

### 3. MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

#### 3.1. EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO EN EL PROGRESO CIENTÍFICO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

##### 3.1.1. *Descripción/diagnóstico e intervención pedagógica*

En todas las ciencias con intención tecnológica (medicina, ingeniería, política, educación), en las que el interés es fundamentalmente práctico, de intervención técnica, juega un papel decisivo la fase de la descripción de los fenómenos, la anatomía y la fisiología de los procesos sobre los que se desea intervenir. Siguiendo con la afortunada metáfora clínica, mal va a intervenir con un mínimo de racionalidad sobre determinado tejido orgánico un cirujano que desconozca su anatomía y su fisiología (que es lo que acontece, lastimosamente, con el profesorado, siempre en grandes números, claro es: profesionales de la intervención educativa, a los que, por lo general, no se les proporcionaron los conocimientos mínimos suficientes sobre la anatomía y fisiología, psíquica y social, del aprendizaje, de la adolescencia, de la escuela como institución, del aula como topología microsocia, etcétera).

La función social de la educación, en la que se insertan los procesos didácticos de los profesores, al igual que la función orgánica de la digestión, pueden encararse desde la superficialidad irreflexiva de la simple ejecución de la función heredada o, por el contrario, puede desempeñarse utilizando los conocimientos que el microscopio, el laboratorio, la investigación y la ciencia han acumulado durante largos años de análisis riguroso de los procesos en los que dicha función se realiza.

Pues bien, ésta sería otra opción del profesional de la enseñanza. Obviamente, en esta obra damos por supuesta la opción de la no-ingenuidad profesional, en este sentido de que se quiere someter a crítica la propia práctica pedagógica, aplicando algunos de los instrumentos de análisis disponibles, para lo cual es imprescindible conocerlos previamente o, al menos, conocer/imaginar la posibilidad de construirlos nosotros mismos, como veremos enseguida.

Sólo después de habernos acercado con la mayor precisión posible a la realidad (lo que acontece cuando enseñamos, cuando digerimos, etc.) de los procesos implicados en la función de que se trate, la educativa en nuestro caso, a través de los correspondientes análisis de nuestra práctica escolar, sólo después, podremos hablar de nivel científico de nuestra intervención técnico-pedagógica: lo demás es rutina trivial o charlatanería.

En el caso de la intervención técnica del profesorado, a través de sus instrumentos didácticos en el contexto de su planteamiento educativo, aparte de ese co-

nocimiento general, de esa descripción mínimamente científica de lo que, en general, acontece en la interacción enseñanza-aprendizaje, es esencial, además, otro conocimiento descriptivo concreto, individualizado: la descripción/diagnóstico de la situación en que se encuentra, respecto del objetivo de mi intervención didáctica, el alumno que ha de conseguir el objetivo en cuestión.

He aquí pues, argumentos sólidos para disponer de modelos de análisis que nos permitan describir con un mínimo de objetividad los datos reales en los que nuestra práctica escolar se desarrolla: por un lado, las leyes generales, psico-sociológicas, de la enseñanza/aprendizaje institucional, por otro, la situación concreta, diagnóstica, del alumno en cuyo aprendizaje se cifra el éxito o fracaso de mi actividad docente.

### 3.1.2. Descripción-evaluación e innovación educativa

Pero, aparte de la descripción previa a mi intervención docente (aludada en el punto precedente), el análisis de mi práctica pedagógica, en sentido amplio, es imprescindible también *a posteriori*, a fin de estimar sus resultados, su eficacia, en términos de objetivos logrados (sean previstos, sean emergentes, no inicialmente previstos, aspecto éste que diferencia la "tecnología" educativa de otro tipo de tecnologías más "cerradas" desde la programación inicial, dando a la tarea docente un matiz de creatividad y necesidad de adaptación, de flexibilidad, de imaginación y reflexión permanentes, que difícilmente se encuentran, en la misma medida, en otros ámbitos profesionales aparentemente más brillantes, en términos de prestigio social reconocido).

Y entramos con ello en dos campos o caminos para estimar la calidad de la educación: analizar la práctica escolar vigente (lo que las escuelas y los profesores hacen para ayudar a aprender a los alumnos), o bien analizar los resultados obtenidos después de determinada práctica docente. En ambos casos, para el propósito de construcción de la ciencia pedagógica, es evidente que necesito una descripción lo más rigurosa posible de mi práctica escolar. En el primero, puesto que se trata precisamente de estimar la calidad de la educación, tomando como indicadores determinados elementos de la práctica escolar misma; en el segundo, pues el interés tecnológico de la descripción/evaluación no es otro que el de saber a qué tipo de práctica escolar le sigue el éxito o el fracaso en el aprendizaje/educación del alumno, a fin de mantener la práctica vigente (si se constatan éxitos), o modificarla (si se constatan fracasos).

Este momento habitual de la evaluación, por otra parte, convertido con harta frecuencia en un vacío pedagógico, mero trámite burocrático (no se sabe si más odiado por los profesores o por los alumnos), podría/debería constituir el momento crucial en el que la reflexión y el análisis colectivo del claustro de profesores sobre su propia práctica docente (al relacionarla con los resultados obtenidos por los alumnos), diera lugar a la institucionalización (lógica y espontánea, por impe-

rativos elementales de racionalidad ética —“la lógica, la forma más elegante de la ética...” de la innovación educativa de la práctica escolar analizada, la institucionalización del ciclo de la renovación pedagógica permanente. Por el contrario, todo cambio o reforma de la enseñanza que no parta de una descripción de la práctica escolar objetiva, rigurosamente analizada, no es más que despreciable superficialidad (sea en el ámbito de un centro, sea en el ámbito de todo un país), ya que no mejoraría la enseñanza real (que es la que hay que mejorar), pues empezaría por desconocerla, al no haberla analizado/descrito previamente.

### 3.1.3. *Descripción de procesos versus descripción de productos*

Desde el punto de vista de la racionalidad de la intervención técnico-pedagógica del profesor, como acabamos de ver, sería esencial que el análisis de la práctica escolar constituyera un momento del ciclo tecnológico para su mejora permanente, incorporado institucionalmente a la práctica escolar misma, como efecto lógico y deontológico de la evaluación que ordinariamente suele hacerse (por desgracia, con calificación sólo para los alumnos...).

Pues bien, planteadas así las cosas, si lo que interesa es determinar, a través de la evaluación, qué éxito o fracaso de los alumnos es debido a qué componente de la práctica escolar instalada por los profesores en un centro (o en un aula), es evidente que no podemos seguir cultivando sistemáticamente la superficialidad bochornosa de la mera noticia de los productos (del resultado observable), sin entrar de lleno en la investigación de los procesos (los porqués) que han originado los resultados observados en el alumno. Lo contrario (es decir, la práctica escolar vigente, siempre en grandes números, se entiende) sería algo así como diagnosticar y recetar a un paciente con el solo y exclusivo dato de los grados de fiebre que el termómetro registra, ignorando brutalmente (el adverbio es intencionado) que una misma fiebre (un mismo suspenso, por ejemplo, en nuestro caso) puede ser debida a infinidad de procesos distintos, cada uno de los cuales requiere un tratamiento diverso (decisión en la que puede estar en juego la vida del cliente...). Desde la perspectiva de la racionalidad tecnológica moderna (en el fondo, sentido común muy sencillo), no conozco otro hábito de la práctica escolar vigente que pueda desprestigiar más que éste a la profesión docente.

No voy a extenderme más aquí sobre esta cuestión, pues se encuentra desarrollada con más detalle, y con ejemplos prácticos diversos, en otro trabajo mío<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Apdo. 8.2.1. «De los productos numerables a los “innumerables” procesos del fracaso escolar», en M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a, pp. 158 ss. y 183 ss.

### 3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

Cuando sólo uno de los modelos de análisis de uno de los numerosos aspectos de la práctica escolar<sup>2</sup> puede ocupar centenares de páginas, es claro que no vamos a intentar en esta exposición la descripción detallada de cada uno de los múltiples instrumentos de análisis que han proliferado en las últimas décadas para modelar el estudio, más o menos microscópico, de la práctica escolar en las aulas, partiendo de los más diversos intereses temáticos, de las más diversas posiciones epistemológicas y de las más diversas ideologías pedagógicas.

Lo que intentaremos, pues, en los breves párrafos de este apartado, será una descripción tipificada de las técnicas más extendidas en los últimos años, siempre referido al interés práctico que damos por supuesto, para pasar, en el apartado 3.3 que sigue, a aplicaciones concretas de dichos instrumentos dentro de diversos modelos de análisis de la práctica escolar.

#### 3.2.1. Autodescripción diferida

Esta técnica consiste sencillamente en que el mismo profesor hace una descripción de su actuación pedagógica. Aparte de sus innumerables modalidades (algunas de las cuales reseñaremos aquí, otras quedan a la imaginación práctica del lector y sus necesidades específicas de análisis), el mero hecho de que el profesor tenga que objetivar *a posteriori*, en diferido, su propia actuación, incluso desde el marco de su propia subjetividad descriptiva como filtro inevitable, suele producir ya efectos muy positivos, entre otros:

- La explicitación de lo que se considera importante (pedagógicamente pertinente) en el continuo de la propia práctica profesional;
- La posibilidad de que surja el interrogante sobre el o los criterios para discernir esa importancia/pertinencia de la no-importancia/imperinencia;
- La toma de conciencia de multitud de aspectos y subaspectos rutinizados acriticamente en la propia práctica escolar: secuencias habituales en el desarrollo de las clases, formas de evaluación, codificación de los mensajes didácticos, reacciones diversas de los alumnos, etcétera;
- Descubrimiento de alternativas (maneras diferentes de hacer) didácticas, sin salir de los propios hábitos pedagógicos, que demandan una justificación racional (tecnológica), por el mero hecho de ser tales alternativas;
- Etcétera.

<sup>2</sup> Véase mi traducción de N. A. Flanders, *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya, 1977.

Entre las modalidades más frecuentes (cada una con su indicación/adecuación a los fines que el análisis de la práctica escolar pueda perseguir), cabría destacar:

- La autodescripción diferida *abierta*, en la que el profesor se propone simplemente describir los que él considera rasgos, dimensiones o aspectos más definidores/sustanciales de su práctica profesional como docente;
- La autodescripción diferida *cerrada*, en la que la descripción se ciñe a un aspecto o dimensión monográficamente, por ejemplo: el clima afectivo en el aula, tipos de razonamiento propiciados por el discurso lógico que subyace a la exposición del profesor, niveles icónicos en la codificación de los mensajes didácticos para el alumno, frecuencia de intervenciones creativas (originales) procedentes de los alumnos, etcétera;
- La autodescripción *individual*, en la que el profesor tan sólo intenta poner en claro reflexivamente frente a sí mismo la anatomía de sus hábitos didácticos;
- La autodescripción diferida *comparada*, en la que los profesores tienen la oportunidad de establecer comparaciones entre la descripción hecha por cada uno con las descripciones que los demás colegas hacen también de sus respectivas prácticas docentes, técnica ésta cuya eficacia para el cambio educativo huelga destacar;
- Autodescripción diferida *meramente descriptiva* (a efectos definitorios tiene que valernos aquí esta redundancia), es decir, el profesor tan sólo intenta describir lo que hace o lo que hace hacer a sus alumnos en sus clases;
- Frente a la autodescripción diferida *reconstruida*, en la que se trata, además, de dar, *a posteriori* de su actuación pedagógica, las razones que la justificarían, esto es, que la harían técnicamente racional, no irracional o arbitraria (es impresionante el elevado porcentaje de decisiones didácticas para las que los profesores carecen de razón presentable: “siempre se ha hecho así”, “es lo que todos suelen hacer”, “es lo que hicieron conmigo”, “en realidad ignoro si hacer lo contrario u otra alternativa distinta daría mejor resultado”...). Tampoco aquí es preciso subrayar la potencia crítica de esta autoconstatación y su eficacia para iniciar una actitud/movimiento institucionalizable de renovación pedagógica permanente;
- Autodescripción diferida *no-operacionalizada*, cuando, al analizar la propia práctica docente, el profesor hace referencia a macrooperaciones más bien genéricas, que pueden, a su vez, realizarse muy diversamente (por ejemplo: “evalúo cada tres semanas”, “utilizo técnicas de enseñanza individualizada”, etc., sin detallar la forma en que se evalúa, qué técnicas concretas de individualización aplica y cómo las aplica, etcétera).
- Autodescripción *operacionalizada*, en la que se llega a una descripción detallada, en términos de comportamiento observable (“filmable”) de la actuación didáctica del profesor. Lógicamente, este tipo de análisis se conjuga mejor con la descripción cerrada, que con la abierta, de los tipos anteriormente definidos.
- Autodescripción diferida *oral*, cuando el análisis reflexivo se da en un contexto de diálogo, sea con expertos, sea con colegas.
- Autodescripción *escrita*, cuando interesa una constancia estable del análisis que el profesor hace de su práctica, bien por tratarse de grupos de profesores que

trabajan a cierta distancia, bien porque interesa una comparación individualizada de diversos autoanálisis, bien a efectos de una evaluación de cambios habidos en la práctica de los profesores, bien porque interesa un "cálculo" o construcción de perfiles pedagógicos promedio, o típicos en determinado colectivo de profesores (perfiles didactográficos o "didactogramas"; véase apdo. 3.3.3).

### 3.2.2. Heterodescripción diferida

Lo esencial de este tipo de análisis es que la práctica escolar del profesor no es descrita por él mismo, sino por otras personas. Huelga decir que esta manera de instrumentar el análisis de la práctica escolar no sólo no es incompatible con la autodescripción expuesta en el punto precedente, sino que, por el contrario, ambas se complementan recíprocamente, por razones obvias de incremento de la objetividad y la completud, al multiplicar los puntos de vista (multiplicación) sobre el mismo objeto. Coinciden ambas técnicas de análisis en que la "fijación" de lo observado en forma comunicable (sea oral o escrita) se realiza *a posteriori* de la o de las observaciones realizadas.

Conviene advertir que, tanto en esta clase de instrumentos, como en los que se describen en los puntos que siguen dentro de este mismo capítulo, pueden distinguirse, junto con algunas subclases específicas, propias de la técnica genérica de la que en cada punto se habla, prácticamente todas las subclases o modalidades de aproximación instrumental enumeradas en el primer apartado (el 3.2.1, que precede). Es decir, tanto la auto- como la hetero-descripción pueden ser abiertas, cerradas, individuales, comparadas, descriptivas, reconstructivas, no-operacionales, operacionalizadas, orales o escritas. Nos limitaremos, pues, tanto en este punto como en los que siguen, a la definición de nuevos subtipos de técnicas de análisis, específicos de la modalidad de aproximación a la práctica escolar de que en cada caso se trate. En nuestro caso actual, el de la heterodescripción diferida, cabría hablar de:

- Heterodescripción diferida realizada *por colegas*, consistente en que colegas del profesor en cuestión, tras haber observado las actuaciones didácticas que fueron, realizan el análisis de la práctica observada de acuerdo con la modalidad instrumental que en cada caso interesa (véanse diversos tipos en el punto 3.2.1, que precede). Este tipo de técnica suele beneficiar enormemente a ambos, al profesor "analizado" y a los profesores observadores, a causa de las sugerencias e interrogantes que a ambas partes provoca, con la consiguiente invitación al diálogo horizontal técnico-pedagógico.
- Heterodescripción diferida realizada *por expertos*, que pueden ser colegas más bien alejados, o investigadores, evaluadores, etc. El hecho de realizarse en dicho modo el resultado del análisis parece indicar, dado el carácter de expertos de los observadores, cierta adecuación para el tipo de instrumentación "abierta" del análisis, en los términos definidos en el punto 3.2.1.

- Heterodescripción diferida realizada *por los alumnos*, que suele añadir una perspectiva muy enriquecedora y objetivante, máxime cuando interesan los procesos mentales, no directamente observables, a través de los cuales el alumno llega a los productos que proceden como resultados de su aprendizaje/educación.

- El análisis se enriquece muy notablemente cuando se produce una heterodescripción en diferido *cruzada*, es decir, cuando se dialoga una puesta en común sobre los resultados del análisis entre varios de los tipos de observadores antedichos (colegas, expertos, alumnos).

- La descripción diferida *mixta*, auto/hetero-descripción: cuando el informe analítico se dialoga no sólo entre los observadores "hetero", sino también con el profesor auto-observado, adquiere una especial potencia, sobre todo con vistas a iniciar procesos institucionalizados de mejora de la enseñanza.

- Heterodescripción diferida *sobre observaciones no previstas*: los profesores no son previamente advertidos del día o días en que los observadores asistirán a sus clases.

- *Sobre observaciones previstas*, cuando los profesores saben en qué clases van a realizarse las observaciones convenidas. El análisis sobre sesiones no-previstas nos puede proporcionar información sobre la capacidad de improvisar recursos de optimación didáctica por parte del profesor observado; el análisis realizado sobre observaciones previamente anunciadas, nos puede dar información acerca del fondo estable de profesionalización que un profesor posee. Evidentemente, la conjugación de estos dos subtipos de instrumentos (observaciones previstas y no previstas) puede aportar mayor información que la utilización de sólo uno de ellos.

- Heterodescripción diferida *sobre observación no-vista*, técnica fronteriza ya con los instrumentos audiovisuales de grabación para el análisis de la práctica escolar, consistente en que los observadores no están presentes en el aula (con lo que se evita el inevitable efecto distorsionador que su presencia produce, reduciendo la espontaneidad de lo habitual, agredida por la artificialidad de la presencia extraña de los observadores), bien a través de cristales unidireccionales, bien a través de conexiones al azar audio/vídeo en aula distante.

### 3.2.3. *Heterodescripción en directo*

En este tipo de instrumentación del análisis de la práctica escolar, los observadores no sólo están observando en simultáneo la actuación del profesor cuya práctica interesa describir/analizar, sino que además, a diferencia de la heterodescripción en diferido, realizan la fijación de sus observaciones en forma comunicable sobre la marcha misma de su observación, de forma que se dan tres sistemas simultáneos: la actuación didáctica del profesor, la observación que de su actuación hacen los observadores y el registro/codificación decodificable que de sus observaciones hacen los observadores. Huelga decir que estamos ante una de las técnicas más potentes de análisis de la práctica escolar, desde el punto de vista de una precisión microanalítica, en la que la cuantificación de frecuencias, por ejemplo, puede

ser esencial. Huelga decir también que, en principio, y salvo alguna incompatibilidad técnica que puede surgir cuando se utilizan los instrumentos sofisticados de registro (ordenadores, por ejemplo, en algunos casos), todas las variedades de heterodescripción enumeradas en el punto 3.2.2 (heterodescripción en diferido), son aplicables a este tipo de heterodescripción con registro directo, que ahora nos ocupa. Centraremos, pues, nuestra atención aquí en las clases de registro directo que pueden ser de mayor utilidad a nuestro interés por el análisis de la práctica escolar, dejando para el punto 3.3.1.b) el tema arduo de la decisión sobre las categorías de análisis a utilizar para el registro de la práctica pedagógica observada. Conviene advertir, además, que estos tipos de registro de las observaciones realizadas son también aplicables, en general, a los documentos audio/vídeo de los que se hablará en los puntos siguientes (3.2.4. y 3.2.5.). Entre los tipos de registro más aplicables a nuestro interés por el análisis de la práctica escolar, reseñamos los siguientes:

A) *Registro continuo de frecuencia y duración*, en el que queda constancia, a lo largo de toda la sesión de clase, tanto del número de veces que se ha observado la presencia de determinada categoría de análisis, como de la duración de cada una de las presencias observadas; a su vez este tipo de registro puede instrumentarse de varias formas:

Aa) *Registro de categoría única*, de forma que lo único que interesa es su presencia o ausencia a lo largo de la sesión de clase (por ejemplo: habla el alumno, no habla el alumno). (Véase figura 6.)

FIGURA 6. Tres ejemplos de registro continuo de categoría única

Ejemplo 1)		Tiempo (en minutos)															
Categorías		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Habla el alumno	4																
No habla el alumno	4																
Ejemplo 2)																	
Habla el alumno	1																
No habla el alumno	1																
Ejemplo 3)																	
Habla el alumno	1																
No habla el alumno	1																
Ejemplo 4)																	
Ejemplo 5)																	
Ejemplo 6)																	
Ejemplo 7)																	
Ejemplo 8)																	
Ejemplo 9)																	
Ejemplo 10)																	
Ejemplo 11)																	
Ejemplo 12)																	
Ejemplo 13)																	
Ejemplo 14)																	
Ejemplo 15)																	
Ejemplo 16)																	
Total tiempo	8																
% frecuencia	50																
Frecuencia	1																

*Comentario a la figura 6:* A pesar de la enorme pérdida de información que esta codificación enormemente pobre acumula, no es muy difícil imaginar los diversos modelos didácticos subyacentes a los diversos registros arriba expuestos. No-



tese, por otra parte: a) Cómo cuantificaciones idénticas (ejemplos 2 y 3) pueden esconder realidades didácticas muy diferentes; b) Cómo el dato de la frecuencia puede añadir matices cualitativos sustanciales al mero dato de la duración total o relativa de las categorías del análisis (ejemplo ilustrativo de la cualificación a través de la cuantificación “inteligentemente leída”).

Ab) Registro de *varias categorías*, de forma que el observador/registrator ha de estar atento a la presencia/ausencia de más de un solo elemento en la práctica escolar observada (por lo que, a partir de cierto nivel de complejidad, conviene disponer de más de un solo observador/registrator). A su vez, las categorías contempladas pueden ser:

Aba) Registro de *categorías jerarquizadas*, cuando las principales se subdividen en sub-categorías (por ejemplo: habla el alumno: para responder a una pregunta del profesor; para hacer él una pregunta, etc.). (Véase figura 7)

FIGURA 7. Ejemplo de registro de categorías jerarquizadas cubriendo el 100% del tiempo de la clase

Categorías	Tiempo (en minutos)									Tiempo total	% tiempo	Frecuencia (veces)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9.....N			
<i>Habla el alumno</i>												
• para responder al profesor												
• para preguntar												
• para responder a otro alumno												
• para otros fines												
<i>Habla el profesor</i>												
• para explicar												
• para preguntar												
• para responder												
• para otros fines												
<i>No habla ni el alumno ni el profesor</i>	?		?	?								

*Comentario a la figura 7:* El lector queda invitado a “imaginar” rellenados diversos de esta tabla/registoro, en espera de poder aplicarla realmente en su aula, bien con éstas, bien con otras categorías de análisis, induciendo en cada caso el

modelo didáctico subyacente al rellenado en cuestión. También cabe plantearse el interrogante de cómo suele subdividirse la categoría que aparece intencionadamente sin subdividir en la tabla ("No habla ni el alumno ni el profesor"). Finalmente, nótese la pérdida de información que representaba el registro de la figura 6, frente a la mayor matización que esta figura 7 representa, así como la diferencia cualitativa, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, de que el alumno y el profesor hablen para una cosa o para otra...

Abb) Registro de categorías no-jerarquizadas, cuando se considera que las categorías son excluyentes entre sí, sin poder subsumirse unas bajo otras, como subclases de clases (por ejemplo: habla el profesor, habla el alumno, no habla ni uno ni otro, hablan ambos a la vez).

B) Registro de categorías múltiples, subdivisible, a su vez, en:

Ba) Registro de categoría única.

Bb) Registro de categorías múltiples, subdivisible, a su vez, en:

Bba) Registro de varias categorías jerarquizadas.

Bbb) Registro de categorías no-jerarquizadas (véase figura 8).

En cada uno de los registros discontinuos, por otra parte, puede interesar tan sólo el número de veces en que ocurre determinada categoría o, además, la duración de cada una de las presencias categorizadas (véase la antedicha figura 8).

FIGURA 8. Ejemplo de registro discontinuo de varias categorías no-jerarquizadas

Categorías	Tiempo (en minutos)					Tiempo total (t)	% tpo. total	% tpo. registrado	Frecuencia
	1	2	3	4	5				
Un alumno responde preguntas de otro alumno						Tt			
Los alumnos trabajan en pequeños grupos						Tr			

Comentario a la figura 8: a) Sería interesante subdividir también en este registro la categoría "los alumnos trabajan en pequeños grupos". No menos interesante, igualmente, sospechar una macrocategoría que pudiera subsumir bajo sí las dos categorías discontinuas que aparecen en la tabla. c) Un tercer descubrimiento interesante puede ser el de idear, tras haber definido la macrocategoría que se sugiere en b) otras nuevas sub-categorías, al mismo nivel que las dos categorías pro-

puestas en esta tabla/registro. d) La flexibilidad y versatilidad de las categorías analizadoras de la práctica escolar quedarían muy bien ilustradas, si una vez realizadas las tareas b) y c), se añade alguna nueva subcategoría, no subsumible ya bajo la macrocategoría sospechada en b), pero sí reunible con las nuevas subcategorías añadidas en b) bajo una macrocategoría de segundo orden, que se sugiere descubrir. e) Quizás lo más importante: ¿Qué tipo de interés pedagógico cabe inducir en el profesor o investigador que adopta las categorías de codificación que aparecen en esta tabla para analizar su práctica escolar? f) *Nótese* que en este registro, a diferencia de los anteriores, que eran de carácter continuo, se van a producir discontinuidades (tiempos vacíos), por lo que el "tiempo total" tiene dos referencias: tiempo total de toda la clase (Tt) y tiempo total registrado (Tr), con lo que hay dos porcentajes, uno en relación con el tiempo total de la clase y otro en relación con el tiempo total registrado (es decir, el tiempo que suman todas las categorías registradas).

#### 3.2.4. *La grabación audio*

Todos los análisis de la práctica escolar centrados en el discurso verbal que acontece en el aula se han visto enriquecidos formidablemente con la posibilidad del registro continuo, sin interrupción, del 100 % de la interacción verbal que acontece en el aula, gracias a la grabación magnetofónica. Sus ventajas son de orden muy diverso: su economía, la simplicidad de su manejo técnico, el escaso espacio requerido, la posibilidad de olvidarse prácticamente de su presencia con el sistema de micrófono incorporado de los modelos modernos de grabadoras, la objetividad lineal de su grabación, réplica de la lineal del discurso verbal en el aula, la posibilidad de reproducción prácticamente indefinida, posibilidad de aislar unidades de interacción verbal, según convenga, la posibilidad de llevar el mismo texto a contextos diversos (en presencia o ausencia del profesor grabado, etc.), la posibilidad de someter el mismo texto de comunicación verbal a un sinnúmero de sistemas categoriales de análisis, de acuerdo con los intereses del profesor o del investigador, la posibilidad de autoanálisis por parte del profesor grabado, etcétera.

Por otra parte, como veremos, prácticamente todas las dimensiones del análisis de la práctica escolar, según los diversos modelos (que se exponen, con ejemplos prácticos, en los puntos 3.3.2 y 3.3.3) son susceptibles de ser analizados sobre la base del documento sonoro que esta grabación suministra.

Huelga decir que, una vez dispongamos de las grabaciones de las clases cuyo análisis interesa, cabe aplicar cualquiera de los instrumentos de codificación y registro reseñados en el apartado precedente para la heterodescripción en directo, con la ventaja de la eliminación de la presión del factor tiempo en los registros complejos (de varias categorías jerarquizadas), bien porque podemos analizar pequeñas secuencias del discurso verbal, utilizando cuantas pausas sean precisas, bien por-

que podemos escuchar varias veces la grabación, registrando cada vez sólo alguna de las categorías de análisis convenientes.

Aunque, como queda dicho, esta técnica de la grabación magnetofónica, en principio, puede servir como documento base para todas las dimensiones del análisis de la práctica escolar, son especialmente dos los ámbitos en los que ha sido profusamente utilizada, primero, por investigadores norteamericanos, y después también por los europeos: el ámbito de la interacción verbal directamente observable (quién interviene, cuantas veces, cuánto tiempo, para qué función comunicativa constatable de modo directo: preguntar, responder, amonestar, explicar, etc.), y el ámbito de las operaciones lógicas contenidas en el discurso verbal (definir, ejemplificar, inferir deductiva o inductivamente, comparar, aplicar, sintetizar, etc.), dimensiones ambas de gran interés a la hora de establecer perfiles didácticos ("didactograma") de diversos profesores, o de un mismo profesor en diversas actuaciones.

Las posibilidades de utilización posterior de los resultados del análisis realizadas sobre este tipo de grabación coinciden prácticamente con las posibilidades de aprovechamiento de los documentos audiovisuales, en un proyecto de renovación pedagógica, concienciación profesional, investigación didáctica, etc. Por lo que re- mitimos para ello al apartado en el que inmediatamente entramos.

### 3.2.5. La grabación audiovisual

Como es sabido, a pesar de la riqueza que una cinta magnetofónica puede aportar al análisis de la práctica escolar, todo el componente de la comunicación no-verbal se escapa, por definición, a la grabación de la interacción verbal linealmente registrada en un documento audio. Las modernas posibilidades de la grabación audiovisual multiplican hasta límites insospechados la amplitud de la objetivización que todo documento, resistente al tiempo por la definición de documento, puede aportarnos.

Ante todo, conviene recordar que todo tipo de grabación, audio o audiovisual, puede ser objeto de un análisis global/abierto (el observador va a registrar/filtrar *todo* lo que considere importante, por ejemplo, para entablar un diálogo con el profesor grabado acerca de la calidad y mejora de su práctica docente), o de un análisis selectivo/cerrado (centrado monográficamente en algún aspecto o dimensión de su enseñanza, por ejemplo, el adecuado ritmo de contacto visual con los ojos de todos y cada uno de sus alumnos, o una secuencia didáctica adecuada en la alternativa de regla/ejemplo, casos concretos/principio abstracto general, etc.). Lo mismo ocurre con el resto de los tipos de descripción recogidos en los apartados que preceden en este capítulo: todos ellos son utilizables en la grabación audiovisual, como alternativas técnicas de instrumentación del análisis de la práctica escolar, que aquí nos interesa.

Conviene prevenir inmediatamente la mitificación del documento audiovisual como la medicina universal para la subjetividad en la observación de la práctica escolar (algo así como la objetividad que la moviola puede aportar al juicio sobre la corrección de una decisión arbitral en una competición deportiva). La filmación, como es sabido, puede ser, al mismo tiempo que el mayor servicio de la tecnología moderna a la constatación de lo realmente acontecido, subtrayamos, *al mismo tiempo*, el más poderoso artefacto al servicio de la distorsión de la realidad, como sabe muy bien todo el que ha tenido en sus manos una cámara fotográfica o cinematográfica o de vídeo. En efecto:

a) Por una parte, ya en el mismo momento de la grabación, he de decidir qué aspecto de la vida de la clase voy a grabar, desde qué ángulo, en qué tipo de plano, en qué momento del continuo de la sesión docente, etc. El objetivo de mi cámara, por ejemplo, puede dirigirse (todo ello a través de una graduación teóricamente infinita de planos) al profesor, a su esquema o dibujo en la pizarra, a la clase en general, a algún alumno en particular, y en cada caso, en un momento en que lo registrado merece un juicio favorable o menos favorable a la actuación del profesor. Piénsese, además, en la dificultad de mantener la objetividad descriptiva de la práctica de un profesor cuando se rompe la unidad de análisis verificable, cuando ya no hay un grupo-clase que escucha o dialoga con un profesor, sino, por ejemplo, seis o siete pequeños grupos de alumnos trabajando independientemente, bien en una misma tarea, bien en tareas diversas (en este caso, evidentemente, la dificultad de mantener la objetividad en el registro de la banda sonora es prácticamente insuperable).

b) Por otra parte, una vez efectuada la grabación, tanto si es intencionadamente abierta (todo lo que acontece en el aula), como si es intencionadamente cerrada (centrada en determinado aspecto del acontecer áulico: utilización de medios audiovisuales, gesticulación del profesor, atención de los alumnos, etc.), como lo que nos interesa no es grabar un documento, sino analizar una práctica escolar determinada (por lo general para mejorarla, una vez descrita), necesariamente hacen acto de presencia componentes decisionales difícilmente objetivables, en el sentido riguroso del término, por ejemplo: las categorías que voy a utilizar para filtrar/analizar lo observado, el juicio de valor técnico para evaluar (pues quiero mejorarlo) lo observado bajo cada una de las categorías, etc., cuestiones de mayor profundidad de las que pasaremos a ocuparnos en el apartado 3.3.1, marcadamente epistemológico.

c) Por si fuera poco (véase punto 3.1.3), a todo profesional de la enseñanza y de la educación, no le interesan tanto los comportamientos observados (filmados) en sí mismos, cuanto en su carácter de indicadores o referencia de los procesos psíquicos del alumno. Ahora bien, esta "indicación" o "significación" no siempre es unívoca (en realidad lo es muy pocas veces: por ejemplo, ante un razonamiento lógico, incluso de cierta complejidad, realizado por un alumno brillantemente —con la apoyatura, incluso, de su esquematización simbólica en la pizarra, como

puede verse en el video—, sin más información que ésta, nunca podré saber si la práctica escolar vigente en esta aula es la del pensamiento crítico autónomo, o la de la memorización odiosa y superficial, como la experiencia del lector probablemente podría atestiguar en algún caso).

Hechas estas reservas, que serán matizadas en el próximo apartado 3.2.6 (sobre el rastreo de los procesos de pensamiento y de decisión), conviene reiterar nuestra afirmación inicial del enorme progreso que la posibilidad de filmación audiovisual ha significado para el análisis de la práctica escolar (así como el análisis de muchas otras "prácticas": médica, deportiva, industrial, tecnológica, etcétera).

Para evitar reiteraciones innecesarias, según hemos convenido, vamos a limitar-nos ahora a ejemplificar algunas posibles secuencias técnicas para la utilización de la grabación audiovisual en el análisis de la práctica escolar, recordando que todas las clases de descripción y tipos de registro enumerados en los apartados anteriores, tanto los que aluden a la autodescripción, como los que se refieren a la heterodescripción, pueden aplicarse al continuo de una grabación en video. Entre las secuencias más útiles de utilización contextualizada (= ordenada a ciertos fines) de la grabación audiovisual para el análisis de la práctica escolar, podrían señalarse las siguientes:

- A) Grabación - Visionado - Análisis/discusión - Proyecto.
- B) Encuesta a grandes grupos - Grabación representativa - Visionado - Análisis/discusión - Proyecto.
- C) Entrevista grupo reducido (entre 10 y 30 profesores, aproximadamente) - Grabación - Visionado - Análisis/discusión - Proyecto.
- D) Entrevista individual - Grabación - Visionado - Análisis/discusión - Proyecto.

Dejamos al lector la imaginación de numerosas combinaciones entre estos cuatro grandes tipos básicos de posible aprovechamiento de la grabación audiovisual en el análisis de la práctica escolar. Vamos a centrar nuestra atención en posibles alternativas de sub-operaciones en cada una de las secuencias propuestas:

*En la secuencia A)* es claro que el momento inicial, el de la grabación, por su carácter dicho de inicial, debe tener funciones de sondeo previo, para orientar al investigador/experto, tras el visionado y su análisis, acerca de los problemas/temas en los que conviene centrar el proyecto terminal de mejora de la enseñanza. Si se trata de una grabación al azar, dentro de un colectivo de profesores determinado, a partir del momento del visionado pueden seguirse los esquemas de subsecuencias de la alternativa B); si se trata de suministrar ayuda individualizada, pueden servir las subsecuencias de la alternativa D). En todo caso es importante la "necogociación" racional del filtro que se realice en el análisis/discusión con vistas al proyecto final de mejora de la propia enseñanza (que aspectos van a ser, al menos provisionalmente, dejados de lado y qué aspectos van a centrar la atención del proyecto).

En la secuencia B) (encuesta a grandes muestras de profesores), la grabación puede ser ya cerrada (centrada en los aspectos que la encuesta haya sugerido como los más importantes/urgentes de analizar/mejorar), o bien todavía abierta, como réplica/refuerzo de la investigación llevada a cabo sobre la encuesta inicial. El visionado y su discusión/análisis puede realizarse según varias subsecuencias:

- Con los profesores grabados → con profesores no grabados → con ambos,
- con profesores no grabados → con profesores grabados → con ambos (en grupos mixtos),
- con profesores de ambos grupos → con profesores grabados → con profesores no grabados,
- con profesores grabados → con profesores de ambos grupos → con profesores no grabados,
- con profesores no grabados → con profesores de ambos grupos → con profesores grabados,
- con profesores de ambos grupos → con profesores no grabados → con profesores grabados.

El interés de diferenciar estas subsecuencias, entre otros, radica en la posibilidad de ir transmitiendo a cada uno de los grupos los resultados del análisis y las propuestas de proyectos elaborados por los grupos con los que la reunión se ha celebrado anteriormente.

En todas las alternativas de secuencia cabe una sub-alternativa, por lo que se refiere al papel del experto/investigador o colega coordinador, según que éste haya analizado previamente o no el documento audiovisual. Tanto en una como en otra subalternativa, el experto o coordinador de las sesiones de visionado/análisis/proyecto tiene ante sí una serie de sucesivas alternativas, teórica y prácticamente innumerables, a la hora de decidir formular o no juicios técnicos de valor (de "valor técnico-pedagógico") y de intervenir más o menos en la elaboración de los proyectos de mejora de la enseñanza. Por lo general, puede afirmarse que la intervención del experto que más suele aportar es la intervención a base de preguntas "bien formuladas", no sustituyendo la capacidad de independencia y progreso autónomo del grupo que coordina o asesora.

En la secuencia C), la entrevista puede dar como resultado que los profesores desean una primera grabación abierta, a fin de identificar colectivamente sus necesidades más urgentes de análisis y mejora de su enseñanza o, por lo contrario, puede decidirse ya una grabación cerrada, centrada en determinado aspecto de su práctica. La grabación suele hacerse a todos y cada uno de los componentes del grupo. El visionado admite todas las combinaciones/variantes matemáticamente posibles en su secuenciación temporal (como veíamos, en la alternativa B, añadiendo aquí, además, la subalternativa de la presencia/ausencia del experto/investigador o coordinador del grupo, aspecto éste que se ha demostrado muy relevante para el desarrollo del trabajo y progreso del grupo por cauces y derroteros grupales diversos).

En la secuencia D), la entrevistada individual inicial sugiere que hay oportunidad previa de detectar las necesidades de análisis/mejora de la enseñanza del profesor en cuestión, por lo que la grabación suele ser ya centrada en determinado aspecto didáctico/pedagógico. La sucesiva secuenciación de los momentos juega con las alternativas de la presencia/ausencia del experto/asesor, así como con la de otros posibles colegas (grabados o no).

Esta última sugerencia nos abre otras alternativas, a las que, sin duda, el lector añadirá otras, según sus propias necesidades y posibilidades, por ejemplo, todo un conjunto de subsecuencias dentro de la:

*Secuencia E)*, que incluye una observación en directo del aula (aulas) por parte del experto/asesor/coordinador.

*Secuencia F)*, que juega con la posibilidad de comparación con otras grabaciones de otros profesores (conocidos o desconocidos, miembros o no del grupo).

*Secuencia G)*, que juega con la posibilidad de incrustar en la cadena secuencial el visionado de alguna grabación considerada típicamente excelente o nefasta.

*Secuencia H)*, que multiplica el ciclo de la grabación, al institucionalizar, en cada una de las secuencias anteriores, una nueva grabación/visionado/análisis/proyecto, como evaluación/investigación/mejora permanente en la enseñanza.

Esta última secuencia nos invita a una alusión, siquiera breve, a la tecnología audiovisual de la "microenseñanza", como es sabido, técnica consistente en grabar pequeños trozos de enseñanza en sesiones de laboratorio, sometiéndolos después a un análisis "microscópico" en los que se centra la atención, muy "cerradamente", en determinada destreza docente, observable, con oportunidades sucesivas de autoobservación y/o heteroobservación dialogadas, hasta conseguir el modelo satisfactorio de la conducta docente que se desea. Comoquiera que el lector dispone de suficiente bibliografía en castellano sobre el tema de la microenseñanza, baste aquí un breve comentario "no microscópico" sobre la misma, en cuanto técnica para el análisis de la práctica escolar: parece difícil poder considerar la microenseñanza, desde sus aplicaciones históricamente muy cargadas de extremismos conductistas, como el eje técnico-pedagógico para la formación docente de los profesores; puede tener validez en el logro del dominio de destrezas conductuales muy específicas, las cuales en manera alguna son consideradas hoy como "la cuestión principal" en la formación de los profesores; el eje de la formación pedagógica de los docentes, tras una o dos décadas de ensayo y extensión de la microenseñanza en diversos países, parece centrarse más bien en el profesor como capaz y necesitado de elaborar informaciones bastante rápidamente dentro de un marco conceptual y teórico relativamente amplio, y no ya en el profesor como operario manual o actor/recitador rutinario de textos sabidos en contextos minuciosamente previosibles (como acontece en situaciones de aprendizajes más mecánicos y "empaquetables"). El lector interesado queda remitido a la sugerencia bibliográfica que va



al final de estas páginas. Baste aquí esta alusión, pues nos parecía que no podíamos dejar de mencionar al menos la microenseñanza, al hablar de la grabación audiovisual de la práctica docente de los profesores, ya que comparte, aparte del instrumento básico de grabación (inicialmente el circuito cerrado de TV), las posibilidades alternativas de secuencia que arriba se han descrito.

### 3.2.6. *El rastreo de los procesos de pensamiento y decisión de los profesores*

En otros lugares me he ocupado yo mismo del tema de la importancia de los procesos mentales (no directamente observables), sobre la de sus productos observables directamente en el comportamiento. No es, pues, necesario reiterar aquí las ideas expuestas en el apartado 3.1.3 de esta misma obra o en las páginas 69 y siguientes y 158 y siguientes de mi publicación antes citada<sup>3</sup>. Por otra parte, refiriéndonos ahora a los procesos de pensamiento y decisión específicamente de los profesores, contamos ya con suficiente documentación, incluso en castellano. La publicación por la Universidad de Sevilla de las ponencias y comunicaciones presentadas al I Simposio Internacional (La Rábida, 1986) sobre «Pensamientos y toma de decisiones de los profesores» suministra al lector interesado gran cantidad de ideas sobre el estado actual de la temática, a nivel internacional, al tiempo que le remite a una abundantísima bibliografía básica y muy diferenciada. Allí se encuentran también mis reflexiones al respecto desde el momento didáctico de la evaluación<sup>4</sup>.

La única idea que quisiera subrayar aquí sería que los instrumentos de análisis de una práctica escolar dada no pueden ser romos, ineptos o insensibles al registro de las categorías y/o dimensiones proclamadas como importantes por el profesor, el experto o el investigador: en nuestro caso, los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores en el desarrollo concreto, a pie de aula, de su enseñanza.

Por rentabilidad de las actividades dedicadas a la formación y el perfeccionamiento del profesorado, es sustancial pasar del análisis de las conductas docentes observadas, al conocimiento y control de los procesos lógicos, decisionales y afectivos, generadores efectivos de aquellas conductas en la mente de los profesores. En la formación de profesores o se trabaja a ese nivel de profundidad o se multiplica una inutilidad, muy costosa, por otra parte: la de la rutina irreflexiva y acrítica, que produce después las actitudes vegetativas y de resistencia sistemática a

<sup>3</sup> Véase M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a. El subtítulo de esta obra es «El fracaso escolar», pp. 158-179.

<sup>4</sup> M. Fernández Pérez, «Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores», en M. Villar Angulo (comp.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1986, pp. 41-112.

todo cambio en educación (pues, como es sabido, los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado...).

En muy diversos intersticios de todos los instrumentos y técnicas hasta ahora expuestos, en este capítulo tercero, para el análisis de la práctica escolar, el experto habrá será capaz de introducir los "resigios" adecuados para identificar los procesos de pensamiento y decisión que generan las acciones en el aula de los profesores. En ocasiones, será preciso intercalar técnicas específicas de descubrimiento de lagunas (vacíos) de fundamentación (hábitos didácticos mero fruto de la rutina o la imitación heredada), técnicas de recuerdo inducido, de pensamiento en voz alta, etc. (que pueden encontrarse en la bibliografía mencionada *supra*).

Lo esencial es que, por un mínimo de decoro profesional y coherencia con nuevas propias ideas pedagógicas, no se puede ignorar, en la instrumentación del análisis de la práctica escolar, lo que se proclama como lo más importante de la práctica escolar: los pensamientos, actitudes y procesos de toma de decisión de los profesores, los cuales sólo indirectamente pueden inducirse desde los informes críticos, las observaciones presenciales y los documentos audio-visuales analizados en diferido. Entiéndase, no se trata de declarar estériles los instrumentos presentes en los apartados precedentes, sino todo lo contrario: declararlos de especial utilidad "porque" o "si" sirven a la identificación de los procesos lógicos, decisivos y afectivos generadores de las conductas docentes registradas, en colaboración con las técnicas específicas de alumbramiento de dichos procesos mentales, a las que se hace referencia en este apartado.

Es más, si algo han puesto de manifiesto las investigaciones sobre estos procesos de pensamiento y decisión de los profesores, ello es precisamente una sistemática distancia, inadecuación e, incluso, contradicción, entre lo pensado/decidido/deseado explícita y conscientemente por los profesores y lo realizado/observado/registrado objetivamente durante su desempeño en las aulas: razón de más a favor de la importancia de la utilización de estos instrumentos en el análisis de la práctica escolar.

Dicho de otro modo, tan verdad es que la "vida mental" de los profesores genera en buena parte su comportamiento didáctico en el aula, como que lo que afecta de modo inmediato al beneficio o perjuicio del alumno no es lo que el profesor piensa/decide/desea hacer, sino su comportamiento real en el aula, lo que el profesor hace, lo cual es esencial en un planteamiento científico de la cuestión, habida cuenta del desfase inevitable entre lo programado y lo realmente realizado (muchas veces sin causa alguna en el profesor, debido a la radical imprevisibilidad del recorrido de la intervención pedagógica, como analicé y ejemplifiqué en su momento<sup>5</sup>.

Huelga decir que la importancia de los procesos de pensamiento, decisión y sentimiento en el profesor es perfectamente extrapolable a la importancia de los

<sup>5</sup> Véase M. Fernández Pérez, art. cit., 1971, pp. 275-295.

mismos en el alumno, pues conviene tener presente que una (subrayaría lo de “una”) manera de evaluar la calidad didáctica de un profesor es precisamente a través de los procesos provocados en los alumnos, responsables de los productos en los que éstos son evaluados.

Por otra parte, las entrevistas/reuniones con los profesores, de las que pasamos a hablar en el punto que sigue, suelen brindar oportunidades inmejorables para el rastreo de los procesos mentales que aquí interesan, entre otros.

### 3.2.7. *La entrevista previa y posterior*

Como se habrá observado, en diversas secuencias de los instrumentos de análisis expuestos en anteriores apartados se ha indicado la posibilidad de enriquecer el análisis de la práctica docente de los profesores con la técnica de la entrevista. Aparte de las consideraciones generales para una buena entrevista (que pueden encontrarse en cualquier manual, desde muy diferentes perspectivas: orientación, técnica, diagnóstico personal, profesional, etc.), nos referimos aquí a algunas condiciones específicas de la entrevista dirigidas al análisis de la práctica escolar.

En primer lugar, la entrevista puede ser con los profesores cuya práctica interesa analizar, con sus alumnos, con los padres de éstos, con los empleadores del “producto escolar” (en el caso de la formación profesional, o de los profesores que reciben sus alumnos en años sucesivos), con los responsables inmediatos del profesor (directores, supervisores, etc.). En la medida en que se consigue que estas entrevistas pierdan la inevitable sospecha de evaluación/control/crítica, para impregnarse del matiz de descripción desde “varias objetividades”, ayuda a la mejora del proceso educativo, colaboración de todos, etc., en esa medida las entrevistas, como fuente de información para la descripción analítica de la práctica escolar, tendrán sentido. De lo contrario, este valioso instrumento no sólo deja de ser útil, sino que se torna en fuente muy arriesgada de conflictos y problemas.

Las entrevistas suelen tener éxito, cuando el interés es el del análisis de la práctica escolar, si son solicitadas individual o colectivamente por un profesor o grupo de profesores. Posteriormente a esta entrevista previa, en un plan de mejora de la calidad de la enseñanza/perfeccionamiento del profesorado, podrán utilizarse cuantos instrumentos de auto- o hetero-descripción se desee, con registro inmediato o diferido, ello es secundario: lo esencial es que el profesor, individual o colectivamente, sea el que solicite el diálogo para iniciar el “auto-análisis asesorado” de su propia práctica. Naturalmente, esta solicitud puede ofertarse, motivarse, etc. Pero el tiempo que podría ahorrarse, forzando este tipo de entrevistas, se perdería con creces en eficacia y profundidad del análisis y de la consiguiente mejora pedagógica de la práctica escolar analizada.

Estas entrevistas iniciales, convocadas por un colega, profesor coordinador de un seminario permanente o grupo de trabajo espontáneo, o por el director de un centro de enseñanza o de un CEP (centro de profesores), o por un investigador o

experto, como servicio ofertado por la Administración Educativa Regional, etc., cumplen una función polivalente: motivan la voluntad de análisis científico de la propia práctica pedagógica (sin la cual, todo intento está condenado a la esterilidad), preparan técnicamente la colaboración de los profesores, centran el interés temático del análisis —y de la mejora pedagógica consiguiente— en un aspecto concreto de la enseñanza, con lo que se convierten, en realidad, en el momento de la toma de decisión de las categorías para el análisis (véase apartado 3.3.1.b).

El carácter abierto, semicerrado (semi-estructurado) o totalmente cerrado (estructurado rígidamente) de la entrevista, dependerá tanto de la fase en que se encuentra el proyecto de análisis/mejora de la práctica escolar, como del tipo de categorías analíticas seleccionadas y el nivel de preparación de los profesores implicados en el proceso.

En todo caso, sea la entrevista individual, sea colectiva, representa siempre una oportunidad de identificar los procesos mentales generadores de infinidad de comportamientos observados/grabados (según las técnicas e instrumentos enumerados en los apartados anteriores) y de ir localizando los “vacíos de fundamentación” que los profesores puedan tener (hábitos pedagógicos rutinizados, sin “por qué” ni “para qué” conocido por el profesor mismo, lo que, sistemáticamente, empobrece su posibilidad de transferencia o corrección, según que sean deseables o perniciosos).

Las entrevistas intermedias y posteriores, en especial la entrevista de visionado/análisis/discusión (o la entrevista de comentario sobre la aplicación de cualquier otro tipo de instrumento de filtrado/registro de la práctica docente), además de servir para complementar informaciones, dudosas con los datos exclusivos de los registros aplicados, pueden servir para un enriquecimiento técnico de todos por parte de todos (especialmente por parte del experto/investigador/coordinador), con el consiguiente incremento de la autonomía profesional de los docentes (clave para la institucionalización de la renovación permanente de la educación real) y, además, para preparar el proyecto correspondiente de mejora de la práctica analizada, a la luz precisamente de los resultados “evaluados” del análisis.

Hemos podido constatar, en numerosas ocasiones, que el simple hecho de realizar entrevistas/reuniones colectivas con grupos de profesores, a veces colegas de claustro, han producido efectos muy beneficiosos de cohesión, antes inexistentes, pues toda empresa común, en la que se participa libremente, constituye siempre un elemento de objetivación de las posibilidades mutuas de conocimiento y de comprensión.

Es esencial que de toda reunión o entrevista se levante una especie de resumen, acta o protocolo, más o menos formal, que debe someterse posteriormente a la aprobación de los profesores implicados en ella, como conjunto de datos significativos para el análisis de la práctica escolar en la que todo el proceso se inserta.

### 3.3. MODELACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

#### 3.3.1. *Modelo, teoría y concreción*

##### a) Reflexión epistemológica

Las definiciones, al igual que las clasificaciones, no son verdaderas o falsas, sino correctas o incorrectas, útiles o inútiles, pertinentes o impertinentes, etc. Las definiciones son simples convenciones de significado, para entendernos cuando nos comunicamos (y para organizarnos cuando pensamos); las clasificaciones son simples modos de organizar/ordenar/diferenciar diversos elementos de un conjunto conforme a determinado punto de vista o interés temático (criterio de clasificación). Sin embargo, esta desmitificación del problema epistemológico de la definición no resta un ápice de importancia a la necesidad de definir: de lo contrario, el lenguaje, como se ha dicho, sería un don de los dioses para confundirnos, en lugar de para entendernos, de acuerdo con esto con la sabia opinión de Balme: «Si definimos, no discutiremos.»

Hace unos años me ocupé monográficamente del tema de los modelos en las ciencias de la educación<sup>6</sup>. El modelo, a los efectos breves que aquí y ahora nos interesan, vamos a entenderlo como instrumento/esquema intelectual que, procediendo de determinado marco teórico, hace de intermediario (“media”) entre dicho marco teórico y sus aplicaciones prácticas al análisis de la realidad o a la intervención tecnológica sobre la misma, para transformarla en cierto sentido. Para un desarrollo más detallado de la conceptualización, función y límites epistemológicos de los modelos en educación remito al trabajo citado.

La única observación, fundamental, que considero aquí imprescindible, para proseguir nuestro discurso, se refiere a algunas funciones claves que todo modelo cumple en su mediación entre la teoría de la que procede y la concreción a la que se aplica, sea una concreción de tipo diagnóstico, analítico/descriptivo, sea una concreción de tipo tecnológico, para la intervención técnico-pedagógica, en nuestro caso. Estas funciones creo que podrían resumirse de la siguiente manera:

a) Esclarecimiento/simplificación de una realidad muy compleja, cuya complejidad desborda las posibilidades inmediatas de tratamiento de la misma en forma no analítica. En un nivel icónico, por ejemplo, el circuito eléctrico o el cuerpo humano o el motor de cuatro tiempos pueden esquematizarse (simplificarse, entenderse, “tratarse” mejor) en unos trazos sencillos (esquema) que transmitan lo esencial que se desea transmitir, eliminando gran cantidad de otros detalles; en un nivel conceptual, la economía podría entenderse esquemáticamente (“modelarse”) sobre el modelo de los vasos comunicantes en equilibrio dinámico, “establemente

<sup>6</sup> Véase M. Fernández Pérez, art. cit., 1978, pp. 51-91.

inestable”; la luz podría entenderse desde un modelo ondulatorio o desde un modelo corpuscular; la educación podría esquematizarse, para su “tratamiento” práctico, desde un modelo biológico (desarrollo organicista) o tecnológico o empresarial o artístico o cibernético o psicoanalítico, etcétera.

b) Función de enfatización: es el lado positivo del modelo, al destacar precisamente el aspecto (las “líneas”) que aísla de entre la compleja maraña de elementos, relaciones, informaciones, mecanismos, posibilidades de análisis, perspectivas filosóficas/lógicas/metodológicas, intereses temáticos y problemáticos, alternativas tecnológicas, etcétera.

c) Función de reducción: es el lado negativo de la modelación de las realidades, en el sentido de la, a veces inevitablemente, enorme cantidad de información sobre la realidad concreta (la única que existe, la única tecnológicamente tratable) que todo modelo pierde, deja fuera de su consideración, no tiene en cuenta. La importancia de ser conscientes de esta limitación epistemológica, obligada por nuestro modesto modo de conocer, radica, entre otros motivos, en la actitud de humildad científica, de no fanatismo, de actitud dialogante, de talante investigador permanente, de apertura a la interdisciplinariedad, de relativismo prudente, de provisionalidad consciente, que aquella toma de conciencia de la limitación epistémica original produce (aparte del tiempo que ahorra y de las cuestiones personales y agresiones/desprecios estériles que eliminaría entre educacionistas que cultivan diversiones corrientes de “modelación”).

En realidad, todo lo que resta de este tercer capítulo podría definirse como una sencilla ejemplificación de estas funciones de los modelos, aplicada a nuestro interés coyuntural: el análisis de la práctica escolar, con vistas (conviene no olvidarlo) a su ulterior mejora.

b) La decisión sobre las categorías analíticas

Nos encontramos, frontalmente, ante la primera y absolutamente previa aplicación concreta de las posibilidades y límites de la modelación que acabamos de introducir, en este caso como instrumento epistemológico al servicio del análisis de la práctica escolar, tratando de hacerla más transparente/inteligible/tratable, pagando el precio de su simplificación/reducción/pérdida de información, cobrando la ganancia del esclarecimiento de determinados aspectos (*categorías para el análisis*) de su complejidad “intratable”, al destacar algunas líneas maestras de su complicada estructura.

Dicho esto, conviene advertir, ante todo, el carácter decisional de la determinación de las categorías que van a servirnos para registrar/observar/filtrar el continuo polivalente y multifacético de la práctica escolar, con exclusión de otras numerosísimas categorías analíticas posibles, en el fondo (y en la superficie) de acuerdo con el modelo de análisis previamente “decidido”. Nos encontramos,

pues, ante uno de los componentes no científicos sustanciales de lo que denominamos "ciencia", "científico", pues, como es sabido, lo característico de la decisión es que no procede por pura "deducción lógica" (de lo contrario, en la hipótesis plausible del optimismo popperiano, todos decidiríamos lo mismo, supuesta nuestra inteligencia similar). Al ver las aplicaciones prácticas descritas en los apartados que siguen, el lector no necesitará mucha fantasía para imaginar una serie de razones que generan la diferenciación decisional a la que nos referimos, a la hora de determinar cuáles van a ser las categorías (= en qué nos vamos a fijar, de entre los teóricamente infinitos "qués" posibles), cuando tengamos ante nuestros ojos, nuestros oídos, nuestro cerebro, todos ellos condicionados por nuestra propia experiencia previa, determinada sesión en directo o enlatada (grabación) como exponente de una práctica escolar que interesa analizar.

Una cuestión técnica fundamental, que afecta a la científicidad básica de toda tarea de análisis, en el momento crítico del establecimiento de las categorías para el análisis que se desea llevar a cabo: la definición unívoca verificada (en la mayor medida posible) de las categorías mismas. Supongamos que alguien acuñara el término "inferencia creativa" (término que, quizás, a otro "alguien" podría parecerle disparatado, lo cual no hace aquí al caso), para proponerlo como categoría de análisis de la práctica escolar, es decir, para establecer que, en la observación que se haga, para su análisis de la práctica escolar seleccionada al efecto, quede registrado, por ejemplo, el número de veces o frecuencia, el tiempo absoluto y relativo (%) y el tipo incluso de "inferencia creativa" (en la hipótesis de que esta categoría fuese subdivisible en varios tipos) que se dan en las sesiones de clase sometidas a análisis.

Una experiencia, reiterada hasta la saciedad empíricamente, es que cien observadores/registradores de una misma y única sesión de clase producirían sistemáticamente cien registros distintos del mismo objeto a observar, que está ahí, con su proclamada fría y estática objetividad inmutable, como tal objeto, idéntico a sí mismo y sólo a sí mismo: 40 minutos, por ejemplo, de cinta magnetofónica o de vídeo. La humillación, sanísima por otra parte, que produce a ingenuos investigadores improvisados (al albur de la moda de la investigación en el aula, la investigación activa o en la acción, la investigación operacional, etc.), el hecho de constatar que sesudos licenciados universitarios, respetables y experimentados profesores, divergen, a veces astronómicamente, en las cifras de sus registros de las mismas sesiones de clases, observadas en diferido, a propósito, por ejemplo, de identificar presencia/ausencia de "inferencia creativa", o de "situación conflictiva/problema de disciplina", o de "habla el alumno para aportar alguna idea propia", o de "establecimiento de relaciones teoría-práctica", etc., etc., previamente seleccionadas como categorías del análisis ("analizadores"), constituye una humillación aleccionadora, pero que debe prevenirse con lo que suele denominarse "fase de preparación de los observadores", hasta llegar a una convergencia máxima (según el tipo de investigación, en cada caso: lo ideal, lógicamente, sería que el 100 % de los observadores clasificaran bajo la misma categoría el 100 % de las veces que apa-

rece en la sesión observada determinado comportamiento docente o discente).

Si no se controla esta homogeneización de los observadores, es evidente que no hay posibilidad alguna de comparación entre diversos registros de diversas prácticas escolares, con lo que no hay posibilidad alguna de planteamiento científico, ni de comunicación entre investigadores/expertos/profesores, a propósito de la puesta en común de los resultados de los análisis efectuados, por la sencilla razón de que cada categoría/analizador significa una cosa distinta para cada uno (lo que queda constatado al subsumir cada uno el mismo comportamiento observado bajo categorías distintas).

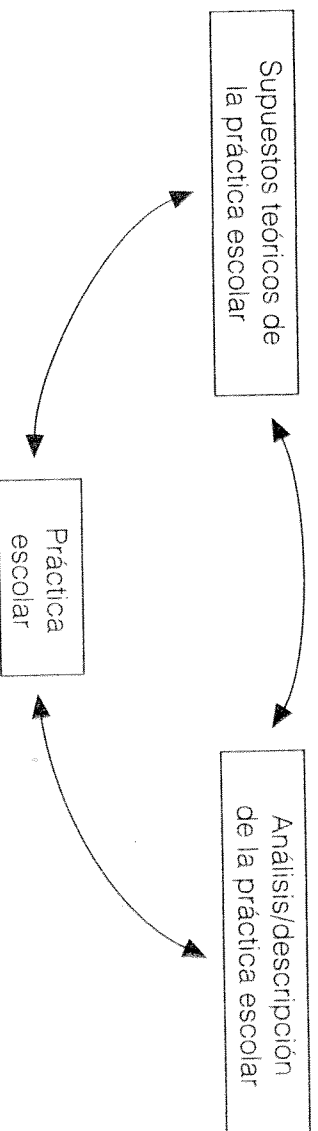
A este respecto conviene advertir que, en realidad, todo acto de registrar, por ejemplo, una unidad operativa (frase, gesto, silencio) bajo determinada categoría/analizador, para la descripción de la práctica escolar, no es sino el establecimiento de una adscripción de clase (clasificación). En efecto, si la categoría a la que presto atención en un momento dado, por ejemplo, es la categoría/analizador “habla el profesor para formular alguna pregunta”, todos y cada uno de los segundos/minutos, todos y cada uno de los eventos aislables que pasan ante mis ojos/oídos (sea la observación en directo o en diferido —grabación— del continuo audio-visual del acontecer en el aula) son clasificados sistemáticamente en alguna de estas dos clases disyuntivas: clase de momentos u operaciones clasificables como “formulación de preguntas por el profesor”-clase de momentos u operaciones no clasificables como “formulación de preguntas por el profesor” un simple juicio de adscripción de clase o pertenencia al conjunto de elementos cuya característica es...

Queda con ello explicitado que el momento de la determinación del sistema de categorías/analizadores consiste, en el fondo, en determinar qué sistema de clasificación vamos a utilizar (qué modelo clasificatorio) para ordenar/organizar/entender/controlar/tratar/intervenir sobre la práctica escolar objeto de nuestro análisis, de la misma manera que los seres humanos pueden clasificarse/agruparse en altos y bajos, blancos y negros, fuertes y débiles, honestos y desleales, hermosos y feos, que hablan o no inglés y castellano, etc. Es evidente que ninguna de estas clasificaciones es más verdadera o falsa que otra, sino, simplemente, más o menos correcta (completa/incompleta, criterio uniforme, etc.) y, sobre todo, más o menos pertinente/adecuada/interesante en relación con un interés previamente decidido, lo que pone en evidencia el carácter decisional, al que antes aludíamos, de este momento de la determinación de las categorías/analizadores, en cuanto sistema de clasificación de lo que acontece “observablemente” en la práctica escolar.

Esto nos introduce en la última consideración fundamental de este apartado: «Ningún análisis de la práctica escolar es inocente, puesto que ningún cerebro es virgen ni de teoría, ni de praxis, ni de intereses previos.» Esta consideración, que adjetiva todas las funciones de los modelos arriba mencionados, reviste consecuencias trascendentales para una adecuada comprensión del análisis mismo de la práctica escolar, tanto desde la perspectiva de la teorización, como desde la intervención tecnológica no ingenua, es decir, no precientífica. En la figura 9 puede verse en esquema lo que queremos decir:



FIGURA 9. Esquema de la relación sistémica práctica escolar - supuestos teóricos - análisis/descripción de la misma



Por un lado, mis supuestos teóricos condicionan mi práctica escolar y mis sistemas de analizadores de la misma (lo cual parece evidente: en el apartado 3.3.2. tendremos oportunidad de verlo en una aplicación concreta); pero, al mismo tiempo, mi práctica y mis puntos de referencia para el análisis (mi descripción consciente de lo que hago para la enseñanza/educación de mis alumnos) facilitan/delimitan mis posibilidades de teorización pedagógica.

En segundo lugar, mi práctica escolar real (la vivida pasivamente como alumno o la que yo ahora organizo para mis alumnos) está condicionando mis posibilidades de análisis y de teorización sobre ella, no menos que siendo también condicionada por mis analizadores y teorización pedagógica.

Finalmente, mis sistemas de análisis disponibles condicionan también y son condicionados por mi propia práctica profesional como docente y por mis supuestos teóricos pedagógicos.

Por desgracia, ni el tiempo ni el espacio nos permiten extendermos aquí en la explicación detallada de todas y cada una de las relaciones enunciadas, cada una de las cuales puede dar lugar a un enriquecimiento descriptivo de nuestra reflexión profesional, es decir, a una potenciación de nuestras posibilidades de intervención sobre nuestros hábitos de intervención pedagógica.

Antes de volver a nuestro tema nuclear aquí, la decisión sobre el sistema de categorías de análisis, permítasenos formular unos interrogantes que puedan servir para que cada uno aplique a su situación pedagógica concreta el horizonte de reflexión que este esquema de la figura 9 puede aportar, por ejemplo:

- Partiendo de determinado supuesto teórico, ¿qué tipo de práctica escolar cabe esperar? (construcción);
- Observando cierta práctica escolar concreta, ¿qué supuestos teóricos cabe sospechar subyacen a (serían coherentes con/fundamentales de) la misma? (reconstrucción);
- ¿Qué tipo de analizadores (categorías descriptivas) de la práctica escolar cabe esperar centrarán el interés analítico de los profesores que parten de tales o cuales supuestos teóricos en su concepción educativa básica? (y viceversa);

- ¿Qué tipo de analizadores (categorías para el análisis) serían probablemente propuestos por profesores cuya práctica escolar observada fuera de tal o de cual tipo? (y viceversa).

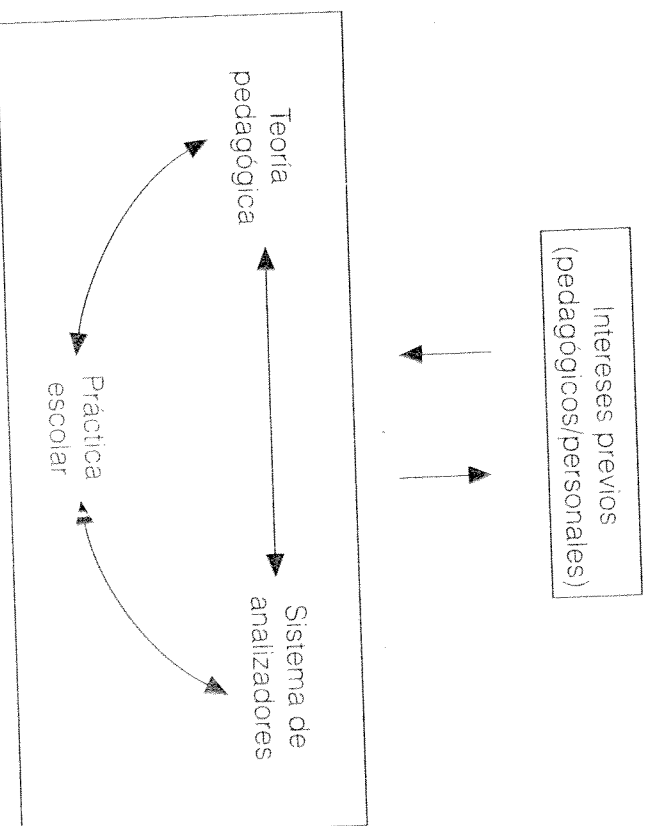
Lo esencial para nuestra reflexión crítica aquí es tener presente que la decisión de las categorías de análisis para describir, en un primer momento, determinadas sesiones de clase y, en un segundo momento, tipificar (didactograma) determinada práctica escolar, es una decisión en manera alguna “inocente”. Es decir, sería una ingenuidad pensar que las categorías o aspectos en los que voy a fijarme para describir/analizar mi práctica escolar es una decisión “ingenua” (objetiva), ajena a mis propios supuestos teóricos y al tipo de práctica pedagógica que ejerzo, a mi propia experiencia educativa previa (activa y pasiva), como objeto precisamente de análisis: nadie puede proponerse analizar un objeto que todavía no ha entrado en su campo de experiencia (ni ingenua, ni crítica), o un objeto para el cual el propio marco teórico carece de modelos aplicables de categorías de observación científica (piénsese, por ejemplo, en la imposibilidad para un conductista extremo de analizar procesos mentales de ningún tipo, como realidad supuesta que tiene influencia real sobre los comportamientos observados).

Pero, como se recordará, en el modelo de la figura 9 falta uno de los términos claves, si alguno lo es, para la decisión de las categorías/analizadores de la práctica escolar, pues habíamos postulado: «Ningún análisis de la práctica escolar es inocente, puesto que ningún cerebro es virgen de teoría, ni de praxis, ni de *intereses previos*.» Por esta razón, a fin de que nuestro modelo esquemático de la pretendida realidad se aproxime lo más posible a ella, convendría modificar/completar el modelo propuesto en la figura 9 con el que aparece en la figura 10.

El lector avisado puede preguntarse por qué, en lugar de este modelo, en que todo el sistema tripolar propuesto en la figura 9, como un solo bloque, se relaciona dinámicamente y en reciprocidad con el dato previo de los intereses, no se propone un único modelo tetrapolar, en el que los intereses en juego constituirían un polo más del cuadrilátero sistemático propuesto. Es evidente que la figura 10 postula que, en la realidad, el peso de los intereses previos es mayor que el de los otros polos, a los que se enfrenta dialécticamente como bloque: por desgracia, no podemos desarrollar aquí en extenso esta idea/experiencia; ello conlleva la fortuna de que el lector lo haga por sí mismo, tal vez sin mucho esfuerzo, mirando simplemente a su alrededor y dentro de sí mismo, como posible creador/decisor de un sistema de analizadores para describir su práctica pedagógica con sus supuestos teóricos propios y la realidad de su propia práctica-escolar vivida, que es inmensamente más rica que su práctica escolar analizada (y, quizás, analizable). No es necesario destacar la utilidad de formular aquí interrogantes similares a los formulados anteriormente en el modelo tripolar de la figura 9, introduciendo ahora el nuevo “anализador” de los intereses.

En resumen, como con cierto humor criticaba benévolutamente Piaget en los estudiantes e investigadores noveles que practicaban en su escuela de Ginebra, es

FIGURA 10. Esquema en el que se enriquece el modelo de la figura 9 con el condicionamiento de los intereses en juego, a la hora de decidir las categorías de análisis de la práctica escolar



una ingenuidad pensar que el observador busca (puede buscar) “hechos puros”, libres de toda contaminación de “prejuicios” (innumerables condicionamientos y datos previos, que modelan y modulan nuestra lectura de “los hechos”).

Como una aplicación práctica de segundo orden (esto es, aplicación práctica de lo aquí expuesto a las aplicaciones prácticas que siguen en los próximos apartados), el lector interesado podrá “reconstruir” los supuestos teóricos, intereses y grandes líneas de la práctica escolar compatibles, coherentes o condicionantes de los modelos de análisis (sistemas de analizadores/categorías de registro) que en los apartados que siguen, como aplicación práctica, se ejemplifícan.

### 3.3.2. *Análisis de los supuestos de la práctica escolar: aplicación a la programación (contenidos temáticos)*

**OBSERVACIÓN PREVIA.** A lo largo de este apartado 3.3.2 y los sub-apartados del 3.3.3., desarrollaremos algunos modelos prácticos, concretamente instrumentados, de análisis de la práctica escolar. Nos centraremos en los momentos didácticos de la programación y de la metodología de la enseñanza, puesto que, como antes dije, el lector interesado puede ver mis “analizadores” sobre el momento didáctico de la evaluación en otros trabajos recientemente publicados<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Véase M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a e *idem*, art. cit., 1986.

La racionalización crítica de los supuestos de la práctica escolar puede ilustrarse muy directamente analizando, desde esta perspectiva de los supuestos, con frecuencia implícitos, no manifiestos, de innumerables decisiones que la escuela (el sistema educativo, el profesor) toma en el ámbito o momento didáctico de la programación, entendida ésta en su sentido más clásico y convencional, como decisión acerca de los contenidos temáticos que han de ocupar el tiempo vivo (atención, capacidad de enseñar y aprender) de profesores y alumnos durante cierto tiempo escolar, financiado todo ello por la generosa contribución de los ciudadanos de una determinada colectividad social organizada.

Veamos brevemente "un" (no "el") modelo de análisis, instrumentalmente concreto, que facilite el análisis de la práctica escolar, cuando el interés del profesor/investigador experto es identificar/describir, desde las decisiones tomadas al programar la enseñanza, los supuestos (porqués, para-qué) en los que esas decisiones se apoyan (supuestos justificantes).

FIGURA 11. *Tabla para la reconstrucción de los supuestos de la práctica escolar analizando las decisiones en materia de programación didáctica (contenidos temáticos)*

Contenidos temáticos	Objetivos/Justificación						
	?	A	B	C	D	?	?
O	x	—	x	x	x	—	—
P	(3)	(0)	(1)	(2)	—	—	—
—							
—							
—							
Z							

Clave de signos

O-Z: Contenidos temáticos de cualquier nivel (una asignatura, un núcleo de temas dentro de una asignatura, un tema, un ítem de un tema, un problema de interés actual, un proyecto, un interrogante, etcétera).

A-N: Los objetivos educacionales/formativos que se espera lograrán los alumnos (beneficio individual y/o social), si dominan los contenidos temáticos del eje vertical.

S: Suma del número de veces (sin ponderar) que aparece en el cuerpo de la tabla una relación entre un contenido y un objetivo (por ejemplo, se entiende que el contenido O serviría para el logro del objetivo A, "tendría que ver con").

os",  
os y  
tica  
par-  
es y  
s de  
i los

i del  
dos,  
s de  
dije,  
o de

(Sp): Suma ponderada (el resto, como en S), teniendo en cuenta bien el peso/importancia de los objetivos, bien el peso del nexo de instrumentación de los objetivos por los contenidos, bien ambos.

x: Hay relación instrumental entre el contenido y el objetivo de que se trate.

(3); (2); (1); (0): Se percibe una relación instrumental (3) muy importante (de casi necesidad); o importante, pero menos (2), o poco importante (1), accidental/complementaria; o inexistente (0), entre el contenido y el objetivo en cuestión.

?: Pregunta por la justificación de los objetivos que, a su vez, están justificando los contenidos que los alumnos “tienen que aprender” y los profesores “tienen que enseñar”.

### Comentario a la figura 11

1) Reiteramos que existen numerosas otras alternativas de modelar e instrumentar el análisis de la práctica escolar entre el ámbito didáctico y el interés crítico explicitado en la aplicación práctica que acabamos de proponer. Se entiende, pues, que este ejemplo, y los que siguen, no deben constituir un freno cómodo a la imaginación profesional de los docentes, sino un estímulo para la creación y adaptación de instrumentos propios (que pueden consensuarse, por supuesto, por colectivos de profesores) de la amplitud que se considere adecuada a los fines del análisis/investigación/proyecto de mejora de la enseñanza en el que se piense.

2) Recordamos la posibilidad analítica enriquecedora de aplicar a este modelo (sistema de categorías/aspectos de la enseñanza a tener en cuenta en la observación de la práctica escolar) los interrogantes recogidos en el apartado 3.3.1.b) de este capítulo, a propósito de la figura 9, observación válida igualmente para el resto de los modelos que siguen.

3) Son también numerosas las alternativas para cuantificar, de modo directo (simple suma de frecuencias) o ponderante (teniendo en cuenta el “peso” o importancia de la relación instrumental contenido-objetivo constatada), la significación didáctica global de un contenido temático determinado en el contexto de un sistema de objetivos educacionales previstos.

4) Como esta aplicación evidencia, la práctica escolar contiene multitud de aspectos/dimensiones y las categorías de análisis que se deciden para su descripción/diagnóstico/evaluación/perfeccionamiento son, de por sí, casi siempre polivalentes, es decir, aplicables a más de un aspecto o dimensión de la compleja realidad didáctica que se da en el aula. Así, por ejemplo, la categoría arriba mencionada de “presencia de inferencia inductiva” puede observarse tanto en el discurso verbal profesor/alumno que se da en clase, como en un libro de texto, como en un ejercicio del alumno, como en el *software* (mensaje) de cualquier instrumento audiovisual, un diaporama o un vídeo, por ejemplo. También ahora, la categoría que nos ocupa, reconstrucción de los supuestos de la práctica escolar, es obvio que,

además de aplicarse, como en nuestro caso, a los contenidos de la programación escolar, podría perfectamente aplicarse a todo tipo de metodología didáctica, no menos que a cualquier forma de evaluación observada.

5) El instrumento de reconstrucción de supuestos (búsqueda de la justificación por qué/para qué), de los contenidos de la programación escolar en nuestro caso (al igual que en el resto de los ámbitos de la praxis didáctica de la escuela), puede aportar una profundidad crítica iluminadora muy específica al análisis de la práctica pedagógica vigente. Esto se vera fácilmente, si se consideran las diversas modalidades de utilización práctica del instrumento propuesto en la figura 11. En todas ellas el esquema lógico del análisis (el recorrido de la estrategia de explicitación, si se prefiriere) tiene dos niveles o fases: Primer nivel, justificación de los contenidos por ser instrumento al servicio del logro de determinado(s) objetivo(s); segundo nivel, cuestionamiento (demanda de justificación) del sentido (para qué o por qué) de los objetivos que están justificando todo el contenido temático (tematizado) de la práctica escolar (de la función de la escuela como institución). Como suele ocurrir en toda comunicación humana, el instrumento didáctico de la programación escribe mucho más de lo que se escribe materialmente. Veámoslo:

5.1) Una primera forma de utilizar el instrumento sugerido en la figura 11 (centrado en la categoría de análisis "supuestos por qué/para qué", de los contenidos de la programación escolar en este caso) podría ser la siguiente:

a) *Dados determinados contenidos temáticos* en la programación vigente en una escuela/curso/asignatura, etc. (contenidos O, P... Z en la figura 11), se van identificando los *objetivos dados* (A, B, C... N) que justifican su inclusión en el programa, al considerarse que aquellos contenidos tienen que ver (nexo instrumental ponderado) o tienen que ver en mayor o menor medida (nexo instrumental ponderado) con estos objetivos.

b) Una vez construida la tabla de pertinencia (racionalidad) de los contenidos didácticos que la aplicación antedicha constituye (y puede ser enormemente iluminador/crítico el simple hecho de descubrir, quizás, una serie de objetivos que no tienen instrumento temático en la programación, objetivos considerados muy importantes que tienen en la programación de contenidos una instrumentación temática mucho más pobre que otros contenidos considerados intrascendentes, etc.), la pregunta de segundo nivel sería: ¿Qué sentido tiene cada uno de estos objetivos (que están justificando, a su vez, todos y cada uno de los contenidos que tematizan la práctica escolar desde la decisión pedagógica de la programación)? Preguntado de otra manera: ¿Por qué o para qué estos objetivos, que son a su vez el por-qué/para qué de los contenidos escolares de la educación?

5.2) Una segunda modalidad de aplicación de la categoría analítica "supuestos de la práctica escolar", sirviéndonos de la tabla de pertinencia/racionalización presentada en la figura 11, podría ser:

a) *Dados determinados objetivos* educativos (A, B, C... N) y no dado contenido temático alguno que los instrumente, se confecciona un catálogo o lista de contenidos temáticos que podrían instrumentar el logro por los alumnos de los objetivos propuestos.

b) En un segundo momento, se coteja esta lista construida en vacío en el momento a) con la lista vigente de contenidos temáticos y se analiza, si lo hay, el porqué/para qué:

- de la presencia en el programa de los contenidos vigentes (si son todos los que están);
- de la ausencia en el programa de otros contenidos alternativos, identificados en el momento a), y que no aparecen en la programación vigente (si están todos los que son...).

c) Al igual que en el procedimiento alternativo 5.1), también se puede pasar aquí al segundo nivel del análisis, aplicando esta categoría de “supuestos de la práctica escolar” a los objetivos dados, punto de partida de la operación a) en esta alternativa 5.2. (Esta aplicación de segundo orden quedó explicada en el 5.1.b.)

5.3) Una tercera secuencia para aplicar la categoría de análisis “supuestos de la práctica escolar”, siguiendo el instrumento propuesto en la figura 11 siempre, podría ser:

a) *Dados determinados contenidos temáticos* vigentes (O, P... Z) y no dado objetivo alguno (A, B, C... N), se van proponiendo objetivos a los que los contenidos vigentes podrían servir (instrumentar su logro por los alumnos).

b) En un segundo momento, se coteja el conjunto de objetivos propuestos en vacío en la operación a) con el conjunto de objetivos explícitamente programados en la enseñanza vigente (supuestos justificadores de los contenidos, de los que se parte en la misma operación a), constatando:

- qué objetivos faltan/sobran en la programación vigente, tomando como criterio la programación de objetivos resultantes de la operación a);
- qué contenidos vigentes quedan sin objetivo válido al que servir;
- qué objetivos propuestos en la operación a) quedan sin tematización en los contenidos de la programación escolar vigente.

c) De modo espontáneo y natural, en este procedimiento alternativo 5.3, al entrar en conflicto el catálogo de objetivos/justificadores vigentes con el catálogo de objetivos/justificadores de los contenidos elaborados en la operación a), habrá que pasar al segundo nivel analítico de esta categoría de justificación de supuestos, es decir, habrá que pasar a la fundamentación (sentido por qué/para qué) de los objetivos mismos, segundo nivel del análisis de la práctica escolar que aparece encabezando el eje horizontal, en la tabla de la figura 11, como línea de interrogantes.

5.4) Una cuarta posibilidad muy constructiva (reconstructiva en su segunda fase) consiste en partir de la tabla con sus dos ejes en blanco, tanto el vertical, de

M

lc  
nr  
elnr  
tifu  
d  
te

ti

tr  
arcc  
jear  
ch  
ficcc  
pr  
ap  
“sci  
m  
erqu  
liz  
fe:m  
fe:Co  
ve  
da  
gis  
im

in:

los contenidos temáticos, como el horizontal, de los objetivos/justificadores de los mismos. Se parte, pues, exclusivamente, de la línea de interrogantes que encabeza el eje horizontal en la figura 11. La secuencia podría ser, en términos operativos:

- a) *Prescindiendo de (no dados) ni objetivos ni contenidos temáticos* de determinada práctica escolar, se elaboran los criterios para el establecimiento de objetivos educativos.
- b) Partiendo de los criterios elaborados en a) (en realidad, justificación de los futuros objetivos/justificadores de los contenidos), se confecciona la lista ordenada de los objetivos, como decisión pedagógica fundamental, fundamentada en los criterios dichos.
- c) A partir de estos objetivos matrices, se confeccionan alternativas de tematización escolar (contenidos didácticos) para los objetivos propuestos en b).
- d) Seguidamente se procede a la comparación crítica (cotejo) entre los objetivos propuestos en b) y los vigentes, explícitos, en la programación escolar que se analiza.
- e) Puede seguirse realizando el mismo cotejo entre las alternativas temáticas confeccionadas en c) y los contenidos escolares vigentes en la práctica escolar objeto del análisis.

NOTA: Otra secuencia alternativa podría ser: a), b), d), c), e).

6) En los próximos ejemplos de propuesta y aplicación de categorías para el análisis de la práctica escolar, no nos será posible extendernos como lo hemos hecho en esta primera aplicación. Nos hemos extendido aquí para poner de manifiesto como el más modesto y artesano instrumento de análisis de la práctica escolar puede multiplicar la eficacia de su aprovechamiento, si cae en manos de un profesor/investigador/experto con imaginación. Piénsese en el amplio espectro de aplicación del instrumento propuesto en la figura 11 para la categoría de análisis "supuestos/justificación de la práctica escolar" a otros ámbitos de los hábitos/decisiones pedagógicos, aparte del de la programación (metodología, evaluación, motivación, etc.); a cualquier nivel programado del sistema educativo (preescolar, enseñanza básica, secundaria, profesional, universitaria, de adultos, etc.); para cualquier tipo de usuario (individual: perfeccionamiento crítico de la propia práctica, realización de una tesis doctoral, etc.; grupo de trabajo informal y espontáneo de profesores; claustro de profesores de un centro; profesores de varios centros de una misma asignatura o área; programa de renovación pedagógica de un centro de profesores/CEP; proyecto de investigación de un Departamento Universitario, de la Consejería de Educación de una Autonomía Regional, etc.); a los más diversos niveles de conocimientos pedagógicos previos, desde la artesanía de un profesor pedagógicamente inquirto, a la sofisticación computarizada de instrumentos de registro y análisis estadísticos complejos de un proyecto de investigación financiado internacionalmente, etcétera.

7) Llamaría la atención sobre la facilidad y economía de aplicación de este instrumento: no habría más pretexto para no utilizarlo que la propia decisión de



no hacerlo (por las razones que fuere), pues ni su costo, ni su dificultad técnica (a los niveles artesanos e idiográficos en los que puede servir), ni el tiempo que exige, dentro de la dedicación ordinaria del profesorado, constituyen argumentos para su no aplicación, como instrumento de análisis al servicio del esclarecimiento/racionalización/mejora de la propia práctica escolar.

8) Me parece también destacable la potencia crítica (demoledora y constructiva, por su carácter reconstructivo) de esta categoría analítica de la búsqueda de "supuestos de la práctica escolar", habida cuenta del amplio espectro de sus niveles de profundidad: este análisis puede ser útil tanto para fundamentar o eliminar simplemente un tema del programa de una asignatura optativa del bachillerato, como para provocar un cambio radical en los planes de estudios del mismo bachillerato, de una carrera profesional o universitaria, no menos que para realizar una crítica radical de la función social e individual de la escuela, estableciendo sobre ella una política educativa sustancialmente apartada de la vigente. Conviene advertir que la realidad nunca es superficial o trivial, es el ojo que la contempla y no sabe analizar el que puede ser, por desgracia con harta frecuencia, de una superficialidad infrahomínida...

9) Finalmente, es interesante advertir que este tipo de análisis, instrumentado a través de la tabla de racionalización/pertinencia que presentamos en la figura 11, o a través de cualquier otro tipo de instrumento que la imaginación inteligente del lector pueda construir, puede servir, como pocos otros, para la formación inicial, tanto como para el perfeccionamiento en ejercicio de los profesores.

10) En todo caso, como se desprende de algunas de las secuencias alternativas de aplicación propuestas, este instrumento queda descontextualizado, como todo análisis de una realidad técnica de intervención, si no apunta a servir de base para un proyecto de mejora de la realidad técnica vigente. Mas de esto hablaré brevemente en el apartado 3.4. de este mismo capítulo.

### 3.3.3. *Análisis de dimensiones metodológicas*

#### a) La interacción verbal

En las figuras 6 y 7 del apartado 3.2.3. tuvimos oportunidad de anticipar, a propósito del registro en directo para la heterodescripción de la práctica escolar, precisamente dos modelos de categorías para el análisis de la interacción verbal en el aula. Esta interacción, como fenómeno perfectamente observable y objetivable (se puede grabar y reproducir sin límites), constituye un caso paradigmático de la pluripectividad de la práctica escolar.

Así, por ejemplo, ante la grabación magnetofónica de una clase de historia, el investigador/profesor/experto interesado en su análisis puede categorizarlo (cen-

A

t

n

u

ci

a

m

pa

er

to

di

his

ob

los

ció

de

ta

res

dia

cur

lo e

trar su atención microscópica, analítica) en cualquiera de los siguientes aspectos/dimensiones del texto oral que escucha:

- a) El número de veces (frecuencia) que interviene el alumno o el profesor.
- b) La duración promedio de cada una de ellas.
- c) El total del tiempo del aula ocupado por la intervención verbal de cada uno de ellos.
- d) Si la intervención del profesor es para exponer los contenidos de la lección unidireccionalmente, para formular preguntas a los alumnos o para responder a preguntas formuladas por éstos.
- e) Si las intervenciones de los alumnos son para responder a preguntas formuladas por el profesor, para formular preguntas sobre aspectos formales (tareas para casa, fecha de algún examen, etc.), para formular preguntas sobre puntos no entendidos de la exposición del profesor o para sugerir temas, problemas, proyectos o ideas de su propia iniciativa.
- f) La corrección gramatical del lenguaje "acontecido" en la comunicación didáctica.
- g) El estilo estético del discurso.
- h) La precisión de los conceptos.
- i) La exactitud de datos históricos aportados.
- j) La fundamentación científica de sus interpretaciones sobre los hechos históricos.
- k) Su objetividad e imparcialidad en aquellos acontecimientos que suelen ser objeto de interpretaciones ideológicas antagónicas, la explicitación diferenciada de los juicios de valor en la exposición de interpretaciones históricas conflictivas.
- l) Presencia o ausencia de estímulos a la creatividad del alumno.
- ll) Presencia o ausencia de momentos dedicados específicamente a la motivación del alumno.
- m) Utilización de medios audiovisuales (con una infinidad de subcategorías de análisis).
- n) Presencia o ausencia de momentos de indisciplina o conflictos de conducta en los alumnos.
- n) Identificación de numerosas tipologías (subcategorías de la anterior) en la resolución de los conflictos de orden/disciplina antedichos.
- o) Presencia o ausencia de nexos explícitos entre los hechos históricos estudiados y situaciones y problemas actuales que afectan a la vida de los alumnos.
- p) Establecimiento de relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas del currículo.
- q) Momentos de verificación de la comprensión por parte de los alumnos de lo expuesto por el profesor.
- r) Momentos de síntesis/resumen/recapitulación.

- s) Inducción de leyes históricas desde el análisis de los hechos históricos.
- t) Tipo de procesos lógicos propiciados desde la comunicación verbal (utilizando alguna de las taxonomías de aplicación pedagógica).
- u) Frecuencia de la interacción verbal alumno-alumno.
- v) Tipología de su contenido.
- x) Etcétera.

Conviene advertir que, cuando se habla sin más de "interacción verbal" en el aula, suele hacerse referencia al universo de categorías de análisis más bien formal, del tipo de las que se recogen en a), b), c), d), e), u), v), y otras similares, centrandose la observación/registro/filtro en el simple hecho del originario de la interacción (profesor *versus* alumno) y, a lo sumo, en algún tipo muy general de la intención o contenido semántico formal de la comunicación vehiculada por la interacción verbal de que se trate (interviene para preguntar, afirmar, proponer, etcétera). Esto es debido, históricamente, al hecho de que el pionero de este tipo de microanálisis aplicado a la interacción verbal que acontece en la práctica escolar, el norteamericano Flanders<sup>8</sup>, centró su atención categorial precisamente en estos aspectos formales del tejido interactivo verbal sobre el que acontece la comunicación didáctica en las aulas.

En segundo lugar, es capital caer en la cuenta de que ningún microanálisis de este tipo, ni ningún otro que se refiera a la práctica escolar, puede/debe quedarse en la mera descripción de lo que acontece y queda registrado, con mayor o menor fiabilidad, en el registro elaborado al efecto, previa minuciosa preparación de los observadores con vistas a la convergencia/homogeneidad de la codificación de las observaciones. El registro sistemático, sin más, de algunas de las categorías analíticas enumeradas en la lista que acabamos de proponer, de a) a v), repetimos, sin más, por mucho aparato estadístico que utilizáramos en su cuantificación y muy minuciosa y sofisticada homogeneización que consiguiéramos en los observadores/registradores, tras largo período de entrenamiento, podría ser indicador estéril de una simple manía analítica de archivero (o de la necesidad de presentar una tesis para conseguir un título académico, o del interés personal por engrosar el propio currículum de méritos con una investigación más), pero no sería un análisis de una "práctica docente" y mucho menos un instrumento al servicio de la mejora de la misma.

El recorrido histórico *observado* en Flanders (que es muy distinto del recorrido histórico *vivido* por Flanders, como veremos) puede ser ilustrativo al efecto. Flanders, en el recorrido observable de su investigación, primero aplicó a sesiones de clases su sistema categorial de análisis (sus analizadores de la práctica escolar), "habla el profesor", "habla el alumno", subdividiéndolas/jerarquizándolas en algunos ítems más concretos, especificadores del tipo de intervención verbal registrada; en un segundo momento, tipificó/perfiló las sesiones de clase observadas, clasificán-

<sup>8</sup> N. A. Flanders, ob. cit., 1977.

dolas sintéticamente en sesiones de estilo directo (aquellas en las que predominaba la categoría "habla el profesor") y sesiones de enseñanza más bien indirecta (aquellas en las que la intervención del alumno tenía una mayor representación); finalmente, el profesor, el indirecto y el indirecto (huelga decir que los tipos puros, al igual que en la dicotomía inversión/extroversión, nunca se dan en la realidad).

Sin embargo, es obvio que la cronología mental de Flanders fue justo la inversa de su cronología manual, valga la expresión, es decir, lo que vimos que hizo siguió el orden precisamente inverso del recorrido de su pensamiento. En efecto, Flanders, en primer lugar, estaba interesado por mejorar la práctica pedagógica vigente en la escuela; en un segundo momento formuló la hipótesis de una característica que podría repercutir en una mayor o menor eficacia docente (el carácter directo o indirecto de la enseñanza), hipótesis cuya validez estaba muy interesado en verificar, a través de la correspondiente investigación empírica, cosa que, en un tercer momento, hizo, para lo cual hubo de aplicar al análisis de la práctica escolar un sistema de categorías (analizadores) pertinente respecto del interés de su investigación.

Creo que el ejemplo de Flanders es diáfano para nosotros aquí y ahora, cuando nos interesa identificar diversos modelos de análisis de la práctica escolar: el diagnóstico es fundamental para cualquier intervención, tanto en educación, como en medicina, en economía o en ingeniería, ello es obvio; pero no es menos obvio que, para un profesional de la intervención técnica sobre la realidad, como lo son los profesores, los médicos, los ingenieros o los economistas, cada uno sobre la realidad correspondiente, el quedarse en el mero diagnóstico de la situación dada, sin avanzar, precisamente sobre la base de diagnóstico hecho, hacia la fundamentación de determinado tipo de intervención, provisionalmente considerado como óptimo (hipótesis a verificar permanentemente), constituiría un sinsentido tecnológico, un despilfarrar económico y una falta de deontología profesional/traude social. En resumen, sería un disparate de género infantil el decidir utilizar "el juguete" del análisis de la práctica escolar, sobre el filtro de determinado sistema de categorías/analizadores, por el mero hecho de que un experto, una lectura o un descubrimiento personal nos ha puesto en contacto con su posibilidad tecnológica. No está la práctica escolar al servicio de los expertos/investigadores y de sus sofisticados o elementales sistemas de análisis, sino justo al contrario, son aquellos sistemas de análisis e investigación los que deben estar al servicio de la práctica escolar. En consecuencia, sean bienvenidos congresos, jornadas, reuniones científicas y publicaciones, si y sólo si sirven para proporcionarnos instrumentos científicos de análisis que añadan eficacia a "nuestra" tarea permanente de mejorar "nuestra" enseñanza, que afecta a la educación de "nuestros" alumnos. Ahora bien, en nuestro caso concreto, el puente que une nuestro proyecto permanente de mejorar nuestra calidad pedagógica con la modelación del análisis de la práctica escolar pasa necesariamente por ese cuello de botella crítico y crucial que es la hi-

pótesis de trabajo de las categorías del análisis, la decisión de los analizadores para el filtro/registro de los aspectos que la red de nuestra observación va a "pescar", dejando fuera de la red innumerables otras dimensiones del océano de la realidad de las aulas. Desde esta perspectiva y tras este ejemplo, probablemente se apreciará con mayor nitidez la importancia de la decisión sobre la que hablamos en el punto precedente (3.3.1.b), la decisión de las categorías para el análisis de la práctica escolar.

En estos tiempos en que está de moda, inteligente, sin duda, la contraposición, un tanto artificial y excesivamente polemizada, entre los planteamientos cuantitativos y los cualitativos, puede ser interesante constatar cómo, en la realidad de la práctica, cuando se abandona el plano de la especulación metodológica abstracta (de cuya necesidad y utilidad no seré yo quien dude), se da una dialéxis permanente entre cantidad y cualidad. Así, en el caso de Flanders, por ejemplo, la frecuencia cuantitativa de tal clase (cualidad) de intervención era investigada por su incidencia, sobre diferentes niveles de calidad didáctica, estimada en la calidad del producto escolar logrado (éxito educativo).

No es necesario insistir en la facilidad de elaboración y aplicación de este tipo de instrumentos, de acuerdo con los medios disponibles y el interés pedagógico de cada profesor, de cada grupo de profesores o de cada proyecto de investigación/renovación educativa, desde los instrumentos más caseros y artesanos, hasta los más complejos sistemas de microanálisis de la práctica escolar en cualquiera de sus dimensiones.

En el fondo, este capítulo podría/debería no sólo servir a los profesores pedagógicamente inquietos, interesados en la destrivialización/profundización reflexiva de su práctica educativa, sino que podría/debería servir, además, a los profesores más o menos rutinarios y autorreproductivos en su práctica profesional: a los primeros, para proporcionarles instrumentos de aproximación analítica rigurosa a su enseñanza, a los segundos, para romper la inercia de su inmovilismo repetitivo, al constatar la sencillez instrumental de esta rotura por la vía de la aplicación de cualquiera de estos modelos "destrivializadores", como todo modelo de análisis que se plantea en profundidad la decisión de sus categorías para el análisis.

Es esencial, por otra parte, recordar la utilidad práctica de la propia imaginación técnico-pedagógica: es muy importante que no sean los profesores los que mimetizan los sistemas categoriales, es decir, los intereses de investigación de otros investigadores (si son americanos, mejor), a menos, claro es, que se descubra y se interiorice por el profesor un nuevo interés investigativo sobre su enseñanza a causa del contacto con determinado modelo de análisis, convirtiéndolo en interés propio auténtico, no de importación artificial. Conviene, por el contrario, como sugerimos anteriormente en general, y ahora lo hacemos en concreto, que sean estos sistemas de análisis, como tales sistemas, modelos vacíos, los que se pongan al servicio de nuestra práctica escolar, a través de nuestra decisión de las categorías de análisis a utilizar, es decir, a través de la decisión de nuestro propio interés por determinado aspecto de la investigación didáctica.

En general, como veremos prácticamente en el próximo apartado, razón por la que no nos detenemos aquí en ello, el resultado descriptivo de la práctica escolar, aplicando cualquier modelo categorial, suele ser susceptible de una codificación sintáctica muy pragmática, en forma de lo que podríamos denominar "perfil didáctico-gráfico" o "didactograma", síntesis muy potente de información cuantitativa y cualitativa, a la vez, con gran economía de lectura y de decodificaciones prácticas múltiples para ensayos alternativos en las aulas.

b) El discurso lógico: perfiles didácticos (didactograma)

Con mayor amplitud de aplicación material que la dimensión anterior, exclusiva-mente centrada, por definición decidida, en aspectos formales de la interacción verbal en el aula, esta macrocategoría analítica del discurso lógico producido o proyectado por una determinada práctica escolar puede aplicar su específico foco perspectual, por supuesto, al continuo de la interacción verbal que acontece en sesiones de clase, no menos que al recorrido de operaciones mentales subyacentes a una lección o tema de un libro de texto, a una serie de pasos de un programa automatizado de video interactivo (enseñanza programada en su versión actual), a las cuestiones de una prueba objetiva para el examen de una asignatura o parte de ella, etcétera.

En esencia, se trataría de identificar, a través del sistema de categorías de análisis pertinente, el tipo de procesos mentales, operaciones lógicas o "intenciones semánticas formales" de la comunicación en determinada práctica escolar. Por ejemplo, un investigador/profesor, como vemos páginas atrás, puede estar interesado en averiguar la frecuencia con que hace acto de presencia en sus clases la actividad mental de inferir o la de clasificar o la de definir o la de ejemplificar o la de evaluar o la de memorizar, etc. Dicho esto, no hace falta hacer hincapié en la trascendencia cualitativa de este tipo de análisis aplicado a la enseñanza/aprendizaje que la escuela organiza, a través de nuestra práctica pedagógica.

Tal vez quedaríamos sorprendidos, y estimulados a mejorar dramáticamente nuestras prácticas docentes, contemplando el perfil didáctico (didactograma) de nuestras propias clases o el de varios colegas de nuestra misma asignatura o de nuestro centro, a través de la red selectiva de un sistema de analizadores que "pesta" específicamente el recorrido mental provocado por nuestras clases en nuestros alumnos. La investigación es muy sencilla: basta un magnetófono, papel, lápiz y la voluntad de dedicar a ello un poco de tiempo (individualmente, en grupo, con colegas, con algún experto asesor, según se prefiera). Imagínese el lector el alabonazo profesional que puede significar para cualquier docente normal (moralmente sano), el constatar, por ejemplo, como se constató en algunos casos, que el perfil didáctico promedio de varias docenas (o centenares) de profesores se aproximaba al que puede verse en la figura 12, tomando para el análisis de la práctica escolar, desde esta perspectiva del discurso lógico (operaciones mentales),

como categorías de análisis o analizadores, la secuencia jerárquica de los tipos de procesos mentales sugerida por Bloom, jerarquía que utilizamos aquí no por su perfección modélica (criticada por el mismo Bloom y sus colaboradores posteriormente), sino porque es la más conocida entre nosotros y la más aplicada en diversas investigaciones de este tipo, aparte de su valor indicativo innegable.

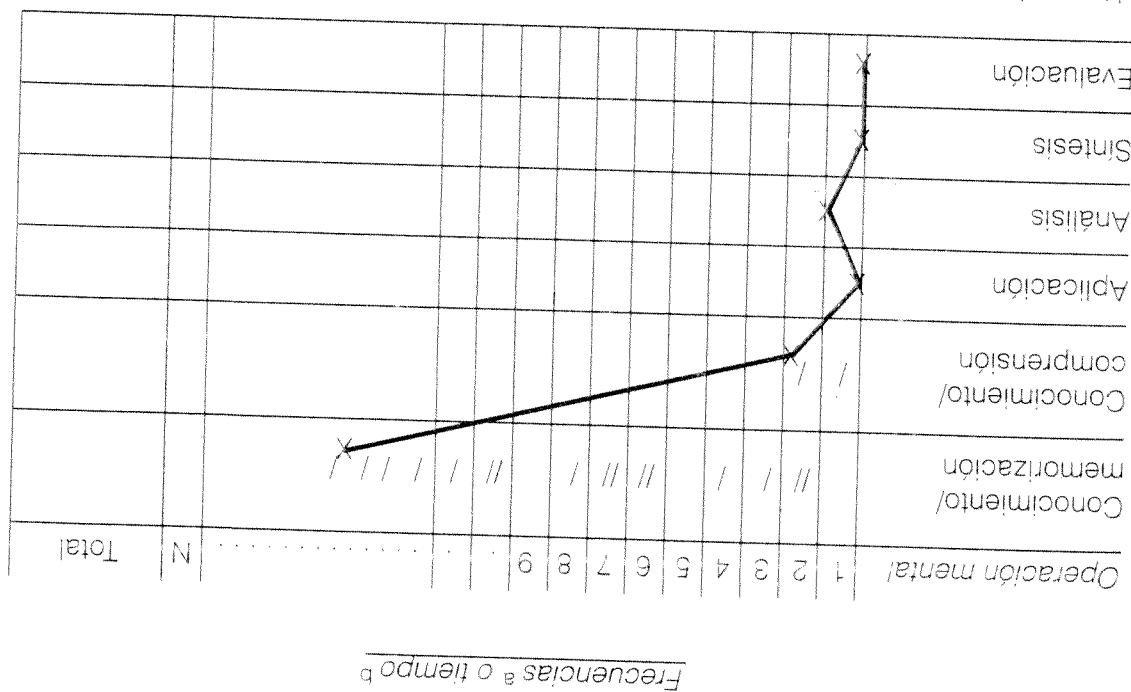
La potencia para el cambio educativo asumido por los profesores mismos aumenta, lógicamente, en la medida en que participan ellos en el proceso de grabación y análisis homogeneizado de los protocolos o grabaciones de las sesiones de clase. Ellos mismos son los primeros en calificar de “escándalo técnico-profesional insostenible”, ante un didactograma, por ejemplo, como el que simula la figura 12, su propia práctica escolar promedio (pues se toman o bien varias sesiones de clase de un solo profesor —si es sólo uno el que desea analizar su práctica docente— o bien numerosas sesiones de varios profesores). Suele resultar que los fondos aportados por los ciudadanos para la hominización de sus hijos, a través de la educación, se emplean por la escuela en fomentar prioritariamente los niveles menos hominizados del psiquismo humano, dejando a los alumnos no muy lejos de los niveles psíquicos de las especies animales infrahumanas, como comentaba sincera y agudamente un profesor de un grupo de renovación pedagógica.

¿Se imagina el lector la cantidad de análisis de este tipo o similar (= descripciones/evaluaciones/investigaciones) que puede hacer, de la práctica escolar, cada profesor o grupo de profesores dentro de sus respectivas asignaturas?

¿Se imagina el lector el beneficio que aportaría al desarrollo cualitativo de la docencia el hecho de que los profesores tomaran nota, descriptivamente, del nivel/clase de operaciones mentales que están haciendo hacer masivamente a sus alumnos (a expensas posiblemente de la práctica ausencia de otros niveles mentales superiores, más hominizantes) y, al mismo tiempo, identificaran, proyectualmente, para introducirlos en su práctica pedagógica, las posibilidades que sus respectivas materias ofrecen para el ejercicio y fomento de procesos lógicos de más alto nivel?

¿Se imagina el lector las posibilidades críticas de mejora de la práctica escolar que este tipo de análisis podría proporcionar, si se aplica, por ejemplo, a los libros de texto, a las preguntas que se formulan en los exámenes, a las respuestas (cuando son las preguntas abiertas) que los alumnos dan al examinarse, etcétera? La variedad y riqueza de esta perspectiva analítica es tal, que es preferible dejar aquí esta reflexión, para que el lector la prolongue por su propia cuenta e imaginación, pasando nosotros a presentar, siquiera brevísimamente, las dos últimas dimensiones del análisis que nos habíamos propuesto.

FIGURA 12. Simulación de perfil didactográfico aproximado tomado como analizadores operaciones mentales de la taxonomía jerárquica de Bloom



<sup>a</sup> Número de veces, al margen del tiempo que ocupen, que hace acto de presencia la categoría/operación mental de que se trate.

<sup>b</sup> Tiempo (minutos/horas) dedicado a la categoría/operación mental en la(s) clase(s), al margen del número de veces que hace acto de presencia.

NOTA: En el cuerpo de la tabla hemos optado por una codificación económica que registra ambas cosas a la vez: en el eje horizontal los números son minutos, por ejemplo, y en el cuerpo de la tabla se señala con una barra, "/", la iniciación de una nueva operación del mismo tipo o categoría.

c) Los nexos afectivos

En mi ponencia, antes citada, para el Simposio Internacional de La Rabida de 1986<sup>9</sup>, ya hice alusión con amplia documentación a la resistencia general (parecería tratarse de una dimensión tabú) que los profesores suelen ofrecer a que se categorice analíticamente su práctica escolar desde la perspectiva menos cognoscitiva y más emocional, afectiva, que el mundo de los sentimientos en el aula representa. Y sin embargo, una buena parte del éxito o fracaso escolar se decide en este ámbito, menos diáfano para todo intento de análisis, de la afectividad (véase apartado 5.4.4, al final de esta obra). Estratégicamente, no sólo para vencer resistencias por parte de los profesores, sino, además, para introducir más objetivamente (con

<sup>9</sup> M. Fernández Pérez, art. cit., 1986.



menos nubes en los ojos) los instrumentos analíticos básicos que luego pueden aplicarse a la afectividad del profesor que "vive" en el aula, puede ser conveniente iniciar la aplicación de este modelo de categorías referido a las categorías para los alumnos. Son numerosos los instrumentos ideados para estimar los niveles en diferentes subaspectos de esta dimensión, el mundo actitudinal de los alumnos y sus ecos efectivos personales (*Pupil's school attitude test*, etcétera). Posteriormente (o simultáneamente, según la idiosincrasia irrepitable de cada situación) puede procederse a la descripción del mismo panorama afectivo por parte del profesorado (*Teacher's school attitude test...*).

Las categorías de la afectividad en el aula pueden diferenciarse en varias líneas de nexos: relación afectiva de los alumnos hacia el profesor, hacia la escuela en general (como institución y actividad que les ocupa su tiempo vivo), hacia determinados contenidos temáticos, materias o asignaturas, hacia otros compañeros, su autopercepción en el entramado afectivo de la vida del aula, etc. La misma pluri-perspectividad cabría asignar al polo categorial "afectividad del profesor", añadiendo las vertientes específicas de la relación con los colegas y los diversos niveles de autoridad académica establecidos.

Esta dimensión psicográfica de la didactografía, como es obvio, y como proponíamos anteriormente para todo tipo de análisis de la práctica escolar, tras la fase de identificación/diagnóstico, conduciría a un pronóstico de proyecto de intervención "mejorada", modificando aquellos extremos de la vida del aula que se consideren, por hipótesis a verificar, responsables de nexos afectivos que influyen negativamente en el éxito educativo de la práctica escolar analizada.

El denominado "clima" del aula, que otros prefieren denominar "atmósfera", podría considerarse como una resultante global o sintética de tipo actitudinal/afectivo que definiría el tono emocional de todos los participantes en el proceso de enseñar/aprender que se da en una clase, y que difícilmente puede considerarse del todo independiente de variables extraáulicas que adjetivan a todo el centro. Esta tonalidad climático-afectiva de la vida del aula suele percibirse con cierta facilidad, cuando hay antenas sensibles para ello en el observador, en una atmósfera o talante general de cooperación, de optimismo, de negatividad, de competencia/rivalidad, de agresividad, de permisividad, de tensión/relajación, etc. en los comportamientos observables/registrables. Al igual que en el caso del modelo analítico anterior, también aquí cabría trazar didactogramas psicográficos, que codificarán económicamente el perfil efectivo promedio de aulas, profesores y/o centros, investigando después la incidencia didáctica afectiva de los diferentes tipos de perfil registrados.

Aparte de la tabla de pertinencia para la reconstrucción de los supuestos de la práctica escolar (apartado 3.3.2), la gráfica de frecuencias de categorías para la interacción verbal tipo Flanders (apartado 3.3.3.a) o los perfiles didactográficos codificables según se ejemplifica en 3.3.3.b), con su aplicación extendible al modelo de análisis afectivo de este apartado 3.3.3.c), todos ellos susceptibles de utili-

M

zi  
n  
d  
el  
li:  
as  
ar  
la  
te

d)

U  
ar  
in  
na  
en  
pe  
ah  
se  
tre  
dc  
ter  
qu  
pr  
pr  
pa  
ne  
taí  
me  
figde  
da  
úti  
y/c  
qu  
de  
to/  
lóg  
rad

zación en muchos otros modelos dimensionales habida cuenta de su carácter general, también cabe aplicar para este análisis de categorías afectivas, y para otras dimensiones, una codificación escalar de los niveles de intensidad registrados en ellas. Existen numerosos tipos de escalas (Thurstone, Likert, etc.) que pueden utilizarse precisamente para la estimación de niveles de ausencia/presencia de estos aspectos afectivo-actitudinales. La importancia de estos aspectos es evidente, en el análisis pedagógico de la práctica escolar, si se tiene en cuenta que variables como las de motivación y auto-concepto, claves para el éxito o fracaso en la escuela, pertenecen en buena parte a su ámbito psíquico.

#### d) Topología sociográfica del aula

Una última dimensión analítica, dentro de estos modelos de análisis que parten de analizadores previamente determinados, podría ser la dimensión socio-gráfica. El interés descriptivo de la didactografía desde esta perspectiva sociográfica, en alguna de sus zonas afín a la perspectiva psicográfica del apartado anterior, se centra en el alumbramiento de configuraciones grupales (a veces escolarmente invisibles, pero que determinan una parte importante de lo observable) que se dan entre los alumnos asistentes a la misma clase, curso o aula. El registro categorial de las observaciones, para la identificación de estas atracciones-repulsiones sociográficas entre los alumnos de una misma aula, puede enriquecerse sustancialmente (testificándose recíprocamente) en algún modelo de encuesta sociográfica escolar, de los que tenemos suficientes ejemplos y aplicaciones en castellano. Los principales capítulos que dan lugar al listado de subcategorías dentro de este modelo de análisis de la práctica escolar pueden resumirse de la siguiente manera: aceptaciones y rechazos prioritarios para estudiar juntos o preparar exámenes, para divertirse en la ciudad, para tenerlo como compañero de pupitre en el aula, para estar juntos en situaciones de peligro, para tenerlo de compañero en una acampada o excursión a la montaña, para practicar deporte, para ser evaluador/corrector de sus ejercicios de examen, para delegado/representante del curso o clase, etc. (véase apdo. 4.4.1.C.7, figura 13).

Conviene advertir que la topología sociográfica resultante de este análisis, es decir, el mapa grupal (sociograma) subyacente a la aparente pseudo-homogeneidad del grupo-clase, puede variar con relativa frecuencia, por lo que suele ser muy útil, cuando es ésta la dimensión analítica que interesa, el repetir la observación y/o la encuesta sociográfica con la periodicidad que el tipo de investigación requiera. En todo caso, al igual que en los anteriores modelos categoriales de análisis de la práctica escolar, si este microanálisis descriptivo interesa al profesor/experimentador no es por el capricho intelectual de obtener la "radiografía socio-lógica" del aula, sino, siguiendo con la analogía clínica, si interesa disponer de una radiografía es para elaborar un diagnóstico y, si interesa un diagnóstico, es para

pronosticar la mejora de la situación, en nuestro caso didáctica, sobre la hipótesis, siempre a verificar, de un proyecto de intervención óptimo viable.

e) La alternativa de los modelos ecológicos (de categorías emergentes)

Todos los anteriores modelos de análisis tenían en común la decisión previa de las categorías de análisis (analizadores), perfectamente determinadas con todo detalle y precisión. La investigación cualitativa en educación, al igual que en otros ámbitos de las ciencias humanas aplicadas (antropología, microsociología, etnografía, etc.), se aproxima a los fenómenos que estudian, los pedagógicos en nuestro caso, desde otros supuestos epistemológicos, que dan prioridad al carácter idiográfico, peculiar, irrepetible, en sí mismo no generalizable, del fenómeno estudiado en su riqueza inagotable y compleja, global, ecológica. Remitimos al lector a la bibliografía aceptable existente en castellano sobre esta cuestión específica de carácter epistemológico previo (en la bibliografía citada en mi obra ya mencionada <sup>10</sup>, el lector encontrará trabajos interesantes de Anguera Argilaga, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, etc.; véase también el apartado 4.1 y sus sub-apartados en la presente obra).

Nos interesa aquí la cuestión básicamente desde la perspectiva del modelo categorial analítico (analizadores) que instrumentaría el análisis, en esta alternativa ecológica del acontecer que produce en el aula determinada práctica escolar. Suele decirse que el investigador/observador se plantea su análisis sin categorías previas, que prejuzguen lo que va a ser importante y lo que no lo va a ser en la sesión de comunicación didáctica observada. Sobre la marcha misma de la observación (que se hará con más detenimiento en diferido posteriormente), lo más participativa posible (no es necesario recordar el término clásico de la "observación-participación"), y en diálogo-negociación con los mismos sujetos implicados en la observación (aquellos cuya práctica escolar, pasiva o activa, es objeto del análisis), se irán descubriendo las categorías del análisis, que "emergerán" del proceso mismo, ante el ojo atento y "experimentado" de todos los "interesados" en la investigación descriptiva de que se trate.

Creo que es difícil ponderar el progreso y el beneficio sustancial que esta nueva manera de ver el análisis de la práctica escolar significa para el enriquecimiento de la educación, excesiva y unilateralmente anclado, durante décadas, en modelos de análisis prestados de ciencias "más inhumanas" que éstas que ahora nos prestan la aproximación ecológica al acontecer pedagógico de las aulas. Mi opinión, en el momento presente, sobre el tema que en este apartado nos ocupa podría resumirse en los siguientes puntos:

a) Entiendo que los dos modelos, en este caso mejor hiper-modelos, para el análisis categorizado de la práctica escolar, el que parte de categorías predetermi-

<sup>10</sup> Véase M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a.

nadas, de acuerdo con un interés descriptivo previamente decidido por los mismos profesores cuya práctica se analiza, entre otros, y el hipermodelo ecológico, sin categorías previas establecidas, modelo de categorías emergentes, aportan un enriquecimiento insustituible, ambos, al progreso científico de la educación.

b) Los planteamientos de categorías previamente decididas, supuesto que los que las deciden no vienen de la luna, sino de muchos años de docencia críticamente reflexionada (no sólo de docencia vegetativa, enténdase), en trabajos de investigación, en grupos de renovación pedagógica, etc., máxime si, como es de desear, los mismos sujetos del análisis, los analizados, pueden participar también en ese momento crítico de la decisión de los "analizadores" o categorías a observar en la práctica escolar de que se trate, supuesto esto, decimos, parece razonable interpretar que, en realidad, se trata de categorías quasi-emergentes, respetando siempre el margen de distancia-ignorancia que toda aproximación no ecológica implica respecto del aquí y ahora, vivo, irrepetible e intranferible, que en determinado momento se está observando-analizando.

c) Por otra parte, las denominadas "categorías emergentes", de alguna manera podrían considerarse como categorías quasi-predeterminadas, si no directa o indirectamente, si de modo indirecto o mediado. En efecto, si bien, por definición de este tipo de análisis de la práctica escolar, no están listadas materialmente sobre el papel las categorías que han de guiar la selección descriptiva de lo observado, la afirmación de que no hay ningún análisis de la práctica escolar que sea "inocente", porque no hay ningún cerebro "virgen", no distinga entre análisis dirigido y análisis ecológico. Todo investigador tiene un número de analizadores limitado en sus posibilidades de ver lo que mira/observa, aparte de tener preferencias/prejuicios inevitables acerca del sentido, utilidad, validez, etc., de los analizadores de que dispone. Cabe, sin duda, concederle al observador ecologista, en educación, una mayor preocupación por ser fiel y estar atento a aspectos individuales, difícilmente categorizables como categorías generales para el análisis en otros contextos, aspectos que tal vez son los que están caracterizando más poderosamente esta práctica escolar concreta, decidiendo críticamente el éxito o el fracaso escolar de estos alumnos aquí y ahora. Tampoco cabe duda de que quien carece del concepto/analizador previamente verificado en la realidad (de la misma manera que los investigadores americanos confundieron a los jinetes españoles con monstruos centauros, al carecer, por falta de experiencia, del concepto/analizador previo "caballo"). Concedamos, pues, razonablemente, que la "emergencia" de las categorías del análisis para la descripción/investigación de la práctica escolar, dentro de la metodología cualitativo-etnográfica, no es absoluta, sino relativa. A lo sumo, en casos excepcionales, de observadores especialmente agudos, creativos y con mucha experiencia de investigación, acontece el alumbramiento de categorías de análisis radicalmente nuevas, inexistentes con anterioridad en el acervo de recursos analíticos categoriales del observador/investigador.

d) Por otra parte, los instrumentos de análisis presentados en el apartado 3.2. de este capítulo que fueron calificados como instrumentos de descripción abierta pueden ofrecer una situación de observación especialmente adaptada para la necesidad de apertura y fidelidad, sin perjuicios categoriales, a la vida contextualizada, real, del aula, filtrada por las percepciones de los implicados en lo observado, que es lo que el análisis ecológico necesita para su aproximación peculiar a la práctica escolar que focaliza. Sería una inteligente vía para aprovechar las ventajas de la predeterminación de las categorías del análisis, con sus posibilidades de generalización, tras haber sido enriquecidas por la pluriperspectividad abierta de una aproximación ecológica, lo más replicada posible, en la muestra seleccionada para el análisis de la práctica escolar en cuestión.

### 3.4. LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA (PROYECTUAL) DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

Como reiteradamente hemos apuntado, el análisis de la práctica escolar, instrumentado según el modelo categorial que fuere y a través de la técnica de observación y registro que se considere más adecuada, en todo caso tiene sólo un sentido tecnológico y ético: aportar una información que permita diagnosticar su nivel de calidad, respecto de la dimensión o dimensiones pedagógicas analizadas, con vistas, en definitiva, a su mejora permanente, en cuanto tal práctica profesional educativa/didáctica.

En este sentido, no me resta sino sugerir tres posibles ámbitos para este análisis/proyecto de innovación, en círculos de amplitud creciente (apartados 3.4.1, 3.4.2 y 3.4.3). A partir de aquí, comenzaría el proyecto personal del lector, según su capacidad de compromiso en la calidad de su práctica profesional.

#### 3.4.1. *"Mi aula": la investigación en la acción*

Disponiendo ya el lector en castellano de respetable bibliografía sobre la teoría y práctica de este tipo de investigación (véase capítulo 4), será suficiente destacar muy esquemáticamente algunos puntos que nos permitan avanzar coherentemente hacia los ámbitos de intervención más amplios que se sugieren, como queda dicho, en los dos próximos apartados. Los puntos que me parece podrían destacarse en nuestro contexto, son los siguientes:

a) Los resultados (diagnóstico/evaluación) del análisis de la práctica escolar, para que puedan ser momento inicial eficaz de una intervención que mejore la calidad de lo que se hace en las aulas (única justificación definitiva de todo análisis pensable), es fundamental que sean asumidos como diagnóstico real por parte de los profesores cuya práctica ha sido analizada.

b) La dura y económicamente costosa lección de la realidad ha enseñado, de acuerdo con el sentido común, que el sueño de los tecnólogos optimistas de la innovación educativa en Estados Unidos hace décadas (no muchas, dos o tres) era eso, un sueño disparatado: pretender una innovación pedagógica en las escuelas reales *teacher proof*, a prueba de profesores (incluso aunque los profesores se opusieran), a base de paquetes didácticos/material escolar tan bien prefabricados, que la enseñanza mejorara, por más que los docentes quedaran al margen de la reforma pretendida desde los altos niveles políticos y técnicos de la administración y de las ciencias de la educación. Como era de esperar, si el profesor no cambia, es muy poco probable que cambie algo en la educación real, en las aulas reales; pero el profesor no va a decidir cambiar, si no está convencido: ba) De que existe una manera de mostrarle una buena/excelente/óptima de intervenir didácticamente; bb) De que su práctica pedagógica actual se halla a cierta distancia de la práctica considerada como mejor (este sería el convencimiento que el análisis de la práctica puede ayudar a interiorizar objetivamente a los profesores).

c) Las más brillantes investigaciones, billantemente desarrolladas por brillantes investigadores (brillantemente sajones casi siempre) dejan siempre pendiente una investigación poco brillante, sin la cual toda la brillante financiación de la investigación educativa es un despilfarrar institucionalizado: investigar cómo introducir en mi aula (con el profesor que yo soy —único en el planeta—, con el/los grupos de alumnos que tengo este año —igualmente irrepetibles—) aquellos brillantes resultados de la investigación convencional. Si los métodos investigados costosamente, por ejemplo, en centros médicos altamente especializados, no llegan a incorporarse a la práctica médica de hospitales y clínicas, los planes de investigación habrán sido un fraude social: en perfecta simetría con lo que aquí queremos decir para el campo de la educación.

d) Curiosamente, sin embargo, la modesta investigación a pie de aula (o a pie de consultor médico modesto), a la que se alude en el punto anterior, no es precisamente el último eslabón de una cadena descendente, en términos jerárquicos de valía/dignidad científica, todo lo contrario, los métodos (educativos o médicos, siga valiendo el isomorfismo) investigados/descubiertos por la investigación profesional de laboratorio altamente especializada, reciben su verificación definitiva, en estricto rigor epistemológico, cuando demuestran su eficacia fuera del laboratorio, lejos de la asepsia artificial de “los científicos”, en las situaciones tecnológicas reales de intervención profesional (docencia, medicina, ingeniería, economía, etc.), cuya mejora social es, precisamente, la única justificación honesta e inteligente de toda inversión en investigación. En resumen, la investigación en “mi aula” (incluso cuando se trata de resultados de investigación profesional altamente especializada, realizada fuera de mi aula), encuentra en “mi aula” su justificación social, por vía de aplicación útil, y su justificación científica, por vía de validez empíricamente verificada. Pero a partir de esta perspectiva estaríamos ya en el terreno temático del punto 3.4.3., en el que, como veremos, se da la paradoja matemática-

tica de que  $1 \times 1000$  no es igual a  $1000 \times 1$ . (Véase también apdo. 2.5.2.1.f).

e) Pero es que, además, mi aula es importante (y esto es lo que define precisamente la investigación operacional o investigación en la acción —*action research*, *recherche operationnelle*—), porque puede/debe ser no sólo destinatario de investigaciones llevadas a cabo fuera de ella (en cuyo caso investigo, además de su eficacia en mi aula, la manera de introducir sus resultados en ella), sino porque puede/debe ser, al mismo tiempo, cuna y origen de interrogantes e investigaciones “vivas” propias, con toda la modestia sincera de medios y conocimientos que quera- mos otorgar, hoy por hoy, a los profesionales de la enseñanza y de la educación en nuestro país (¿es qué hay otra manera de dejar de ser, de una vez, profesionales de segunda clase, en permanente minoría de edad científica autorreproductiva, en contraste cada vez más acusado con los profesionales “serios” de la medicina, la ingeniería, la psicología, la veterinaria, la arquitectura o las finanzas?).

f) No conozco un estímulo más poderoso para la profesionalización (auto- percepción profesional positiva) de los docentes, condición *sine qua non* para la profesionalización sociológica, externa, que esta autopercepción de los profesores como investigadores permanentes de su propia práctica, reflexionada crítica y creativamente (con el efecto añadido de su satisfacción/autorrealización personal/profesional, que puede cambiar radicalmente la atmósfera/clima de las aulas y de los claustros de profesores, además), tanto porque se introducen en el aula los resultados de investigaciones ajenas publicadas o comunicadas (véanse 3.4.2 y 3.4.3), como porque se investigan operacionalmente (el investigador va a ser él mismo el beneficiario de los resultados de su modesta/artesana, si se quiere, investigación) interrogantes y problemas prácticos del propio modo de hacer como profesor.

### 3.4.2. Los grupos de trabajo (tipología)

Si algo demuestran las experiencias de cambio educativo y de renovación pedagógica (más o menos perseguidas, ignoradas, permitidas, fomentadas o dirigidas por la administración como poder, que de todo ha habido en las dos últimas décadas en nuestro país) es que la unidad estratégica de cambio en educación prácticamente nunca es un profesor aislado en su aula, por más que, como queda dicho en el apartado precedente, si los efectos del análisis crítico de la práctica escolar y de la investigación educacional no cristalizan en cambios observables a pie de aula, no ha cambiado nada real, sino en el fantasma estéril de papeles y congresos, por lo general costosos para el presupuesto del país.

El lector interesado puede ver en otro lugar <sup>11</sup>, mi hipótesis secuencial sobre el fracaso natural del innovador franco-tirador. El profesor innovador se encuentra permanentemente ante la disyuntiva inevitable de o bien caminar más aprisa, pero

<sup>11</sup> *Ibid.*, apartado 5.3, pp. 103 ss.



con menos colegas (más conflicto), o bien menos aprisa, pero con más colegas (mayor lentitud/desfase): los dos extremos parecen ciertos (jamás se iniciará un cambio, si hay que esperar a que el 100% del profesorado esté convencido con entusiasmo efectivo; jamás tendrá éxito un cambio, a largo plazo, en el que sólo cree un profesor aislado, pues los mecanismos de fagocitosis y domesticación de los colectivos profesionales docentes, demostradamente resistentes al cambio en todos los países en que se ha investigado esta cuestión, suelen ser de una eficacia apaballante). Entre ambos extremos, la verdad técnica del éxito o el fracaso de los proyectos de reforma y cambios cualitativos en la educación real se fragua, se merece, se gana, y se pierde cada mañana, en un equilibrio establemente inestable (como en las homeostasis biológicas), cuyas leyes, funcionamiento, control y dominio eficaz estamos todos empezando a aprender (he aquí un nuevo campo para la investigación en la acción desde "mi aula compartida").

La formación de grupos de trabajo de profesores, para la realización del análisis de la práctica escolar y su traducción técnica en proyectos de mejora de la misma, puede ser el eje de una alternativa para el funcionamiento del profesorado en ejercicio que he expuesto con detalle en otros lugares<sup>12</sup>.

Se trataría, en esencia, de un Sistema Integrado de Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio —SIPPE—, a cuya primera redacción se le otorgó mención honorífica por unanimidad en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa por el entonces INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación). Lo esencial de dicha propuesta es la integración de los proyectos de análisis y mejora de la práctica escolar en los problemas reales que perciben los profesores reales "comunicados entre sí", aspecto éste que es el que interesa en este punto, dejando el resto de los aspectos para su ampliación por el lector interesado en los lugares de mis trabajos arriba dichos.

El hecho de que los profesores con voluntad u obligación (o ambas) de mejorar su práctica escolar se reúnan en grupos (de cuya tipología hablaremos después) presenta ventajas de tres tipos:

a) Constituye una obvia *ayuda psico-profesional* el cambio educativo previsto por cada uno de los profesores en el aislamiento, a veces psicológicamente insostenible, de su soledad profesional y personal.

b) Representa una *ayuda técnico-profesional* evidente: se contrastan puntos de vista, se comunican ideas e iniciativas, se comparte o construye conjuntamente material didáctico innovador, documentación bibliográfica, etcétera.

c) Significa una posibilidad de *mayor solidez científica*, al poder diseñar, por ejemplo, alternativas de intervención pedagógica con mas variables, al disponer de una mayor base de confirmación acerca de la eficacia (general o diferenciada, según los casos) de determinada metodología didáctica, etcétera.

<sup>12</sup> Véase ob. cit., apdo. 10.3, p. 226, y apdo. 2.3.3 de este libro.



La tipología de estos grupos es muy diversa, pero en todo caso el grupo de profesores es clave en el momento que aquí interesa, el del análisis de la práctica escolar, como momento inicial de un proyecto ulterior de mejora de la misma, a la luz del diagnóstico que de dicho análisis inicial se siga. Como tipos o clases más importantes y frecuentes para el análisis renovador de la práctica escolar (nótese la síntesis/sinergia del término “análisis renovador”), desde la perspectiva de la formación de grupos de profesores, cabría distinguir:

- Grupos de profesores a base de claustros de centros completos.
- Grupos de profesores a base de parte del profesorado voluntario dentro de un mismo claustro, procedente de diversas asignaturas/departamentos.
- Grupos de profesores de la misma asignatura/departamento del mismo centro (sobre todo en los claustros numerosos).
- Grupos de profesores procedentes de varios centros, pero que enseñan la misma asignatura o asignaturas (departamento).
- Grupos de profesores que proceden de asignaturas y de centros distintos (lógicamente el proyecto de análisis y mejora de la práctica escolar, en los casos de profesores de varias materias, es un proyecto interdisciplinar, o es alguna dimensión didáctica genérica: técnicas de programación, metodología, motivación, evaluación, etc., aplicables a asignaturas diferentes).
- Grupos de trabajo espontáneos, a sugerencia de algún núcleo inicial/iniciante cuya motivación trasfondo puede ser múltiple: ideología pedagógica, política, religiosa, social, profesional “pura”, etc. Están por estudiar las leyes diferenciales por las que funcionan/a las que obedecen estas distintas motivaciones de agrupamientos nucleares iniciantes de amplios grupos de renovación educativa.
- Grupos de trabajo voluntarios, a iniciativa de alguna autoridad académica (jefatura de estudio, dirección, inspección técnica, Consejería de Educación, etcétera).
- Grupos de trabajo permanentes o coyunturales (para el estudio/mejora de un problema concreto).
- Grupos de trabajo de mayor o menor compromiso personal (tanto en la exigencia de colaboración —tiempo, medios, etc.—, como la exigencia de compartir determinados puntos de vista básicos —ideología, pedagogía, etcétera).
- Grupos de trabajo con mayor o menor trascendencia de coordinación geográfica (un solo centro, una zona o comarca, provinciales, regionales, etcétera).
- Grupos de trabajo más o menos abiertos o cerrados (minoritarios), en relación frecuentemente con el nivel de compromiso personal antes citado.
- Grupos de trabajo centrados en la aplicación, en la difusión, en la investigación, en la teorización fundamentante, en la crítica institucional, etcétera.
- Grupos de trabajo permitidos/apoyados/financiados/institucionalizados (CEPs), etc., por la administración educativa, que distribuye los fondos públicos, toma las decisiones de liberación de algunos profesores para que se dediquen a estos grupos de trabajo, etcétera.

Como el lector habrá advertido, los diversos tipos de grupos de profesores enumerados, al no constituir clases incompatibles entre sí (pues el criterio de clasificación es distinto a lo largo de la enumeración), pueden cruzarse perfectamente, es decir, un mismo y único grupo puede incorporar las características definitorias de varios de los tipos mencionados.

Es importante advertir la utilidad de que ya el análisis de la práctica escolar, y no sólo el proyecto de intervención para mejorarla, sea realizado en algún tipo de grupo de profesores (incluso para el proyecto de un profesor aislado puede ser muy útil disponer del análisis compartido por otros colegas de su propia práctica), tanto por razones psicosociales de eficacia (estrategia de interiorización del proyecto de innovación y mejora), como por razones científicas de enriquecimiento y completud de las variables consideradas como intervinientes en la causación de la eficacia que se pretende.

### 3.4.3. Una alternativa de integración: comunicación horizontal y generalización científica

Se trata de un desarrollo, topológico y cualitativo, de la dimensión de la comunicación inter-profesores para la renovación educativa, al que me vengo dedicando en los últimos años<sup>13</sup>.

Sobre lo allí dicho y expuesto, que no quisiera reiterar aquí, me permitiría solamente destacar:

- a) La potencia de la sinergia pentagonal: perfeccionamiento del profesorado/innovación educativa/investigación pedagógica/documentación científica/profesionalización docente, como condiciones que necesitan y producen, al mismo tiempo, la comunicación horizontal institucionalizada (de abajo arriba, por lo general, mejor que de arriba abajo, si bien la fórmula ideal podría ser una combinación de ambas).
- b) La posibilidad de resultados generalizables de las investigaciones operacionales más bien ideográficas, al ser éstas comunicadas y analizables en un meta-análisis usual.
- c) El enriquecimiento que aporta al análisis, mas o menos individual y local, de la propia práctica escolar, la perspectiva contrastada que esta comunicación horizontal del MAPRE significa (Mapa Permanente de la Renovación Educativa). (Véase su descripción en los lugares de mis trabajos arriba mencionados.)
- d) La urgencia y conveniencia de algún tipo de institucionalización como la que el MAPRE persigue, que aproveche la actual coyuntura favorable de institución y profundización más amplia y profunda que esta teniendo lugar actualmente en nuestro

<sup>13</sup> Lo esencial de sus características puede verse en los apartados 10.4, 12.3 y 12.4 de mi obra citada, 1994a, pp. 230 ss. y 267 ss., así como en el apdo. 2.3.3.E. de la presente obra.

país todo el mundo de la educación formal (transferencia de competencias, reorganización de servicios locales y centrales, nuevo estatuto del profesorado, extensión de la red de Centros de Profesores —CEPs, CARs, etcétera).

### 3.5. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

También en este binomio se da una relación circular de causa-efecto recíproca: tan cierto sería afirmar que una creciente profesionalización por parte de los educadores da lugar a una mayor frecuencia y profundidad del análisis de su práctica en el aula, como que a un mayor y mejor análisis de su práctica en el aula le corresponderían niveles más altos de profesionalización. Ambos elementos se indican y se producen a través del otro. En todo caso, el proceso fundamental a través del cual ambos se originan, desde la perspectiva del planteamiento profesional a que aquí nos referimos, parece poder afirmarse que es un proceso de destrivialización técnico-científica de la propia tarea. Veámoslo brevemente, en relación con cada uno de los seis indicadores-definidores de profesionalización sugeridos en el apartado 1.1 del capítulo primero.

a) En primer lugar, como acontece ante el tejido físico, biológico o social más cotidiano, la aplicación de instrumentos analíticos (sean de tipo microscopio o del tipo telescopio), que prolongan el ojo y el ámbito objetivo de la inteligencia, genera necesariamente toda una serie de nuevos interrogantes y toma de conciencia de la propia ignorancia técnico-pedagógica que la rutina desprofesionalizante puede haber mantenido en silencio durante años, incluso décadas. Estos nuevos interrogantes, que ya por sí solos destrivializan la propia práctica en el aula, además, generan a su vez la necesidad de nuevos instrumentos de análisis (microscopios y telescopios cada vez de mayor alcance), con lo que la especificidad del conocimiento científico, no trivial, se incrementa sustancialmente.

b) En segundo lugar, el análisis de la propia práctica profesional, instrumentada con técnicas de objetivación potentes, como algunas de las descritas en este capítulo, dará lugar a la posibilidad de una crítica científica en profundidad de los hábitos pedagógicos, propios y ajenos, bien por vía de verificación empírica, bien por vía de teorización retroductiva o productiva (véase apdo. 4.1.2).

c) En tercer lugar, es evidente que el progreso en la crítica científica de la propia práctica hace posible el establecimiento de hipótesis racionales de nexos causa-efecto, nexos cuya profundidad y eficacia será directamente proporcional al nivel de explicación logrado previamente. Ahora bien, la plausibilidad de los nexos causa-efecto que hipotéticamente se formulan son los que precisamente permiten el progreso tecnológico, en nuestro caso, a la hora de la intervención didáctica, como traté de hacer ver en otro lugar, bajo el tópico "niveles de interpretación cau-

sal-niveles de potencia técnico-pedagógica"<sup>14</sup>, de la misma manera que un mayor conocimiento de las causas "verdaderas" de alguna situación desada o no deseable, hace posible el progreso técnico en el mantenimiento de las primeras y la eliminación de las segundas.

d) En cuarto lugar (quizás sea uno de los nexos más obvios entre análisis de la práctica y profesionalización docente), la autopercepción profesional de los enseñantes y educadores será mucho más positiva e identificante, a medida que "la práctica del análisis de la práctica" vaya concienziando al profesor, por definición, de la no trivialidad de su tarea y de las posibilidades sin límite de profundización y de interrogación científica, no menos que de su dificultad y complejidad.

e) En quinto lugar, por el sencillo argumento de que la función hace al órgano, la extensión progresiva del "hábito profesional del análisis de los hábitos pedagógicos" por los docentes, propiciará necesaria, si bien no muy rápidamente, la progresiva institucionalización de esta característica profesionalizante por parte de la administración educativa, tanto a la hora de respetarla y facilitarla (financiarla) donde ya es vigente, como a la hora de comenzar a sugerirla/exigirla donde todavía no lo fuere.

f) Finalmente, no tardará en seguir, al proceso de institucionalización anterior, el proceso de adscripción sociológica correspondiente, en el sentido del reconocimiento generalizado y de la imagen social coherente con el nivel intelectual "analítico" requerido por la profesión de enseñar.

Llegados a este lugar de nuestra exposición, la cuestión que se plantea reviste caracteres de urgencia: Asumida la necesidad/conveniencia del perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente de los profesores, así como el carácter imprescindible del hábito del análisis reflexivo sobre su práctica profesional (con la adquisición de las técnicas e instrumentos de análisis precisos) —capítulos 2 y 3—, ¿cómo pueden ambas prácticas profesionales darse aisladamente, al margen del progreso que la investigación científica en el ámbito de la educación genera y conduce? ¿Y cuál sería el papel de los profesionales de la enseñanza, perfeccionándose y auto-analizándose críticamente, como queda propuesto en los dos citados capítulos, en relación con la práctica de la investigación educativa? Tales son las cuestiones que van a ocuparnos en el capítulo cuarto, que sigue.

<sup>14</sup> Ob. cit., apdo. 11.3 (p. 261, punto b), 1994a, así como apdo. 2.3.3.F. de la presente obra.