



Documentación

NTP 161: Modelos de actuación del profesor según los objetivos

Modèles de conduite du professeur d'après les objectifs
Teaching patterns as a function of teaching objectives

Redactor:

Jaime Llacuna Morera
Dr. en Filosofía y Letras

CENTRO NACIONAL DE CONDICIONES DE TRABAJO - BARCELONA

Introducción

Uno de los problemas fundamentales del "formador de adultos" (especialmente si éste se halla en la obligación de impartir determinado tipo de enseñanza y no es la pedagogía su profesión), es la actuación frente al alumno. Suponemos dos consideraciones básicas.

- a. Debe existir cierto "modelo" de actuación que garantice, hasta cierto punto, la eficacia docente.
- b. Deben existir diversas formas de actuación según nuestro objetivo sea de un tipo o de otro.

No se trata de llegar a un perfil de actuación docente centrado en aspectos puramente personales del profesor (tales como simpatía, capacidad empática, claridad de expresión, etc.), se trata, más bien, de suponer que una unidad de enseñanza puede ser compartida en diversidad de actuaciones concretas: explicar, preguntar, animar, etc. y que éstas pueden estar cuantificadas mínimamente de tal manera que podamos asegurar, siempre hasta cierto punto, que la eficacia docente aumenta si mantenemos un cierto modelo de actuación.

Se trataría de apuntar someramente estas posibilidades, teniendo en cuenta, de entrada, determinados aspectos a destacar:

- a. Es materialmente imposible marcar un modelo matemáticamente exacto de comportamiento docente que garantice en su totalidad la eficacia de una enseñanza.
- b. No obstante, debemos acercarnos lo máximo posible a un determinado modelo de comportamiento que nos asegure cierto éxito o que, por lo menos, no contradiga el esquema metodológico que nos hemos propuesto.
- c. Cabe destacar que el comportamiento del profesor debe ser, en principio, algo natural; ello quiere decir que "forzando" extraordinariamente la situación en aras del modelo puede caerse en defectos que invaliden la situación de enseñanza.
- d. Insistimos que únicamente pueden tomarse estos modelos de actuación que

presentamos como útiles orientativos para el profesor, jamás como formas inamovibles.

Las tres grandes posibilidades de objetivos de enseñanza

Cualquier enseñanza que realicemos tenderá a obtener una de estas tres grandes posibilidades docentes (o más de una simultáneamente):

- a. Aumentar o modificar los conocimientos.
- b. Aumentar o modificar las actitudes.
- c. Generar o adaptar hábitos de actuación.

Básicamente es lo que se dice en las famosas taxonomías de objetivos de enseñanza: objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores.

Debemos suponer aquí algunos elementos nuevos:

- a. En general los tres tipos de objetivos suelen darse más o menos unidos.
- b. El que supongamos que el peso fundamental de la enseñanza recae en uno de ellos no quiere decir que pueda darse solo.
- c. Aunque no sea nuestra voluntad, en ocasiones vamos a tener que incidir en un objetivo de diferente tipo al perseguido, precisamente para que nos posibilite éste.

Poniendo un ejemplo elemental, diríamos que es muy difícil aumentar un nivel de conocimientos de forma eficaz y perdurable si, previamente, no hemos incidido en una positivación de la actitud del alumno hacia esos conocimientos. No olvidemos que supone un error fundamental imaginar que existe un aumento de los conocimientos por la simple razón de haber evaluado el nivel de recuerdo inmediato de los mismos (al finalizar la clase por ejemplo, o frente a la motivación clara de unos exámenes).

Recordada esta elementalidad cabría también recordar que la selección de la estrategia metodológica es precisamente el diseño de la actuación docente entre otras muchas más variables, pero sin duda destacándose en lugar importante. Cabría decir que, al margen de las técnicas docentes utilizadas, la actuación del profesor es un elemento fundamental en el diseño de la metodología de enseñanza y que varía sustancialmente cuando nuestro objetivo es de un tipo o de otro.

Objetivos - Métodos de enseñanza

Siempre dentro del terreno de las generalidades y del deseo de aportar soluciones prácticas al profesor circunstancial de adultos, cabría hacer el siguiente esquema:

OBJETIVOS	METODOS DOCENTES	ACTUACION DEL PROFESOR
Cognoscitivos	"DIDACTICOS" (llamados "tradicionales") Dirección fundamental PROFESOR → ALUMNO. Básicamente "intelectuales". Centrados en la capacidad de RECUERDO	Básicamente expositiva (explicación y normas). Gran enumeración de datos. Conducta fundamentalmente VERBAL o de apoyo documental de aporte de datos.
Afectivos	"FORMATIVOS" (en ocasiones mal denominados "modernos") Métodos activos basados en la PARTICIPACION del alumno y en el aprovechamiento pedagógico del GRUPO	Básicamente "animadora". Generadora de inquietudes y aportando INFORMACION a demanda del alumno. Interacción empática. Generación de PREGUNTAS. Alimenta la conducta verbal del alumno.
Psicomotores (creación o adaptación de hábitos)	"INSTRUCTIVOS" (en ocasiones denominados "adestramiento") Basados en la PRACTICA concreta del alumno sobre la realidad y en la REPETICION de la conducta	Especialmente "práctica". Se convierte en un "modelo" de actuación. Desciende de forma importante la interacción verbal para convertirse en una DEMOSTRACION permanente.

La interacción verbal en el acto de enseñanza

Decíamos que, sin duda, pertenece a la selección de la estrategia metodológica la determinación de la conducta del profesor a lo largo de la unidad docente; pues bien, cabe decir que tal actuación puede estructurarse a través de diversas posibilidades de interacción verbal que se establecen en el aula, tanto en la dirección profesor-alumno como alumno-profesor.

Vamos a intentar aplicar la plantilla de observación de la interacción verbal a los diversos tipos de objetivos perseguidos por el profesor. Supondremos que existen diferencias significativas entre la estructura verbal de un acto docente que pretenda un objetivo cognoscitivo y entre el que pretenda uno afectivo o psicomotor.

Hemos utilizado para ello la plantilla de observación de Flanders y hemos basado nuestros modelos en experiencias concretas en las que se ha evaluado el rendimiento docente (habiéndose logrado los objetivos y siendo éstos de tipos diferentes).

(La experiencia fue realizada por el autor en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Cataluña, en Gerona, durante la impartición del tema "Métodos de Enseñanza de Adultos", del Curso de Adaptación Pedagógica en los cursos 1984-1985 y 1985-86).

Para realizar la experiencia se adiestró a los propios alumnos del Curso en la utilización de la plantilla de observación de Flanders y se observó sistemáticamente las "clases" de cada uno de ellos (el compañero era observado por el resto de la clase), previa la definición del tipo de objetivos que pretendía y la evaluación posterior de los resultados. El objetivo era, como queda dicho, llegar a determinar "modelos" óptimos de interacción verbal para cada tipo de objetivo deseado.

La plantilla de observación de la interacción verbal de Flanders

Flanders supone que en una situación docente pueden darse diez situaciones de interacción verbal, unas específicas para el profesor y otras para el alumnado.

A Conducta verbal del profesor	Indirecta:	1. Aceptación emotiva 2. Alabanza o estímulo 3. Acepta ideas 4. Pregunta
	Directa	5. Explica o expone 6. Mandatos 7. Críticas
B Conducta verbal del alumno	Indirecta	8. Da respuestas
	Directa	9. Habla espontáneamente
C Conductas no incluidas en las categorías anteriores		10. Silencio o confusión

Contenido de las diversas categorías

Aceptación emotiva

Hace referencia a cualquier expresión de tipo afectivo que dé el profesor, tanto oral como gestual. Admite lo que dice el alumno, clarifica expresiones, etc.

Alabanza o estímulo

Se incluye en esta categoría todo lo que tienda a relajar la situación de clase. También a las expresiones que refuerzan la conducta del alumno.

Aceptación de ideas

Aprovechar las ideas de los alumnos para proseguir su explicación. Aclara ideas presentadas por los propios alumnos.

Pregunta

Interroga a los alumnos, a la totalidad o a uno solo, sobre contenidos de la materia o sobre cualquier referencia de clase.

Explica

Expone. Emite un contenido temático unidireccional.

Mandatos

Da normas, formas concretas de hacer o de ver las cosas. Espera que el alumno las cumpla.

Críticas

Suele denominarse a esta categoría "justificación de la autoridad". Critica para imponer sus ideas. Intenta hacer cambiar la conducta de algún alumno. Desautoriza ideas de los alumnos. Cualquier actividad que tienda a superponer su autoridad a la de los alumnos.

Respuesta

Contestación del alumno a alguna pregunta del profesor. Es el profesor el que lleva la iniciativa a la que responde el alumno.

Hablar espontáneo

El alumno inicia el discurso sin ser preguntado. Pregunta al profesor para que éste responda. El alumno solicita aclaraciones o expone ideas suyas por su propia iniciativa.

Silencio o confusión

Momentos en que ni el profesor ni los alumnos están en actividad (pueden darse situaciones de reflexión que no serían contabilizadas como "silencios"). En otras situaciones se produce algún tipo de comunicación simultánea que crea la imposibilidad de enterarse. Se trata de aspectos negativos de la comunicación. Momentos "muertos".

Estrategia de observación y registro

La observación de la interacción de la clase puede realizarse por dos técnicas fundamentales:

- Observación directa.
- Observación por circuito cerrado de televisión.

Tanto en un caso como en otro deben tenerse en cuenta varios elementos:

a) Posibilidad de observar conductas momentáneas producidas cada intervalo predeterminado de tiempo. Ello supone, por así decirlo, crear una situación de observación en la que únicamente se anota lo que ocurre en aquel instante concreto sin hacer constar lo que ha ocurrido en la secuencia que va desde la última observación a la actual.



Sólo anotamos las conductas que se producen puntualmente en los instantes A, B, C, D... etc. (en este caso cada minuto), sin tener en cuenta qué ha podido ocurrir entre el instante A y B el B y el C, etc. Viene a significar la realización de un muestreo continuado y periódico del tiempo de duración de la clase. En una clase de una hora de duración, lógicamente, habremos anotado sobre la plantilla 60 anotaciones.

b) Estos instantes de observación pueden reducirse en el espacio de tiempo entre ellos. Hay observadores que anotan lo que ocurre hasta cada 6 segundos. Este tipo de observaciones supone dominar muy bien la numeración de las categorías dado que la rapidez impide la búsqueda de la categoría más apropiada.

Tal anotación es prácticamente automática y representa casi una descripción total de lo ocurrido en aquella sesión en el tema de interacción verbal.

Los observadores anotan:

5	5	5	5	5	5	5
5	6	6	6	4	4	4
4	4	8	8	8	10	10
10	5	5	5	5	5	5
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-

Una sesión de una hora tendrá, hecho de esta manera, 600 anotaciones (10 números por minuto).

c) Lo correcto, dada la subjetividad de la observación es utilizar por lo menos tres observadores simultáneos, entrenados. Especialmente debemos hacerlo así cuando pretendemos investigar el perfil de actuación de un profesor y relacionarlo con la eficacia docente que obtenga.

En casos de simple asesoramiento, un sólo observador muy adiestrado es capaz de obtener datos útiles al profesor, especialmente cuando éste desea una orientación general de su actuación en clase.

d) La "entrada" de observadores en el aula (o la introducción de elementos de observación como puedan ser cámaras de vídeo o magnetófonos), puede distorsionar la actuación. No obstante, los observadores deben darse cuenta de hasta qué momento su presencia crea situaciones anómalas de conducta, tanto en el profesor como en los alumnos. Si se observa que tal tensión no desciende en el tiempo, deberá eliminarse la observación o aplazarse para otra ocasión más propicia.

La experiencia nos enseña que las situaciones de anormalidad suelen producirse, lógicamente, durante los primeros minutos de la clase (no especialmente válidos) y que suele darse una situación normal posteriormente.

Tengamos presente que el profesor debe tener muy claro que la observación no es en ningún momento una "inspección" de su clase; por el contrario, debe suponer una ayuda operativa para situaciones posteriores y puede determinarle "modelos" de actuación según los objetivos que pretenda. La observación de la interacción verbal es una buena técnica de "investigación operativa" docente.

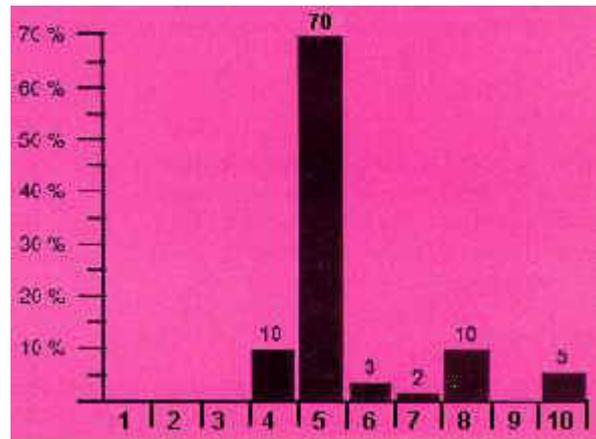
Los posibles modelos de actuación según los objetivos

En la investigación citada (que se observó por intervalos de un minuto), se llegó a la conclusión de que los porcentajes de actuación para cada categoría se distribuían de la siguiente manera según los objetivos que, "a priori", se establecían por el profesor:

Objetivos de carácter cognoscitivo

Traducido a un diagrama de barras ofrecería el siguiente perfil

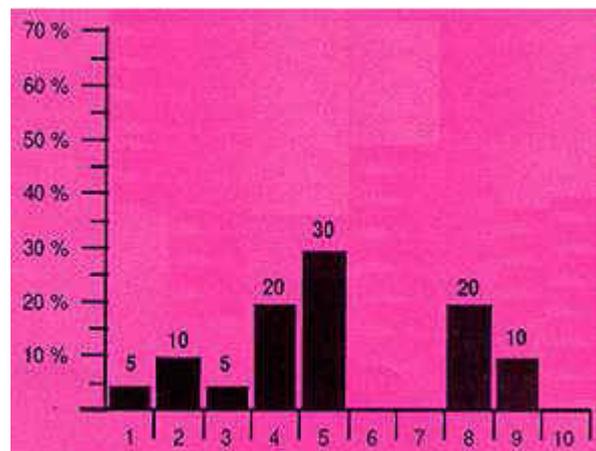
1. Aceptación emotiva	
2. Alabanza o estímulo	
3. Aceptación de ideas	
4. Preguntas	10%
5. Explicación	70%
6. Mandatos	3%
7. Críticas	2%
8. Respuestas	10%
9. Hablar espontáneo	
10. Silencio o confusión	5%



Objetivos de carácter afectivo

1. Aceptación emotiva	5%
2. Alabanza o estímulo	10%
3. Aceptación de ideas	5%
4. Preguntas	20%
5. Explicación	30%
6. Mandatos	
7. Críticas	20%
8. Respuestas	10%
9. Hablar espontáneo	
10. Silencio o confusión	

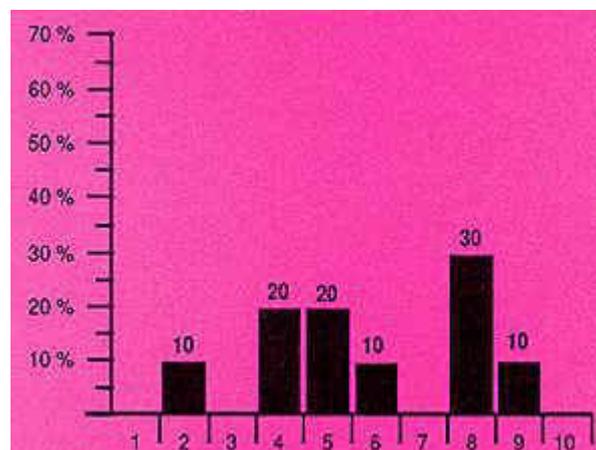
Traducido a un diagrama de barras ofrecería el siguiente perfil



Objetivos de carácter psicomotor

1. Aceptación emotiva	
2. Alabanza o estímulo	10%
3. Aceptación de ideas	
4. Preguntas	20%
5. Explicación	20%
6. Mandatos	10%
7. Críticas	
8. Respuestas	30%
9. Hablar espontáneo	10%
10. Silencio o confusión	

Traducido a un diagrama de barras ofrecería el siguiente perfil



Ello quiere decir que si un profesor pretende, por ejemplo incidir en el "recuerdo" de sus

alumnos (objetivos cognoscitivos) debe dedicar el mayor porcentaje de tiempo de clase (el 70%) a "explicar"; pero si por el contrario, su interés es provocar un "cambio de actitud" (objetivos afectivos) no podrá conseguirlo apoyando su clase en la categoría "explicar" sino que debe favorecer las "preguntas" (20%), las "respuestas" (20%) y, sobre todo, incidir en el "estímulo" (10%), la "aceptación emotiva" (5%) y en general cualquier actuación que potencie la participación del alumno. Si lo que pretende el profesor es, por otra parte, crear algún hábito o algún esquema de conducta repetitiva (objetivos psicomotores) sería absurdo que centrara su clase en "explicar" y no potenciar las "respuestas" de los alumnos (30%).

En los esquemas anteriores quedan reflejadas las "conductas" de naturaleza verbal que se producen en un aula con indicación del porcentaje de tiempo que debería ser indicado a cada categoría según persiguiéramos un objetivo de un tipo o de otro.

Resumiendo, las categorías fundamentales y eludiendo entrar en aquellas que puedan ser poco significativas (aunque no inútiles, dada la capacidad generadora que tienen), podríamos decir que la conducta verbal del profesor en el aula debería ser:

- a. Predominantemente "explicativa" cuando persigue objetivos intelectuales.
- b. Predominantemente favorecedora de la "participación" y aceptadora de emociones y sentimientos cuando se trata de modificar actitudes o de generar procesos de "toma de conciencia".
- c. Y, debería ser capaz de estimular la "respuesta" del alumno en aquellos casos en los que deseara obtener hábitos o conductas repetitivas.

Bibliografía

(1) ANGUERA, M^a T.

Metodología de la observación en las Ciencias Humanas

Ediciones Cátedra, S.A., Madrid, 1982

(2) ASENSI DIAZ, J.

Iniciación cultural para adultos

Ed. Marsiega, Madrid, 1972

(3) BION, W.R.

Aprendiendo de la experiencia

Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973

(4) BRUNET, M.

Formation du travailleur manuel

Ed. Les Editions d'organization, París, 1982

(5) CHANUCK, C.

Tecnología educacional para el docente

Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975

(6) FERRANDEZ, A.

Técnicas de seguimiento y control de curriculum de enseñanza profesional

Comunicación presentada en el Coloquio sobre Enseñanza de la Fundación Largo Caballero, Barcelona, 1987

(7) GARCIA HOZ, V. et AL.

La Investigación del profesor en el aula

Ed. Escuela Española, S.A., Madrid, 1984

(8) GELPI, E.

Trabajo y Educación permanente. Los problemas de la evaluación

Comunicación presentada en el Coloquio sobre Enseñanza de la Fundación Largo Caballero, Barcelona, 1987

(9) GUILLOUX, CH.

Us et usage des technologies dans la formation

En "Preventique", 1987 (13)

(10) HESBURGH- ,T.M. et AL.

Pautas para la educación permanente

Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1975

(11) KAUFMAN, R.A.

Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas.

Ed. Trillas, México, 1973

(12) LABELLE, J.M.

Université te educación des adultes

Les Editions d'Organisation, París, 1977

(13) LANDSHEERE, de V. et Al.

Définir los objectifs de l'éducation

Ed. Presses Universitaires de France, París, 1975

(14) LEMOINE, C. et Al.

Analyse de deux methodes de travaux pratiques en fonction de l'origine de public.

Etude de psycho-pedagogie experimentale.

En "Scl. Paedag. Exp. Belg. ". 1982, 19 (2)

(15) LOWE, J.

La educación de adultos. Perspectivas mundiales

Ediciones Sígueme, Salamanca 1978

(16) O.I.T. - OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO

La educación obrera y sus técnicas

O. I. T., Ginebra, 1975

(17) PILON, A.F.

Desarrollo de la educación en salud. Una actualización de conceptos

En "Rev. Saude Publica", 1986, 20 (oct.)

(18) QUEREIZAETE, M.

Métodos activos para la Instrucción popular de adultos

Ed. Marsiega, Madrid, 1975

(19) RAMIREZ, M^a DEL SAGRARIO

Métodos de educación de adultos (2 volúmenes)

Ed. Marsiega, Madrid, 1972

(20) RAMOFF, A. et Al.

Dossier sobre les formations en alternance

En "Actualité de Formation Permanente", nº. 80

(21) SUCHOD, V. et Al.

Dossier sobre la rénovation de l'apprentissage

En "Actualité de la Formation Permanente", nº. 81

(22) TANGUY, L.

Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers

En "Sociologie du Travail", 1983, nº. 3

(23) VÁZQUEZ GÓMEZ, G.

El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa

Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 1975