

## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA

por CARMEN RODRÍGUEZ LAGO y  
MARÍA DEL CARMEN VÁZQUEZ ALEMÁN

### INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje podemos considerarlo desde una perspectiva sistémica en donde cada uno de sus elementos se encuentra interactuando con los otros de tal forma que cualquier cambio o modificación en uno de ellos dará como resultado una alteración en todos los demás. Desde esta perspectiva la gestión de la clase se encuentra condicionada por una serie de variables que determinan el clima o ambiente que se establezca en el aula, entre ellas podemos señalar:

- El comportamiento del profesor.
- El comportamiento del alumno.
- La interrelación entre profesor-alumno y alumnos entre sí (1).

Este trabajo pretende poner de manifiesto la necesidad de que en las aulas se establezca un clima o ambiente adecuado para realizar las distintas actividades que son requeridas en las materias que integran el currículo a fin de que los alumnos logren alcanzar aprendizajes óptimos, que estarían previstos en la programación previa de los objetivos. Este clima vendrá a ser la consecuencia de la gestión que se lleve a cabo en la clase, recurriendo a diversas estrategias o tomas de decisión.

Si analizamos aulas en las que el estilo de enseñanza es tradicional, enseguida se pone de manifiesto la función primordial del maestro como figura que representa el principio de autoridad, nos llevaría a una función del profesor como jefe, «él está a la cabeza, dirige y manda, tiene la autoridad y el poder de hacerse obedecer» (2). A él como representante de la institución escolar, corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, es decir, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El programa y el tiempo se encuentran en primer plano. Puede observarse también una estructura espacial determinada, en donde los alumnos estarán aislados y en la cual el profesor ocupará un determinado lugar (3).

La disciplina que impera en este tipo de enseñanza es impositiva y coactiva, impidiendo que el educando asuma la responsabilidad de sus actos con autonomía y libertad.

Como alternativa a esta enseñanza tradicional podemos destacar una enseñanza democrática, en donde la disciplina y la obediencia son consideradas como medios

para alcanzar ciertos fines, tales como la madurez personal, la socialización y el autocontrol que facilitaría la regulación sistematizada de las actividades de la clase.

La disciplina en este caso debe ser racional y justificada, ya que permite el diálogo con relación a diferentes opciones (4).

En este estilo de enseñanza, el docente considerará las circunstancias personales del alumno.

El desarrollo de las ciencias humanas, las aportaciones de la sociología y psicología confluyen en la aparición de una nueva alternativa: la pedagogía institucional.

En la pedagogía tradicional, el educador (enseñante) tiene un poder, transmite un mensaje (saber) y controla su adquisición (examen). En la pedagogía institucional renuncia a su poder, se transforma en consultante que se pone a disposición del grupo, sin ser controlador sino analizador, se ofrece al grupo para intervenir cuando éste lo solicite (5). El poder pasa del profesor instituido a los alumnos instituyentes. La pedagogía institucional cuestiona las organizaciones sociales y por medio de la autogestión educativa como principio que consiste en poner en manos de los alumnos todo lo que se puede y es posible poner, las actividades, objetivos y organización del trabajo en el interior del aula (6), facilita el desarrollo personal y grupal de los educandos que son quienes estructuran su propia institución.

Para llevar a la práctica tales principios se cuenta con elementos técnicos, procedentes de las aportaciones de Freinet, cuya utilización permite una nueva organización de tiempo y espacio. La colocación espacial del profesor así como la disposición de los alumnos será diferente, el trabajo se realizará en cooperación.

Para crear un adecuado clima de trabajo además de las mediaciones que lo facilitarían, se constituirá un consejo que permite la regulación del orden de vida de la clase, para su propia autonomía (7).

Cuando los niños gestionan su trabajo van adquiriendo su propia disciplina, de esta forma «se facilita el autocrecimiento, no sólo la creatividad, la iniciativa, la imaginación, sino también la autodisciplina, la aceptación de sí mismo y el entendimiento» (8).

Surge una disciplina que se impone sin necesidad de ser impuesta, ésta parece constituir un elemento de socialización importante (9).

La práctica educativa de la autogestión será, en el caso de Lobrot, la práctica política para luchar contra la burocracia como forma de poder, que atenta contra la creatividad, autonomía y libertad de los alumnos, provocando la despersonalización y unas relaciones autoritarias.

Las reglas reguladoras en el caso de Oury y Vázquez, se presentan como pautas de política interna institucional para garantizar la libertad y autonomía del grupo ante una actitud autoritaria del profesor o situaciones despóticas producidas por cualquier elemento del grupo.

Nos pronunciamos a favor de una gestión satisfactoria, en donde esté presente la disciplina, ya que ésta representa la base para que se desarrollen los aprendizajes, al tiempo que favorecerá actitudes positivas hacia la materia en que se trabaje, aumentará la motivación, y, como consecuencia de que el alumno permanecerá más tiempo activo e implicado en la tarea, incrementará el rendimiento académico.

Ahora bien, la gestión de la clase puede ser analizada desde diversas ópticas. Este trabajo presenta dos enfoques diferentes:

— Uno de ellos insiste en la figura del profesor como gestor del proceso de enseñanza, analizando las instancias comunicativas que él utiliza como agente controlador del clima de la clase.

— El otro enfoque se centra en el grupo como gestor, como conjunto que posee el poder de instituir su propia organización, en el cual todos sus miembros (profesor y alumnos) participan, estableciendo ellos mismos su propio control.

## I. EL PROFESOR COMO GESTOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Como ya señalábamos en la introducción, la gestión satisfactoria de la clase es un elemento importante dentro del proceso de enseñanza. La instrucción será más fácil de ser impartida en aquellas aulas en que el profesor es hábil a la hora de gestionarla y como consecuencia quedarán reducidas las posibilidades de que se originen disturbios que interfieran con la buena marcha del aprendizaje (10). El rol que desempeñe el docente, su comportamiento verbal o no verbal decidirán en gran medida el clima que se establezca en el grupo-clase (11). Si para controlar las conductas que se manifiestan en el aula recurre a instancias lingüísticas creará estilos diferentes de interacción:

— *Maestro-grupo*: Este tipo de interacción se producirá cuando formula preguntas y las dirige a todo el grupo y no a un alumno en particular.

— *Maestro-alumno*: La exposición o las preguntas las dirige a un alumno en concreto, fijando su atención sobre éste.

— *Alumno-alumno*: Una vez que el profesor hace la pregunta, se abstiene de realizar comentarios sobre la respuesta. Su misión es dirigir el debate y que sean los alumnos los que participen, en este caso la interacción se produce primordialmente entre alumnos.

El profesor deberá establecer esta variedad en la interacción ya que el nivel de atención de los alumnos será superior, que si se centra en un solo de ellos (12).

Ahora bien, además de utilizar el código lingüístico, también podrá recurrir a instancias materiales como puede ser refuerzos, fichas, etc. En este tipo de gestión el docente representa el papel fundamental, en tanto en cuanto su misión será la de controlar aquellas conductas que interfieran con el aprendizaje con la finalidad

de conseguir los distintos objetivos que se consideran pertinentes para ser alcanzados por los alumnos con la finalidad de que logren el dominio de las materias que integran el currículo. Para conseguir esto es necesario que en el aula se den unas determinadas condiciones que lo faciliten, si éstas se rompen por diversos estímulos o conductas que presentan los alumnos, el profesor deberá poseer una variedad de técnicas de control que utilizará según las circunstancias del momento, pero lo que siempre tendrá presente es que la técnica que elija deberá contribuir a que se establezcan relaciones positivas entre los alumnos y en ningún caso que ésta quede perjudicada (13).

Un elemento que aporta información muy importante a la hora de gestionar la clase, es el «feed-back» que el profesor debe obtener de su propio comportamiento y para ello es preciso que esté atento a las reacciones de todos los alumnos, de tal forma que en cuanto observe un comportamiento que interfiera con el aprendizaje, deberá comunicárselo, ya sea por medios lingüísticos o gestos expresivos que considere oportunos (14).

En este primer enfoque el objetivo básico en el cual nos centraremos es el constatar cómo el profesor conduce la conducta de los alumnos en marcos colectivos, y para ello recurrimos al sistema de análisis de Kounin (15) —aunque con ciertas modificaciones que se especificarán más adelante—. La elección de este sistema de análisis se debió en gran medida a ser el instrumento más completo de todos aquellos que registran la conducta del profesor.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### *Adaptación del Sistema de KOUNIN*

El instrumento que hemos utilizado para registrar las conductas del profesor es el que especificamos a continuación.

## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LA CLASE (KOUNIN)

1. *Darse cuenta de lo que ocurre*
  - 1.1. Comunicarlo al alumno (+)
  - 1.2. No darse cuenta de lo que pasa (—)
2. *Solapamiento*
  - 2.1. Solapamiento
  - 2.2. Intentos de, pero sin hacerlo
  - 2.3. Ningún solapamiento.

3. *Gestión de movimientos*
  - 3.1. Suavidad
  - 3.2. Interrupción por estímulos límites
  - 3.3. Empujones
  - 3.4. Cortes
  - 3.5. Vaivén
  
4. *Adecuación - Ritmo*
  - 4.1. Insistir demasiado en conductas
  - 4.2. Insistir demasiado en tareas
  - 4.3. Fragmentación de sujetos
  - 4.4. Fragmentación de tareas
  
5. *Alerta*
  - 5.1. Positiva
  - 5.2. Negativa
  
6. *Control-supervisión*
  - 6.1. Conocimientos (preguntas)
  - 6.2. Control de trabajos (instantáneos o diferido)
  
7. *Formato*
  - 7.1. Alta participación del grupo
  - 7.2. Media participación
  - 7.3. Baja participación

#### IMPLICACIÓN DE ALUMNOS

1.º Período

2.º Período

---

Implicación ACTIVA

---

Desviación PASIVA

---

Desviación ACTIVA

---

Clase de .....  
 Curso .....  
 N.º alumnos .....  
 Hora observación .....  
 Rendimiento académico .....

- 1.º Cada vez que aparece una intervención de funcionalidad distinta, registrarla.
- 2.º La persistencia en una función (categoría) codificarla en períodos temporales de cinco segundos.

Las modificaciones realizadas en el instrumento fueron debidas a la dificultad que presentaba la aplicación del sistema de KOUNIN tal como había sido elaborado ya que no hemos podido acceder a los medios técnicos necesarios (videotape).

Las codificaciones registradas fueron obtenidas por un equipo de observadores (dos en cada clase), que previamente habían sido entrenados. Una vez recogidos los datos calculamos la fiabilidad entre observadores por medio de un coeficiente de correlación. Los índices obtenidos resultaron ser los siguientes:

.973	.948	.935	.975	.992
.989	.995	.992	.945	.974
.943	.968	.981	.981	.945
.997	.999	.994	.975	.998
.989	.878	.653	.982	.811

*Muestra:* Fueron recogidos los datos de 25 clases en centros de E.G.B.

*Análisis de los datos:* Se efectuó un *análisis factorial*.

A continuación presentamos distintas tablas que recogen los datos originales, así como los distintos pasos estadísticos que se realizaron antes de concluir con el análisis factorial.

De las dos gráficas presentadas, una de ellas recoge las proporciones de frecuencia que registra cada una de las 21 variables relativas al profesor, como puede observarse la distribución de frecuencias es muy irregular. La otra refleja las medidas de la implicación en tareas de los alumnos, así como la desviación.

TABLA DE DATOS ORIGINALES REGISTRADOS CON EL INSTRUMENTO

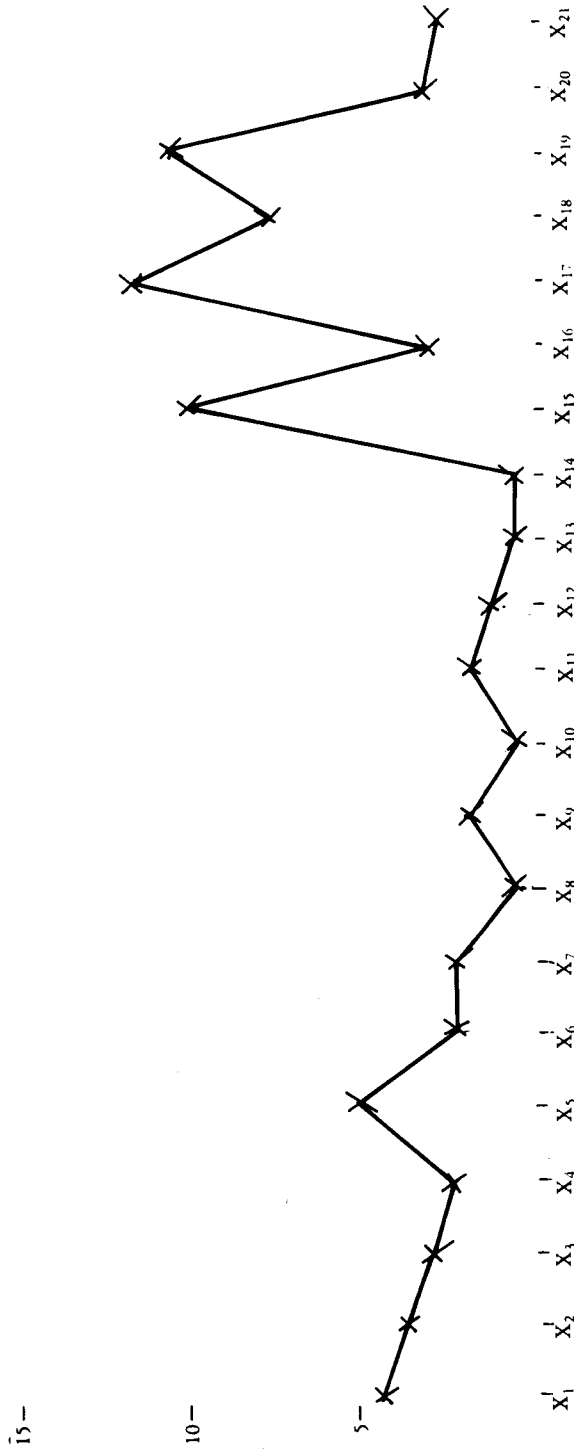
CLASES	VARIABLES																				
	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	X <sub>6</sub>	X <sub>7</sub>	X <sub>8</sub>	X <sub>9</sub>	X <sub>10</sub>	X <sub>11</sub>	X <sub>12</sub>	X <sub>13</sub>	X <sub>14</sub>	X <sub>15</sub>	X <sub>16</sub>	X <sub>17</sub>	X <sub>18</sub>	X <sub>19</sub>	X <sub>20</sub>	X <sub>21</sub>
1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	3	7	0	4	0	0
2	0	3	2	0	4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	11	0	9	1	0
3	10	9	3	6	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	12	6	7	6	3	5	6
4	7	0	4	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	12	0	5	2	3	0	0
5	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	14	0	30	3	0
6	3	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	2	14	6	7	4	1	0
7	8	11	0	15	16	2	16	0	2	1	9	1	2	2	22	3	19	5	1	17	15
8	12	2	5	7	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	2	0	20	9	5	0
9	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7	5	7	4	10	0	0
10	6	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	13	0	7	0	0
11	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7	0	15	0	7	0	0
12	0	0	0	0	0	2	0	0	15	0	0	0	0	1	26	0	51	36	35	15	0
13	2	11	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	14	5	13	7	8	10	0
14	7	0	11	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	29	21	55	0	0
15	1	7	0	1	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3	3	0	0	0	2
16	7	6	0	4	5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5	0	7	8	1	11	4
17	4	3	0	1	0	1	5	0	0	1	1	0	0	0	10	21	22	11	14	7	9
18	0	0	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	12	1	7	9	2	0	0
19	10	4	1	13	13	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	2	0	15	2	7	6
20	2	13	1	1	13	1	1	0	0	0	5	9	0	0	11	4	19	0	3	12	11
21	2	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	14	1	2	8	17	0	0
22	2	2	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1	11	5	8	7	3
23	4	13	0	2	0	3	1	0	1	1	0	0	1	0	13	9	17	4	19	8	1
24	0	2	12	2	1	1	5	0	2	0	4	0	0	0	15	8	15	17	27	7	3
25	4	0	4	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	1	0	0

PROPORCION DE FRECUENCIAS REGISTRADAS EN CADA UNA  
DE LAS 21 VARIABLES RELATIVAS A LOS 25 PROFESORESVARIABLES:  $X_1, X_2 \dots X_{21}$ 

$X_1$	4	$X_{11}$	0.84
$X_2$	3.6	$X_{12}$	0.44
$X_3$	2.8	$X_{13}$	0.12
$X_4$	2.4	$X_{14}$	0.12
$X_5$	2.84	$X_{15}$	10.44
$X_6$	1.16	$X_{16}$	3.04
$X_7$	1.28	$X_{17}$	12.32
$X_8$	0.12	$X_{18}$	7.56
$X_9$	1.04	$X_{19}$	11.28
$X_{10}$	0.12	$X_{20}$	4.76
		$X_{21}$	2.44



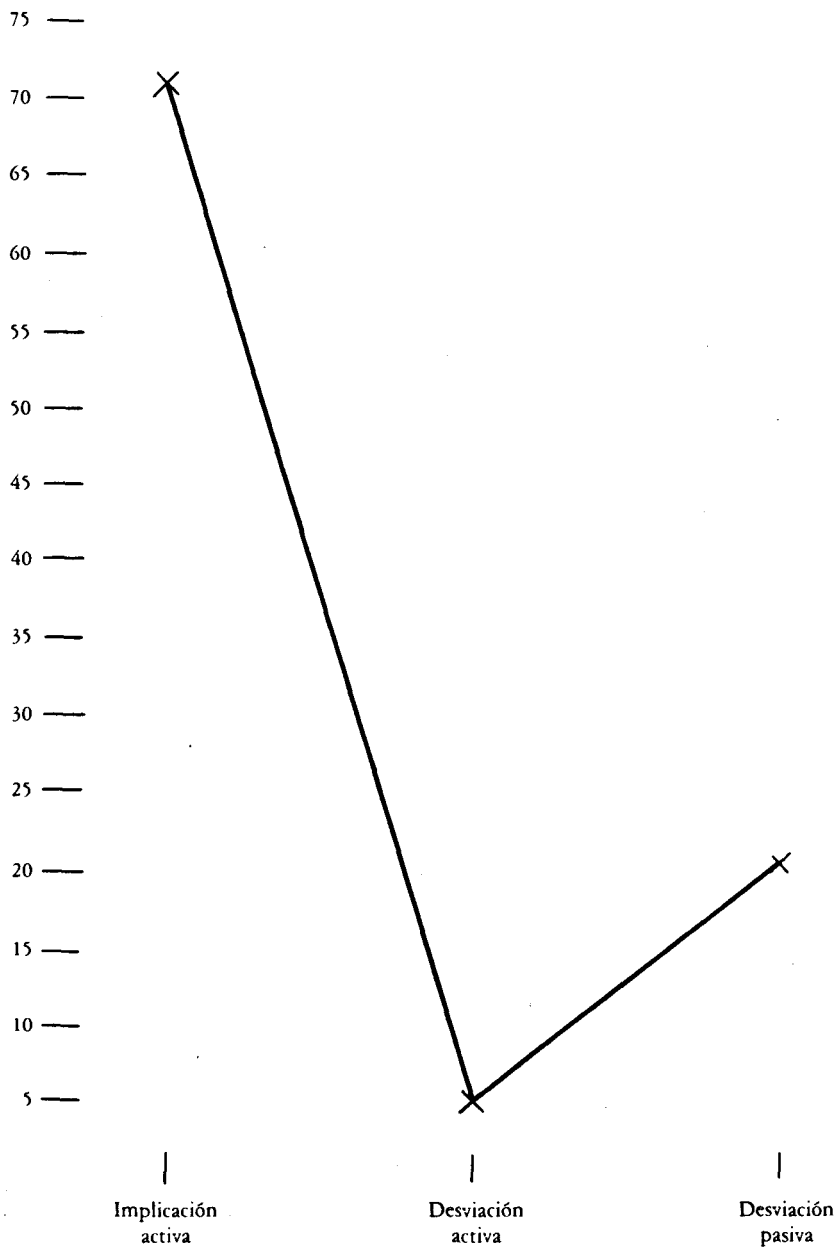
GRAFICA DE LA PROPORCION DE FRECUENCIAS



## PORCENTAJE DE ALUMNOS EN IMPLICACION Y DESVIACION

CLASES	IMPLICACION ACTIVA	DESVIACION ACTIVA	DESVIACION PASIVA
1	85.71	0	14.28
2	51.28	7.69	41.02
3	60	7.5	32.5
4	72.97	0	27.02
5	92.30	0	7.69
6	69.23	3.84	26.92
7	50	25	25
8	75	3.12	21.87
9	85.71	0	14.28
10	71.42	0	28.57
11	81.57	0	18.42
12	100	0	0
13	91.42	0	8.57
14	100	0	0
15	48.48	42.42	9.09
16	42.10	5.26	52.63
17	100	0	0
18	73.07	0	26.92
19	45.83	8.33	45.83
20	15.15	45.45	39.39
21	96.96	0	3.03
22	84.61	0	15.38
23	46.87	18.75	34.37
24	70.58	0	29.41
25	85.71	0	14.28
	$\bar{X}$ 71.918	$\bar{X}$ 6.694	$\bar{X}$ 21.458

GRAFICA DE PORCENTAJES DE ALUMNOS  
EN IMPLICACION Y DESVIACION



MATRIZ DE CORRELACIONES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	1.000	.057	.207	-.156	-.188	-.055	-.092	-.167	-.187	-.124	.299	-.040	.181	.091	-.089	-.085	.155	.228	.104	.133	.019	-.115	-.110	.247	-.251
2	.057	1.000	.185	.118	.681	.365	.052	.173	-.033	-.232	.133	.083	-.049	.201	.100	-.146	-.031	-.229	.160	-.161	.157	.282	-.229	.005	.639
3	.207	.185	1.000	-.411	.374	.530	.245	.332	.006	-.071	.456	.448	.504	.514	.238	.133	.322	.038	-.216	-.271	.619	.601	-.667	.710	.378
4	-.156	.113	-.411	1.000	-.126	-.274	.169	-.067	-.171	-.163	-.327	.001	-.134	-.247	-.247	.108	-.124	-.022	.310	.486	-.341	-.272	.253	-.340	-.082
5	-.188	.681	.374	-.126	1.000	.756	-.103	.645	-.246	-.057	.340	.521	.021	.589	-.542	.021	.033	-.189	-.142	-.312	.485	.636	-.430	.252	.423
6	-.055	.365	.530	-.274	.756	1.000	-.107	.557	-.282	-.071	.202	.669	.519	.477	.477	-.097	-.070	-.152	-.067	-.402	.494	.756	-.714	.678	.477
7	.092	.052	.245	-.169	-.103	-.107	1.000	.124	-.243	.150	.247	.056	-.014	.260	.186	.479	.056	.423	.275	.448	.225	.026	.118	.032	-.250
8	-.167	.173	.332	-.067	.645	.557	.124	1.000	-.069	.040	.676	.859	.075	.819	.791	.397	.308	.162	.033	-.103	.532	.758	-.194	.256	.067
9	-.187	-.033	.006	-.171	.246	.282	-.243	-.069	1.000	-.131	-.136	-.150	-.092	-.103	-.103	-.376	.024	-.311	-.054	-.209	-.176	.021	-.202	.300	.041
10	.124	-.232	-.071	-.163	-.057	-.071	.150	.040	-.131	1.000	-.005	.027	-.065	.060	.503	.588	-.110	.742	.679	.375	.496	-.057	.198	-.084	-.223
11	.299	.133	.456	-.327	.340	.202	.247	.676	-.136	-.005	1.000	.446	-.022	.754	.469	.281	.658	.243	-.039	.002	.428	.551	-.106	.232	-.043
12	-.040	.088	.448	.001	.521	.669	.056	.859	-.150	.027	.444	1.000	.489	.694	.694	.366	.165	.189	-.034	-.112	.580	.781	-.697	.483	.175
13	.181	-.049	.504	-.134	.021	.519	-.014	.075	-.092	-.065	-.022	.489	1.000	.936	.036	.068	.059	.130	-.193	-.164	.345	.533	-.570	.661	.276
14	.091	.201	.514	-.247	.589	.477	.260	.819	-.103	.060	.754	.694	.036	1.000	.784	.397	.122	.157	-.095	-.093	.505	.557	-.295	.359	.129
15	-.089	.100	.238	-.247	.542	.477	.186	.791	-.103	.503	.469	.694	.036	.784	1.000	.599	-.065	.453	.256	.023	.633	.533	-.067	.221	-.092
16	-.085	-.146	.133	.108	.021	-.097	.479	.397	-.376	.588	.281	.366	.068	.397	.599	1.000	.066	.742	.439	.565	.506	.198	.274	-.052	-.364
17	.155	-.131	.322	-.124	.033	-.070	.056	.308	.024	-.110	.658	.165	.059	.122	-.065	.066	1.000	.127	.041	.915	.231	.418	.050	.085	-.149
18	.228	-.229	.038	-.022	-.189	-.152	.423	.162	-.311	.742	.243	.189	.130	.157	.453	.742	.127	1.000	.542	.645	.495	.119	.242	-.015	-.349
19	.104	.160	-.216	.310	.142	-.067	.275	.033	-.054	.679	-.039	-.034	-.193	-.095	.256	.439	.041	.542	1.000	.573	.377	-.064	.345	-.289	-.264
20	.132	-.161	-.271	.486	-.312	-.402	.448	-.103	-.209	.375	.002	-.112	-.164	-.093	.023	.565	.015	.645	.573	1.000	.014	-.275	.506	-.297	-.499
21	.019	.157	.619	-.341	.485	.494	.225	.532	-.176	.496	.428	.580	.345	.505	.633	.506	.231	.495	-.377	.014	1.000	.655	-.819	.322	.197
22	-.115	.282	.601	-.272	.636	.756	.026	.753	.021	-.057	.551	.781	.530	.557	.533	.198	.418	.119	-.064	-.275	.655	1.000	-.508	.555	.276
23	-.110	-.229	-.667	.253	-.430	-.714	.148	-.194	-.202	.198	-.106	-.397	-.570	-.295	-.067	.274	.050	.242	.345	.506	-.819	-.508	1.000	-.765	-.828
24	.247	.005	.710	-.340	.252	.678	.032	.256	.300	-.084	.232	.483	.661	.359	.221	-.052	.085	-.015	-.289	-.297	.322	.555	-.765	1.000	.274
25	-.051	.339	.370	-.082	.423	.477	-.250	.067	.041	-.223	-.048	.173	.276	.129	-.092	-.364	-.149	-.349	-.264	-.499	.197	.276	-.828	.274	1.000

En la matriz de correlaciones contemplamos los distintos índices que se obtienen entre variables, aquí interesa destacar aquellas que correlacionan significativamente con la implicación activa de los alumnos:

- No darse cuenta de lo que pasa (—)
- Ningún solapamiento (—)
- Insistir demasiado en tareas (—)
- Alta participación del grupo
- Baja participación (—)

La única que correlaciona con signo positivo es la *alta participación* del grupo, lo que es presumible que así resultara, ya que a mayor participación se supone que la implicación será mayor.

MATRIZ FACTORIAL ROTADA  
(ROTACIÓN VARIMAX)

VARIABLES	FACTORES		
	I	II	III
1	-.225	.2296	.4428
2	.4662	-.3095	-.1803
3	.3965	-.0479	.762
4	-.1082	.0924	-.489
5	.8822	-.3073	-.0513
6	.6952	-.3509	.4238
7	.0922	.5321	.062
8	.9068	.1345	.0618
9	.0174	-.4066	-.0048
10	.0797	.7114	.0103
11	.5554	.2668	.2813
12	.7649	.1052	.3479
13	.0592	-.0449	.7799
14	.8012	.1529	.2105
15	.7998	.3973	.0408
16	.3295	.8214	-.0072
17	.1408	.1762	.2519
18	.076	.8976	.1655
19	.1477	.6002	-.317
20	-.1746	.7451	-.2532
21	.6299	.3888	.4113
22	.7609	-.0502	.4658
23	-.3121	.4972	-.6804
24	.2551	-.1837	.8199
25	.2441	-.5839	.3035

## PROPORCIÓN DE VARIANZA EXPLICADA POR CADA FACTOR

Factor I	.30296
Factor II	.2002
Factor III	.09208

## NIVELES DE SATURACIÓN SIGNIFICATIVA DE VARIABLES EN FACTORES

<i>Factores</i>	
I	.50056
II	.51088
III	.52187

Con el procedimiento de Rotación VARIMAX, hemos llegado a conseguir que las variables que saturan a cada factor fuesen más homogéneas. Seguidamente especificamos cuáles son las variables que intervienen en la formación de cada uno de los factores.

FACTOR I. Está integrado por las siguientes variables:

X <sub>5</sub>	Ningún solapamiento
X <sub>6</sub>	Suavidad
X <sub>8</sub>	Empujones
X <sub>11</sub>	Insistir demasiado en conductas
X <sub>12</sub>	Insistir demasiado en tareas
X <sub>14</sub>	Fragmentación de tareas
X <sub>15</sub>	Alerta positiva
X <sub>21</sub>	Baja participación
X <sub>22</sub>	Implicación activa

Considerando las variables que están saturando a este primer factor lo podemos denominar «*Gestión organizativa*». Observando la matriz factorial y la gráfica que representa la proporción de variables, nos ayudarán a la interpretación que obtenemos de dicho factor.

Al analizar las variables que lo saturan, parecen reflejarnos que el docente no posee una línea de actuación definida. El mayor peso de las variables recaen en la *falta de solapamiento*, no es capaz de controlar, o no quiere, los diversos estímulos que se le presentan en un mismo momento.

La segunda variable que más peso tiene en este factor es referente al cambio de tareas, lo realiza mediante *empujones*; esto puede significar que no tiene en cuenta que la clase debe estar representada por una continuidad en donde se debe procurar que no se produzcan cambios bruscos en las actividades que pueden provocar desconcierto en los alumnos e insatisfacción en ellos, por no proporcionarles el tiempo suficiente para concluir la tarea, ya que desde el punto de vista psicológico, esto es muy importante para el niño.

La *fragmentación de tareas* y la *alerta positiva* constituyen el tercer valor a tener en cuenta; con esta segunda variable sería presumible que el grupo tuviese un formato de alta participación, en lugar de ser lo contrario; esto puede indicarnos que los recursos que utiliza no son los idóneos para despertar en los alumnos el interés por conseguir una alta participación.

## FACTOR II

X <sub>7</sub>	Interrupción por estímulos límites
X <sub>10</sub>	Vaivén
X <sub>16</sub>	Alerta negativa
X <sub>18</sub>	Control de trabajos
X <sub>19</sub>	Alta participación
X <sub>20</sub>	Media participación
X <sub>21</sub>	Desviación pasiva (—)

El segundo factor vendría a constituir la «*Gestión de desarrollo académico*».

La variable que más peso ejerce en la formación de este factor es el control de trabajos; le sigue la alerta negativa y pesando con carga negativa se encuentra la desviación pasiva. Considerando todo esto, parece que la función que más le interesa resaltar al docente es comprobar el nivel de conocimientos de sus alumnos y no que el grupo se encuentre altamente implicado.

El vaivén, pudiera indicarnos que el profesor no está al tanto de lo que sus alumnos realizan o de los conocimientos que han adquirido, encontrándose aquí una contradicción con el énfasis que pone en el control de los trabajos, porque si éste fuese llevado a cabo en el total de sus alumnos no sería necesario volver a tareas que ya se habían dado por zanjadas y que se consideraban asimiladas.

## FACTOR III

X <sub>3</sub>	Solapamiento
X <sub>13</sub>	Fragmentación de sujetos
X <sub>23</sub>	Implicación activa (—)
X <sub>24</sub>	Desviación activa.

El tercer factor podemos considerarlo de «*Desorden*». Como puede comprobarse se encuentra saturado por cuatro variables, de las cuales una posee carga negativa. La variable que más contribuye a la saturación de este factor es la desviación activa. Resulta un tanto paradójico, ya que el *solapamiento* está presente, no debería producirse la variable anterior. De todo esto podemos deducir que al profesor no le interesa ejercer la función de controlador del «orden» en la clase, o que no posee los recursos adecuados para establecer en la clase un clima de «orden» que resulta indispensable para lograr aprendizajes óptimos.

Como resumen de nuestra investigación empírica podemos concluir que, en nuestra muestra, teniendo en cuenta las frecuencias obtenidas en las distintas variables y considerando, como puede ser comprobado en la tabla de datos originales la ausencia de frecuencias en algunas de ellas, las funciones que ejercían los docentes para establecer el clima en las clases era de:

- Control basándose en la «gestión organizativa».
- Control recurriendo a las dimensiones del «desarrollo académico».
- Permitiendo que en la clase imperara el «desorden».

Con todo esto no queremos concluir que en las clases observadas el clima que imperase en ellas fuese el de «desorden», ya que para sostener esta afirmación sería preciso calcular las *puntuaciones factoriales* tipificadas, es decir, las puntuaciones típicas que cada profesor obtiene en cada uno de los tres factores señalados y con este procedimiento, sí ya estaríamos en condiciones de pronunciarnos. Este cálculo no fue llevado a cabo por la dificultad que ofrece al ser una muestra mayor de cinco.

## II. EL GRUPO COMO GESTOR DE LA ENSEÑANZA DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUYENTE

Para situar nuestro enfoque, comenzamos citando el modelo de Escudero, en el que se recogen dos dimensiones fundamentales:

- La dimensión comunicativa.
- La dimensión instituyente.



Es en la segunda de estas dimensiones en la que se centra nuestro estudio. En ella se considera el proceso de enseñanza como gestión, teniendo en cuenta las tomas de decisión que se realizan en torno a dicho proceso. El medio en el que éste se sitúa está constituido por mediaciones, con relación a ellas es preciso tomar decisiones y éstas pueden ser asumidas por el docente o por la clase como conjunto grupal, que tendría entonces un cierto poder de instituir, de elegir las mediaciones adecuadas para su propio funcionamiento.

La pedagogía institucional cuestiona la organización interna de la escuela y utilizando el análisis institucional propone un planteamiento nuevo; se trata de devolver el poder instituyente a los instituidos.

Aunque existan ciertos aspectos ya establecidos porque nos vienen del exterior (lo instituido), los alumnos, el grupo clase, puede organizar libremente el marco interior del aula (lo instituyente); el poder instituyente asumido por todos los miembros del grupo permitirá que, conjuntamente, puedan dotarse de su propia organización interna y su peculiar funcionamiento. Los alumnos no sólo trabajan sino que también deciden sobre sus relaciones, actividades comunes, organización de su trabajo y objetivos a conseguir.

En el marco escolar, generalmente, existen puestos determinados para los alumnos, el ritmo de las tareas también es común, la libertad de comunicación y movimientos es muy limitada... Esta situación puede aceptarse como incuestionable o pretender una transformación que estimule la iniciativa y responsabilidad de los alumnos y resuelva los conflictos, repercutiendo en una formación más plena de los educandos que abarca toda su personalidad, ya que como señalan Vázquez y Oury, «el ritmo colectivo y uniformizado, burdamente marcado por los cambios de ejercicios que ahogan los ritmos personales no es necesariamente tranquilizante» (16). Muchas indiferencias y trastornos caracterológicos pueden tener aquí su origen.

En contraposición a la escuela tradicional, se trata de crear un clima que posibilite una mayor comunicación, en el que se puedan establecer relaciones interpersonales y crear un marco de organización e instituciones reguladoras que favorezcan no sólo el aprendizaje sino la evolución afectiva y total de la personalidad, que funcionen como agentes de educación.

Al contar con mediaciones, la complejidad del trabajo hace necesario un número importante de acciones individuales y colectivas bien coordinadas, crea una microsociedad de cooperadores, cuyas leyes son estrictas y motivadas por el trabajo en común. Estos niños que circulan y hablan saben quiénes son, adónde van y lo que hacen. Tan pronto como el plan de trabajo colectivo permite a cada uno organizar su tiempo en función de las actividades que ha de efectuar, el tiempo empieza a vivirse más que a experimentarse pasivamente. Esto ocurrirá cuando el alumno tenga la posibilidad de proponer una modificación de horario.

Puede observarse un desorden aparente, pero este tipo de gestión tiene una minuciosa organización, condición necesaria del funcionamiento de una clase acti-

va. Podríamos decir que nos situamos ante una auténtica disciplina de trabajo, que Freinet llamaría «una disciplina de barco», que nada tiene que ver con una uniforme disciplina aparente, la de la escuela cuartel.

Nos parece que esta organización del trabajo, así como la estructuración del espacio y del tiempo y la colaboración en grupo, desempeña un papel importante en la configuración de la personalidad de los niños, que necesitan un mundo coherente, ordenado y que proporcione seguridad (17). Sin embargo, esta organización podría ser agotadora y antipedagógica si fuese impuesta a los niños desde el exterior.

Teniendo en cuenta estas aportaciones y con intento de poder observar diferentes aulas para ver qué tipo de gestión se realiza en ellas, y considerando que el medio con el que interactúan los sujetos del grupo clase está estructurado por determinados componentes, hemos elegido como ámbitos a estudiar los siguientes:

- Estructuración espacial de la clase.
- Estructuración temporal.
- Organización de la enseñanza.

La estructuración de estos factores que se manifiestan en el interior de un aula serán indicadores de un tipo de enseñanza, en el que la gestión se traducirá en un mayor o menor poder instituyente de los alumnos como grupo.

Nuestra hipótesis consiste en constatar si una mayor gestión dentro del aula repercute en una mayor implicación de los alumnos en la tarea y, como consecuencia, también en su rendimiento.

Para efectuar esta comprobación, y debido a que no existe ningún instrumento de observación elaborado con el que poder medir la gestión de la clase, desde una perspectiva instituyente, hemos construido nosotros uno, que está sin validar todavía, pero del que presentamos una síntesis de algunos ítems representativos, que permita conocer el tipo de estructura de dicho instrumento.

#### INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Hemos elaborado este instrumento para poder cuantificar los datos que pretendemos analizar. Consiste en una escala descriptiva, de 1 a 5, de acuerdo con una menor o mayor participación en la gestión; ya decíamos antes que está pendiente de validación, debido a que no existen otros instrumentos que midan el aspecto instituyente. Por ello presentamos únicamente una síntesis:

#### GESTION DEL ESPACIO

- |  |           |
|--|-----------|
| + Los alumnos gozan de libertad para elegir<br>asiento ..... | 1 2 3 4 5 |
| + Los asientos de la clase pueden reorganizarse              | 1 2 3 4 5 |

## GESTIÓN DE MOVIMIENTOS DENTRO DEL ESPACIO

- |   |           |
|---|-----------|
| + Los alumnos gozan de libertad para moverse por la clase ..... | 1 2 3 4 5 |
| + Los alumnos gozan de libertad para comunicarse .....          | 1 2 3 4 5 |

## GESTIÓN DEL TIEMPO

- |  |           |
|--|-----------|
| + Los alumnos pueden modificar el horario ..                       | 1 2 3 4 5 |
| + En la organización del tiempo se respeta el ritmo personal ..... | 1 2 3 4 5 |

## ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

- |   |           |
|---|-----------|
| + La clase realiza proyectos de iniciativa de los alumnos .....       | 1 2 3 4 5 |
| + Los alumnos gozan de libertad para elegir su forma de trabajo ..... | 1 2 3 4 5 |
| + Los niños utilizan textos de estudio elaborados por ellos .....     | 1 2 3 4 5 |

CARMEN RODRÍGUEZ LAGO

M. DEL CARMEN VÁZQUEZ ALEMÁN

*Profesoras de la Sección de Ciencias de la Educación*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
SANTIAGO DE COMPOSTELA (La Coruña)

## BIBLIOGRAFÍA

1. BENNET, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Ed. Morata, Madrid 1979.
2. LITRÉ, citado por: ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Modelos didácticos*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1981.
3. ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Op. cit.*
4. AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa*. Ed. Trillas, México 1976.
5. LAPASSADE, G.: *La autogestión pedagógica*. Ed. Granica, Barcelona 1977.
6. LOBROT, M.: *Pedagogía institucional*. Ed. Humanitas, Buenos Aires 1966.
7. VÁSQUEZ, A. y OURY, F.: *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Ed. Siglo XXI, Madrid 1976.
8. ROGERS, G. R.: *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1977.
9. VÁSQUEZ, A. y OURY, F.: *Op. cit.*
10. JAROLIMEK, J. y FOSTER, C.: *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1979.

11. POSTIC, M.: *Observación y formación de los profesores*. Ed. Morata, Madrid 1978.
12. ALLEN, D. y RIAN, K.: *Microenseñanza*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires 1976.
13. HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ed. Narcea, Madrid 1977.
14. KOUNIN, J. y Otros: «Managing emotionally disturbed children in regular classrooms», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 57, 1966, p. 1-13.
15. KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in classrooms*. Ed. R. E. Krieger, New York 1970.
16. VÁSQUEZ, A. y OURY, F.: *Op. cit.*
17. *Idem.*