis específico de atención, así como os instrumentos máis utilizados para o seu estudio. Neste senso podería usarse un sistema de análise de categorías para estudiar a interacción didáctica nas aulas e con categorías aplicables indistintamente ó profesor e ós alumnos; utilizarse entrevistas ós docentes e ós alumnos para coñecer as súas creanzas, teorías implícitas e percepcións; ademais, debería tentarse integrar e complementar esta análise cunha atención as características ecolóxicas de cada aula como contexto (clima social, utilización do espacio físico, relacións desta co contorno, metodoxía utilizada, etc.)

## Conclusión

Por último, a modo de conclusión deste traballo queremos facer un breve comentario sobre a situación actual dos estudos sobre a comunicación didáctica no noso país. Para nós, nestes momentos está claro que, se ben xa se chegou a asumir a importancia da comunicación a nivel teórico, sen embargo a este recoñecemento seguío unha escasa ou nula intervención a nivel práctico, especialmente no que respecta as súas aplicacións a nivel escolar. Sen embargo, é absolutamente claro que calquera discurso relativo a unha renovación da escola, e mesmo a posibilidade de introducir contidos alternativos, debe necesariamente pasar a través dunha análise dos modos de comunicación correspondentes que poden facilitar a instauración destes procesos de innovación.

Unha autora que subliña esta cuestión é Porcheddu (1984), para quem tamén as análises sobre a comunicación didáctica se teñen centrado, sobre todo, nos aspectos conceptuais mentres se esqueceron as investigacións prácticas, se exceptuamos un tema concreto que é análise da interacción verbal na aula. Para esta investigadora, as reflexións pedagóxicas sobre a comunicación foron, con moita frecuencia, “**excesivamente xenéricas**” e “poco profundas” e careceron de “elaboracións, hipóteses, teorías, aplicacións e instrumentos sobre os cales construir modelos aceptables para afrontar problemas e atopar solucións”(p. 10).

En canto os autores do noso país, podemos mencionar a Rodríguez Diéguez (1984) quen afirmaba; “a identificación e a asimilación dos procesos de ensinanza como procesos comunicativos, constitúe xa case un tópico. E córrese o risco, no noso contexto cultural, de que non sexa outra cousa que un tópico adobado cunha pura e simple interdisciplinariedade terminoloxica, pouco máis que o cambio de etiqueta, unha modificación que só afecte á denominación do obxecto e dos fenómenos”(p. 119).

Estas palabras resultaron proféticas, porque tras o boom da década pasada na que un gran número de especialistas destacados do campo da didáctica (Escudero, Gimeno, Medina, Pérez Gómez, Rodríguez Diéguez, Rosales, Zabalza, etc.) abordaron no noso país o tema da comunicación, asistimos a un abandono case total deste campo de estudio durante a presente década. Así, os anos 80 aparecen como a época dourada do estudio da comunicación didáctica no noso país, ainda que as análises son, fundamentalmente, de tipo teórico e hai unha carencia de investigacións empíricas que tenten verificar a aplicabilidade práctica de todas esas nocións. Así mesmo, os estudos son dispersos e falta unha conceptualización sólida que dea lugar a unha liña de investigación fortemente vertebrada para a análise da interacción profesor-alumno.

Quizais a causa máis importante desta desatención se deba, precisamente, a que se estudiou moito a comunicación didáctica pero, segundo o que nos coñecemos, só Medina (1988) fai unha aplicación empírica desta para a análise da interacción nas aulas. Esta carencia de investigación aplicada pode ser a razón fundamental que explique o esgotamento desta vía de estudio e o seu actual “abandono” por un gran número destes autores.

Deste xeito, nos anos 90 a situación empeora xa que diminúe notablemente o número de estudos ata quedar reducido a escasas e dispersas aportación de investigadores illados sen ningunha conexión entre eles. Neste senso, dende o campo da Didáctica soamente Rosales fai algunas publicacións sobre o tema, centrándose, fundamentalmente no estudio da comunicación verbal na aula (1991, 1994a) e no papel que as características persoais do profesor (orixe sociocultural, o seu “pensamento” e as súas capacidades comunicativas) xogan na construción dun novo tipo de relación docente-discente más dialóxica (Rosales, 1994b).

Así mesmo, aparecen algunas reflexións de corte teórico-filosófico acerca do papel humanizador da comunicación formativa que se establece entre o educador e o educando como a de Castañé (1990). Ou sobre os diversos significados do concepto de comunicación e a súa aplicabilidade para a interacción educativa (Fullat, 1991). Tamén se realiza algú traballo dende a Socioloxía da Educación (Radl, 1991), onde se presenta a acción educativa como unha interacción entre os interaxentes mediada a través da Comunicación.

Por último tamén hai algunha aportación esporádica dende o eido da Psicopedagoxía, como a de Baña, González e García (1994), onde, tamén, dende unha perspectiva exclusivamente conceptual, se salienta o relevante papel xogado pola comunicación e a interacción social no desenvolvemento dos individuos, na súa aprendizaxe e na configuración dos seus "Procesos Psicolóxicos Superiores"; ou como a de Borzone e Renata (1994), as cales nunha investigación máis aplicada, analizan a relación existente entre o estilo de interacción do profesor e as intervencións que facían os alumnos de primeiro curso durante unha actividade de lectura de contos.

Por suposto, estes traballos seguen a ser, basicamente, de corte moi teórica e iso explica a dificultade para consolidar o estudio da comunicación nas aulas como unha liña de investigación sólida con aportacións interesantes, novedosas e de clara aplicabilidade para a comprensión dos fenómenos didácticos.

En troques, ó noso entender, o cambio fundamental que levaría consigo a aplicación dun modelo comunicacional para a análise do ensino tería que ser a nivel práctico. Esta idea parece confirmarse se atendemos á maior abundancia de estudios que dende o eido da psicoloxía e da psiquiatría se teñen presentado tamén durante esta década e onde -aínda que aparecen tamén moitos traballos de corte teórico- predominan claramente as investigacións experimentais e as intervencións terapéuticas. Entre elas podemos citar as investigacións de: Beyebach (1993), Beyebach et al. (1990), Escudero (1992), Escudero, Rogers e Gutiérrez, 1997, etc.

Para resolver esta situación o propio Rodríguez Diéguez propoñía, en primeiro lugar, a realización dunha reflexión adecuada sobre os procesos comúns e as características diferenciais que existen entre a comunicación en xeral e as situacións de ensinanza; en segundo, fazer unha análise operativa das condicións nas cales se producen e reciben as mensaxes didácticas. A estas dúas propostas engadiríamos nós unha terceira: a necesidade de contrastar a validez e a utilidade de tódolos conceptos e teorizacións existentes sobre a comunicación didáctica coa súa aplicabilidade no campo das interaccións en aulas reais, así como a realización dun maior número de traballos empíricos que axuden a aumentar os nosos coñecementos neste importante eido.

Esta pode ser a vía a seguir, e a nosa intención, nun futuro traballo, será presentar as aportacións conceptuais, epistemolóxicas e metodolóxicas do modelo da Pragmática da Comunicación ou Comunicación Relacional (Watzlawick et al. 1981) xa que consideramos que estas poden ser de gran axuda para emprender e avanzar por este prometedor camiño.

## Bibliografía

- Amidon, E. J. and Hunter, E. (1966): *Improving Teaching: Analysing Verbal Interacion in the Clasroom*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- Backlund, P. (1985): "Essential Speaking and Listening Skills for Elementary School Students". *Communication Education*, 34 (3), 185-195.
- Baña, M., González, R. e García, D. (1994): "Interacción e aprendizaxe nas situacións educativas: a importancia da comunicación e da linguaaxe no proceso educativo". *Revista Galega de Psicopedagoxía*, 1993-94, 6 (8-9), pp. 111-112.
- Barko, et al. (1979): "Teachers' Decision Making" in P. PETERSON e H. WALBERG: *Research on Teaching*. Berkeley, McCutchan.
- Beyerbach, M. (1993): *Relación terapéutica y abandono en terapia sistemica breve*. Tesis doctoral inédita, Salamanca, Universidad Pontificia.
- Beyerbach, M.; De la Cueva, F.; Ramos, M. and Rodríguez-Arias, J.L. (1990): "Relational Communication Control in First Interviews of Systemic Therapy". Paper presented at the Annual Convention of the International Communication Association, Dublin, Ireland, June.
- Borzone, A. M. e Renata, C. (1994): "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro". *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, pp. 115-132.
- Burleson, B. et al. (1986): "Communicative Correlates of Peer Acceptance in Chilhood". *Communication Education*, 35 (4), pp. 349-361.
- Calderhead, J. (1987): *Exploring Teacher's Thinking*. London, Cassell.
- Castane, J. (1990): "El porqué de la comunicación educativa". *Bordón*, 42 (2), pp. 159-165.
- Christensen, L. J. e Menzel, K. E. (1998): "The Linear Relationship between Student Reports of Teacher Inmediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and of Cognitive, Affective, and Behavioral Learning". *Communication-Education*, 47 (1), pp. 82-90.
- Davis, B. (1977): "Why Teaching Isn't Possible". *Educational Theory*, 27, pp. 304-309.
- Doyle, W (1977): "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- Dunkin, M. and Biddle, B. (1975): *The Study of Teaching*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher Thinking*. London, Croom Helm.
- Escudero, V. (1992): *Relación de la dimensión de afecto, control relacional y contenido de la interacción con la satisfacción marital*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología.
- Escudero, V.; Rogers, L. E. and Gutierrez, E. (1997): "Patterns of Relational Control and Nonverbal Affect in Clinic and Nonclinic Couples". *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (1), pp. 5-29.

- Flanders, N. A. (1977): *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid, Anaya.
- Fullat, O. (1991): "La comunicación imposible". *Educar*, 18, pp. 7-13.
- Gimeno, J. (1981): *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Madrid, Anaya.
- Grant, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid, Anaya.
- Green, J. and Harker, J. (1982): "Gaining Access to Learning: Conversational, Social and Cognitive Demands of Group Participation". En L. WILKINSON (Ed.): *Communicating in the Classroom*. New York, Academic Press.
- Hamilton, S. (1983): "The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classroom and Schools". *The Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 313-334.
- Harris, M. J. and Rosenthal, R. (1985): "Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analysis". *Psychological Bulletin*, 97(3), pp. 363-386.
- Heinemann, P. (1980): *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona, Herder.
- Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979): *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles, Labor.
- Luccio, R. (1974): *Famiglia e Scuola nel proceso educativo*. Bologna, Il Mulino.
- Marcelo, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. CEAC, Barcelona.
- Marcelo, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Actas de la "Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores" celebrada en Sevilla, 16-28 de Mayo de 1988, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Medina Rivilla, A. (1988): *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid, Cincel.
- Norton, R. (1977): "Teacher Effectiveness as a Function of Communicator Style". En B. RUBEN (Ed.): *Communication Yearbook I*. New Brunswick, Transaction Books.
- Norton, R. (1983): *Communicator Style: Theory, Applications and Measures*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Nusbaum, J. (1982): "Effective Teaching: a Communicative non Recursive Causal Model". En M. BURGOON (Ed.): *Communication Yearbook 5*, New Brunswick, New Jersey ,Transaction Books, pp. 737-749.
- Nusbaum, J. F. and SCOTT, M. D. (1979): "Instructor Communication Behaviors and their Relationship to Classroom Learning". En D. NIMMO (Ed.): *Communication Yearbook 3*, pp. 561-583. New Brunswick, New Jersey, Transaction Books.
- Pérez Gómez, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. GIMENO, y A. PEREZ GOMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 95-138.
- Pérez Gómez, A (1985): *La Comunicación Didáctica*. Universidad de Málaga.
- Porcheddu, A. (1984): *Insegnamento e Comunicazione*. Teramo, Giunti and Lisciano.

- 
- Radl, R. (1991): "La educación como interacción simbólica". *Revista de Ciencias de la Educación*, 145, pp. 7-14.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1984): "Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza". Ponencia del VII Congreso Nacional de Pedagogía: "Educación y Sociedad Plural", Santiago de Compostela, 1984, pp. 119-136.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985): *Curriculum, Acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, Anaya.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988): "Comunicación y enseñanza". En J. L. RODRIGUEZ ILLERA (Comp.): *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Rosales, C. (1987): *Didáctica de la Comunicación Verbal*. Madrid, Narcea, 2<sup>a</sup> Edic.
- Rosales, C. (1991): "Metodología de la investigación de la comunicación oral". *Lenguaje y textos*, 2, pp. 57-71.
- Rosales, C. (1994a): *La enseñanza del Lenguaje Verbal en su Entorno Escolar y Multicultural*. Santiago. Tórculo.
- Rosales, C. (1994b): "Perfeccionamiento de las Relaciones entre Profesor y Alumno: de la Subordinación al Diálogo." *Innovación Educativa*, (4), pp. 75-83.
- Rubin, R. and Feezel, J. (1986): "Elements of Teacher Communication Competence". *Communication Education*, 35 (3), pp. 254-268.
- Salomon, G. (1981): *Communication and Education. Social and Psychological Interactions*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Sarramona, J. (1975): "La educación como sistema de comunicación". *La Educación Hoy*. 3 (5), pp. 179-185.
- Sarramona, J. (1983): "La educación como sistema de comunicación". En Varios: *Teoría de la Educación*. Murcia, Ed. Límites, pp. 45-62.
- Sarramona, J. (1988): *Comunicación y Educación*. Barcelona, CEAC.
- Shavelson, R. e Stern, P (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus inicios, decisiones y conducta". En J. GIMENO e A. PEREZ GOMEZ (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 372-419.
- Simon, A. and Boyer, E. G. (1973): *Mirror for Behavior III. An Anthology of Observations Instruments*. Wyncote, Pensylvania, Comunication Materials Center. 3<sup>a</sup> Ed.
- Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea.
- Villar Angulo, L. M. (1986): "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones". Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones", La Rábida, 19-21 junio 1986, Servicio de Publiciones de la Universidad de Sevilla.
- Watzlawick, P. et al. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

- 
- Wilkinson, L. C. (Ed.) (1982): *Communicating in the Classroom*. New York, Academic Press.
- Yinger, R. J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores". En L. M. VILLAR (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, pp. 113-141.
- Zabalza, M. A. (1984): "El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional". *Enseñanza*, 2, pp. 9-38.
- Zabalza, M. A. (1985): "Condiciones metodológicas derivadas del análisis comunicacional de la enseñanza". *Enseñanza*, 3, pp. 141-164.