

Tema 1

COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

1. Situaciones de aprendizaje
2. La interacción didáctica, la interacción de la enseñanza
 - 2.1. El acto didáctico-comunicativo
 - 2.2. La dimensión contextual de la comunicación didáctica
 - 2.3. Lenguajes para la comunicación didáctica
3. El clima social y las relaciones sociales en el aula
 - 3.1. El clima social en el aula
 - 3.2. El contexto o espacio físico del aula
 - 3.3. Modelos de organización del espacio

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

DÍAZ ALCARAZ, F. (2002). Didáctica y su currículo. Un enfoque constructivista. Cuenca. UCLM.

ROSALES LÓPEZ, C. (1994). La comunicación didáctica. En SÁEZ BARRIO, O. (dir.). Didáctica General. Un enfoque curricular. Alcoy. Editorial Marfil, S.A. (pp. 45-64).

En la escuela se desarrolla una actividad comunicativa de carácter especial, la comunicación didáctica, entre cuyas características frente a la comunicación espontánea, se podrían citar las siguientes:

- selección y organización de los contenidos a comunicar
- utilización adaptada de lenguajes
- sistematización de las actividades
- utilización de recursos especialmente diseñados



Por otra parte, la interacción es una actividad que implica a los miembros del aula y del centro, que facilita o inhibe estilos de aprendizaje. La interacción se manifiesta y concreta por el conjunto de relaciones sociales que mantienen entre sí los miembros de la clase y del centro.

El aula es un microsistema social caracterizado por el conjunto de intercambios singulares que acontecen entre los miembros, en ella tienen lugar conflictos, gratificaciones, roles sucesivos, funciones y normas que definen a un grupo humano. A la vez, este microgrupo interactúa en el grupo más amplio y característico, el centro, con relaciones más complejas e intensas, por sus múltiples situaciones, roles y conflictos, tanto internos como externos al centro.

La interacción tiene mucha repercusión en la práctica docente por cuanto un estilo de interacción que promueva la solidaridad, autonomía, empatía e igualdad propiciará la aplicación de actividades y métodos en coherencia con ella.

1. Situaciones de aprendizaje

Las tres situaciones típicas consideradas por Johnson y Johnson (1987) son:

a. Situación cooperativa.

Los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos, si los otros alcanzan los suyos; los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente. Surgen vínculos de ayuda mutua, de comunicación e interdependencia



b. Situación competitiva.

Los objetivos de los participantes están, también, relacionados, pero de forma excluyente; un participante puede alcanzar la meta que se ha propuesto, si los otros no consiguen alcanzar los suyos. Se castiga la comunicación alumno-alumno y se premia la aceptación e imitación de modelos y normas.

c. Situación individualista.

No existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes: el hecho de que un participante alcance o no el objetivo fijado

no influye sobre el hecho de que los otros participantes alcancen o no los suyos.

Johnson y Johnson (1997) concluyen afirmando que la situación más optimizada es la de tipo cooperativo, pero siempre que se den las siguientes condiciones:

- especificar los objetivos de aprendizaje;
- seleccionar las dimensiones del grupo más apropiadas que dependerán de los recursos necesarios para completar cada asignación, las destrezas cooperativas de los miembros del grupo, el tiempo disponible y la naturaleza de la tarea;
- distribuir a los alumnos entre los grupos de forma que se maximice la heterogeneidad de éstos
- disponer físicamente las clases de forma que los miembros de cada grupo estén juntos y de unos frente a otros y puedan acceder fácilmente a ellos tanto el profesor como el resto de los compañeros;
- proporcionar los materiales adecuados;
- explicar la tarea y la estructura cooperativa adoptada;
- observar la interacción entre los alumnos;
- intervenir como consejero para ayudar al grupo a solucionar sus problemas de trabajo colectivo, y a sus miembros a que aprendan las destrezas interpersonales y grupales necesarias para la cooperación;
- evaluar los resultados del trabajo de los grupos, utilizando un sistema referido a criterios explícitos

La interacción cooperativa favorece:

- la comunicación afectiva
- la influencia favorable de los iguales en el rendimiento
- el pensamiento divergente y arriesgado
- una fuerte confianza
- alta aceptación y apoyo de los iguales
- alta utilización de recursos de otros estudiantes
- decreciente miedo al fracaso

La interacción competitiva facilita:



- ▶ la comunicación amenazante
- ▶ influencia de los iguales contra el rendimiento
- ▶ escaso pensamiento divergente
- ▶ débil confianza
- ▶ baja aceptación y apoyo de los iguales
- ▶ escasa utilización de recursos de otros estudiantes
- ▶ creciente miedo al fracaso

2. La interacción didáctica, la interacción en la enseñanza

La interacción didáctica es un intercambio recíproco y formativo que implica en el profesor y en los alumnos modos de acercamiento, basados en el respeto mutuo y en la búsqueda permanente de funciones y roles de realización humana.

La interacción didáctica en su perspectiva simbólico-verbal se plantea a tres niveles:

1. como realidad de confrontación institucional o postura dialéctica por la que los agentes, profesor-alumnos y entre éstos se encuentran en permanente conflicto en la búsqueda del poder para dominar al otro. La solución al conflicto es la de superación de toda jerarquía y al afianzamiento de una igualdad total en la toma de decisiones
2. como sistema de colaboración y empatía, por la que los agentes intervinientes planifican fines, tareas, normas, funciones y roles que orientan al trabajo del aula. Se generan estilos de diálogo y tolerancia mutuas en un ambiente empático y solidario
3. como realidad institucional que demanda objetivos concretos e impide la capacidad de autonomía y de decisión de los agentes del aula. Esta presión externa dificulta el desarrollo de un estado propio de reflexión y acción

Es necesario distinguir entre interacción humana y didáctica. Ésta tiene una finalidad formativa y un espacio institucional específico, presión político-administrativa y expectativas de padres y profesores.

La interacción en el aula depende fundamentalmente de los siguientes condicionantes:

- a. la tarea que se realiza en el aula: individual o en grupos. Ésta última favorece la comunicación
- b. la estructura socio-organizativa del centro
- c. la participación de los padres en el gobierno de los centros y la implicación en el aprendizaje de sus hijos favorece la interacción
- d. el entorno circundante
- e. la personalidad del profesor, la experiencia docente y el modo con el que éste se comunica con sus alumnos
- f. el autoconcepto del alumno y la percepción que tenga del profesor y de sus compañeros

2.1. El acto didáctico-comunicativo

El acto didáctico define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es esencialmente comunicativa.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos a tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales...), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

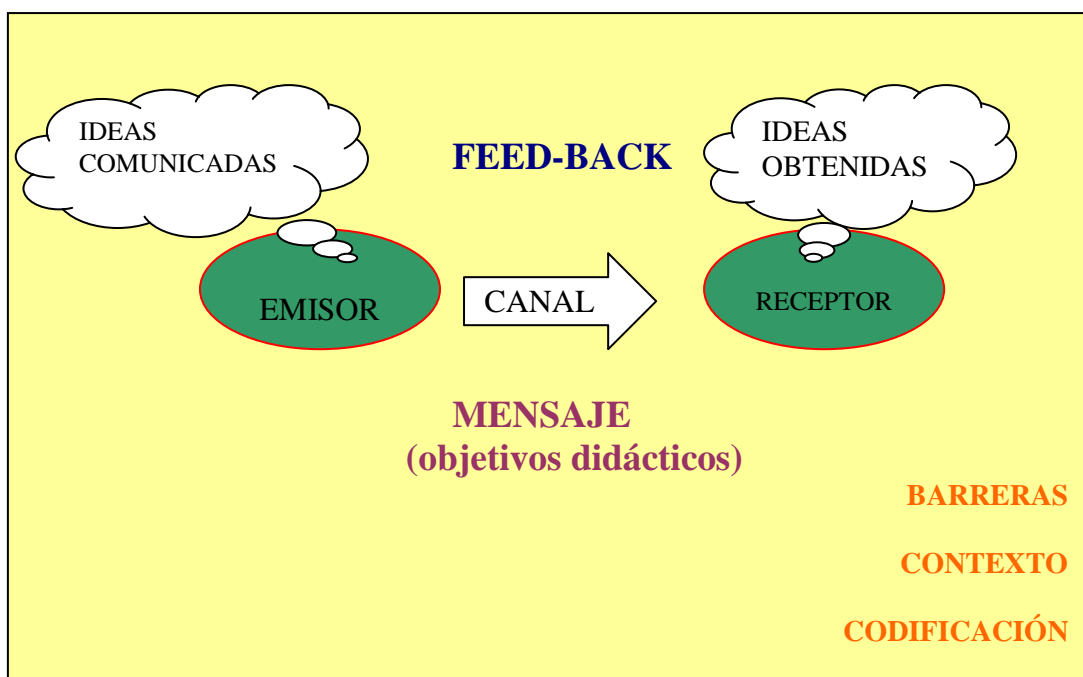
Por todo ello el acto didáctico es un proceso complejo en el que intervienen los siguientes elementos:

- **El profesor**, que planifica determinadas actividades para los estudiantes en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso evaluará a los estudiantes para ver en que medida se han logrado.
- **Los estudiantes**, que pretenden realizar determinados aprendizajes a partir de las indicaciones del profesor mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance.
- **Los objetivos educativos** que pretenden conseguir el profesor y los estudiantes, y los contenidos que se tratarán. Éstos pueden ser de tres tipos:
 - Herramientas esenciales para el aprendizaje: lectura, escritura, expresión oral, operaciones básicas de cálculo, solución de problemas, acceso a la información y búsqueda "inteligente", metacognición y técnicas de aprendizaje, técnicas de trabajo individual y en grupo...
 - Contenidos básicos de aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesarios para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida.
 - Valores y actitudes: actitud de escucha y diálogo, atención continuada y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones responsable, participación y actuación social, colaboración y solidaridad, autocrítica y autoestima, capacidad creativa ante la incertidumbre, adaptación al cambio y disposición al aprendizaje continuo.

- **El contexto** en el que se realiza el acto didáctico. Según cuál sea el contexto se puede disponer de más o menos medios, habrá determinadas restricciones (tiempo, espacio...), etc. El escenario tiene una gran influencia en el aprendizaje y la transferencia. Los recursos didácticos pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que les ayude en sus procesos de aprendizaje, no obstante su eficacia dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando.

- **La estrategia didáctica** con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios:

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje..
- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes. Procurar amenidad.
- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores...
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.



Desde otra perspectiva, estos elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden clasificar en tres grupos:

- **Agentes:** las personas que intervienen (profesores, estudiantes) y la cultura (considerando el continente y los contenidos de estos procesos).
- **Factores** que establecen relación con los agentes: clima de la clase, materiales, metodología, sistema de evaluación...
- **Condiciones:** aspectos relacionados con las decisiones concretas que individualizan cada situación de enseñanza/aprendizaje.

2.2. La dimensión contextual de la comunicación didáctica

La dimensión contextual es imprescindible para poder comprender la naturaleza de la comunicación interpersonal y grupal.

Un profesor que quiera ser plenamente consciente de las características de la comunicación didáctica y que quiera adoptar medidas para su perfeccionamiento, ha de conocer datos acerca de la comunidad social en que se encuentra su centro escolar y de la que proceden sus alumnos.

En este sentido, podemos asegurar que nuestra sociedad es progresivamente intercultural, dado el predominio de situaciones de confluencia de dos o más culturas. A partir del reconocimiento del derecho de los pueblos al mantenimiento de sus propias culturas en un contexto de relaciones basadas en el respeto, la comprensión, la comunicación, se consideran inaceptables antiguas posturas extremas basadas en la asimilación de unas culturas por otras o en la segregación de las mismas para subsistir de manera independiente e incomunicada.

Así pues, un profesor que trabaje en un contexto escolar intercultural debe ser consciente de la existencia de diferencias culturales y de las consecuencias comunicativas de sus formas de expresión. Un ejemplo de ello aparece en el lenguaje: no se hace el mismo uso de la mirada en la cultura árabe que en la occidental, ni se hace el mismo uso del espacio y los contactos entre personas en las culturas anglosajona y mediterránea, ni tiene el mismo significado un gesto o movimiento, una manera de andar o de vestir, etc.

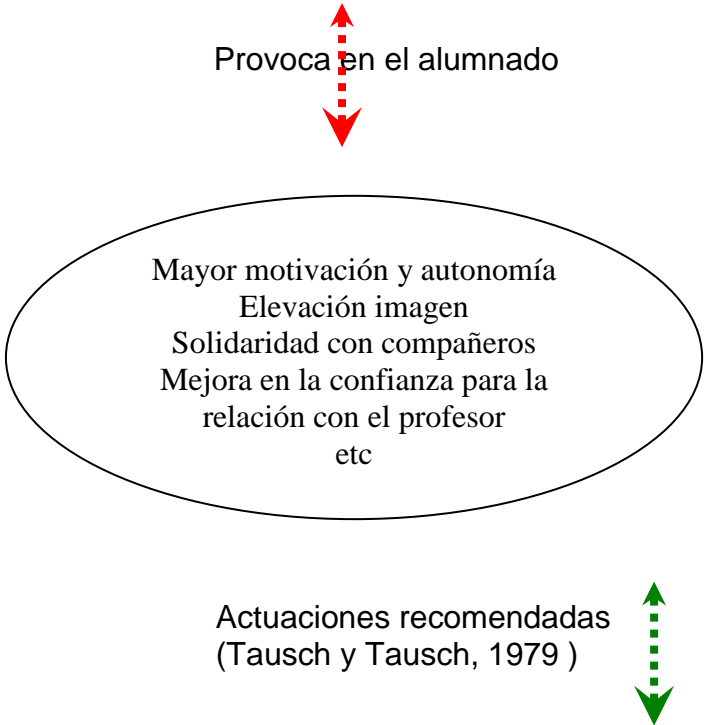


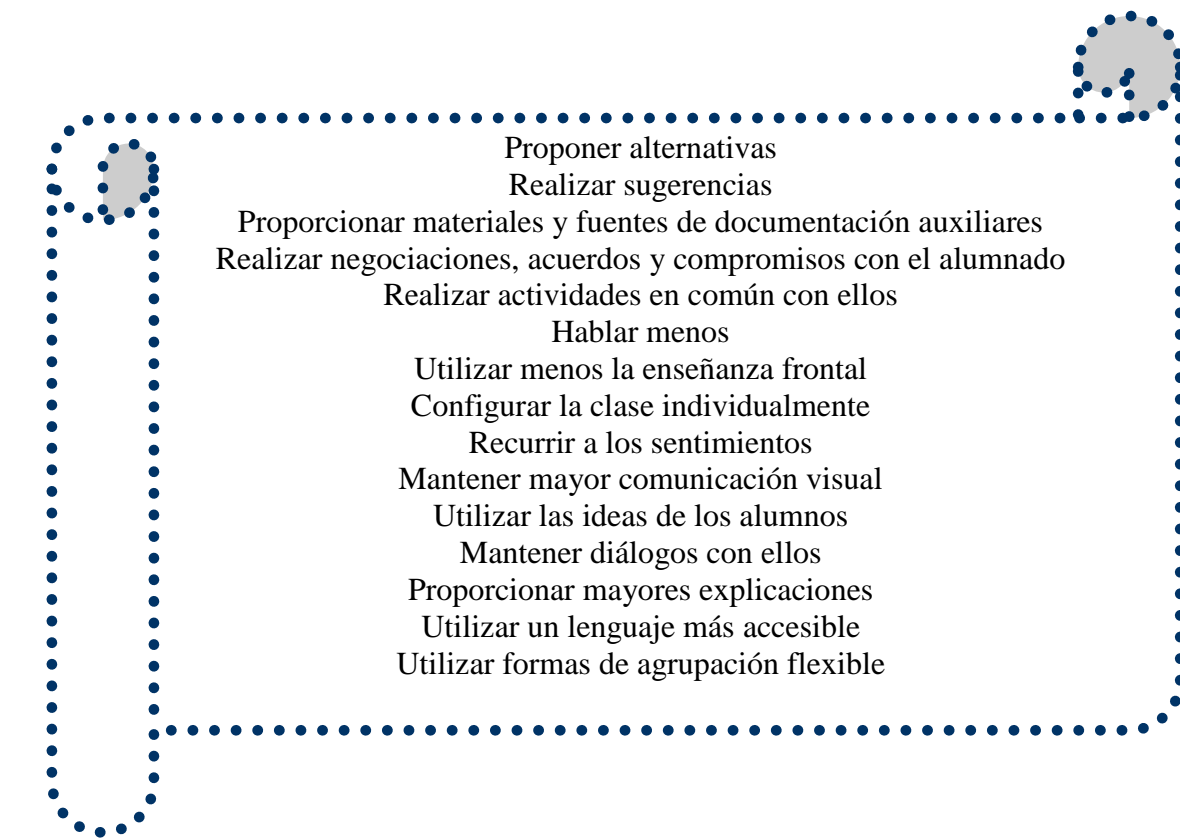
Por otra parte, dentro de su propio grupo de alumnos, el profesor debe reflexionar sobre sus características. No se puede desarrollar la comunicación didáctica del mismo modo si se trata de un grupo numeroso o reducido, o si éste ha sido etiquetado como fracasado o avanzado académicamente.

Por último y en referencia a sí mismo la reflexión del profesor se convierte en gran medida en autorreflexión, debe proceder al análisis de su adaptación a las características del alumnado del que es responsable en cuanto a contenidos que comunica, en cuanto a técnicas y lenguajes en las dimensiones académica y tutorial-personal.

La tarea autorreflexiva del profesor debe trasladarse desde sus formas de actuación a sus formas de ser personal, entendidas como rasgos de carácter relativamente permanente no limitables al ámbito estricto del aula, sino que se manifiestan en todas las situaciones de la vida. Una persona comprensiva, dialogante, paciente, probablemente lo será tanto fuera como dentro del aula. Son rasgos personales importantes:

- a. el carácter atento del profesor, su actitud positiva hacia la comprensión de la realidad anímica del alumno
- b. la preocupación respetuosa del profesor por el alumno
- c. la naturalidad, el ser auténtico, sin fachadas o apariencias





2.3. Lenguajes para la comunicación didáctica

La comunicación didáctica se hace operativa a través de diversos tipos de lenguajes. A pesar de que se ha venido asociando la actividad escolar con el uso del lenguaje verbal en sus dos dimensiones, oral y escrita, en realidad éste no es el único ni a veces el principal lenguaje para la comunicación grupal e interpersonal en la escuela.

Existe pues una gran gama de lenguajes no verbales, paralenguaje, constituidos por los movimientos del cuerpo, la cabeza y las manos, por los gestos y la mirada y por la utilización del espacio. Este tipo de lenguaje tiene las siguientes funciones:

Funciones sustitutivas y de contradicción

Sería el caso de situaciones en el aula en que un alumno que asegura estudiar manifiesta con sus gestos la absoluta falta de interés y entrega o cuando debe manifestarse solidario con el problema de un compañero, su mirada está asegurándonos que su sentimiento es otro. Es el caso de un profesor que con el movimiento de la mano señala una dirección o un objeto sin necesidad de hablar, o el de un alumno que rehuyendo la mirada del profesor nos está indicando que no desea participar en la conversación o contestar a una determinada cuestión.

Funciones complementar, acentuar o repetir un mensaje comunidad verbalmente

Gesticulación de un profesor que relata un cuento o una historia a niños de primeros cursos de escolaridad y acompaña a sus palabras de un complemento gestual mímico.

Funciones de organización, regulación y feedback en la actividad didáctica

El profesor regula el desarrollo de la conversación a través de gestos faciales, de señales con las manos, de movimientos de la cabeza y a través de la mirada.

Finalmente, los lenguajes no verbales tienen un poder significativo que se proyecta más allá de las cuestiones intelectuales para vehicular con frecuencia aspectos emocionales.

El clima social y las relaciones sociales en el aula

La percepción del espacio por el profesor y los alumnos y la incidencia que ello tiene en la interacción y el estudio de la relación entre el espacio del aula y centro y la actuación de los profesores son variables que hay que tener en cuenta al analizar el clima del aula.

Al analizar lo que acontece en el aula, se ha de proceder:

- comprendiendo globalmente lo que sucede en la clase
- insistiendo diferencialmente en el aspecto/aspectos esenciales que en la interacción preocupa al profesor y alumnos
- analizando el conjunto de elementos constitutivos de la relación:
 - ¿quién inicia y mantiene el discursos, en qué proporción?
 - ¿qué respuestas y nuevos discursos se producen?
 - ¿qué consideración global te merece?
- describe la visión integrada: verbal, no verbal, paraverbal
- ¿qué elementos componen el discurso: vocablos, frases, elocuciones, etc.?

3. El clima social en el aula

El clima hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes de las clases generan y que en su totalidad definen un estilo de relación humana.

Un concepto más amplio de clima es el denominado clima de clase por Moos (1979) quien establece como factores determinantes del clima los siguientes:

El contexto de la escuela y de la clase
Las características físicas y arquitectónicas

Los factores organizativos (sistemas de agrupamiento)
Las características del profesor (interacción con los alumnos)
Las características del estudiante

Entre las relaciones sociales que pueden darse en el aula destacamos a modo dicotómico:

-colaboración	-competitividad
-confianza	-desconfianza
-satisfacción	-insatisfacción
-empatía	-rechazo
-autonomía	-dependencia
-igualdad	-desigualdad
-apertura	-cerrazón

El clima es fruto del intercambio socio-comunicativo; por ello, sin interacción el clima social no existe, al menos desde la perspectiva socio-relacional. El clima se configura como fruto del encuentro, participación y reflexión de los miembros de la clase y centro.

La actividad de la enseñanza es esencialmente relación social y comunicativa; el intercambio y la afirmación de sus miembros requiere del acercamiento mutuo y de la construcción de un marco de significados en los que tiene sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. El contexto o espacio físico del aula

Beltrán (1984), al analizar el espacio físico del aula, señala las siguientes variables que hemos de considerar al estudiar el entorno: el asiento, la organización espacial de la clase, nivel de ruidos y flexibilidad del entorno físico. En el aula destacamos como contexto los siguientes componentes:

- el centro como realidad espacio-arquitectónico
- la realidad física del aula
- el espacio y mobiliario configurador
- el decorado global (paredes, lámparas, colores, formas) y el espacio simbólico representacional asumido y construido por los miembros del centro y aula



La estructura espacial del aula condiciona el tipo de interacción que se genera y esencialmente el clima social que se configura. Así un espacio amplio, luminoso, con adecuada diferenciación entre subespacios y actividades facilita el intercambio, la apertura y el acercamiento entre los alumnos y el profesor, espacios reducidos, con limitada luminosidad y colorido oscuro suscitan climas de agresividad, distanciamiento y cerrazón de la interacción.

La importancia del espacio queda mediada por la imaginación del profesor y alumnos para organizarlo, superando limitaciones y generar atmósferas con gran interacción.

3.2. Modelos de organización del espacio

Weinstein (1981) señala: “una de las primeras decisiones que el profesor ha de adoptar a la hora de diseñar el ambiente de clase es si organiza el espacio de la clase en términos de territorios personales o bien en términos de funciones”

Estos serían los dos modelos fundamentales de organización de la clase por lo que respecto a Primaria. Para Secundaria, donde tienen distintos profesores para las diferentes áreas o materias, pueden plantearse además otras modalidades.

Organizar la clase en términos de funciones implica dividir el espacio en virtud de las diversas áreas de trabajo. En este sistema grupos de alumnos pueden estar trabajando simultáneamente en diversos aspectos.

Organizar la clase en términos de territorios personales, lo tradicional entre nosotros, implica que cada alumno posee su propio pupitre y toda la clase realiza el mismo tipo de actividades.

Hall (1960) utilizó el término espacio fijo para aquellos elementos permanentes del espacio físico a los que necesariamente deberá acomodarse el profesor a la hora de organizar las actividades. El espacio fijo condiciona de modo permanente las actividades a realizar, ya que afecta al comportamiento de las personas dentro de ese espacio y la forma como se comunicarán entre si.

Por su parte, los elementos semimóviles del espacio (pupitres, ficheros, biombos, sillas, mesas, etc.) permiten introducir modificaciones que mejoren el ambiente.

La estética también se señala como un aspecto a tener en cuenta en el aula. Lo bello actúa como una “facilitación del aprendizaje”, colores atractivos, plantas, posters, asientos confortables, sistemas complejos de luces, etc.; Una clase bella afecta al mantenimiento de la participación de los estudiantes, a la informalidad y a la cohesión del grupo.



En general, las filas rectas son adecuadas cuando se utilizan medios audiovisuales, para presentar información o cuando se desarrolla una lección centrada en el profesor. Por el contrario, cuando el trabajo implica discusión,

debate o actividades cooperativas, hay que pensar en otro tipo de disposición de espacios.

Por otra parte, los alumnos más implicados en las tareas aparecen situados cerca del profesor en la zona delantera-central (zona de acción), mientras que los alumnos menos metidos en el proceso se sitúan en los lados y hacia atrás (zona marginal).

Por último, la disposición de las mesas de trabajo y pupitres no condiciona tan sólo el tipo de implicación de los alumnos, sino también la conducta posible del profesor, los tipos de desplazamientos a realizar, tanto por profesores como alumnos y la intimidad de la interacción.

En este sentido, Weinstein (1981) sugiere las recomendaciones siguientes al profesor:

- moverse a través de la clase todo lo posible
- dirigir a propósito comentarios a los alumnos sentados en la parte posterior y a los lados
- cambiar periódicamente a los alumnos de lugar
- animar a los alumnos que habitualmente se sientan en la parte de atrás a venirse hacia adelante
- si se enseña a un grupo pequeño, no desperdigarlo innecesariamente a lo largo de un aula grande
- utilizar la elección de puesto que hacen los alumnos como un indicador, una pista de su autoestima y del aprecio por la escuela

En un trabajo posterior, Weinstein señala algunos principios prácticos a tener en cuenta a la hora de organizar por zonas funcionales la clase o de cambiar tales zonas:

- ☺ las diferentes zonas de interés han de estar claramente delimitadas
- ☺ las zonas han de estar colocadas de acuerdo con las exigencias de las actividades a realizar en ellas en lo que se refiere a tranquilidad, protección, recursos especiales (agua, electricidad, luz, etc.)
- ☺ las actividades incompatibles han de estar bien separadas
- ☺ todas las zonas han de ser accesibles visualmente por los alumnos
- ☺ los pasillos han de ser claros y no deben atravesar zonas de trabajo
- ☺ ha de evitarse el dejar amplios espacios libres que propicien las peleas o actividades frenéticas
- ☺ la mesa del profesor ha de colocarse en un ángulo o esquina de manera que posibilite los movimientos a lo largo de la sala
- ☺ los materiales han de estar fácilmente accesibles y cerca de las respectivas zonas de trabajo
- ☺ las clases han de poseer espacios opcionales para estar solo, para trabajar en grupos pequeños, para estar con grupos amplios, mesas individuales y otras para grupos, zonas enmoquetadas.

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán, F. (1992). La reforma del currículo. *Revista de Educación*, 193-208

Hall, E.T. (1973). *La dimensión oculta*. Ideal. Madrid

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en sistema educativo normal. *Revista de Educación*, 157-171.

Moos, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy implications*. Josey Bass. San Francisco.

Tausch, R. y Tausch, A. (1981). *Psicología Social de la Educación*. Herder. Barcelona.

Weinstein, C.S. (1981). Classroom Design as an External Condition for Learning, en *Educ. Technol*, 12-19.