

MEDIOS, MEDIACION Y COMUNICACION DIDACTICA EN LA ETAPA PREESCOLAR Y CICLO BASICO DE LA EGB

por MIGUEL ZABALZA BERAZA

A) INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la temática de los medios desde una doble perspectiva teórico-aplicada:

- ... se trata de esbozar un intento de redimensionalizar conceptualmente los medios en el contexto del discurso pedagógico...
- ... para y desde un nivel escolar concreto: la etapa de preescolar y el ciclo básico de la EGB.

Su desarrollo temático se encuentra enclavado en un amplio estudio multidimensional en el que se halla trabajando todo el Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago. El tema-título de dicho trabajo es: «Análisis del desarrollo y eficacia de programas renovados en preescolar y ciclo inicial en una muestra de la población gallega». Tratamos de realizar tanto una valoración global de todo el ciclo relacionando conductas docentes y éxito escolar de los alumnos, como valoraciones segmentarias referidas a los diversos recursos, estrategias, medios empleados.

Este trabajo que presento se sitúa en un momento previo a la investigación; en él me planteo la cuestión básica de sobre qué supuestos teóricos y funcionales podemos plantearnos la evaluación de los medios didácticos en esta etapa escolar. Me parece evidente la absoluta necesidad de partir de una teorización previa tanto respecto a la etapa en sí, como en lo que respecta a los medios. Ese es nuestro objetivo.

En todo caso no debe entenderse esta aportación que presento como resultado ya establecido en dicho trabajo general, ni tampoco como resumen de los supuestos teóricos de los que el grupo parte. Por ahora refleja tan sólo mi propia reflexión sobre las condiciones que debe reunir la investigación sobre medios en esta etapa.

B) ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

Empecemos pues por aclarar el sentido y significado con que tomamos los términos: medio, mediación, comunicación didáctica y otros conceptos básicos que utilizamos en la comunicación.

Nuestra idea de la comunicación didáctica, se sitúa próxima a la que de forma reiterada ha ido apareciendo en la literatura didáctica de estos últimos años (Rodríguez Diéguez [1], Titone [2], Gimeno [3], Escudero [4]). Todas ellas hacen frecuentes alusiones a la posibilidad de realizar un análisis dinámico del acto didáctico desde el parámetro comunicacional, tanto a nivel de macroanálisis (modelo comunicacional) como del microanálisis («actos de habla» de Searle [5], «actos del discurso» de Jacquinot [6], «actos semico-relacionales» de Pecheux [7]).

Esta perspectiva, si bien aún no suficientemente desarrollada, refleja de forma adecuada y suficiente el fenómeno de la comunicación como transacción lingüística. Sin embargo resulta insuficiente, a mi modo de ver, como modelo de interpretación del acto didáctico. Entender que todo proceso de comunicación es un proceso verbal y en última instancia lingüístico es, pienso, un planteamiento reductivo, por intelectualizante, y no recoge los componentes más primitivos y fundantes de los procesos de relación, incluso didáctica. Nuestra idea, que desarrollaremos a lo largo de este trabajo, es que la comunicación, a determinados niveles de encuentro y relación con personas y cosas, no exige el lenguaje. Ya ha señalado Mc Murray (8) que «la comunicación no es generación del lenguaje sino su matriz».

Es preciso pues añadir una nueva dimensión más profunda de los procesos comunicacionales en una línea similar a la que plantean por ejemplo Heinemann (9), Ricci Bitti (10) Watzlawick (11), e incluso el «interaccionismo simbólico» de Mead (12) que Gage operativiza en un modelo de análisis de la clase, o la corriente humanística de Maslow (13), Combs (14), etc.

Desde nuestra perspectiva sin esta dimensión no se pueden captar los fenómenos más profundos del acto didáctico, se reduce la instrucción al ámbito de los conocimientos y se pierde la oportunidad de desarrollar estrategias formativas en el proceso de enseñanza. En la línea de Bina Manzari entiendo el acto didáctico como un proceso de relación que trasciende la relación lingüística, aunque ésta suponga, sin duda, uno de sus ejes de discurso básicos cuya importancia aumenta a medida que se avanza en los niveles escolares. Aprender, para Manzari, supone llegar a dominar las relaciones y contactos con las cosas, personas, las ideas. Y en tal sentido el centro nuclear de la propuesta didáctica habrá de concretarse en una programación que traduzca «el dinamismo relacional del proceso educativo, en un proyecto de contextualidad relacional alumno-enseñante-ambiente».

Desde esta perspectiva resulta fácil entender el sentido en que adoptaremos los conceptos de *mediación* y *medio*. Cuando la comunicación se hace intencional, pretende objetivos de perfeccionamiento, se llama de contenidos *instructivo-formativos* y se produce en contextos preferentemente escolares, solemos denominarla comunicación didáctica. Su función principal será poner en contacto al sujeto con la realidad (ideas, personas, cosas, etc.) que habrá de aprender, esto es, mediará en el aprendizaje, en la medida en que aprender (instruirse y formarse en su dimensión escolar) es un *proceso mediado*. Los *medios* serán aquellos recursos individuales (en el sentido del término inglés «aids») que se utilicen en dicho proce-

so mediacional; bien sea como *soporte* del mensaje comunicacional, bien *estrategia* comunicacional, bien como elemento *catartizador* de comunicaciones.

EL MEDIO Y LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Entendemos que ésta es una visión del elemento medio no demasiado frecuente en la literatura didáctica. Predomina, más bien, una visión reductiva del concepto medio, en un intento evidente y explícito de posicionarlo con precisión en el espacio curricular y de posibilitar su análisis a través de procedimientos empíricos de tipo experimental.

Así el concepto de *medio*, si bien con matizaciones diferenciadoras, se liga con frecuencia al de «soporte» (Escudero, [4]), «material didáctico» (Nerici, [15]), «recurso didáctico» (Fz. Huerta, [16], Gimeno, [3]), técnicas diversas (Briggs, [17]), «dispositivo para transmitir información» (Rossi).

La necesidad de tal reducción y sus ventajas en el campo de la investigación experimental resultan evidentes, pero las deficiencias de la dimensionalización reductiva del concepto de medio hace difícilmente trasplantables a la práctica educativa sus resultados, dado que las exigencias metodológicas llevaron a desconsiderar la función del medio (o la redujeron a su mera eficacia global, en rendimiento cognitivo, o funcionalidad secuencial), su funcionalidad contextual o su incidencia en el proceso mediacional general. El profesor Escudero destacará en este mismo volumen, las dificultades conceptuales y metodológicas que dificultan la configuración de una *Teoría general del medio didáctico* y los posibles pasos a dar para superarlas.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo pueden hacerse algunas consideraciones:

...la presión tecnológica del momento cultural presente sobre el proceso instructivo y el desempeño escolar (Blankertz [18], Von Cube [19]) no han de forzar a la didáctica a restringir sus criterios de valoración del medio al de su aplicación inmediata y objetiva.

...los medios pueden sin duda ser analizados como *subsistemas instrumentales* individuales y con sentido en sí mismos. Para las evidencias de tales análisis, individuales o comparativos, no serán sino aportaciones parciales. Hasta tanto los medios no se aborden desde la perspectiva de su función curricular completa, esto es, como actos del *discurso didáctico*.

Cuando Briggs señala las revisiones de Olson y Allen sobre el análisis comparativo entre las salidas extraescolares y el cine en términos de conocimiento de una determinada realidad, tal diseño de investigación puede aportar información sobre tales medios, pero de escasa utilidad práctica. Ello, precisamente por esa pérdida de la dimensión «función didáctica» del medio en la elaboración del diseño de investigación. En una salida extraescolar el objetivo de aprendizaje no será probable-

mente el conocimiento sino la obtención de una experiencia motivadora, al contacto directo y vivencial con una realidad, la ruptura de la relación intraescolar, etc.

Es decir, la investigación del medio no puede plantearse de manera genérica y descontextualizada, sino asumiendo lo que se pretende a través de él, el tipo de operaciones mentales y no mentales en las que se desea que intervenga.

...pero los medios, además de actos del discurso didáctico, han de valorarse también como *actos del discurso pedagógico*, esto es, como formando parte de un proceso de mediación educativa, y también respecto a él han de justificar su funcionalidad.

Se corre el riesgo de una desconexión peligrosa entre la concepción educativa del medio y su concepción tecnológica que provoque la ruptura, a la hora de su tratamiento didáctico, entre lo que Bokelman denominara «normas de sentido» y «normas objetivas».

Ciertamente no se trata de volver a ingenuos planteamientos utópicos o antiintelectualistas, pero resulta obvio, y quizá lo sea aún más con respecto a la etapa preescolar y ciclo inicial la necesidad de un rearme intencional de los medios; es decir, de encontrar su sentido, la función potenciadora que juegan en el proceso de mediación, la aportación real que para el sujeto y su expansión se va a derivar de dicha función y del aprendizaje que posibilita.

En este sentido, incluso el aprendizaje deja de ser objetivo principal, para convertirse en instrumento de un objetivo superior, el desarrollo personal.

Es ésta una cuestión básica, a mi entender, en el campo de la tecnología didáctica, y la ha planteado uno de los hombres que más se han dedicado a la tecnología pedagógica: Von Cube (19). Para él la cuestión fundamental es: «Todo lo que puede hacerse desde la perspectiva de las posibilidades técnicas, ¿es de hecho algo que «debe hacerse»?»

Por lo que se refiere a las etapas que analizamos, quizá podamos realizar grandes avances en el campo de la tecnificación y automatización de los medios empleados, los cuales a su vez pueden llegar a comportar altos rangos de eficacia cognitiva inmediata. Pero si los diseños de investigación sobre tales medios los abordan desconsiderando otros elementos del proceso educativo, sus resultados serán cuando menos parciales.

EL APRENDIZAJE

Pese a que la primera y más extendida acepción de la didáctica ha sido la de «arte y ciencia de la enseñanza», resulta obvio que el concepto de enseñanza precisa del complemento del concepto de aprendizaje para cerrar el ciclo didáctico. Como ha señalado Popham lo que importa en la enseñanza no es tanto lo que hace el maestro, sino lo que sucede en la mente del alumno. Lo que llevado al campo de los medios vendría a suponer que más que la propia estructura técnica y la ca-

pacidad teórica del medio para vehicular información, lo que didácticamente importa en ellos es la forma en que el alumno los utiliza como recursos, y el tipo de efectos que el proceso de aprendizaje del alumno ocasionan.

Desde mi punto de vista, un aspecto esencial en la investigación de los medios didácticos será la consideración previa del tipo de aprendizaje al que se desea referir su uso. Y en tal sentido, la ausencia de especificaciones, en la literatura sobre medios, sobre qué se ha entendido por aprendizaje o qué niveles de aprendizaje se han considerado, impiden en gran manera el traslado de las evidencias logradas en la investigación, al aula. Y cuando tales criterios se explicitan se refieren con frecuencia a una conceptualización restrictiva del concepto de aprendizaje: memoria de datos, capacidad reproductiva próxima, y en todo caso a la dimensión cognitiva del aprendizaje.

Este planteamiento resulta claramente insuficiente con respecto a la edad preescolar y ciclo inicial, tanto por las características de los sujetos como por los objetivos preferentes del discurso pedagógico-instructivo a lograr en esas etapas.

Por ello entendemos que es preciso tender a conceptualizar el aprendizaje de forma que integre, por una parte, los diversos ámbitos del desarrollo formativo-instructivo de los sujetos y por otra, que tal integralidad no signifique retrotraerse a planteamientos de tipo especulativo-razional que dificulten su abordamiento científico. Ambos aspectos se resuelven mediante una formulación comportamental del aprendizaje.

Razran (20) señala que los fundamentos científicos del funcionamiento de la mente... pueden estudiarse a tres niveles: en cuanto sistema neural, en cuanto sistema comportamental y en relación a sus interacciones mutuas, en cuanto sistema social.

Adams, Doster y Calhoun (21) proponen su «Psychological Response Classification System» (PRCS) con las siguientes categorías de respuesta comportamental: sistema motor, perceptivo, biológico, cognitivo, emocional y social.

Entendemos que tal esquema integrador puede aplicarse a la esfera de los aprendizajes escolares. Pensamos que la mediación escolar ha de tender al desarrollo del conjunto de las dimensiones expresadas. Y ello resulta más obvio, si cabe, con respecto a las primeras etapas escolares. Por ello el análisis de los medios habrá de referirse a su funcionalidad y potencia mediadora con respecto a la optimización del desarrollo del sujeto en el conjunto de sus sistemas comportamentales.

Aceptemos que los procesos comportamentales bioquímicos, psicofisiológicos o neurológicos desbordan por su complejidad y la especificidad de su tratamiento tecnológico las posibilidades de la investigación didáctica. Pese a ello existe abundante literatura de didactas-médicos que abordaron este aspecto. Y no podemos olvidar la importancia del análisis de los medios en relación con la fatiga, los condicionamientos perceptivos, su uso en condiciones neurológicas especiales, etc. En todo caso tal investigación habrá de ser abordada por especialistas en ambos campos, los medios y el ámbito neurológico.

Pero hecha esta salvedad, no caben nuevos reduccionismos con respecto al conjunto de los subsistemas comportamentales señalados. Los medios tienen funciones que cumplir con respecto a todos ellos y por tanto su funcionalidad ha de ser analizada desde una perspectiva integral que los abarque a todos.

Dos conclusiones pueden sintetizar nuestro argumento:

- a) es preciso referir los medios a un marco psicodidáctico donde queden configurados como momentos o actos del discurso tanto pedagógico como didáctico, y situados en estrategias globalizadas y polivalentes. Los medios están dirigidos a todo el sujeto como unidad integrada.
- b) ello no ha de suponer un retorno a postulados antiintelectualistas de tipo roussonianos o neillianos, o desdibujar tanto la concreción operativa del concepto de aprendizaje que se haga imposible su análisis científico. Supone por el contrario el establecimiento de unos supuestos de partida sobre las dimensiones del aprendizaje que se han de considerar sobre la base de un modelo comportamental de amplio espectro en el que se refleje tanto la diversidad de subsistemas comportamentales hoy por hoy identificados, como su unidad e integración a nivel de la configuración individual del sujeto.

Nuestra propuesta para la edad preescolar y ciclo inicial es partir de este modelo comportamental de aprendizaje que abarca 4 niveles:

1.º nivel: nivel oréctico o de expresión de las necesidades, pulsiones o situaciones de la experiencia vivencial profunda del sujeto.

Las distintas experiencias, que en el contexto escolar son experiencias mediadas, de encuentro consigo mismo, con los otros, con objetos, con dimensiones espacio-temporales, etc., juegan para el niño una triple función mediacional:

- a) le ofrecen una vía para expresar, si lo desea o lo necesita, sus pulsiones más primitivas, invistiendo la experiencia fantasmáticamente o emotivamente en los términos en que su situación personal lo requiera.
- b) permiten al propio niño y al docente con él (individualmente o en grupo) el ir elaborando esas situaciones internas en sentido formativo y de desarrollo emocional del sujeto.
- c) posibilitan también, pluridimensionalizar cualquier tipo de aprendizaje, en cuanto que los códigos emotivos y afectivos son llevados a participar directa y expresamente en la codificación-descodificación del objeto de aprendizaje.

2.º nivel: sistema sensorial y motor

El niño estructura, codifica y descodifica su propia experiencia y los mensajes instructivos que se le proponen en base a códigos sensoriales, motrices y enactivos.

También en este caso puede diferenciarse un doble rol o función mediacional del nivel:

- a) la dimensión sensorial y motriz como objeto de experiencia en sí misma, en cuanto estructura del sujeto cuyo perfeccionamiento se propone la escuela. Así las actividades autoperceptivas, el trabajo sobre el esquema corporal, la coordinación e integración de los segmentos, la adquisición de habilidades instrumentales, etc.
- b) la dimensión sensorial y motriz como recurso instrumental que permite un procesamiento más matizado y rico de los contenidos del aprendizaje de cualquier índole, favoreciendo la pluridimensionalización de las vías de acceso de información.

3.º nivel: nivel social-experiencial

Referido a actividades asociadas a la propia experiencia directa del sujeto con las cosas, personas, situaciones, etc.; o bien a experiencias vicarias tomadas de su contexto familiar, social o sociocultural y cuyo sentido vivencial (no solamente su conocimiento) impregna al sujeto.

También a este nivel puede atribuírsele una doble función en el proceso de aprendizaje escolar:

- a) como contenido de aprendizaje en la medida en que se pretenda elaborar-perfeccionar los distintos estilos de relación del sujeto, sus motivaciones, sus intereses y actitudes, etc.
- b) como instrumento de contextualización vivencial de cualquier otro contenido de aprendizaje que puede ser referido a dicha experiencia con objeto de diversificar sus marcos referenciales y sus códigos, y de aumentar su nivel de significación.

4.º nivel: sistema cognitivo

Referido a las actividades de procesamiento mental de información simbólica, al almacenamiento de conocimientos codificados, etc.

Sus funciones principales en el proceso de mediación instructiva son tres:

- a) como contenido de aprendizaje en la medida en que se refiera a contenidos simbólicos: lenguaje, pensamiento, conocimientos abstractos, etc. Por lo que respecta a la etapa que nosotros analizamos aquí se situarían preferentemente los «aprendizajes instrumentales básicos» (Fernández Pérez, [22]).
- b) como estructura de reconocimiento y procesamiento de datos de información codificados de forma simbólica o icónica.
- c) como estructura final de procesamiento, estructuración y fijación mental de los mensajes vehiculados a través de los otros sistemas comportamentales.

Una cierta jerarquización existe entre los cuatro niveles señalados que convergen en el nivel cognitivo como estructura de integración final.

Reducir la acción didáctica al nivel de lo cognitivo, tanto si tal planteamiento se expresa explícitamente (Pacios, [23]) como si de manera implícita sirve de marco

metodológico como sucede en gran parte de la investigación sobre medios y en los planteamientos oficiales (Programas renovados, por ejemplo), supone, en definitiva la ruptura de esta concepción integral que defendemos.

Las diversas vías de acceso al aprendizaje no se excluyen entre sí, sino por el contrario, se matizan, completan el sentido y los marcos de referencia en su asimilación. Y en alguna manera, si cada nivel actúa como prerrequisito del posterior (como parecen indicarlo por ejemplo la naturaleza emotiva y psicomotriz de las dislexias, los componentes afectivos o relacionales de los fracasos escolares y trastornos del aprendizaje, la relación autoconcepto-autoestima y rendimiento escolar, etc.) el aprendizaje cognitivo se verá gravemente dañado en el caso de que existan deficiencias o no se hallen bien estructurados los niveles anteriores. Si se habla de altísimos índices de fracaso escolar en nuestra EGB ¿no podría pensarse que la desconsideración de las dimensiones no-cognitivas está en la base de ello?

Al querer afrontar el análisis y seguimiento de los Programas renovados nos hemos encontrado con que sus postulados de partida se hallan muy alejados de nuestro planteamiento:

- ... se desconsidera sistemáticamente el primer nivel (propuesta implícita: eso no pertenece a la escuela).
- ... se hace autónomo el segundo nivel convirtiéndolo en una asignatura más, es decir, intelectualizándolo, restringiendo su función a de la proveer de nuevos conocimientos.

Sin embargo se postulan paradójicos objetivos aislados del tipo «afirmación de sí mismo», «búsqueda de la propia identidad», etc., que se plantean como bloques temáticos. ¿Se entiende acaso que eso lo debe hacer el maestro los martes de 4 a 5 de la tarde? Al carecer de una perspectiva del proceso y las dimensiones del aprender, y al partir de supuestos reduccionistas del aprendizaje resultan realmente incolocables tal tipo de pretensiones.

En definitiva, todo ello nos lleva a un discurso general sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el sentido y función de la enseñanza institucionalizada. Coincidimos a este respecto con las dos hipótesis básicas de Bradford (24):

1. El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.
2. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero aprendizaje intelectual.

La cuestión subsiguiente es cómo operativizar estos postulados de forma que se asuman en la dinámica del quehacer docente escolar, y qué medios utilizar a los efectos formativos en esa dirección. Partiendo de la doble constatación de la necesidad de postular una acción educativa integral por un lado, y de la tendencia ac-

tual de la escuela a restringirse a lo intelectual y a automatizar los procesos, Von Cube (19) se pronuncia por la conveniencia de diferenciar dos ámbitos o momentos en el horario escolar:

- uno automatizado y dirigido a la consecución de objetivos,
- otro, libre con el objetivo de potenciar la comunicación interpersonal.

Una propuesta similar hace Schröder recogiendo la idea de Wesphalen sobre el peligro de una dictadura del material. Para impedir tal presión hacia el aprendizaje cognitivo, que al final supone una fuerte traba en el camino escolar hacia la calidad de la vida y el desarrollo de la personalidad, se sugiere la constitución de un «*espacio libre pedagógico*» al que se dedicaría un 20 % del total del horario escolar. Tal «espacio libre» está a disposición del área educativa de la clase y de otras actividades que no contribuyen a la transmisión directa de los contenidos de aprendizaje. Este planteamiento ha sido asumido en los planes de enseñanza oficiales del Estado de Baviera. Puede representar un importante apoyo a la dimensión de integralidad del aprendizaje, siempre que se entienda que lo integral ha de afectar al conjunto de los aprendizajes, no solamente a las horas dedicadas a la expansión educativa.

POSICIÓN CURRICULAR DE LOS MEDIOS

No cabe duda que tanto el tratamiento conceptual como metodológico que se haga de los medios adquiere sentido únicamente desde el modelo de enseñanza-aprendizaje que le sirva de marco de referencia.

Desde la perspectiva de nuestro modelo los medios son recursos de diverso tipo que el docente o el propio alumno pueden utilizar para cumplimentar a través de ellos determinado tipo de aprendizajes. Su función básica, pues, es facilitar el aprendizaje.

Esta función facilitadora vamos a analizarla desde la perspectiva del modelo comunicacional. Decíamos que la experiencia escolar es en su mayor parte una experiencia mediada en el sentido de que intencionalmente se arbitran y actúan una serie de procesos intermediarios que ponen en contacto al sujeto (todo el sujeto, no sólo su mente) con la realidad a aprender. Al proceso en su conjunto lo denominamos *mediación* y a los distintos elementos que participan en él, *medios*.

La función primordial del medio, es pues, establecer ese contacto entre sujeto y realidad. El medio puede *presentar* la realidad (cine, diapositivas, etc.), *representarla* (gráficos, modelos icónico-figurativos, etc.), *denominarla* (darle nombre, describirla), etc. Este tipo de funciones podríamos situarlas en la dimensión *expresiva* de los medios: respecto a la realidad el medio la muestra a través de diversos códigos. La calidad del medio vendrá dada por la perfección con que es capaz de mostrar la realidad que refiere.

Desde la perspectiva de los niveles de estructuración de los signos que presentó Morris (25) esta dimensión se encontraría próxima a la que él denominó semánti-

ca. Podríamos así hablar de una dimensión *semántica* o *denotativa* de los medios: se refiere a la relación existente entre el medio y el tipo de realidad o contenido que vehicula o al que se refiere, el tipo de datos que muestra la realidad a que se refiere.

Chadwick (26) ha señalado que los datos de la realidad que el medio refleja pueden ser: hechos existentes, cuadros estáticos o dinámicos, cuadros diagnósticos, material verbal impreso y material audible.

El hecho de que sean unos u otros los datos de la realidad que el medio refleje no es una cuestión en absoluto baladí ya que de ello dependerá fundamentalmente el tipo de operación mental que tal medio va a provocar en el sujeto. Siguiendo a Wheeler (27) se pueden establecer 4 categorías de contenidos del medio que a su vez provocarán 4 tipos distintos de aprendizajes mentales:

- a) contenidos *figurativos* (presentan o representan la realidad)
...dan lugar al pensamiento intuitivo.
- b) contenidos *estructurales* (organizan la realidad)
... dan lugar al pensamiento técnico.
- c) contenidos *semánticos* (denominan o refieren la realidad)
...dan lugar al pensamiento verbal.
- d) contenidos *conductuales* (recogen el aspecto humano de la realidad)
...dan lugar al pensamiento social.

Será, por tanto, medio adecuado aquel que contenga el tipo de datos específicos apropiados para el desarrollo de aquellas capacidades mentales cuyo funcionamiento más perfecto nos proponemos como objetivo.

Como es patente, esta dimensión del medio afecta fundamentalmente al nivel de los aprendizajes cognitivos, aunque su buen uso docente ha de procurar extender su potencia mediadora a otros niveles.

Como condiciones básicas de su inserción en el nivel preescolar y básico, podemos señalar:

1. *criterio básico: medios adecuados a las características perceptivas e intelectuales del niño.*
2. que contengan pocas opiniones y criterios de valor, y por el contrario muchas descripciones y diversidad de códigos como forma de expansión de las estructuras cognoscitivas (Piaget).
3. que posibiliten la fantasía y simbolismos no lógicos de modo que el sujeto pueda abordar la realidad de forma divergente, lúdica e imaginativa, además de su forma lógica y objetiva. Trabajos de Lapierre-Aucoutourier (38), Michelet (29).
4. que se resalte tanto el dato o hecho objetivo en sí mismo como la forma de abordarlo, analizarlo, controlarlo, como base de fundamentación de las estrategias cognoscitivas básicas. Trabajos de Bruner y Ausubel.

Los medios poseen también una *dimensión sintáctica*, referida a la forma en que están ordenados o se relacionan los distintos componentes o referentes de cada medio, e incluso en base a la peculiar secuencia en que se estructura el conjunto de los medios que se utilicen.

En este sentido las condiciones clásicas de funcionalidad de los medios suelen estar dirigidas a establecer procesos progresivos e individualizados, flexibles y con propuestas alternativas:

1. de lo próximo a lo alejado en un sentido cíclico que garantice la significatividad del proceso.
 2. de lo inmediato a lo mediato en un proceso de simbolización progresiva de los códigos utilizados.
 3. en una secuenciación de los códigos no unidireccional y fija que vaya de lo enactivo-a lo icónico-a lo verbal-a lo simbólico, sino como un proceso de avanzadillas y retrocesos de retroafirmación.
 4. de lo concreto a lo abstracto.
 5. de lo sensorial a lo cognitivo.
- ...etc.

La última de las dimensiones del modelo de Morris es la *dimensión pragmática*. En este caso nos referimos al uso de los medios tanto en tareas instruccionales como no instruccionales.

Esta es una dimensión fundamental de los medios. El medio en sí mismo es un elemento neutral, un artefacto técnico o comunicacional. Cuando adquiere virtualidad didáctica y educativa es cuando se introduce y usa en un contexto de intencionalidad y decisiones. Y en ese sentido, como ha señalado Kunert (30) y Watzlawick (31) el medio puede ser tanto medio de comunicación como de dominio.

Chadwick (26) señala como factores no instruccionales incluidos en esta dimensión de los medios: el control del ambiente, el mantenimiento de información, el desarrollo profesional.

A las cuales yo añadiría dos más:

...la *definición de la relación* en el sentido del 2.º axioma comunicacional de Watzlawick («cada comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, de forma que ésta clasifica al primero y es, por tanto, metacomunicación»). Y ello porque a través del uso que se hace del medio, y de la función que se le atribuye, el maestro define el papel que él y el alumno van a desempeñar en el proceso y el tipo de relación que va a existir entre ambos y de ambos con el objeto de estudio.

...también de la dimensión pragmática se derivará el *mensaje* educativo del propio medio que tendrá mucho que ver con los aprendizajes concomitantes o no esperados.

En cuanto a la enseñanza preescolar y del ciclo inicial han de ser tomados los medios y usos casi como objetos transicionales en el sentido que Winicot les otor-

ga, de cuyo manejo (más que de la propia entidad individual del medio) se han de derivar importantes efectos para el niño.

Y qué tipo de mediación han de desempeñar los medios englobados en una estructura tecnológica de instrucción:

- una mediación abierta o *expansiva* (objetivos experimentales) frente a una mediación cerrada y *convergente* (objetivos conductuales).

Michelet (29) insiste en que el valor de los materiales (medios) va más allá de su capacidad denotativa y de relación lógica con el objeto o fenómeno que representa, y que es muy fácil para los niños de esta edad relacionar cualquier objeto con la intuición, el ensueño o la fantasía o la poesía, desbordando incluso las previsiones de los propios fabricantes. Y narra a este respecto, una preciosa anécdota del uso divergente de un coche de juguete (objeto con sentido convergente) y el uso convergente de unas muñecas rusas (juguete planificado).

- una mediación basada en motivación intrínseca frente a motivaciones extrínsecas.
- una mediación perfectiva pero en un contexto libre de tensiones y ansiedad.

Es preciso recuperar el profundo sentido didáctico de la imperfección y su valor. «El despacito y buena letra, es mejor hacer las cosas bien que hacerlas» de Machado, no deja de ser, a mi modo de ver, un gran error pedagógico y didáctico.

- una mediación expresivo-existencial en el sentido de vehicular componentes del que hemos denominado primer nivel de la estructura comportamental: emociones, afectos, vivencias profundas.
- una mediación constructiva, en el sentido de provocar un desarrollo mental a través de la estructuración psíquica. Esto es, no quedar en una mera acumulación de datos de información, sino pretender la adquisición de hábitos intelectuales (Pacios, [23]), procesos vivos de aprendizaje (Fernández Pérez, [22]), clases elevadas de operaciones de los modelos de Bloom y Guilford.
- una mediación experiencial-vital, a través de procesos que respondan a los impulsos del niño: sociales, constructivos, de investigación, artísticos. Didáctica medio-ambiental (Zabalza, [32]), aprendizaje por descubrimiento.
- una mediación relacional-comunicativa. En la línea ya mencionada, de Bina Manzari. En cuanto a la definición de la relación (Watzlawick, Kunert). Relación con el propio grupo en el uso conjunto de los medios.

Un uso de este estilo de los medios, demandará a veces, la ruptura del marco escolar tradicional y exigirá una nueva orientación de la propia tarea escolar.

En este mismo ámbito, cabe señalar el importante y diversificado efecto *connotativo* que los medios ejercen en la dinámica de la comunicación didáctica, y del aprendizaje. De dos maneras cabe entenderse lo *connotativo*:

a) Como *connotación del mensaje*. Es un aspecto de la dimensión semántico-sintáctica de los signos y símbolos que afecta a su univocidad-equivocidad, y al tipo de relación, de hecho y posible, entre significado y significante. En tal sentido lo *connotativo* (como potencia evocadora del propio plano de expresión que se utiliza) se opone a lo *denotativo* en cuanto significado estricto.

Rodríguez Diéguez ha estudiado este aspecto señalando claramente la mayor potencia connotativa de la imagen frente a otro tipo de signos.

Por lo que a la edad preescolar se refiere esta dimensión de lo connotativo nos parece fundamental. En definitiva supone utilizar los estímulos en toda su potencia didáctica, y en tal sentido, como hemos señalado repetidamente los medios no habrán de limitarse a denotar semántica o significativamente a los objetos (darles nombres, preguntarse, describirlos, clasificarlos) de forma convergente o tradicional, sino que habrían de tender a pluridimensionalizar el contacto sujeto-objeto (diversidad de códigos, de contextos, diversidad de formas de contacto —físico, simbólico, emocional—, etc.).

La tradicional aporía entre lo logocéntrico y lo psicocéntrico tiene mucho que ver en esta etapa, con este aspecto. Una historia fantástica y apasionante sobre la vida de las abejas puede ser muy válida desde la ciencia de la apicultura, pero puede connotar muy positivamente ese aprendizaje.

b) Como *connotación de la relación* (Watzlawick; Selvini Palazzoli, [33]).

Es una dimensión de la relación comunicativa que en torno al medio establecen docente-alumno. Corresponde por tanto a la dimensión pragmática de aquél. El medio puede ser utilizado para reafirmar el poder, superioridad del docente: medios sofisticados cuyo manejo sólo conoce el profesor; medios portadores de prohibiciones, de exigencias, de control, etc., esto es como representantes y reforzadores del rol del docente. A través del medio se destaca (puede ser de forma intencional o simplemente de hecho) la incompetencia del otro (u otros), su situación dependiente, sus contradicciones. De alguna manera el contexto del uso del medio se convierte en judicial.

Este aspecto resulta también fundamental en los primeros desempeños escolares de los niños. A través de la connotación de los medios se puede potenciar bien una actitud dependiente, ansioso-depresiva e incluso culpabilizada, y un estilo cognitivo convergente, o bien todo lo contrario.

— *dimensión vivencial, sensorial y cognitiva del proceso de mediación y de los medios.*

Desde la perspectiva del modelo de aprendizaje en 4 niveles que presentamos, no podemos por menos que hacer una referencia al sentido que los medios adquieren en ese marco de referencia.

Evidentemente el postulado previo es que un medio será tanto más adecuado didácticamente, y sobre todo en la edad preescolar, cuanto más sea capaz de establecer mediaciones que afecten a todos los niveles comportamentales de los suje-

tos. Como eso no es posible en la mayor parte de las ocasiones, se trata de utilizar *baterías de medios* que hagan posible esa integridad del aprendizaje.

La idea de integralidad, sería, a mi parecer, el eje de estructuración de la selección y organización de medios-recursos en la etapa preescolar. Ya ha señalado Burton que «el niño total va a la escuela. Más que eso, aprende todo él, y no por secciones. No puede educarse el cuerpo o las emociones sin que se afecten recíprocamente y ambas con el intelecto. La mente o intelecto, el cuerpo y las emociones, son desigualmente arbitrarias; no son entidades de posible separación sino aspectos funcionales de un todo unificado. El niño funciona como un todo integrado, unificado» (34).

También Pace ha señalado que los objetivos son más integrados si:

- exigen que los conocimientos y la teoría tengan relación con los problemas y la vida
- incluyan sentimientos, creencias y valores, así como el intelecto.

En todo caso, éste es un principio comúnmente aceptado y reiterado en la literatura didáctica. Cualquier exposición de los fines de la educación escolar parte del supuesto de la necesidad de tal integración y así suele expresarse en las listas de los fines de la educación escolar y de sus objetivos generales. Sin embargo, tal principio, no se continúa en la posterior operacionalización de objetivos, y está prácticamente ausente de los diseños de instrucción que yo conozco. La intelectualización apriorística o práctica ya aludida es la condición normal del desempeño escolar en la actualidad. Ya se aludió también al planteamiento cognitivista adoptado por los Programas Renovados. Wheeler ha constatado, tras el análisis de una gran cantidad de diseños curriculares, esta misma incongruencia o ruptura entre los niveles más genéricos de definición de intenciones y los niveles operativizados de objetivos y actividades. «La enseñanza encaminada a conseguir esas conductas, señala Wheeler refiriéndose al área de la afectividad, es por lo general didáctica y moralista y en su mayor parte, no supone más que buenos deseos de que la orientación de valores adecuados se produzca como subproducto del conocimiento y de las habilidades intelectuales o a través de una especie de ósmosis educativa».

Se diría que la escuela es incapaz de asumir el ámbito emocional, afectivo, sensorial, etc., como áreas a desarrollar e incluso como vías de aprendizaje (entendemos que ambas cosas van juntas: no es posible un desarrollo funcional sin contenidos).

Primer Nivel: Oréctico

Desde nuestra perspectiva, no se trata de introducir en el análisis del aprendizaje el tratamiento de aspectos complejos y profundos del tipo transferencia-contratransferencia, resistencias emocionales, inconsciente individual o grupal, defensas, etc. Aunque, en honor de la verdad, tampoco estamos seguros de que el educador y el didacta deban desconsiderar o no prestar atención a tales aspectos. Autores como Anzien, Pages, Redl, Slawsan, Lapierre, Aucoutourier, etc., han analizado importantes repercusiones de dicha temática en la dinámica del aprendizaje

personal y de la relación grupal. Pero, al igual que hacíamos antes respecto al sistema biológico, aceptemos nuestra incompetencia específica para abordarlos con garantía.

Sin embargo hay aspectos más externos, de más fácil y unívoca descodificación a partir de las conductas concretas, que sí pueden y deben ser abordados. En la comunicación natural interhumana que se produce en el espacio escolar se suscitan emociones, actitudes, tendencias de diverso tipo, que generalmente se pierden en el afán por una mayor efectividad en el aprendizaje. No obstante, tales aspectos son imprescindibles para el «normal» desarrollo perfectivo de la personalidad de los sujetos, y en tal sentido, como señala Kopp, es preciso que «se susciten, fomenten y perfeccionen emociones deseadas».

Podemos señalar por ejemplo:

...el mundo de los deseos infantiles y el manejo que de ellos hace el niño (que en definitiva traducen necesidades).

...las manifestaciones de seguridad-inseguridad. El sujeto infantil vive a nivel profundo la dialéctica ambivalente de fusionalidad-identidad.

...las conductas sociales básicas:

—conductas de aceptación-rechazo.

—conductas de contacto: tipo de contacto, frecuencia, permanencia en el contacto. A nivel individual o respecto al grupo total o a algún subgrupo.

—conductas de imitación

—autopercepciones: autoconcepto, autoestima

...el mundo de la fantasmática infantil: temores difusos, creencias sublimadas mágicamente, etc.

El sujeto a nivel preescolar o del ciclo inicial emite continuamente mensajes sobre las áreas citadas, a través de códigos diversos (su propia conducta, representaciones gráficas, conversaciones, referencias verbales expresas: cuando señala que tiene miedo o que tal niño no le quiere, a través de comunicaciones no verbales, etc.), de manera explícita o cifrada (con distintos niveles de simbolización). Mensajes que están en relación con sus estructuras emotivo-afectivas más profundas.

Si queda claro con lo dicho, el sentido de la mediación a este nivel, podemos plantearnos ya la cuestión de qué posibles medios serían utilizables en dicho proceso mediador.

Lapierre-Aucoutourier establecen diversas categorías de medios para las funciones arriba descritas:

a) En primer lugar y con una relevancia muy superior a todos los posibles medios, está el *cuerpo* como medio. El propio cuerpo del niño y el cuerpo del docente.

El cuerpo se constituye en marco de referencia imprescindible en esta etapa escolar. Y no solamente como un área a conocer, tal como parecen plantearlo de

manera reductiva los Programas Renovados, sino como una realidad a vivenciar: el cuerpo como fuente de placer, de dolor, de temores, de autoaceptación o autodesestima, de comparación social, etc. Como han señalado «el discurso del cuerpo puede suplir, y en esta edad sin duda lo hace, al discurso de la palabra, tanto en la expresión como en la recepción de mensajes, sobre todo cuando éstos se refieren a zonas profundas del sujeto» (28).

Pujade Renaud (35) ha resaltado también el papel del cuerpo del docente en la educación escolar. Señala que la palabra ha sido declarada por la pedagogía convencional como el único mediador, pero sin embargo, la comunicación no-verbal y la comunicación corporal son esenciales para comprender la situación pedagógica y poder intervenir sobre ella. Y Kalish (36) ha encontrado relación significativa entre expresividad corporal y rendimiento escolar.

Lapierre-Aucoutourier han llegado en sus investigaciones a identificar, además del cuerpo una serie de objetos (pelotas, cojines, trapos, alfombras, almohadas, el propio suelo, etc.) que por su forma, textura, color, flexibilidad o contenido simbólico (en sentido psicoanalítico) recuerdan el cuerpo humano y permiten al niño (también al adulto, sin duda) trabajar analógicamente su cuerpo actuando sobre dichos objetos. Junto al propio cuerpo, tales objetos *sustitutivos* (objetos transicionales, los denomina Winnicot) se convierten así en medios privilegiados en este nivel.

b) Un segundo nivel de objetos son los que denominan «*objetos mediadores*». No sustituyen o simbolizan la realidad sino que sirven para llegar a ella a través de la prolongación o proyección del propio Yo. El contacto Yo-realidad, Yo-otros se vehicula y realiza a través de dichos objetos.

Está claro que en este caso, como en el anterior, los objetos-medio no se utilizan en su sentido denotativo. No representan la realidad, no tratan de expresarla. Son más bien medios relacionales. Importa en ellos la dimensión pragmática, y la función que cumplen se refiere a vehicular la expresión del alumno. Son por tanto, medios de expresión del sujeto, más que medios de expresar el objeto de aprendizaje.

Así, el alumno puede utilizar su libro de texto para tirárselo al compañero, para dibujar sus sueños, para mostrar su angustia rompiéndolo o para expresar su ansiedad y obsesión de limpieza cuidándolo como un talismán más valioso que él mismo, etc. De alguna manera el sujeto se expresa, establece su comunicación a través del objeto-medio.

Ya se ve que cualquier objeto puede ser analizado desde esta perspectiva. El hecho de que realmente el sujeto viva los objetos como instrumentos de expresión de sus vivencias o no, dependerá del contexto que el propio docente haya creado en su clase.

Para los autores citados revisten, sin embargo, especial importancia dentro de esta categoría los *productos del cuerpo* entre los que destacan dos categorías según se trate de productos directos (la voz, el gesto, la mirada, los movimientos, etc.) o

de productos indirectos para cuya realización se necesita la concurrencia de instrumentos ajenos al propio cuerpo, como sonidos instrumentales, dibujos-grafismos, producciones icónicas, etc.

c) Finalmente establecen una tercera categoría de medios que corresponde a los que denominan «*mediadores socioculturales*» entre los que establecen otras dos categorías según que se trate de productos directos del sujeto (el lenguaje es el principal) o de productos en los que el sujeto se ve implicado como miembro del grupo (dinámica del grupo, convenciones sociales, actividades colectivas, etc.), pero que le afectan personalmente en la medida que interviene en ellas integradamente, como un todo.

Un análisis diverso sobre el tipo y función de los medios, es el realizado por Michelet (29). Su punto de partida, ya señalado, es que la potencia mediacional de un medio didáctico desborda su relación lógica con la realidad (objeto o fenómeno) que representa o refiere. Su interés didáctico reside además, en la posibilidad de influencias no racionales a nivel de vivencias, intuición, ensueño o poesía (dimensión estética que ya atribuyó Jakobson al lenguaje y Rodríguez Diéguez a la imagen). De tal manera, frente a una mediación meramente denotativa (dar nombres a las cosas) o clasificatoria (estructurar conceptos, clases, etc.) cabe una mediación vivenciada referida a otros niveles de percepción y conocimiento: sensaciones, recuerdo, fantasía (Zabalza, 32).

Así por ejemplo el *cubo*, es utilizado por Montessori con vistas a la estructuración geométrica de la mente del sujeto, por Froebel para favorecer la vivencia de densidad en el sujeto (es un todo autocontenido, interior que facilita búsquedas interoceptivas) y por Decroly como algo manipulable que se puede abrir, meter cosas en él (un todo vacío). De manera similar, cualquier material puede posibilitar usos distintos y por tanto, desarrollar vivencias a distinto nivel.

En este sentido se refiere a la *sensorialidad* de los objetos-medios que se utilizan en esta etapa, como su principal virtualidad. Una sensorialidad entendida a nivel global y globalizante de la experiencia: afecta a toda la persona, a todos sus registros y está teñida de afectividad.

Aunque pueda parecerlo, éste no es un postulado novedoso en la historia de la didáctica. Cercano a él se encuentra la idea de «profundización» (entrega amorosa al objeto total) señalada por Herbart como primer paso del conocimiento y que sus seguidores desvirtuaron (Schwager, [37]), idea que más tarde volvió a retomarse en los planteamientos de la Escuela Nueva.

Cercana también la idea de Heidegger en que se refiere al «comprender primigenio» que es en definitiva una aproximación existencial al objeto. En alguna medida, lo sensorial trasciende al estudio objetivo y su mensaje permite al sujeto decodificarlo, desde parámetros que expresan distintos niveles de relación con dicho objeto. «La sensorialidad es sostenida por una relación con el mundo que no es una relación sensorial, sino una relación total y afectiva con las cosas» (Merleau-Ponty).

Nuestra propuesta, por tanto, es que a este nivel, los medios utilizados han de posibilitar una comunicación profunda entre el sujeto aprendiz y el objeto de aprendizaje, a través de un intercambio emocional-afectivo yo-situación-objeto. Ciertamente se trata de una función no planificable de antemano, o no del todo planificable. Pero no cabe duda de la importancia de que tal temática sea debidamente atendida por el maestro a medida que vaya surgiendo de modo que pueda orientarla y elaborarla bien individualmente, bien a través del grupo, con vistas a un desarrollo formativo integral de los alumnos.

Segundo Nivel: Nivel sensorial y motor

Este es un nivel que ha merecido un tratamiento más sistemático en la literatura didáctica. Son abundantes las taxonomías de objetivos del ámbito psicomotor: Simpson, Alvarez Manila, Harrow, Lapiere (los Contrastes), Pic y Vayer, etc. Casi todas ellas, presentan un importante bagaje de actividades a desarrollar, sin embargo, parten de una conceptualización estanca del ámbito psicomotriz refiriéndose a él como un área específica e independiente del desarrollo de los sujetos. Únicamente desde la perspectiva de la terapia, la reeducación, de los trastornos del aprendizaje: de ahí que se haya denominado *Psicomotricidad funcional*.

Nuestra propuesta se situaría en esa misma línea, pero desde una perspectiva más integrada en los procesos normales de aprendizaje. Si se ha hecho evidente que en la base de muchas dificultades del aprendizaje se hallan conductas psicomotrices poco perfeccionadas o erróneamente elaboradas, se deduce de ello, que tales conductas, se constituyen como prerrequisitos de un correcto aprendizaje a nivel cognitivo. En definitiva se trata de un adiestramiento de los canales vehiculadores de la estimulación y la respuesta y es lógico que de la calidad, precisión, discriminación e integración de matices con que tanto una como otra se transporten, dependerá el resultado final del aprendizaje.

Cualquier aprendizaje requiere una buena psicomotricidad y un buen desarrollo sensorial. La cuestión fundamental por tanto para la didáctica, no es insistir en tal circunstancia, sino plantearse qué tipo de actividades y contenidos posibilitarán tal desarrollo y cómo lo psicomotor y sensorial han de articularse como elemento sustantivo del proceso de aprendizaje.

La primera cuestión, como hemos señalado, está abundantemente tratada tanto en general como en lo que se refiere a la edad preescolar y al nivel inicial, con respecto a los cuales toda una pléyade de libros, han aparecido en estos dos últimos años. De esta manera cualquier docente cuenta ya con indicaciones, sugerencias y modelos para el desarrollo efectivo a nivel escolar de las *conductas motrices de base* (equilibración, coordinación, posturas, lateralidad, independencia y coordinación segmentaria, etc.), conductas perceptivo-motrices (ritmo, estructuración espacio-temporal, etc.), etc., etc.

El área sensorial está quizá más descuidada a este respecto. De alguna manera, el canal visual y el auditivo, han acaparado la atención didáctica y a través de ellos se vehiculan, de manera prácticamente exclusiva, todos los mensajes didácticos.

Digamos que son los «medios privilegiados» de contacto con la realidad. El rescate de una sensorialidad más diversificada, parece importante desde la perspectiva del modelo integral que proponemos.

El principal papel lo seguirán jugando indefectiblemente, vista y oído; pero aun en este caso cabe postular una mayor diferenciación de los estímulos ofrecidos a ambos. Como señala Bertolini (38) hay un intercambio permanente entre códigos-realidad y entre códigos de diverso tipo.

La principal restitución ha de hacerse con respecto al tacto. Si hasta la entrada del niño en la escuela éste ha sido su principal instrumento de trabajo, no parece lógico que la escuela lo sustituya de inmediato, y eso, tanto por lo que supone de olvido de un importante recurso del sujeto, como por lo que significa de suplir la experiencia directa por la vicaria. Los objetos materiales por los simbólicos. Y a ese respecto ya ha señalado Wheeler (27) los peligros que se derivan de un prematuro reemplazo de los materiales concretos y la manipulación sobre ellos por la experiencia vicaria y las representaciones verbales o simbólicas. De la misma manera que resulta peligroso centrarse en la experiencia directa, aplazando cualquier experiencia que implique material verbal o simbólico, en la enseñanza media o superior.

Nuestra propuesta es que se utilicen medios, en esta etapa, que permitan un juego sensorial múltiple sobre ellos. Blankertz (18), citando la frase de Dilthey de que la naturaleza universal se pone de manifiesto de manera individual en la vivencia, alude a las grandes posibilidades educativas que comporta la conexión de profesor-alumno a nivel de sensaciones.

Un desarrollo operativo de este planteamiento podrá verse en los ejemplos concretos con que completaremos nuestro trabajo.

A nivel de medios utilizables a este nivel, debemos entender que en principio, cualquier objeto de aprendizaje, si se utiliza directamente, nos permite actuar sensorialmente sobre él. Si lo que se utiliza, son representaciones del objeto, gráficas o verbales, la relación sensorial con el objeto se empobrecerá.

Determinados tipos de materiales aportan un amplio espectro de estímulos sensoriales y por eso habrían de ser empleados con mayor frecuencia en la enseñanza preescolar. Por otra parte, como se verá, son objetos que los niños utilizan espontáneamente en su vida extraescolar aunque posiblemente sin ser capaces de usufructuar plenamente su potencial formativo, objetivo que debía proponerse a nuestro modo de ver la escuela. Son por otra parte materias que permiten pasar de su manipulación sensorial (2.º nivel) a la experiencia más profunda del objeto por una parte (nivel 1.º) y por otra a su elaboración mental (nivel 4.º). De alguna manera integran el proceso a partir de sus virtualidades sensoriales.

Michelet (29) señala la pintura, la arcilla, arena, agua, barro, suciedad, papeles, etc., como objetos de ese tipo. Pero ha sido Conanon, quien partiendo de los 4 elementos físicos de la mitología (agua, tierra, aire, fuego) ha elaborado todo un diseño de instrumentación escolar de su empleo indicando cómo utilizarlos en la

escuela en las distintas edades (para pequeños, medianos y mayores). Tal como los estructura Conanon, se perciben claramente las virtualidades antes señaladas, a través de las correspondencias oníricas y lúdicas que los materiales permiten, así como su aportación progresiva a la estructuración del psiquismo y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, con la tierra se puede trabajar desde sintiendo su frío, calor, hasta tapándose con ella, modelando la arcilla, o cultivando la jardinería o clasificando diversos tipos de muestras, etc.

Tercer Nivel: Conductas sociales

Quizá el aspecto fundamental de esta etapa que estudiamos sea la incorporación del niño a un grupo muy distinto del familiar, en el que ya nadie le va a garantizar como en aquél, la aceptación y la satisfacción a priori de su necesidad de pertenencia.

Las dificultades en este proceso de integración grupal, de aceptación de los otros y por los otros, es también una de las causas más frecuentes de inadaptación escolar, con secuelas en el área de la personalidad (Erikson) y en el área de los aprendizajes (Gimeno) y en la propia adaptación escolar y social (Zabalza). El tema del autoconcepto y autoestima como integración personal de la percepción del sujeto de lo que los otros sienten-dicen de él (Mead), es un factor fundamental en la integración psíquica de los sujetos, que une este nivel 3.º con el nivel 1.º.

En este aspecto, pues, la realidad fundamental son los otros compañeros y adultos, con los que se está en contacto. Tener la oportunidad de reaccionar ante ellos, sintonizar y divergir emocionalmente con ellos, desarrollar un trabajo conjunto, poder sintonizar o divergir respecto a opiniones, valoraciones, etc.; poder actuar desde normas consensuadas; formar parte de los aprendizajes prioritarios a este nivel, integrando como se ve componentes conductuales de diversos niveles.

Diversos análisis factoriales prueban la validez de estos componentes de la dinámica grupal. Así Hemphill, Carter y Couch, hallaron 3 dimensiones en los grupos:

- a) área *afectiva* en el sentido del grado de calor o frialdad interpersonales, tensión, relajación, antagonismo, solidaridad.
- b) área *procedimientos*
- c) área *de la tarea*

En otro trabajo de Schmuck y Schmuck identificaron diversas etapas en tal desarrollo del grupo clase:

- 1.º aceptación, inclusión, confianza
- 2.º patrones de influencia - formación de tareas y mantenimiento de la comunicación
- 3.º productividad - obtención de metas
- 4.º normas flexibles - autorrenovación.

Entendida así la naturaleza de este nivel como una integración de conductas del propio nivel y de otros niveles pero con referencia grupal, podemos analizar qué tipo de medios pueden ser utilizados.

... en este caso los medios son principalmente actividades o estrategias de trabajo que combinen lo individual y lo social y permitan al sujeto manifestar sus tendencias de participación o retraimiento con respecto al grupo.

... Dunn, R. y F. (39) han señalado como medio muy apropiado para este nivel de trabajo las «alfombras mágicas», que consisten en pequeñas alfombras o retales esparcidos por el suelo de clase que se constituyen en espacios individuales al que pueden acudir los alumnos cuando lo desean.

Dichas alfombras ofrecen un espacio propio donde refugiarse (nivel 1.º) y disfrutar su libertad; sentir la textura, los colores, etc. (2.º), dar la posibilidad de compartirlo, aceptar o rechazar en él a los otros (3.º), o trabajar sobre ella, con materiales y medios de tipo más complejo (nivel 4.º).

... Los ejercicios de metacomunicación sobre cómo se desarrollan los mensajes, qué tipo de relaciones se establecen, entre los distintos miembros del grupo y en el grupo como unidad o entre los sujetos y el profesor, son también fórmulas adecuadas de análisis intersubjetivo, que permiten expresar una gran cantidad de vivencias y sentimientos, y ofrece la oportunidad de elaborarla positivamente a través del grupo.

... El propio docente juega un importante papel como rector emisor y receptor de estímulos socializadores. Jenkins D. H. identifica dos áreas de conocimiento y dos de habilidad, fundamentales para un correcto desempeño de esta tarea por parte del docente. La primera se refiere al conocimiento de la conducta de los niños a nivel individual y grupal y de sí mismo como persona y como líder de grupo (necesidades y sentimientos que él tiene respecto a la situación y claves de su propio comportamiento).

Entre las habilidades sitúa la capacidad para usarse a sí mismo como instrumento de cambio y el dominio de las técnicas que le ayuden a comprobar si se están logrando los objetivos deseados.

Cuarto Nivel: Comportamientos - aprendizajes cognoscitivos

Para Lawton (40) existen tres tipos de realidad:

- realidad personal
- realidad intersubjetiva
- realidad técnico-objetiva.

A los dos primeros niveles de realidad, hemos dedicado ya análisis anteriores. En este nivel cuarto, nos referiremos a la realidad técnico-objetiva. El sujeto ha de realizar progresos en el dominio de los tres tipos de realidad. Lawton señala que esos tres tipos de realidad y su conocimiento quedan organizados en diferentes «frame works» (formas de conocimiento o materia).

La conexión de este nivel con los anteriores está clara, si se acepta la organicidad de nuestro modelo. Diversos autores han destacado también esta interconexión desde perspectivas diversas. Así Freud plantea que el espíritu investigativo e intelectual de los sujetos surge a partir de su curiosidad sexual. Una concepción integralista está presente también en el modelo holodinámico de Titone (2) según el cual se produciría la siguiente relación:

$$C (A) = \frac{P (ca)}{S}$$

Esto es, el comportamiento (C) y/o el aprendizaje (A) son el resultado de la relación entre los procesos cognoscitivos (c) y motores o automatizados (a) y la situación (S). Para Titone, «P, c, a, representan tres niveles integrantes e integrados (su desintegración, constituiría de hecho un estado patológico) en un equilibrio dinámico, siempre en devenir, nunca del todo estable (la educación), a otro nivel la psicoterapia, debe tender a hacerlo estable» y de esta manera podrá distinguir, de forma similar a nuestro planteamiento, entre un nivel de aprendizajes *tácticos* (en algún sentido conductuales), otro nivel de aprendizajes *estratégicos* (mentales o cognitivos) y finalmente otro nivel de aprendizajes *egodinámicos* (desarrollo del yo personal).

Los contenidos concretos incluidos en este nivel son los que tradicionalmente ha incorporado a sus programas la escuela. A nivel general nos parecen muy bien diseñados a este respecto los Programas Renovados que tanto hemos criticado en otros aspectos. Las reservas posibles podrían referirse a la opción de disciplinas separadas que se postula como eje de estructuración de contenidos y actividades. Si bien es un planteamiento defendido por grandes didactas, como Bruner, ha recibido también severas críticas desde posturas globalistas que presentan como más adecuados modelos curriculares en espiral o concéntricos, que partan de núcleos temáticos interdisciplinarios.

¿Qué tipo de medios son utilizables a este nivel y desde esta perspectiva? La respuesta habría de llevarnos a repetir condiciones y características ya señaladas respecto a las diversas dimensiones de los medios. A este nivel corresponden desde los medios más tradicionales como el texto, hasta los más modernos «paquetes didácticos», unidades programadas, medios audiovisuales y tecnología («hardware») diversa, etc.

EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS INTRODUCIDOS EN NUESTRO MODELO

De alguna manera nuestra propuesta se reduciría a un postulado retórico, si no contáramos al menos con alguna sugerencia sobre cómo revisar su validez y eficacia a nivel general y a nivel de cada uno de los recursos o medios que se han ido señalando.

La primera cuestión a plantearme, es si sería posible llevar a efecto una operativización práxica de este modelo integrado y la respuesta puede ser afirmativa. Las dificultades son más de tipo organizativo o de resistencias institucionales, es decir, extrínsecas al propio modelo. Hace tan sólo una semana ha sido expedientado un maestro de Jerena (Sevilla) por organizar una actividad en la que los niños de 6 años se pintaban su cuerpo. En ningún momento el director, el inspector, negaron el valor educativo de la experiencia (que se enclavaría en el 1.º y 2.º nivel de nuestro modelo), sino que su argumentación se basaba en lo avanzado y poco común de la experiencia, en el hecho de desnudarse en clase, etc.

Por otro lado la consecución o no consecución de los objetivos de desarrollo emotivo, sensorial, etc., es de difícil constatación empírica. Sin embargo entendemos que si su diagnóstico es posible a nivel de estructurar un informe psicológico, de la misma manera y con las mismas pruebas podrá constatar su estado y evolución a lo largo del proceso didáctico. Una connotación distinta presentan las reservas de tipo deontológico a que alude Rodríguez Diéguez al señalar la presencia de la dialéctica entre adoctrinamiento - libertad en el contexto escolar del desarrollo de actitudes. «Un diseño estricto de enseñanza de actitudes, señala Rodríguez Diéguez, puede derivar en adoctrinamiento».

A nuestro modo de ver tal riesgo es posible en todo caso, pero es más probable en el caso de que se desconsidere el «tratamiento curricular» de tales dimensiones como venía sucediendo normalmente. El primer axioma metacomunicacional de Watzlawick (11) es «no se puede no comunicar», lo cual lleva a plantearnos el mayor riesgo de una intervención real pero implícita y no controlada.

Por otra parte la divergencia frente a la convergencia y los objetivos experienciales frente a los conductuales en estas áreas concretas, pueden significar también marcos didácticos de «higienización» de la intervención didáctica.

También Fernández Pérez (41) alude a «la ignorancia universal de otros aspectos que los cognitivos por parte de la evaluación escolar, cuando dictamina su (del alumno) 'aprobación' y formación académica». Lo cual acontece sobre todo, al margen de la propia dificultad técnica de tal evaluación «como reflejo literal de la presión productivista de una sociedad que ha hipertrofiado secularmente ciertas vertientes de la preparación para la vida y de la eficacia humana a expensas de otros».

La dificultad técnica, con ser real, no es insuperable. Existen sistemas de observación de individuos y grupos. Sistemas de observación que pueden ser desarrollados y cumplimentados por el propio docente, dentro de los denominados sistemas de *observación participante*, como en los más convencionales de observación sistematizada realizada por observadores. En este sentido son muy numerosos los estudios realizados sobre el tipo de desempeño que el docente realiza (Villar Angulo, Rodríguez Diéguez y otros) en su relación con cada objeto y con la clase en general. Lapierre-Aucoutourier presentan también matizadas, pautas de análisis de los comportamientos de los sujetos en los dos primeros niveles analizados.

Lo que en todo caso resulta evidente, es la necesidad de proceder convergentemente en los sistemas de evaluación recogiendo informaciones de muy diversas fuentes:

- autoevaluación
- evaluación del docente
- evaluación del grupo
- entrevistas con la familia, etc.

Teniendo claros los objetivos de la función mediacional en los diversos niveles se poseerá también suficiente claridad para proceder a la determinación de los criterios en función de los cuales valorar los medios empleados.

Nuestra propuesta, ya enormemente redundante, es que no puede existir un solo criterio de eficacia de los medios empleados y en todo caso que tal eficacia no ha de reducirse a su función de mediador cognoscitivo ni medirse en cuanto al tipo de conocimientos que hace alcanzar. Esa sin duda es una consideración válida, pero insuficiente, y más aún al hablar de la enseñanza preescolar y ciclo inicial.

De alguna manera se ha de realizar una consideración polidimensional del *medio* en la que se incluyan:

- virtualidades materiales del propio medio
- adecuación de sujetos con los que se utiliza
- adecuación de función que se pretende desempeñe
- adecuación de variables extrínsecas al medio para que constituyan su dimensión pragmática
- forma en que asume y posibilita un aprendizaje integrado por sí mismo, o capacidad para incluirse en una batería de medios que garantice la integración.

Fox ha señalado cómo a nivel general el tipo de recursos y las dimensiones de su uso didáctico puede utilizarse como uno de los criterios para valorar la escuela como sistema: señala los siguientes puntos a considerar,

- ... recursos proporcionados en gran variedad (más en el sentido de diversidad, que de cantidad) en la medida en que ello posibilitará más la individualización de la enseñanza.
- ... materiales que enfatizen el uso de los sentidos (vista, oído, tacto) de forma que la experiencia de aprendizaje resulte más profunda.
- ... que posibiliten experiencias de aprendizaje de primera mano o directas, que de alguna manera disminuya la exclusividad tradicionalmente otorgada a las fuentes secundarias.
- ... utilización intraescolar de los recursos de la comunidad como novedad cada día más disponible (42).

En definitiva, pues, y ésa pretende ser nuestra conclusión, la evaluación de los medios ha de referirse a ellos no de forma aislada como elementos autónomos sino como estructuras funcionales integradas en un sistema. Tal evaluación, estimativa

o cuantificada, se ha de estructurar en torno a 4 ejes de consideración, analizando en los medios utilizados en la etapa preescolar y ciclo inicial su:

- + potencialidad vivencial
- + potencialidad sensorial
- + potencialidad socializadora
- + potencialidad de estructuración mental.

Los diseños multivariados que ello exige, van a suponer sin duda la pérdida de los altos rangos de especificidad y precisión postulados por los paradigmas positivistas de investigación. Por el contrario se ganará en vigor, significación y aplicabilidad de los resultados que se obtengan. Y de alguna manera se mantendrá una cierta congruencia entre los postulados teóricos y las estrategias de investigación didáctica.

DR. MIGUEL ZABALZA BERAZA

Profesor Numerario de Didáctica

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

BIBLIOGRAFIA

1. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili, Barna 1977. *Didáctica General*. Cincel, Madrid 1980. *Acto sémico-acto didáctico*. Seminario sobre Epistemología de las CC.EE. Salamanca 1981 (inédito).
2. TITONE, R.: *Psicodidáctica*. Narcea, Madrid 1981.
3. GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid 1981.
4. ESCUDERO, J. M.: a) *«Tecnología didáctica»*. Cuadernos Didáctica ICE, Univ. Literaria de Valencia 1979. b) *«Modelos didácticos»*. Oikos-Tau, Barcelona 1981.
5. SEARLE, J. R.: *Les actes de langage*. Herman, Paris 1972.
6. JACQUINOT, G.: *Image et pédagogie: Analyse sémiologique du film à intention didactique*. PUF, Paris 1977.
7. PECHEUX, M.: *Analyse automatique du discours*. Dunod, Paris 1977.
8. MC MURRAY, J.: *Persons in relation*. Faber and Faber, London 1961.
9. HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder, Barcelona 1980.
10. RICCI BITTI, P.; CORTESI, S.: *Comportamiento no verbal y comunicación*. Gustavo Gili, Barna 1980.
11. WATZLAWICK, P. et alii: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona 1981.
12. MEAD, G. H.: *Espíritu, persona, sociedad*. Paidós, Buenos Aires 1972 (3.ª edic.).
13. MASLOW, A.: *Motivación y personalidad*. Sagitario, Barna 1963.
14. COMBS, A. N.; SNYGG, D.: *Individual behavior: a perceptual approach to behavior*. Harper, New York 1959.
15. NERICI, I.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires 1973.
16. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid 1975.
17. BRIGGS, L.: *Los medios de instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires 1973.

18. BLANKERTZ, H.: «Didáctica», en SPECK, J. y WEHLE, G.: *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder, Barcelona 1981.
19. VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», *La Educación Hoy*, Vol. 3, n.º 2 (1975).
20. RAZRAN, G.: *Mind in evolution*. Houghton, Mifflin 1971.
21. ADAMS, H. E.; DOSTER, J. E.; CALHOUN, K. S.: A psychologically based system of response classification», en CIMENERE, A.; ADAMS, H. y CALHOUN, K. S. (edit.): *Handbook of behavioral assessment*. Wiley, N. York 1977.
22. FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «Aprendizajes instrumentales básicos», en *Didáctica III*, UNED, 1976.
23. PACIOS, A.: *Introducción a la didáctica*. Cincel, Madrid 1981.
24. BRADFORD, L. P.: «La transacción enseñar-aprender», *La Educación Hoy*, Vol. 1, n.º 1 enero 1973, págs. 21-27.
25. MORRIS, Ch.: *Signs, Language and Behavior*. Braziller, New York 1946.
26. CHADWICK, C.: *Tecnología educativa para docentes*. Paidós, Buenos Aires 1975.
27. WHEELER, D. K.: *El desarrollo del currículo escolar*. Santillana, Madrid 1976.
28. LAPIERRE, A.; AUCOUTOURIER, P.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Barcelona 1980.
29. MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Barna 1977.
30. KUNERT, K.: *Planificación docente: El curriculum*. Otiens, Madrid 1979.
31. *Op. cit.* en (11).
32. ZABALZA, M.: *Didáctica Medio-ambiental: bases de estructuración didáctica*, *Rev. As Roladas*, I: n.º 9 (1981) págs. 10 y ss. II: n.º 10 (aún sin aparecer).
33. SELVINI PALAZZOLI, M. et alii: *Il mago smagato*. Feltrinelli, Milano 1976.
34. BURTON, W. H.: *Orientación del aprendizaje*. Magisterio Español, Madrid (2 tomos).
35. PUJADE-RENAUD, Cl.: «Du corps enseignant», *Rev. Franç. de Pédag.* n.º 40 julio-sept. 1977, págs. 45-49.
36. KALISH, B.: *A Study of non verbal interaction in the classroom*. Americ. Dance Therapy Ass., Monograph 1, Columbia 1971.
37. SCHWAGER: «Métodos», en SPECK, J. y WEHLE, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barna 1981.
38. BERTOLINI, P.: *Metodologia e didattica*. Mondadori, Verona 1977.
39. DUNN, R. y K.: *Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza*. Guadalupe, Buenos Aires 1975.
40. LAWTON, D.: *Social Change, Educational Theory and Curriculum*. Hodder and Stoughton, Londres 1976.
41. FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J.; ZABALZA, M.: *Didáctica II: Programación, métodos, evaluación*. UNED, Madrid 1976.
42. FOX, R. S.: «La Escuela como sistema social», en *La Educación Hoy*, Vol. 2 julio-agosto 1974.