

LA INVESTIGACION SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA:
HACIA UN CONOCIMIENTO BASICO PARA LA PRACTICA
Y LA POLITICA DE FORMACION DEL PROFESORADO (*)

WALTER DOYLE (**)

Un importante cambio se está desarrollando en la investigación de la enseñanza. Cada vez se presta mayor atención a las asignaturas, el nivel de curso y las características de los alumnos en tanto que factores que influyen sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas (Brophy y Everston, 1978; Good, 1979). Además, los investigadores han comenzado a estudiar con mayor detenimiento las variables del alumnado, entendidas tanto como causas de las situaciones observadas en el aula así como elemento mediador de los efectos de la enseñanza (Doyle, 1980 b; Woods, 1980). Por último, deben mencionarse los esfuerzos que se están realizando para comprender las complejas tareas de gestión que los docentes enfrentan en las aulas y la forma en que ellas condicionan la planificación del trabajo y la toma de decisiones del educador (Doyle, 1979 b; Everston, 1981; Emmer, Everston y Anderson, 1980).

En este informe he intentado presentar de manera global las aportaciones potenciales que algunas de estas nuevas líneas de investigación pueden realizar a la formación docente. Tal como sugiere el título de este trabajo, el "contexto" se ha transformado en una noción central de este tipo de investigaciones. De manera comprensible, el término ha asumido varios significados, reflejando así la diversidad de enfoques existentes en este campo en la actualidad. Pero está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito, un tipo de capacidad pedagógica que ha sido frecuen-

(*) Ponencia presentada al Simposio "Perspectivas Alternativas en la Investigación y Desarrollo de Programas en Formación Docente (G. A. Griffin, Coordinador), celebrado en el Congreso de la Asociación Americana de Educación. Los Angeles. Abril 1981.

(**) North Texas State University.

temente pasada por alto en los programas y políticas educativas de formación del profesorado.

Por al menos dos razones he usado la denominación "potencial" al mencionar las aportaciones de la investigación sobre los contextos del aula. En primer lugar, debido a que este tipo de investigación es relativamente nuevo. En efecto, los principales trabajos dentro de esta temática han sido realizados durante los últimos cinco años y algunos de ellos están comenzando a adquirir importancia recientemente. Por lo tanto, queda aún por ver de qué manera estos nuevos enfoques influirán de forma correcta en el ámbito de la formación docente. En segundo lugar, existen aún pocos indicios de que el interés por el contexto que se observa en la investigación pedagógica —una línea de trabajo cuyas raíces se encuentran en las obras de Jackson y Kounin publicadas a finales de los años sesenta— haya encontrado su camino en el campo de la formación docente. Tanto en el plano de la investigación como en el de la planificación los responsables de la formación de profesorado han tendido a permanecer fieles a paradigmas más bien tradicionales. Ello se manifiesta en el actual énfasis en la evaluación del profesorado, el cual es probable que apoye ese punto de vista tradicional. Por ello, sospecho que será necesaria una importante reorientación conceptual antes que el estudio sobre los contextos de la clase pueda formar parte del conocimiento básico necesario para la formación docente.

Los cambios recientes en la investigación pedagógica reflejan; en primer lugar, los movimientos que se dan en el campo de la Psicología hacia un estudio más minucioso de la cognición humana (p. ej., Anderson, Spiro y Montague, 1977) y hacia el análisis de los efectos situacionales (p. ej., Cronbach, 1975); y, en segundo lugar, el interés por el estudio de los procesos que se desarrollan en el aula por parte de un amplio espectro de investigadores procedentes de disciplinas tales como la Antropología y la Sociología. Con el fin de subrayar la relevancia que tienen estos nuevos enfoques para la formación docente examinaré antes algunas de las líneas de pensamiento tradicionales en este campo. Luego describiré las características principales de la investigación sobre contextos de la clase, con particular referencia a los conceptos de "tarea" y "actividad". Por último, relacionaré el trabajo sobre contextos del aula con estudios recientes acerca de la gestión de la clase y la toma de decisiones docente.

LA EFICACIA PEDAGOGICA

Las cuestiones dominantes en la formación del profesorado han sido las de gestión y control, enfatizándose especialmente el tema de las decisiones en la selección de contenidos para el curriculum de formación docente y el de la evaluación de los estudiantes. Para abordar es-

tos problemas los responsables de la formación docente han buscado establecer criterios sobre los cuales basar sus decisiones y con los que defender la validez de las mismas. Con el fin de establecer dichos criterios se ha usado una amplia gama de recursos psicológicos, filosóficos y caseros. En ocasiones, se han dirigido a los estudios sobre educación, especialmente a la investigaciones sobre eficacia pedagógica, con el objetivo de confirmar la legitimidad de sus políticas y prácticas. A su vez, las características de esta línea de investigaciones ha condicionado la forma en que los responsables de la formación del profesorado conciben los procesos educativos.

Aunque la herencia intelectual de la investigación sobre eficacia pedagógica ha sido tratada en detalle en otro trabajo (Doyle, 1977 b), se hace necesaria una breve reseña para comprender los efectos de estos estudios en el campo de la formación docente.

Básicamente, existen dos enfoques para definir las prácticas pedagógicas eficaces. El primero de ellos consiste en extrapolar los resultados de las experiencias en laboratorio a la formulación de un modelo de como debería llevarse a cabo la enseñanza. Algunos seguidores de esta tendencia han recomendado la remodelación de las aulas, de manera que éstas se aproximen tanto como sea posible a los laboratorios de Psicología (Glaser, 1966). Otros han utilizado investigación básica sobre la cual han desarrollado una variedad de modelos personales, sociales y de procesamiento de la información sobre la interacción profesor-alumno en el aula (Joyce y Weil, 1972). En ambos casos se ha dado por supuesto: primero, que la mejor base de conocimientos para la enseñanza es la que deriva de los estudios experimentales en laboratorios; y, segundo, que las prácticas cotidianas que tienen lugar en las aulas deben ser modificadas dado que frecuentemente difieren de lo que recomiendan los modelos basados en experiencias de laboratorio. En la formación docente, la insatisfacción con la dinámica en las aulas ha engendrado un espíritu reformista que se interesa más por las prácticas alternativas que por las existentes. Lamentablemente existe escasa evidencia que indique que los modelos extrapolados posean la eficacia que se les asigna o que puedan ser usados de manera eficaz en contextos de clase convencionales.

El segundo enfoque sobre la eficacia pedagógica consiste en estudios directos de la actuación en clase. En este tipo de estudios, los datos derivados de la observación de las conductas de alumnos y profesores son correlacionados con la medida de los resultados, normalmente la puntuación media de clase del rendimiento y/o actitudes de los alumnos. De esta manera, se pueden identificar prácticas reales asociadas con progresos relativamente mayores en el rendimiento y/o actitudes. Recientes revisiones de importantes estudios experimentales y correlacionales llevados a cabo durante los años setenta (Brophy, 1979; Good, 1979; Ro-

senshine, 1979) sugieren lo siguiente: (a) que existen efectos pedagógicos, especialmente en mediciones del tiempo usado en relación al criterio de los contenidos, pero que la solidez y generalidad de esos efectos es probablemente menor de lo que muchos hubieran esperado en un primer momento; y, (b) que el establecimiento de relaciones proceso-producto fiables en una tarea difícil, sugiriéndose que las declaraciones de eficiencia no verificadas sean tomadas con considerable escepticismo.

Los estudios directos sobre eficacia pedagógica son claramente relevantes para la definición de los contenidos de la formación del profesorado, en parte debido a que los hallazgos de tales estudios son contextualmente válidos, es decir, están basados en hechos que ocurren realmente en las clases. Pero los estudios de eficacia son incompletos en dos aspectos. En primer lugar, porque las herramientas analíticas y de observación de la investigación sobre eficiencia pedagógica tiende a fragmentar los procesos educativos en variables discretas definidas de manera estrecha (elogios, preguntas, calidad del discurso del docente, etc.), y a congelar la acción que se desarrolla en el aula. El resultado es una lista de características o condiciones asociadas con mayores logros o con actitudes más positivas. Pero es difícil determinar sobre la base de esta información la forma en que se crean y mantienen durante períodos de tiempo prolongados las condiciones asociadas con la eficacia en las clases. Por lo tanto, la utilización de los resultados de estos estudios requiere de los docentes que aporten su propio conocimiento de la clase. No obstante, los responsables de la formación docente reciben escasos elementos que les permitan apoyar a aquellos docentes en actividad que son incapaces de hacer esta traducción por si mismos o para capacitar a los futuros profesores en el manejo de las realidades del aula.

En segundo lugar, el marco conceptual de los estudios sobre eficacia pedagógica tiende a ser individualista. Como resultado de ello, se observa que la evidencia sobre relaciones proceso-producto específicas es frecuentemente interpretada como si la interacción tuviera lugar entre un docente y un solo alumno. Pero las clases son escenarios colectivos y los "tratamientos" educativos son administrados a grupos de estudiantes. Pensar la educación en términos del aprendizaje y desarrollo de individuos constituye una capacitación dudosamente adecuada para quienes llevarán a cabo la gestión de grupos de clase.

En síntesis, la investigación sobre eficacia pedagógica se ha caracterizado por generar una imagen fragmentaria e individualista de los procesos educativos. La enseñanza es considerada como una lista de técnicas inconexas y como una cadena de contactos diádicos. Pese a todo, la técnica pedagógica básica, esto es, armonizar un gran número de conductas con el fin de llevar un grupo de alumnos durante varios meses,

queda pobremente reflejada. El tema de la eficacia pedagógica no es de ninguna manera trivial, pero las respuestas a este problema no son suficientes para definir el conocimiento básico necesario para las políticas y programas de formación del profesorado.

LA INVESTIGACION SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA

El estudio de los contextos del aula abarca un creciente y variado cuerpo de investigaciones orientadas hacia la comprensión de los ritmos naturales de la vida en las aulas. Existen por lo menos tres rasgos comunes a estos trabajos:

1. Un énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más bien en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas o tablas de puntuación.
2. Un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, por cómo los profesores y alumnos dan sentido a las realidades del aula.

En otras palabras, los estudios se concentran en la comprensión de las propiedades distintivas de la clase y de la interacción entre el medio y la conducta que en ella tiene lugar. Es probable que el interés por el contexto de la clase fuera estimulado por los informes críticos sobre la educación que aparecieron durante la década de los sesenta (p. ej., Henry, 1963; Holt, 1964; Kozol, 1967). En contraste con los impersonales resúmenes estadísticos que caracterizaron muchos estudios sobre educación, estos críticos proporcionaban vívidos relatos sobre conflictos humanos, casos de incompetencia y de fracasos en las aulas. Los ampliamente citados estudios de Jackson (1968), Smith y Geoffrey (1968), publicados también a finales de los sesenta, llamaban la atención sobre dimensiones de la vida en el aula que a menudo no eran consideradas por los sistemas de categorías de Flanders y otros. Por último, Kounin (1970) y Gump (1969; véase también Kounin y Gump, 1974), trabajando en la tradición de la psicología ecológica, proporcionaron importantes perspectivas acerca de la forma en que las conductas del profesor y el alumno son configuradas por las actividades en la clase.

Actualmente, estos primeros estudios están siendo profundizados por la investigación pedagógica y por los estudios sobre formación de profesorado (para una discusión del tema véase Doyle, 1979 a). De especial relevancia resultan los trabajos de Everston (1981) sobre la gestión de la clase de Yinger (1980) sobre la toma de decisiones del docente y los

de Copeland (1979, 1980) acerca de los procesos en las prácticas de enseñanza.

Recientemente, los estudios sobre los contextos de la clase se han visto enriquecidos por los numerosos y variados estudios lingüísticos, etnográficos y por investigaciones basadas en la observación participante. En los Estados Unidos el grupo de investigadores más prominente incluye a Bossert (1978), Mehan (1979), Cazden (véase Cazden, Hymes y John, 1972), Erickson (véase Bremme y Erickson, 1977, y Erickson y Schultz, 1977), Mc Dermott (1976), Everhart (1979), Blumenfeld (véase Blumenfeld *et al*, 1981), Schultz y Florio (1979), Sieber (1979), Metz (1978) y Borman (1978). También en Inglaterra se han llevado a cabo importantes trabajos en este campo. Entre ellos se puede destacar los de Woods (1979), Hammersley (1974), Hargreaves (véase Hargreaves, Heston y Mellor, 1975), Nash (1973), Sinclair y Coulthard (1975) y Edwards y Furlong (1978). Estos estudios han resultado especialmente útiles para comprender la organización social de los sucesos en las aulas y los modelos naturales de lenguaje que funcionan durante las clases.

Aunque más adelante brindaremos mayor atención a los estudios sobre gestión de la clase y toma de decisiones resulta imposible tratar aquí con mayor detalle este amplio espectro de investigaciones. Podemos ahora señalar dos aportaciones generales de los estudios sobre contextos de la clase. Por una parte, el análisis de los contextos de la clase ha proporcionado impresiones sobre las características distintivas de estos entornos, impresiones que han hecho posible a los investigadores la interpretación de datos sobre los efectos pedagógicos. Las aulas son entornos sumamente complejos de múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e imprescindible (véase Doyle, 1977 a). Además, la vida en el aula posee una historia de varios meses y la interacción profesor-alumno resulta visible para todos los participantes. Como resultado de ello, se desarrollan normas de conducta, las expectativas sobre los hechos futuros pueden ser afinadas y los temas de imparcialidad y justicia están siempre presentes. En consecuencia, no resulta razonable esperar que los "tratamientos" en la clase operen de la misma forma que en el laboratorio. Es más, las diferencias entre el laboratorio y el aula son aún mayores de lo que muchos psicólogos y pedagogos han imaginado. Tal como lo ha señalado recientemente Brophy (en prensa), el elogio en las clases tiene muchas otras funciones además de refuerzo de las respuestas correctas. Desde esta perspectiva, se comprenden los resultados contradictorios acerca de los efectos de los elogios del profesor en el rendimiento del alumno (Rosenshine, 1971).

Por otra parte, el interés por los contextos de la clase han planteado nuevos problemas para la investigación educativa. Dos de ellos resultan

particularmente importantes en el desarrollo de un conocimientos básico para la formación del profesorado: (a) cómo tienen lugar los efectos pedagógicos; y (b) cómo funcionan las clases. A continuación se tratará de exponer brevemente el tipo de trabajo que se está realizando acerca de estos temas.

TAREAS ACADÉMICAS

El primer interrogante en la investigación sobre eficacia pedagógica es el de las condiciones asociadas a mayores rendimientos o a actitudes más positivas de los alumnos. Pero al examinar las listas de relaciones proceso-producto es difícil no preguntarse sobre la manera en que ciertas condiciones se encuentran asociadas a determinados resultados. Para responder a la pregunta de cómo tienen lugar los efectos pedagógicos es necesario seguir los procesos que vinculan los hechos del aula con determinados resultados, es decir, analizar los procesos del alumno que median los efectos de la enseñanza.

Una manera de estudiar los procesos mediadores en el contexto de la clase es concentrarse sobre las tareas académicas que los alumnos deben realizar (véase Doyle, 1980 b). La premisa en este tipo de trabajos es que la forma de pensar del alumno acerca de una cierta asignatura está condicionada por las tareas que se le pide realice en esa asignatura. Así, una tarea que demanda de los alumnos la reproducción de la información recibida durante la instrucción produce resultados diferentes que una tarea en la cual se requiere comprender la información y sacar conclusiones. Desde esta perspectiva, los resultados —o sea, lo que los alumnos aprenden— son una función de las tareas que los estudiantes desarrollan en clase. Por supuesto, si no se les demanda que desarrollen tareas, es poco lo que se puede esperar que aprendan. Además, los alumnos individualmente pueden malinterpretar las tareas planteadas por el docente o desarrollarlas de maneras que distorsionen el modo en que se pretende que el alumno procese la información.

Una forma útil de entender el concepto de tareas académicas y de estudiar la manera en que se desarrollan es prestando particular atención a las situaciones de respuesta durante la clase. Una vez que estas situaciones han sido identificadas será posible seguir las necesidades de clasificación y procesamiento de la información que los alumnos experimentan. Con frecuencia, esta clase de seguimiento requiere que se lleven a cabo observaciones diarias debido a que la información necesaria para una determinada situación de respuesta puede ser proporcionada en diferentes momentos. En otras palabras, algunas situaciones de respuesta pueden organizar los sucesos en el aula a través de varias sesiones de clase.

Los estudios preliminares sobre actividades académicas sugieren conclusiones provisionales:

1. Los alumnos tienden a pensar sobre los sucesos en el aula en términos de las tareas académicas y su realización (King, 1980). En otras palabras, las tareas proporcionan una estructura dentro de la cual los alumnos perciben e interpretan los hechos. Así, la forma en que una particular conducta docente afecta los rendimientos parecería depende de como ella funciona dentro del sistema de tareas de una clase dada.
2. Las distintas tareas se encuentran asociadas a las diferentes configuraciones de los procesos en la clase. Por ejemplo, las tareas que requieren la aplicación memorizada o rutinaria de fórmulas conocidas se desarrollan de manera más eficiente y con una participación del alumno mucho más inmediata y continúa que aquellas que exigen la comprensión o solución de problemas. De esta forma, encontramos que el tipo de tarea que el docente desea que los alumnos lleven a cabo tiene consecuencias tanto para la utilización de ciertas conductas pedagógicas como para el manejo del orden dentro del aula.

Vemos entonces que el concepto de tareas académicas proporciona una visión conjunta de los sucesos en la clase asociados a los rendimientos y una manera de entender el contexto de la clase tal como lo viven los alumnos. Por lo tanto, la información acerca de las tareas en clase tiene importantes aplicaciones para la selección de variables y para la interpretación de los hallazgos de los estudios sobre eficacia pedagógica y sobre las percepciones de los alumnos. Este interés por las tareas ha llamado la atención de los investigadores hacia el análisis de los contenidos y hacia el curriculum que se utiliza en las clases. Las tareas organizadas por el docente condicionan la percepción del curriculum por los alumnos durante las clases y, por lo tanto, lo que ellos aprenden en sus encuentros con las diferentes asignaturas. El estudio cuidadoso de las estrategias utilizadas por los alumnos para obtener respuestas y la forma en que los docentes contribuyen al desarrollo de estas estrategias resulta un área prometedora para el conocimiento de los efectos a largo plazo de la educación sobre los logros (Davis y Mc Knight, 1976; Peck, Jencks y Chatterley, 1980). El interés por los contenidos ha hecho que aumente la ya tradicional preocupación de la investigación pedagógica por las relaciones interpersonales.

Desde la perspectiva de la formación del profesorado, el concepto de tareas académicas y, especialmente, la noción de situaciones de respuesta parecen proporcionar un marco analítico que permita al docente pensar sobre el proceso de aprendizaje del alumno en términos de la clase. Los docentes dirigen el proceso de aprendizaje del estudiante no sólo por medio de exposiciones, respondiendo a preguntas o con elogios. También guían el procesamiento de información del estudiante,

principalmente, diseñando y llevando a cabo tareas académicas así como manteniendo la responsabilidad de los alumnos en la realización de las mismas. Interesar a los docentes por el tema de las tareas académicas constituye una forma de hacerlos reflexionar acerca de los contenidos y sobre la manera en que esos contenidos se traducen en la realidad de la clase. Además, el concepto de tarea contribuye a que los docentes relacionen la psicología con la educación dado que la información de tipo psicológico es más útil para diseñar de tareas académicas que para prescribir conductas pedagógicas.

LA GESTION DE LA CLASE

Las cuestiones sobre eficacia pedagógica son generalmente presentadas en términos de las condiciones de la clase que aparecen con los rendimientos del alumno. No obstante, aún queda por ser abordada la cuestión fundamental: es decir, como se logran esas condiciones. Este es un tema de especial importancia al definir un conocimiento básico para la formación del profesorado ya que tiene que ver con la tarea básica de la actividad en el aula: concretamente, la gestión de la clase.

Los temas de gestión y disciplina de la clase despiertan fuertes sentimientos en todos, pero especialmente en los profesores principiantes (Fuller, 1969). Sin duda, éste es un ámbito de la educación profesional que ha sentido fuertemente el impacto de la psicología (véase Brophy y Putman, 1979; Doyle, 1978). Dentro de la psicología, tanto los especialistas en salud mental (p. ej., Dreikurs, 1957; Glasser, 1969) y en modificación de conducta (p. ej., O'Leary y O'Leary, 1977) han desarrollado una intensa actividad creando modelos y recomendando técnicas para la gestión de la clase y el mantenimiento de la disciplina. El inconveniente es que gran parte de estos trabajos se concentran en el tratamiento individual más que en la gestión de grupos de clase. Así, el contexto de clase raramente aparece tratado en una gran parte de la bibliografía sobre el tema de la disciplina.

Pese a que los resultados son similares, es posible encontrar un criterio ligeramente diferente en la psicologización del método pedagógico llevado a cabo por los especialistas en aprendizaje. Los intentos por relacionar la psicología del aprendizaje con la enseñanza han tendido a separar la bibliografía sobre enseñanza de la bibliografía sobre gestión de la clase. Por ejemplo, un reciente Anuario de la NSSE sobre métodos educativos (Gage, 1976) no incluye un capítulo o siquiera una entrada en el índice acerca de la gestión de la clase o sobre el tema de la disciplina. Esta omisión es comprensible puesto que los problemas de gestión de grupos que se deben enfrentar en las aulas raramente aparecen en las experiencias de laboratorio. Esta separación ha conducido a una descontextualización en las reflexiones sobre la enseñanza y a una enorme cantidad de investigaciones en las cuales se presta escasa atención a las varia-

bles de gestión (véase Gage, 1963; Travers, 1973). Afortunadamente este criterio está cambiando. Los estudios más recientes sobre eficacia pedagógica han incorporado variables de gestión —muchas de las cuales estaban tomadas de la destacable investigación de Kounin (1970)— y sus resultados sugieren que estas variables se encuentran consistentemente asociadas con los rendimientos (Brophy, 1979; Good, 1979). Además, Everston y sus colaboradores están realizando importantes esfuerzos con el fin de identificar las características de aquellos docentes que muestran una gestión de la clase más efectiva para poder así conocer de forma más precisa como se logra el orden en el aula (Emmer, Everston y Anderson, 1980; Everston, 1981).

Las investigaciones sobre los contextos de la clase han sido especialmente útiles para clasificar las tareas de su gestión por parte de los docentes. Desde la perspectiva de la gestión, la tarea inmediata del profesor en el complejo entorno de la clase es lograr y mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan durante el tiempo disponible (Doyle, 1979 b; 1980 a). La noción de "actividad" es central en esta concepción de la tarea docente, y se refiere a un modelo para la organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada. Las denominaciones corrientes para las actividades se refieren tanto a la organización del trabajo (trabajo individual, grupos de discusión, exposiciones) como al contenido (arte, vocabulario, lectura). Otras dimensiones clave de una actividad son la duración, el espacio físico en el cual se lleva a cabo, el tipo y número de estudiantes, los apoyos o recursos utilizados, y la conducta que se espera de los alumnos y del docente.

Dentro del esquema de actividad, el concepto de situaciones de respuesta desarrollado anteriormente al hablar de tareas académicas resulta de especial utilidad. Desde una perspectiva de enseñanza, es decir, desde la perspectiva de establecer y mantener actividades, las tareas académicas de los alumnos aparecen como situaciones de respuesta. El nivel hasta el cual los alumnos pueden proporcionar respuestas afecta al desarrollo de una actividad y, de esta forma, al grado en que el docente puede cumplir con el cometido básico de la enseñanza.

Los estudios sobre gestión indican que el nivel de orden logrado en el aula depende fundamentalmente de lograr establecer y mantener un sistema de actividades desde el primer momento (Emmer, Everston y Anderson, 1980). En otras palabras, las actividades organizan y orientan la conducta de los estudiantes y, por lo tanto, recae sobre ellas el peso de la gestión del aula. Si no se llevan a cabo actividades, los alumnos no tendrán nada que hacer y las intervenciones del docente para controlar las alteraciones del orden no tendrán demasiado efecto.

Las investigaciones sobre la toma de decisiones del maestro sugieren

que los docentes con experiencia piensan en la enseñanza en términos de actividades, i. e., en términos de formas de organizar trabajo para grupos de estudiantes (véase Doyle, 1979 b; Yinger, 1980). Esta es una práctica razonable dado el papel fundamental de las actividades para poder enseñar. Con la experiencia, los profesores también acumulan conocimientos sobre el tipo de situaciones que tienden a producirse cuando determinadas actividades se llevan a cabo con ciertos grupos de estudiantes. Este conocimiento de la clase resulta especialmente valioso para prever las consecuencias de la planificación y la toma de decisiones interactiva. Dicho de otra forma, los profesores pueden utilizar su conocimiento del aula para elegir y organizar actividades que armonizen con las características de un determinado grupo de estudiantes así como para educar su desarrollo y duración a la dinámica de la clase.

Son necesarios más estudios acerca de como se llega a una gestión óptima, es decir, en qué consiste el contenido del conocimiento de una clase, y de qué forma este conocimiento es adquirido por los docentes. Está claro que la noción de actividad es central para comprender la forma en que los profesores experimentan el ambiente del aula así como para entender de qué manera se establecen y mantienen las condiciones de una enseñanza efectiva. Este tipo de investigaciones es esencial para lograr un adecuado conocimiento básico en el ámbito de la formación del profesorado.

CONCLUSIONES

El argumento central de este trabajo es que los contextos plantean tareas que, a su vez, condicionan el procesamiento de la información. Este enfoque concentra su atención en el papel central de la reflexión en la enseñanza y estimula a conocer lo que se debe observar y cuando actuar, más que a simplemente conocer lo que hay que hacer. Para saber qué observar y cuándo actuar los docentes deben adquirir constructos que reflejen las realidades de la vida en el aula. Sin estos constructos resulta imposible aplicar en la clase los conocimientos acerca de los contenidos o sobre aprendizaje y desarrollo o incluso las más sencillas técnicas pedagógicas. Los estudios sobre contextos de la clase prometen proporcionar los fundamentos para constructos que sirvan de base a la competencia situacional en la enseñanza. Por esta razón, la investigación sobre contextos del aula define un aspecto central del conocimiento básico para la formulación de políticas y programas en formación del profesorado.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, R. C., SPIRO, R. J. y MONTAGUE, W. E. (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- BLUMENFELD, P. C. et al. Teacher talk and student thought: Socialization into the student role. En J. Levine y M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student preceptions: Implications for learning*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- BORMAN, K., Social control and schooling: Power and process in two kindergarten settings. *Anthropology and Education Quarterly*, 1978, 9, 38-53.
- BOSSERT, S. T., *Activity Structure and student outcomes*. Ponencia presentada al Congreso sobre Organización y Efectos de la Escuela, organizado por el Instituto Nacional de Educación, Enero de 1978.
- BREMME, D. W., y ERICKSON, F., Relationships among verbal and non-verbal classroom behaviours. *Theory into Practice*, 1977, 16, 153-161.
- BROPHY, J. E., Teacher behaviour and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 733-750.
- BROPHY, J. E., Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, in press.
- BROPHY, J. E., y EVERSTON, C. M., Context effects on classroom variables. *Educational Psychologist*, 1978, 3, 310-316.
- BROPHY, J. E., y PUTMAN, J. G., Classroom management in the elementary grades. En D. L. DUKE (Ed.), *Classroom management*. Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- CARTER, K.J., *Academic task structures in average and high-ability classes*. Unpublished doctoral dissertation, North Texas State University, 1980.
- CAZDEN, C., HYMES, D., y JOHN, V., (Eds.), *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.
- COPELAND, W. D., Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship. *Theory into Practice*, 1979, 18, 194-199.
- COPELAND, W. D., Teaching-learning behaviours: The demands of the classroom environment. *Elementary School Journal*, 1980, 80, 163-177.
- CRONBACH, L. J., Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, 30, 116-127.
- DAVIES, R. B. y Mc KNIGHT, C., Conceptual, heuristic and S-algorithmic approaches in mathematics teaching. *Journal of Children's Mathematical Behaviour*, 1976, 1 (Supplement 1), 271-286.
- DOYLE, W., Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28 (6), 51-55. (a)
- DOYLE, W., Paradigms for research on teacher effectiveness. En L. W. Schulman (Ed.), *Review of Research in Education* 5, Itasca, IL: Peacock, 1977. (b).
- DOYLE, W., Are students behaving worse than they used to behave?, *Journal of Research and Development in Education*, 1978, 11 (4), 3-16.
- DOYLE, W., Classroom Effects. *Theory into Practice*, 1979, 18, 138-144. (a).
- DOYLE, W., Making managerial decisions in classroom. En D. L. DUKE (Ed.), *Classroom Management*. Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, Chicago: The University of Chicago Press, 1979. (b).
- DOYLE, W., *Student mediating responses in teaching responses in teaching effectiveness (Final Rpt.)*, Denton, TX., North Texas State University, 1980. (a).

- DOYLE, W., *Classroom Management*, West Lafayette, IN: 1980. (a).
- DOYLE, W., *Accomplishing writing tasks in the classroom*. Ponencia presentada al Congreso de la Asociación Americana de Educación, Los Angeles, 1981.
- DREIKURS, R., *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. New York: Harper and Row, 1957.
- EDWARDS, A. D., y FURLONG, V. J., *The language of teaching*. London: Heinemann, 1978.
- EMMER, E. T., EVERSTON, C. M. y ANDERSON, L. M., Efective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 1980, 80, 219-231.
- ERICKSON, F., y SCHULTZ, J., When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1977, 1 (2), 5-10.
- EVERHART, R. B., The fabric of meaning in a junior high school. *Theory into Practice*, 1979, 18, 152-157.
- EVERSTON, C. M., Differences in instructional activities in average and low achieving junior high classes. *Elementary School Journal*, 1981, 82.
- FULLER, F. F., Concerns for teachers, *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 207-226.
- GAGE, N. L., Paradigms for research on teaching, en N. L. GAGE (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally, 1963.
- GAGE, N. L., (Ed), *The Psychology of teaching method*. National Society for the Study of Education, Seventy-fifth Yearbook, Part 1, Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- GLASER, R., The design of instruction. En J. E. GOODLAD (Ed), *The Changing American School*, Sixty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, Chicago: University of Chicago Press, 1966.
- GLASSER, W., *Schools without failure*. New York: Harper and Row, 1969.
- GOOD, T. L., Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 1979, 30 (2), 52-64.
- GUMP, P. V. Intra-setting analysis: The third grade classroom as a special but instructive case. En E. P. WILLEMS y H. L. RAUSH (Eds.) *Naturalistic viewpoints in psychological research* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- HAMMERSLEY, M., The organization of pupil participation, *Sociological Review*, 1974, 1, 355-367.
- HARGREAVES, D. H., HESTER, S. K. y MELLOR, F. J., *Deviance in classroom*. London: Routledge and Kegan Paul. 1975.
- HENRY, J., *Culture against man*. New York: Vintage, 1963. (trad. cast. *La cultura contra el hombre*. México: siglo XXI, 1975)
- HOLT, J., *How children fail?* New York: Dell, 1964.
- JACKSON, P. W., *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968 (trad. cas. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975)
- JOYCE, B., y WEIL, M., *Model of teaching*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1972.
- KING, L. H., *Student thought processes and the expectancy effect*. (Research Rpt. 80-1-8). Edmonton, Alberta: Centre for Research in Teaching, University of Alberta, 1980.
- KOUNIN, J. S., *Discipline and group management in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

- KOUNIN, J. S. y GUMP, P. V., Signal systems of lesson settings and the task-related behaviour of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 554-562.
- KOZOL, J., *Death at an early age*. Boston: Houghton Mifflin, 1967.
- McDERMOTT, R. P., *Rids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, 1976.
- MEHAN, H., *Learning lessons: Social organization in a classroom*. Cambridge, MASS., Harvard University Press, 1979.
- METZ, M. H., *Classrooms and corridors*. Berkeley, CA: Univ. of California Press, 1978.
- NASH, R., *Classrooms observed: The teacher's perception and the pupil's performance*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973. (trad. cast. *¿Qué ocurre en las aulas?* Madrid: Centropress, 1977)
- O'LEARY, K. D. y O'LEARY, S. G., *Classroom management: The successful use of behaviour modification*. (2nd. edition). New York: Pergamon, 1977.
- PECKS, D. M., JENKS, S. M. y CHATTERLEY, L. J., How can you tell? *Elementary School Journal*, 1980, 80, 178-184.
- ROSENSHINE, B., *Teaching behaviours and Student Achievement*. Windsor, Berkshire, England, National Foundation for Educational Research in England and Wales. 1971.
- ROSENSHINE, B. V., Content, time and direct instruction. En P. L. PETERSON y H. J. WALBERG (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley, CA: Mc Cutchan, 1979.
- SCHULTZ, J., y FLORIO, S., Stop and freeze: the Negotiation of social and physical space in a kindergarten first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 1979, 10, 207-235.
- SIEBER, R. T., Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school. *Anthropology and Education Quarterly*, 1979, 10, 207-235.
- SINCLAIR, J., y COULTHARD, M., *Towards an analysis of discourse: The language of teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.
- SMITH, L. M., y GEOFFREY, W., *The complexities of an urban classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- TRAVERS, R. M. W. (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- WOODS, P., *The divided school*, London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- YINGER, R. J., A study of teacher planning, *Elementary School Journal*, 1980, 80, 107-127.