

## **AS AULAS COMO ECOSISTEMAS BÁSICOS**

### **DOS CENTROS EDUCATIVOS: (I) Modelos teóricos**

Quintín Álvarez Nuñez  
**Universidade de Santiago de Compostela**

O traballo que imos expoñer preséntase en dúas partes: na primeira, correspondente con este artigo, recollemos algunhas características básicas das aulas, así como as razóns fundamentais polas cales estas poden considerarse como un ecosistema privilexiado dentro dos Colexios. Para facelo, partimos dos principios de tres importantes modelos teóricos: a Teoría Xeral de Sistemas, a Comunicación Relacional e o Paradigma Ecolóxico.

Na segunda, a desenvolver nun artigo posterior, presentaremos os parámetros fundamentais ós que atender nas clases, para a comprensión da súa dinámica e organización. Así mesmo, expoñeremos os factores que, dende os principios proveñentes da triple óptica destas teorías, se poden sinalar como variables funcionais ou disfuncionais para unha boa estruturación e un funcionamento eficaz das clases. Enfocaremos este tema en relación con cuestións básicas da dinámica dos grupos-clase como: a autoridade, o seu sistema normativo, a súa estrutura, os seus modelos interaccionais, etc.

## **INTRODUCCION**

O foco deste artigo centrarase en recoller as características e as argumentacións que sobre o papel das aulas, vistas como un ecosistema fundamental dentro do funcionamento e organización habitual dos Centros Educativos,<sup>1</sup> desenvolven tres teorías: a Comunicación Relacional, a Teoría Xeral de Sistemas e o Paradigma Ecolóxico.

Estas, con diferentes matices, salientan que, para lograr unha comprensión plena e precisa de calquera fenómeno ou conducta humana, se necesita superar as simples análises individualizadas destes e estudialos tendo en conta as características, condicionantes e limitacións do contexto no que estes sucesos se presentan. De aí que, se pretendemos estudar a conducta e/ou rendemento dos alumnos, a aula emerxe como o marco interaccional e instructivo básico ó que atender.

Comezaremos a nosa exposición pola Teoría Xeral de Sistemas.

---

<sup>1</sup> A nosa análise parte de como funcionan normalmente as Institucións Educativas. Pero, resulta evidente que noutros modelos organizativos máis flexibles (como, por exemplo, nun de “espacio aberto”) non sería a aula senón o grupo o sistema básico de organización e funcionamento dos colexios e, polo tanto, podería discutirse a pertinencia desta formulación. Sen embargo, o certo é que, co modelo organizativo actual, resulta inevitable considerar a aula como a célula organizativa básica dos Centros.

## 1. A TEORÍA XERAL DE SISTEMAS: A AULA COMO SISTEMA

A Teoría Xeral de Sistemas (de aquí en diante TXS) promove un **cambio de paradigma** a nivel das ciencias sociais proponendo o paso dende unha perspectiva individualista, illada e descontextualizada dos fenómenos humanos a unha visión máis relacionada e integrada destes, atendendo ás interrelacións existentes tanto entre os seus diversos elementos como co seu contorno. Pretende ser un modelo integrado e unificador cun carácter interdisciplinar que quere servir de marco explicativo xeral para diversas ciencias e fenómenos de moi diversos tipos.

Unha distinción básica, e xa moi coñecida, é que establece Bertalanffy (1980) entre sistemas abertos e pechados. Os primeiros serían aqueles que intercambian enerxía e información co seu medio ambiente mentres que os segundos permanecerían completamente illados deste.

Agora ben, en relación cos sistemas humanos, poucos autores admiten a existencia de auténticos sistemas pechados. Máis ben, o tema da apertura ou clausura é, simplemente, unha **cuestión de grao** cando se aplica a un sistema social: tódolos sistemas son, en parte, abertos -en canto que están en relación co ambiente e reciben as influencias deste- e, ó mesmo tempo, parcialmente “pechados” porque non son receptivos a tódolos estímulos do contorno senón que, a través dos seus límites, seleccionan o tipo de inputs que reciben, impedindo, así, que determinadas influencias lles poidan afectar. En definitiva, a maior diferenza entre un tipo de sistema ou outro radicaría no carácter específico dos seus *límites*: mentres que nos pechados estes serían máis ríxidos e impenetrables os límites dos abertos serían máis flexibles e permeables. Uns serían altamente selectivos e permitirían que moi poucos inputs influíran neles. En cambio, outros serían máis receptivos e estarían dispostos a recibir un número significativamente maior de influencias. É dicir: o nivel de apertura do sistema pode conectarse co grao no cal aceptan recibir entradas dende o contorno. Os sistemas poden diferenciarse tanto en función da cantidade de inputs externos que admiten como no tipo específico deles que están dispostos a recibir.

Asemade, un sistema pode resultar disfuncional tanto por ser demasiado aberto como por ser demasiado pechado. Un sistema do primeiro tipo pode padecer unha perda de identidade ó non estaren claras as diferenzas existentes entre el e o seu ambiente porque os seus límites son moi permeables e confusos. Un do segundo tipo, pode converterse en algo ríxido, disfuncional, repetitivo, ó non deixar penetrar do exterior os estímulos que lle poderían axudar a renovarse. Esta será unha perspectiva importante a considerar cando, na segunda parte deste traballo, expoñamos as características que poden resultar disfuncionais nas aulas e expliquemos, con máis detalle, esta variable como unha delas.

Por outra banda, a aplicación desta perspectiva no nivel educativo leva consigo a consideración das aulas e dos centros educativos como sistemas “abertos”, porque se inseren nun medio sociocultural co cal intercambian información, recibindo e exercendo influencia sobre el, e, ó mesmo tempo, “pechados”, en canto que teñen capacidade para “auto-regularse”, para “controlarse” a si mesmos, a través da selección e organización dos inputs que reciben. Isto permíttelles adaptarse tanto á consecución dos seus propios obxectivos como ás variacións que se producen no ambiente, e os seus propios outputs veñen condicionados pola regulación que fan da información recibida

Así mesmo, para a TXS, a aula sería, dentro dos colexios, o subsistema con características máis significativas. Neste sentido Selvini et al. 1985 indican o seguinte:

“A escola, considerada na súa acepción de complexo escolar sometido a unha administración unitaria, constitúe un amplo sistema dentro do cal se poden identificar moitos subsistemas que se entrecruzan e se comunican entre si e en relación cos cales a escola constitúe o ambiente. No ambiente escolar o **subsistema** que presenta características de **maior estabilidade temporal e de redundancia é ‘a clase’**, seguida inmediatamente polo ‘corpo docente’ (director máis educadores)” (p. 63)

Tamén Malagoli e Rocchietta (1990), consideran o grupo-clase como o subsistema máis relevante dentro dun centro escolar. Para elas, este sería “un contexto interactivo rico en intercambios emotivos e cognitivos, cunha ‘historia’ e unha estabilidade notable de relacións no tempo” (p. 13). Estas autoras complementan esta idea indicando como a aula, en canto a grupo de referencia e pertencia, pode ser un facilitador ou inhibidor de determinados tipos de comportamentos, posto que: é o grupo que dá valor e significado a estes, presenta un clima relacional en función do cal se valoran e establecen as interaccións e pode servir para reforzar uns determinados modelos relacionais.

A clase como sistema cumpriría algunhas das propiedades básicas dos sistemas abertos entre as cales podemos enumerar os seguintes: a *totalidade*; a *equifinalidade*; a retroalimentación ou feed-back; a súa tendencia á *autorregulación*, a cal leva consigo unha dialéctica entre a estabilidade e o cambio, e a busca dun equilibrio dinámico onde, a través de variacións constantes, se consegue chegar a un estado estable; a súa *teleoloxía* ou tendencia a funcionar para a consecución de determinadas finalidades; a súa *organización xerárquica*, de tal maneira que a aula, como tódolos sistemas, está encravada dentro doutros suprasistemas e engloba, á súa vez, outros subsistemas, nunha cadea continua e progresiva de entidades, cada unha delas formando parte dunha estrutura superior e formada, á súa vez por elementos de nivel inferior; a existencia de *límites* que permiten diferenciarlo do contorno e doutros sistemas, etc. De tódolos xeitos, estas van quedar só enumeradas, mentres que imos explicar un pouco máis detalladamente as tres primeiras.

### 1.1.- A totalidade

Esta propiedade implica que o sistema é moito máis que a suma dos seus compoñentes individuais, posuíndo unha especificidade e complexidade propia orixinal e específica, que vai máis alá das características particulares dos seus elementos.

Bertalanffy (1980), sinala que aquí aparece a “**non sumatividade**” do sistema como unha consecuencia lóxica do seu carácter de “totalidade”. Así, a coñecida afirmación de que “o todo é máis que a suma das partes” implica o feito de que as propiedades dun elemento individual non poden explicarse só en función das súas características como un ente illado, senón en función da súa situación e papel dentro do sistema. A existencia deste principio, provoca que un cambio en calquera parte do conxunto afecte tamén a tódalas outras, e tenda a levar o sistema a realizar algún tipo de reaxuste que lle permita alcanzar un novo estado de equilibrio.

Ademais, afirmar que o sistema é máis que a suma das súas partes consideradas individualmente, implica que o fundamental é como estas se organizan e se relacionan entre elas. Polo tanto, o valor dun elemento concreto é inseparable da posición que ocupa dentro da estrutura do sistema e vén determinado por esta, máis que polo seu posible valor intrínseco.

Se aplicamos este concepto para o estudo da clase, vemos que as aulas, como sistemas que son, tamén cumpren este principio de totalidade. Selvini Palazzoli et al. (1985) exprésano indicando como en función del: “cada un dos seus membros está nunha relación tal cos demais que ó experimentar un cambio, calquera que sexa, orixina un cambio en todo o sistema. Todo comportamento dun membro da clase inflúe nos demais e recibe influencia deles. (p. 64).

Dende esta perspectiva, podemos considerar o grupo-clase como un sistema dinámico, vivo e complexo, onde os seus membros manteñen unha interacción permanente entre eles, formando unha rede relacional na cal todos exercen influencias sobre os demais e sobre o conxunto, a través das súas conductas e, á súa vez, reciben influxos, tanto dos outros a título individual como do sistema total. Así, o equilibrio da aula lógrase a través de pequenos cambios que se producen dun xeito constante, a través do xogo de interinfluencias que se mantén continuamente entre os seus compoñentes. Nela existiría unha **causalidade circular**, de tal xeito que as influencias non son nunca unidireccionais senón multidireccionais, ou cando menos, bidireccionais: non é só que o profesor inflúa sobre os alumnos senón que estes, á súa vez, cos seus comportamentos, tamén condicionan a conducta do ensinante.

Desta maneira, dada a relación de interdependencia existente entre os comportamentos dos distintos membros -e posto que estes son partes do conxunto total organizado da clase- non pode pretender comprenderse as conductas dos alumnos cunha mención das súas características individuais ou cunha simple referencia a factores externos á aula, como, por exemplo, á súa situación familiar, senón, tamén, en función do tipo de relacións que manteñen coas outras partes e con todo o sistema. A razón disto vén dada porque cada individuo do grupo-clase tende a comportarse dun xeito diferente dependendo do tipo de relación que mantén con outros membros e tamén en función do subsistema ó que pertenza e/ou no cal estea implicado nun momento determinado. Ademais -dado que as conductas individuais están reguladas por características sistémicas como as regras e modelos relacionais predominantes- necesítase estudar os interaccións que se producen no contexto da clase, non facer só análises de tipo individual.

Polo tanto, tamén se derivaría deste principio o feito de que para comprender as razóns dun determinado comportamento dalgún membro do grupo-clase, non debemos buscar tanto **explicacións** individuais senón **interaccionais**, é dicir: temos que centrar o foco da nosa análise no entramado relacional no que, por exemplo, un alumno con problemas está inmerso. Debemos atender ás consecuencias que tal conducta ten para el, ó efecto que produce nas persoas coas que se interacciona (e particularmente co docente, polo seu rol principal) e no xeito no cal estas se relacionan con ela.

Así mesmo, esta análise debe realizarse atendendo e recollendo as conductas no contexto inmediato onde se producen, dado que, debido á súa estreita interdependencia, os comportamentos individuais dos seus membros teñen un senso en relación con ese espazo e tempo determinado. Noutra aula diferente, tanto esa actuación concreta como o propio significado desta, podería variar e interpretarse dun xeito moi distinto. Incluso dentro da mesma clase, se cambia a relación que un alumno mantén cos outros e co docente, tamén tenderá a cambiar a súa conducta

Por outra banda, tamén na clase existen mecanismos globais de diferenciación que constitúen a súa orixinalidade e a distinguen especificamente doutras. Estes teñen que ver co conxunto de *patróns interaccionais* e *regras relacionais* que trascenden as características individuais dos seus compoñentes. Ademais, cuestión moi importante, é que este carácter de

“totalidade” pode ter efectos enriquecedores ou empobrecedores, en función de como sexa a interrelación existente tanto do profesor cos alumnos como destes entre si, e do tipo de normas, de clima social e de estrutura que se cree na aula.

### 1. 2.- A retroalimentación ou feed-back

Dende este principio, a aula preséntasenos como un sistema interpersonal cargado de circuitos de retroalimentación relacionados entre si, e as relacións nela teñen un carácter circular, porque a conducta de cada membro afecta e, ó mesmo tempo, está afectado polo dos outros. Existe sempre unha interacción de dobre vía: as mensaxes non só circulan dende o emisor ó receptor, senón que, á súa vez, este produce, ineludiblemente, unha resposta, (un feed-back) que lle indica ó primeiro o efecto que o seu comportamento produciu nel e axuda a ir delimitando o carácter das interaccións

O intercambio de información na clase prodúcese de dous xeitos: **interno**, entre os seus membros, e **externo**, cara ó seu contorno tanto destes a título individual como do grupo en conxunto. A clase está a recibir constantemente información sobre o seu funcionamento e sobre os efectos que a súa actuación ten sobre o medio que o rodea, a través dos feed-back de diversos tipos que lle chegan.

Asemade, a retroalimentación ademais de producirse entre os membros do grupo-clase, tamén existe entre os distintos sistemas ós que pode pertencer un membro. Así, por exemplo, os disturbios dun neno iniciados nun primeiro momento na familia, se non se solventan, é moi posible que rematen por estenderse tamén á aula e afectar ó comportamento do rapaz nesta. E viceversa: un problema iniciado orixinariamente na escola pode ampliarse e chegar a afectar ás relacións familiares e ó estatus e a consideración do neno dentro da súa familia. Por suposto, esta interacción e inter-influencia constantes entre os diversos sistemas tamén pode ter unha función positiva afectando ós progresos. En relación con este tema, por exemplo, Tabacchi (1980) cita o caso dunha alumna mal considerada inicialmente na súa familia, que viu mellorada a súa situación dentro dela, en función do logro dun certo éxito escolar. Este serviu para revalorizala ante os ollos dos seus pais e cambiar as expectativas negativas que tiñan dela.

### 1. 3. A equifinalidade

Este concepto propono inicialmente Bertalanffy (1980) como unha das propiedades que diferenciaría os sistemas abertos dos pechados. Nos últimos, o seu estado final está, inevitablemente, condicionado polo seu punto de partida e tenden a seguir sempre un camiño fixo, predeterminado de antemán. De tal xeito que só unha variación das súas condicións iniciais pode provocar un cambio no seu resultado final.

En cambio, nos sistemas orgánicos, un mesmo resultado final pode lograrse por camiños diferentes, distintos procesos poden levar ós mesmos resultados. O cal implicaría que estes sistemas teñen capacidade para lograr os súas metas a través de diferentes vías.

En canto as implicacións deste principio para a análise da aula, vemos como o desenvolvemento destas non está predeterminado polas súas orixes, e, deste xeito, as posibles modificación que, co paso do tempo, poden producirse neles son independentes das súas condicións

iniciais, dependendo, en cambio, da súa dinámica e parámetros *organizativos e normativos*. É dicir: o sistema ten capacidade para cambiar a súa estrutura, o seu ritmo e a dirección do seu desenvolvemento porque este depende, máis ben, do tipo de procesos que se creen no seu interior. Así, xa non é só que os mesmos principios poidan levar a resultados moi distintos, senón que, tamén, partindo de estados iniciais diferentes, as clases poden chegar a ter características moi semellantes.

O que se salienta aquí é a **importancia** da estrutura, da organización e dos **procesos sistémicos** actuais en lugar da xénese deste, á hora de tentar comprender o seu funcionamento e resultados. Como indican Selvini Palazzoli et al. (1985):

“as modificacións que se producen dentro dun sistema, co sucederse do tempo, son totalmente independentes das condicións iniciais. Derivan máis ben dos procesos internos do sistema e das pautas estipuladas. Por iso de condicións iniciais iguais poden xurdir resultados diferentes e viceversa. O **decisivo** non son, daquela, as condicións iniciais, senón os **parámetros organizativos** do sistema no momento preciso” (p. 58)

Outra consecuencia significativa deste principio sería que dada a existencia de moitas maneiras distintas de chegar ó mesmo fin, o fundamental para comprender un sistema é **observar como funciona** este, como actúan os seus membros e que tipo de patróns redundantes de comunicación existen na clase. Como indica Tabacchi (1980), a aproximación sistémica, para o estudo das condutas dos alumnos, consiste en “penetrar na clase e observala mentres funciona tentando captar a dinámica relacional relativa os procesos de aprendizaxe” (p. 161). Posto que “se se desconecta a individualidade do rapaz do contexto clase só pode facerse sen caer na abstracción poñéndoo noutro contexto (outra clase, ambiente familiar) para observar como os diversos parámetros dos diferentes contextos inflúen no rapaz ou ben como os diversos contextos da vida do neno se influencian mutuamente e como os disturbios iniciados nun sistema interaccional se difunden nos outros” (p. 162).

Dende esta perspectiva, parece obvia a crítica que se lles pode facer ós estudos realizados dende o modelo input-output de análise do ensino que esquecen a dimensión dinámica básica dos sistemas orgánicos. A atención a esta dimensión procesual, o “como” se desenvolve a interacción na aula e nos Centros Educativos e os patróns comunicativos redundantes na súa interacción, deberá ser, xa que logo, un dos eixos fundamentais das investigacións en medios escolares.

Outra consecuencia relevante máis a recoller é que -dado o importante papel que os seus parámetros organizativos teñen para as aulas- estas e, en xeral, tódolos sistemas, tenden a interpretar e **reaccionar** cara a tódolos inputs que reciben **en función** das súas propias **regras** relacionais. Isto pode apreciarse, por exemplo, nas investigacións baseadas nas observacións directas das aulas, en como o comportamento que os alumnos tenden a adoptar en relación co observador semella estar moi condicionado polo que manteñen, á súa vez, co docente: nunhas pode ser de distancia, de “respecto” e, en cambio, noutras moito máis directa e persoal. Estas condutas estarían, á suá vez, conectadas co diferente nivel de apertura das clases que tenden a ter reaccións moi distintas cara ó membro “estraño” (o observador) que se introduce nelas.

Xa para rematar coa nosa sintética exposición desta teoría, cómpre salientar que se temos en conta os principios e as características da TXS, as actuacións e características dun alumno non poden explicarse soamente en base ás súas propiedades individuais. Estas serían cualidades

emerxentes que aparecen en función das situacións e do papel xogado polo neno dentro do sistema interpersonal da clase. Ademais, o principio de totalidade salienta a súa dependencia dos procesos e fenómenos desenvolvidos no conxunto do grupo, dado que calquera individuo dentro dun sistema está constrinxido pola natureza da relación que mantén cos outros membros do seu contexto interpersonal.

A conducta non pode entenderse como unha cadea lineal causal de factores e sucesos, senón como o produto das diversas relacións interactivas existentes e das características globais do sistema. Así, as actuacións dos outros membros inflúen decisivamente sobre o comportamento. Polo tanto, debe considerarse, por exemplo, a conducta problemática que un individuo mantén dentro da clase non tanto como un produto das súas características individuais senón da combinación conxunta dos comportamentos desenvolvidos dentro do sistema. Isto equivale a afirmar que, calquera conducta, incluídas as problemáticas, mantense apoiándose nos patróns interaccionais que se desenvolven dentro da aula. Este é un tema fundamental sobre o que volveremos no seguinte apartado, cando expoñamos as formulacións da Comunicación Relacional

Asemade, isto levaríanos ó concepto de “**co-evolución**” (Malagoli e Rocchietta, 1990), á idea de que o desenvolvemento do grupo-clase e dos seus membros vai unida, de tal maneira que a evolución dun alumno viría condicionada pola estrutura organizativa, o clima relacional e os patróns comunicativos existentes nesa aula, e por compartir obxectivos e significados dentro dela. Á súa vez, o desenvolvemento do grupo tamén dependería da activación e maduración dos seus elementos.

## **2.- A COMUNICACIÓN RELACIONAL: A CLASE COMO CONTEXTO INTERACCIONAL**

A Comunicación Relacional ou Pragmática da Comunicación é unha área de investigación que ten acadado un gran desenvolvemento nos últimos anos aplicada, sobre todo, a análise da interacción familiar e de parellas (Escudero, Rogers e Gutiérrez, 1997; Heatherington e Friedlander, 1993); pero tamén á interacción cliente-vendedor (Soldow e Thomas, 1984); a relación médico-paciente (O’Hair, 1984); a comunicación “counselor”-cliente (Heatherington e Allen, 1984); a situación e o papel do psicólogo na Escola (Selvini et al. 1985); a análise da dinámica comunicativa-relacional de diversas organizacións (Selvini et al. 1986); e, no estudio da interacción profesor-alumno (Titone, 1986) e da relación existente entre modelos relacionais familiares e os desenvolvidos polos alumnos nas aulas (Tabacchi, 1980).

O interese fundamental deste modelo teórico é a análise de como as persoas nos influímos mutuamente a través da comunicación e vai unido ó “Colexio Oculto” de Palo Alto. Con esta denominación refírese a un conxunto de científicos procedentes de moi diversos eidos (bioloxía e antropoloxía, lingüística, psiquiatría, psicoloxía, etc.) que levan a cabo as súas investigacións vinculados directa ou indirectamente ó “Mental Research Institute” desta cidade Californiana. Esta

converxencia e traballo conxunto de autores procedentes de distintas disciplinas fai que a Comunicación Relacional apareza sometida a influencias moi variadas.<sup>2</sup>

Unha das características fundamentais que diferencia a Pragmática é a existencia da atención ó contexto na análise da calquera comportamento ou fenómeno humano:

“Conforme os nosos estudos se achegan o punto de que debemos tratar do significado **social**, necesitaremos descrições claras da estrutura dos contextos **sociais** en que se producen os actos comunicativos. E difícil, senón imposible, responder a pregunta: ¿que significa ese símbolo ou aquel xesto? O significado non é inmanente os símbolos, palabras, frases nin actos concretos, calquera que sexa a súa duración, senón a conducta que se manifesta mediante a **presencia ou ausencia** de tal **comportamento** nos contextos concretos. A deducción e a comprensión da significación social, baséase pois, a partes iguais na comprensión do código e na comprensión do contexto que selecciona entre as posibilidades que presenta a estrutura do código” (Birdwhistell 1981, p. 86).

Este papel básico do contexto está relacionado coa concepción da Pragmática de que os significados son aprendidos socialmente, non universais nin idiosincrásicos. Estes teñen unha natureza interpersonal, por que son construídos e negociados entre os interaxentes. A acción desenvolvida por un depende da realizada por outros e os significados de cada axente afectan e son afectados polo do outro. De aí que o contexto específico onde se realiza a interacción mediatice, inevitablemente, o desenvolvemento e os resultados da interacción.

## 2. 1.- Concepto e características do contexto

En relación co seu concepto, podemos recoller a sintética definición que Malagoli e Rocchietta (1990) ofrecen deste como: “conxunto de elementos, aspectos e circunstancias particulares que, nun preciso lapso de tempo, circundan a un individuo ou grupo e influencian o seu comportamento” (p. 120).

Dentro das súas características, imos recoller as dúas que consideramos fundamentais: a súa natureza bidimensional e o seu carácter xerárquico.

### 2.1.1. A súa natureza bidimensional

Este concepto tería, segundo Marc e Picard (1984), unha natureza bidimensional en canto que incluíría: unha **dimensión material**, entendida como o marco físico obxectivo onde se desenvolve unha interacción e unha **simbólica**, o conxunto de normas culturais e sociais, de expectativas e de sentimentos que están presentes nunha determinada situación interpersonal. Deste xeito, pode entenderse como o contorno “contenedor” onde se desenvolve unha situación ou ben como a estrutura mental que lexítima e proporciona valor e significado ó que alí ocorre.

---

<sup>2</sup> Por razóns obvias, non podemos deternos aquí a expoñer estas influencias. Unha explicación máis completa delas atópase en Watzlawick et al. (1981). Ademais, para ter unha visión máis precisa e desenvolvida da evolución deste modelo teórico, pódese consultar: Marc e Picard (1984), Wilder-Mott e Weakland (1981) Winkin, (1984); e Wittezaele e García (1994).

En canto a importancia desta segunda dimensión que podemos denominar o “**contexto mental**”, debemos considerar que: “a mente é social o cal implica que o significado de calquera conducta pode derivarse do seu contexto, é dicir, un individuo (por exemplo, un alumno) considerado malo tende a establecer un particular tipo de interacción entre os que comparten a idea e este individuo”(Tomm 1984, p. 117).

Polo tanto, de aquí se deriva que nas aulas as crenzas, actitudes, valores, etc dos interaxentes crean un tipo de contextos que condicionan os comportamentos que se desenvolven nela, así como o valor e o significado que se lle dá a estes.

### 2.1.2. O seu carácter xerárquico

Este fai que se cree unha **estructura escalonada** de contextos que inclúen dentro deles outros máis elementais e á vez englobanse noutros de carácter superior, máis complexos, como un conxunto de monecas rusas. Cada nivel serve de contexto para o inferior e, ó mesmo tempo, de subsistema para o inmediatamente superior.

Unha primeira implicacións desta calidade sería a necesidade de partir da premisa de que “sexa cal fose a amplitude da definición do ‘contexto’, sempre podería haber contextos máis vastos, dos cales o seu coñecemento invertiría ou modificaría a nosa comprensión de aspectos particulares” (Bateson, 1984, p. 133). Isto implica que, na análise de calquera problema ou elemento escolar, o contexto pode alongarse indefinidamente. Por iso, é necesario concretar e definir este de xeito que se faga “operacional”.

Así, ó abordar esta cuestión, atopámonos con que un sistema está dentro dun medio, pero a distinción entre ámbolos dous non é clara é unívoca. Do mesmo modo, tódolos sistemas están compostos de subsistemas e, cada un deles, funciona como unha totalidade cando é referido ó nivel inferior e como unha parte cando se refire ó nivel superior. Polo tanto, a diferenza entre eles pódese facer de moitos xeitos, sendo, en realidade, unha división que o estudioso pode realizar en función dos seus propios fins. Nese senso, Cancrini (1974a) afirma que cando se aborda unha investigación dentro dun sistema: “o contexto ven **establecido polo investigador**”. E ten que ver “coa súa dispoñibilidade, coa súa preparación, co seu tempo e cós límites de liberdade que lle ofrece a institución; todo isto tradúcese sempre sen embargo nunhas actitudes ou nun complexo de actitudes que pode influír de modo determinante sobre as condicións de funcionamento do sistema” (p. 62).

Tamén Selvini et al. (1985) consideran que a excesiva ampliación leva consigo un número moi grande de datos difíciles de manexar e estruturar, é demasiada cantidade de variables poden chegar a obstaculizar a lectura sistémica das situacións. Polo tanto, formulan as seguintes cuestións: ¿cómo definir o sistema obxecto de investigación dun xeito operativo?, ¿ata que punto o ampliar o campo de observación?

Para afrontar este dilema, adoptan dous criterios: delimitar os subsistemas a estudar partindo da necesidade operativa de controlar toda a masa de datos existente; e establecer metas limitadas, operativas e precisas. Eles propoñen o “**pensar pequeno**” é dicir: “fixarse fins limitados en contextos de traballo ben definidos.”

Unha última consideración importante a ter en conta dende a perspectiva deste carácter xerárquico dos contextos, viría dada porque o **papel** de cada un deles varía en **función** da **distancia** existente entre o feito que queremos analizar e este. Salomon (1981), apunta como mentres que os contextos máis *próximos* axudarían a comprender os fenómenos ofrecendo os significados específicos destes, os máis *arredados* tenderían a permitir a realización de xeneralizacións: “canto maior é a distancia cognitiva entre o contexto e o evento, máis cumpre unha función normativa; canto máis pequena é a distancia, máis cumpre nunha función de significado” (p. 175).

Tendo en conta estas premisas, nas investigacións realizadas nos Centros Educativos debe atenderse as aulas xa que estas serían o “contexto próximo” e ofrecen un marco de análise ben definido, bastante preciso e con claras influencias e condicionantes sobre as conductas e actitudes de profesores e alumnos. Cabe, polo tanto, considerar as clases como sistemas nucleares e ós Centros como suprasistemas dos que se poden recoller as influencias máis significativas que afectan ó que sucede no interior destas.

## 2.2. As conductas disfuncionais e o seu contexto

Debido a súa orixe e ó feito de que a maioría dos seus autores están relacionado coa psiquiatría e a terapia, un dos intereses fundamentais deste modelo teórico e a análise e intervención sobre os conductas disturbadas.

O aplicar este concepto para a análise dos comportamentos problemáticos, podemos ver como os significados concretos destes virían delimitados polos contextos interaccionais onde se manifestan. De aí a necesidade de estudar as relacións que existen entre o individuo e o sistema interpersonal ó cal pertence. Así, unha conducta problemática pode considerarse como unha “**resposta adaptativa**” ás características dun contorno concreto; por iso, para poder chegar a entender o seu auténtico valor e significado, necesitaríamos analiza dentro deste, conectándoa coas súas particularidades. E dicir: para poder comprender o sentido de calquera fenómeno necesitamos contextualizalo o máximo posible. Do contrario, pode suceder que non cheguemos a unha auténtica comprensión del e mesmo que lle atribuíamos cualidades que realmente non ten:

“un fenómeno permanece inexplicable en tanto a marxe de observación non é suficientemente ampla como para incluír o contexto no que o dito fenómeno ten lugar. A imposibilidade de comprender as complexidades das relacións que existen entre un feito e o contexto no que aquel ten lugar, entre un organismo e o seu medio, ou enfronta ó observador con algo 'misterioso' ou lévao a **atribuír ó seu obxecto** de estudo certas **propiedades que quizais o obxecto non posúa**” (Watzlawick et al., 1981, p. 22-23).

Neste senso, un primeiro cambio relevante que leva consigo este modelo referiríase a como se conceptualizan os problemas, considerando que estes se situarían, non só a nivel individual, senón na dimensión interaccional, no tipo e calidade da relación establecida entre a persoa que manifesta a conducta disfuncional e o resto de membros do contexto interpersonal onde se manifesta a disfunción. Loxicamente, esta nova perspectiva leva tamén consigo un cambio metodolóxico: o foco de atención do investigador se desvía das características individuais para pasar a centrarse máis nos parámetros organizativos e relacionais do sistema (estrutura, regras, modelos relacionais, etc.) que están contribuíndo a manter ese comportamento problemático.

Por outra banda, moitas veces tendemos a considerar como disfuncionais a aquelas actuacións dos outros que, que para nós, resultan inexplicables. Pero, unha conducta se nos fai incomprendible na medida en que non se ten a suficiente información sobre o seu contexto. E a súa presunta inexplicabilidade débese, fundamentalmente, a que se separa esta do conxunto de actos e intercambios interpersoais dos que forma parte. De aí que o coñecemento do contexto resulte particularmente relevante cando pretendemos comprender e explicar un comportamento disturbado:

“Cando un individuo presenta conductas ‘estrañas’, e ‘incomprensibles’, a posibilidade de explorar o seu contexto interpersoal permite reducir progresivamente, con frecuencia ata ó cero, a cuota de ‘estrañeza’ e de ‘incomprensibilidade’ de tal comportamento. Observado dende este punto de vista, ‘a estrañeza’ e ‘incomprensibilidade’ dunha conducta son función da falta de información sobre o contexto (ou sobre a situación) na cal tal comportamento se verifica; en termos máis simple pódese afirmar así que o comportamento ‘incomprensible’ e tal só para quen non quere ou non pode facer referencia o sistema de relacións do cal o individuo examinado está a formar parte” (Cancrini 1974b, p. 13).

Polo tanto, se insertamos unha actuación inadaptada e os seus comportamentos “sintomáticos” no contexto onde estes teñen lugar fanse máis comprensibles. Xa que, ó contextualizar o estudo da conducta disfuncional dun alumno, pode chegar a comprenderse que “os comportamentos como expresións da inadaptación escolar (...) preséntanse (...) como resposta axeitada á situación na cal os nenos chegaron a atoparse” (Cancrini 1974a, p. 187). E dicir: a presenza dun comportamento-problema denota a existencia dunha **comunicación disfuncional**, que se estrutura e mantén a través da interacción cos outros participantes no contexto interpersoal concreto da aula.

Nesta mesma liña, Becvar e Becvar (1982) salientan o papel reforzador que as conductas dos outros membros do sistema teñen en relación coa conducta sintomática da persoa problemática afirmando: “a regra xeral é que a conducta non pode manterse durante moito tempo pola súa propia enerxía, **necesita unha conducta complementaria** que a manteña” (p. 78) (énfase nosa).

Dende esta perspectiva, cando pretendemos buscar unha explicación ó comportamento difuncional dun alumno na aula -e posto que son, precisamente, as interaccións quen contribúen a crear e manter este - debemos de atender ás peculiaridades da clase onde se manifesta e ó tipo de parámetros organizativos e estruturais que a regulan. Ademais, convén centrar o noso foco de atención nas características da rede relacional existente, atendendo ás consecuencias que esa conducta ten para el e ó efecto que esta produce sobre os demais e, particularmente, sobre o profesor, debido ó rol principal que desenvolve este dentro da clase.

### 2.3. A aula como contexto básico da interacción didáctica

Logo de canto temos exposto anteriormente, resulta obvio que, se pretendemos comprender como se produce unha determinada situación escolar, o máis lóxico é comezar a observación polo lugar onde estes se verifican, é dicir: a aula e o centro.

Pode preverse, por exemplo, que o papel da clase na aparición e consolidación dos problemas escolares resulte definitivo, posto que é o escenario onde estes -e o seu produto final: o fracaso escolar- se definen e formalizan. A atención ó que sucede nela é básico, en primeiro lugar,

por ser o lugar onde este aparece, se desenvolve e consolida, e, tamén, porque é onde se lle poden aplicar estratexias de intervención correctivas:

“As prácticas de ensino, as tarefas e actividades realizadas nas aulas, as relacións profesor-alumnos, representan, sen dúbida, o caldo de cultivo máis próximo ó éxito e ó fracaso escolar. Por máis próximas, certamente ditas prácticas non son as únicas responsables; pero é fácil convir que, ó final, son enormemente decisivas.

A interacción na aula condensa e pon en xogo características sociolóxicas dos suxeitos e do contorno, dimensións psicolóxicas, aspectos relacionados cos programas, medios e recursos do ensino; todo isto, mediante as tarefas e actividades levadas a cabo polo profesor e os alumnos. Este conglomeroado queda atrapado por unha estrutura de relación persoal e grupal enormemente complexa: é multidimensional, histórica, simultánea e procesual, cunha subcultura en cada contexto-situación de ensino, repleta, á súa vez de ideas e conceptos, expectativas, percepcións, desexos, aspiracións, temores, etc. (...).

Analizar esta parcela, daquela, parece absolutamente obrigado, (...) tanto para adquirir unha maior comprensión do fenómeno como para intervir nalgunha dirección sobre o mesmo” (Escudero 1984, p. 18)

Neste senso, podemos considerar os centros escolares, e dun xeito particular as aulas, como os “cruces de camiños” onde converxen e se corporizan tódalas influencias de tipo psicolóxico, sociolóxico ou didáctico que afectan ós logros e ós comportamentos escolares dos alumnos. Podemos ver as clases como o escenario privilexiado onde as diferencias de partida existentes entre os diversos alumnos, se manifestan, e traducen a diferencias “escolares”, condicionando así unha determinada evolución que pode levar a uns ó “éxito” e a outros ó “fracaso”.

O mesmo tempo, o alumno con problemas pode entenderse como un “**nenos síntoma**” que pon de manifesto a existencia dun medio social, familiar ou escolar disfuncional. Así, a síntoma tería un valor de mensaxe en relación ó contexto no cal aparece e sería, en última instancia, unha resposta adaptativa a este. Polo tanto, en canto as condutas disfuncionais a nivel escolar, é necesario pescudar cal é o significado de cada transtorno dentro dese contexto educativo específico e no momento evolutivo actual do neno que o manifesta, xa que cabe a posibilidade de que este veña condicionada polas disfuncionalidades do sistema-aula.

Dende este punto de vista, necesitamos estudar os comportamentos escolares en relación ó contexto onde se manifestan (a aula) e ver cales son as características particulares desta, o tipo de mensaxes que se intercambian, os modelos relacionais que se promoven, etc. e como todo isto pode afectar á conduta problemática do neno, é dicir: de que maneira este comportamento disfuncional se relaciona co dos outros membros.

Así mesmo, Chaveau (1982) -recollendo os principais mecanismos de discriminación existentes dentro das institucións escolares- sinala, entre outros, “**as interaccións disfuncionais**” que el presenta como típicas do “grupo de Palo Alto”. En relación con elas, indica como a desadaptación escolar dun neno pode ser o resultado da existencia dun sistema interaccional patolóxico establecido entre os membros da aula e/ou do centro. Este fai que certos alumnos estean sometidos a secuencias interactivas problemáticas redundantes con consecuencias moi negativas para o seu propio desenvolvemento cognitivo e afectivo. Por exemplo: a designación de “víctimas expiatorias”, atribuíndo determinados roles negativos a alumnos concretos (“burro”, “vago”, “indisciplinado”) como oposto os positivos (“listo”, “aplicado”, “obediente”). Ou ó feito de estaren sometidos a secuencias interaccionais contradictorias e imprevisibles por parte do docente.

Tamén Ríos (1982) presenta o éxito ou o fracaso escolar como algo que se produce nos procesos interaccionais desenvolvidos na aula. Para el, este é o lugar de “encontro” entre o profesor e os alumnos, onde se crean as relacións interpersoais e de comunicación que constitúen a base do desenvolvemento escolar dos alumnos. Así, dada a importancia capital que ten a aula neste:

“(…) é inútil buscar fóra dela a raíz de tantos males que fan sufrir a alumnos, pais e educadores. A aula está esquecida como realidade profunda (...) Para moitos -aínda demasiados- séguese a defender que a raíz dos transtornos escolares nas súas múltiples formas de fracaso, repeticións, abandonos, busca itinerante de novos estudos ou alternativas, **está no alumno, está dentro do suxeito**. Pensan que o transtorno escolar, e o mesmo acontece co éxito escolar, non ten nada que ver co que está a suceder no interior da aula ou no interior de todo o sistema escolar. Isto equivale a dicir que a raíz dos problemas **está fóra da escola**” (p. 10) (énfase do autor).

Polo tanto, na análise dos problemas escolares dos alumnos, debemos centrarnos no **como** se producen estes, atendendo, principalmente, ás secuencias interaccionais que se desenvolven no interior da aula. Ademais, para resolver estas situacións disfuncionais non hai que pretender soamente un cambio do estudante ou simples reformas de tipo burocrático-administrativo que adoitan quedarse a un nivel superficial. En cambio, o foco para lograr unha auténtica reforma debe ser, en primeiro lugar o Centro Escolar e, dentro del, as aulas e a atención ó tipo de interaccións que se desenvolven nelas, estudiando, e tratando as relacións interpersoais que se producen.

### 3.- O PARADIGMA ECOLOXICO: A Aula como marco de significación

Este paradigma parte da premisa de que cada aula é un contexto peculiar e diferenciado que, como tal, formula unha serie de demandas específicas as cales os seus membros deben responder. As conductas dos profesores e alumnos, polo tanto, son respostas cun valor adaptativo e funcional para as características dese contorno específico que estimula e propicia uns comportamentos determinados, excluindo outros.

As clases aparecen como lugares para a comunicación e o intercambio, onde tende a crearse unha cultura propia. Esta configúrase en base as interaccións que se producen nela, as cales van dar lugar a un conxunto de actuacións, representacións, interpretacións e significados particulares. O mesmo tempo, isto leva a que en cada aula se creen: regras que delimitan os comportamentos tolerables, para regular tanto a relación entre alumnos como a destes co profesor; modelos interaccionais específicos; unha estrutura de participación; unha organización metodolóxica e relacional determinada, etc. que converten a cada clase nun escenario particular con esixencias e condicionantes específicos. A súa vez, isto provoca que actuacións e significados que nunha aula poden ser valiosos noutra non se consideran ou mesmo chegan a considerarse como negativos.

Por outra banda, este paradigma entende o procesamento da información e a atribución de significados -por parte do profesor e alumnos- como algo que se realiza atendendo os condicionantes materiais, instrumentais, físicos e relacionais da aula. Na Escola, e na vida da clase, o profesor e o alumno son, procesadores activos de información e elaboradores de comportamentos. Pero isto fannos, non só como individuos illados, senón como membros dunha institución cunha intencionalidade e organización que crea un clima de intercambio e xenera roles ou patróns de comportamento individual, grupal e colectivo. Neste senso, pretende facer unha interpretación cultural e contextual das interaccións producidas na clase, xa que estas son quen dotan de valor e significado ás conductas e actividades desenvolvidas nela.

Así mesmo, nas aulas prodúcese un proceso de negociación constante no que se configuran estes significados, elabóranse esquemas particulares de interpretación e preséntanse as condutas máis ou menos adaptadas a estes esquemas. Polo tanto, o ensino na clase está enclavado nunha complexa estrutura de variables interdependentes, situacionalmente específicas, que explican un particular suceso instructivo e os cales dificilmente poden extrapolarse e empregarse para explicar sucesos que ocorren noutro medio. A razón disto é que as variables contextuais -aínda que aparezan constantes a varios escenarios e momentos- son sempre en parte situacionais, porque son os individuos quen confiren significación ós sucesos e os factores que interveñen.

De aquí se deriva que na clase-como consecuencia dos procesos de intercambio e negociación interpersonal desenvolvidos nela- os individuos adquiren mecanismos de interpretación que utilizan para dotar de sentido e significado os eventos sucedidos nela. A aprendizaxe vese, xa que logo, como o resultado das negociacións entre profesores e alumnos acerca dos significados, máis que en función das habilidades intelectuais ou estados motivacionais do neno.

Dentro deste paradigma, imos expoñer brevemente as formulacións máis destacadas de tres modelos que apoiarían a nosa argumentación sobre o importante papel das aulas: o “semántico contextual” de Tikunoff (1979), o “modelo ecolóxico” de Doyle (1977, 1979 a e b) e a “socio-etnografía da linguaxe” (Green, 1983).

### 3.1. O modelo semántico contextual de Tikunoff

Ese modelo salienta o valor contextual dos fenómenos da aula debido a que están ligados ás demandas e características básicas peculiares desta e ás interpretacións que os interaxentes fan deles. A súa vez, estas significacións establécense en base a procesos de intercambio e negociacións que se desenvolven no seu interior.

Polo tanto, a comprensión dos procesos de ensino-aprendizaxe pasaría pola atención a un dobre eixo: en primeiro lugar, ó estudio das variables contextuais que enmarcan a dinámica interaccional da aula; en segundo, a determinación dos significados que profesores e alumnos lle atribúen as diversas variables da vida desta, así como a consideración dos factores estruturais que inflúen na construción dos significados.

Na formación destes mecanismos de interpretación influirían tres variables contextuais básicas: as situacionais, as experienciais e as comunicativas.

As **situacionais**, delimitan o marco físico e relacional onde se producen as interaccións. Nelas incluíriáanse *os obxectivos* e o “escenario ou marco de convivencia”. No tocante os primeiros, tanto o profesor como os alumnos elaboran as súas propias metas que poden ser concordantes ou diferentes entre sí. Como, ademais, a institución escolar tamén define as súas finalidades particulares, pode suceder que a discordancia ou concordancia se produza neste triple nivel e con consecuencias moi diversas.

En canto ó “*escenario ou marco de convivencia*”, este constaría de catro elementos: a estrutura do espazo, a organización do tempo, a realización de tarefas e actividades e o desempeño de roles. Estes definen o contexto onde se desenvolve a instrución e as regras a seguir no proceso de ensino-aprendizaxe.

As **experienciais** refírense ó conxunto de teorías, crenzas, visións do mundo e vivencias afectivas integradas polos interaxentes ó longo da súa historia persoal e que condiciona a súa actuación durante os procesos instructivos. Necesítase atender a elas para comprender a significación que os membros da aula lle dan os diversos eventos.

Por último, as variables **comunicativas** incluírían os diferentes niveis nos que se produce a interacción e o intercambio de significados na aula, cada un deles cunhas características e condicionantes específicos. Aquí estarían: o nivel *intrapersoal*, o *interpersoal*, e o *grupal*.

### 3.2. O modelo ecolóxico de Doyle

Doyle subliña o feito de que unha das características básicas da aula como lugar de aprendizaxe é que se desenvolve un contexto intencional e avaliador. Esta avaliación prodúcese constantemente nela e pode considerarse como un intercambio de logros e condutas por cualificacións. Ademais determina a significación que os eventos teñen, sobre todo para os alumnos, e condiciona inevitablemente o proceso de aprendizaxe desenvolvido por estes.

A clase preséntase como un sistema complexo onde aparecen informacións moi diversas e procedentes de diferentes vías, sen que haxa unha definición clara dos criterios de éxito. Isto fai que os intercambios existentes nela estean cheos de perigos e ambigüidade. Así, os alumnos, para poder desenvolverse axeitadamente nela, necesitan aprender **“esquemas de interpretación”** que lle axuden a reducir os riscos e a determinar o que debe e como o debe facer en cada momento.

Polo tanto, os estudantes necesitan coñecer que tipo de tarefas académicas lles presenta o profesor. Estas van ser, en definitiva, quen definan tanto as normas da aula como o clima psicosocial existente nela, a través dunha negociación entre as dúas partes e que pode ter un carácter tácito ou explícito. Este proceso prodúcese en tódalas aulas, sexa ou non conscente o profesor da súa existencia e acéptelo ou non.

A través deste proceso de negociación establécese un determinado clima quen, a súa vez, define ás **“demandas de aprendizaxe”**: o conxunto de logros a obter e de condutas que deben manifestar os alumnos, para satisfacer exitosamente as esixencias que, tanto a nivel instructivo como relacional, se manifestan en cada clase.

Por outra banda, as cualificacións teñen un papel fundamental porque condicionan o futuro escolar do alumno, o seu rol na aula, a súa situación familiar e tamén inflúen sobre o desenvolvemento do seu autoconcepto. Así, o importante papel da avaliación fai que o obxectivo fundamental dos estudantes sexa ter éxito nela. Para logralo, estes poden desenvolver estratexias as cales, en realidade negan a aprendizaxe que teoricamente están a facer (aprendizaxe memorístico e mecánico de fórmulas, copiar no exame, simulacións, etc.) Como a meta básica dos nenos é satisfacer as demandas que se lle fan, utilizan, con esa finalidade, as tarefas e as materias máis que para lograr unha boa aprendizaxe.

Os rapaces teñen que aprender a negociar, a simular, pero poden non facer unha aprendizaxe realmente útil. Isto provoca que, en moitas ocasións, os efectos non controlados do ensino sobre os alumnos cree neles actitudes, habilidades e capacidades espurias dun xeito máis frecuente e

impactante que as auténticas que teoricamente está pretendendo desenvolver. Aquí aparecería todo o importante concepto de “**currículum oculto**” asociado a este mundo subterráneo.

De aquí se deriva que a aprendizaxe dos alumnos é completamente situacional e depende, en cada aula, tanto da “**estructura de tarefas**” como do **clima relacional** existente nela. Así aparece un “*coñecemento académico*” que pode ter moi pouco que ver co coñecemento científico real, servendo só como materia de intercambio no marco da clase e tendo unha escasa utilidade fóra dela.

### 3.3. A “socio-etnografía da linguaxe”

Nesta liña de investigación aparecen autores como Erickson (1982), Green (1983), Green e Wallat (1981), Merrit e Humphrey (1979), etc.

Segundo Green (1983), quen fala do “**ensino como proceso lingüístico**”, esta aproximación á análise dos procesos de ensino-aprendizaxe nas aulas céntrase, fundamentalmente, no estudio da interacción persoal que se desenvolve nelas e presenta, entre outras, as seguintes características básicas:

- 1) A consideración da interacción “cara a cara” como un fenómeno gobernado por regras contextuais específicas.
- 2) O contexto como algo “construído” durante os procesos de interacción.
- 3) O significado de cada conducta é algo específico do contexto onde aparece.
- 4) A comprensión require un proceso de inferencia.
- 5) As aulas son ambientes comunicativos diferenciados.

1) Estas regras que rexen tanto a relación profesor-alumno como a dos estudantes entre sí, son **específicas** para a cultura de cada **clase** e creanse, precisamente, a través dos intercambios comunicativos que se desenvolven nela.

2) O **contexto constrúese** durante os **procesos de interacción** a través das accións verbais e non-verbais intercambiadas polos interaxentes e que denotan o valor e o significado de cada actividade da aula. En relación con esta noción dos contextos como “construídos” aparecen tres conceptos básicos:

- os “*indicios de contextualización*” son os indicadores verbais (vocabulario, sintaxe) e non verbais (xestos, expresión facial, ton, volume, etc) que as persoas utilizan para transmitir significados.
- A “*estructura de participación*” refírense ós dereitos e obrigacións, ás normas que delimitan a participación nas diversas actividades da clase. Estas son, en boa medida implícitas. Erickson (1982) menciona dous tipos delas: a “estructura de tarefa académica” e a “estructura de participación social”.
- A “*competencia comunicativa*” sería a capacidade de cada membro para posicionarse e utilizar a conducta apropiada para cada situación, é dicir: saber que debe dicir, cando, como e a quen pode falar en cada momento.

3) Afirmar que o **significado** de cada comportamento que se produce na aula é **específico** do **contexto** onde aparece, supón que este depende de como se utiliza, dos indicadores verbais e non verbais que o acompañan e de aquilo que o precede e o segue. Ademais, implica que unha mesma conducta pode desenvolver diferentes funcións en distintas situacións. Dado que o contexto constrinxe o significado de cada actuación, debemos extraer este do conxunto das secuencias de comportamento observados e dificilmente poderemos captar a súa auténtica significación se a analizamos sóa e illada.

4) Nas conversacións, os interlocutores necesitan saber o que se lles demanda, e, para averigualo, necesitan atender os factores contextuais, a través dun **proceso de inferencia**: posto que os significados da conversación se constrúen a través da interacción “cara a cara”, os axentes necesitan extraer informacións que doten de sentido ó que sucede, converténdose así en activos procesadores de tódolos indicios que reciben.

Para facer estas inferencias, as persoas apóianse nos “*marcos de referencia*”, os cales constitúen un conxunto de expectativas de comportamento que guían a participación dos individuos na dinámica conversacional e lle axudan a interpretar o discurso. Estes desenvólvense e estabilízanse durante un certo tempo e poden variar con novas interaccións a través do feed-back tanto explícito como tácito (observando a maneira na que outros participan).

5) A consideración das **aulas** como **ambientes comunicativos diferenciados** onde existen demandas e obrigacións cambiantes para a participación cognitiva e comunicativa na súa dinámica, en función, por exemplo, dos diferentes tipos de materias, leccións, persoas ou grupos implicados. Nelas aparecen demandas tanto académicas como relacionadas coa participación, e a maneira na que participan os alumnos afecta ós seus resultados académicos e a avaliación que os profesores van facer deles.

Asemade, os ensinantes indican as regras que van rexer esta participación a través de indicadores verbais e non verbais, e dun xeito tácito e explícito. Polo tanto, os alumnos deben aprender a inferir cales son estas normas atendendo as secuencias de conducta que se van producindo na clase.

Aquí damos por rematada a primeira parte deste traballo que, como xa indicamos ó principio, continuaremos nun próximo artigo. Nel abordaremos os parámetros fundamentais os que atender nas clases, así como ás características e indicadores das variables funcionais e disfuncionais nelas.

## BIBLIOGRAFIA

- BATESON, G. (1984): “Comunicación”. En Y. WINKIN (Comp.): *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós, 119-150.
- BEČVAR, R. J. and BEČVAR, D. S. (1982): *Systems Theory and Family Therapy*. Lauham, University Press of America,
- BERTALANYFFY, L. von (1980): *Teoría General de Sistemas*. FCE, México.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1979): *El Lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona, Gustavo Gili.

- CANCRINI, L. (1974a): *Bambini <diversi> a Scuola*. Torino, Boringhieri.
- CANCRINI, L. (1974b): "Introduzione" In J. HALEY: *Le Strategie della psicoterapia*. Firenze, Sangoni.
- CHAVEAU, G. (1982): "L'insuccès scolaire: le role des rapports sociaux et culturels". *Psychologie Scolaire*, 39, 21-39.
- DOYLE, W (1977): "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- DOYLE, W (1979a): "Classroom Effects". *Theory into Practice*, 18, 3, p. 138-144
- DOYLE, W (1979b): "Classroom Task and Student Abilities" in P. PETERSON and H. J. WALBERG: *Research on Teaching*. Berkeley, McCutchan.
- ERICKSON, F. (1982): "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Tasks Structure and Social Participation Structure in Lessons". In L. C. WILKINSON (Ed.): *Communicating in Classrooms*, New York, Academic Press.
- ESCUADERO, J. M. (1984): "Introducción". En S. MOLINA e E. GARCIA PASCUAL: *El éxito y el fracaso escolar en la E. G. B.* Barcelona, Laia.
- ESCUADERO, V.; ROGERS, L. E. and GUTIERREZ, E. (1997): "Patterns of Relational Control and Nonverbal Affect in Clinic and Nonclinic Couples". *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (1), 5-29.
- GREEN, J. (1983): "Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art". En E. W. GORDON (Ed.): *Review of Research in Education*, 10. AERA, Washington D. C., 151-252.
- GREEN, J. and WALLAT, C. (1981): *Ethnography and Language in Educational Setting*. Norwood, New Jersey, Ablex Publ.
- HEATHERINGTON, L. and ALLEN, G. J. (1984): "Sex and Relational Communication Patterns in Counseling". *Journal of Counseling Psychology*, 3 (31), 287-294.
- HEATHERINGTON, L. e FRIEDLANDER, M. L. (1993): "La Pragmática de la Comunicación en Terapia Familiar". *Cuad. de Terapia Familiar*, 23-24, 59-78.
- MALAGOLI, M. e ROCCHIETTA, L. (1990): *Il Gruppo-Classe. Scuola e Teoría Sistemico-relazionale*. Roma, La Nuova Scuola Scientifica.
- MARC, E. et PICARD, D. (1984): *L'Ecole de Palo Alto*. Paris, PUF.
- MERRIT, M. and HUMPHREY, F. (1979): "Teacher, Talk ant Task: Communicative Demands During Individualized Instruction Time". *Theory Into Practice*, 18 (4), 298-303.
- O'HAIR, D. (1989): "Dimensions of Relational Communication and Control During Physician-patient Interactions". *Health Communication*, 1 (2), 97-115.
- RIOS GONZALEZ, J. A. (1982): "Prólogo a la Edición Española". En M. MARLAND: *El arte de Enseñar*. Madrid, Morata, 9-13.
- SALOMON, G. (1981): *Communication and Education. Social and Psychological Interactions*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1985): *El mago sin magia*. B. Aires, Paidós.
- SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1986): *Al frente de la Organización. Estrategias y tácticas*. Buenos Aires, Paidós
- SOLDOW, G. F. and THOMAS, G. P. (1984): "Relational Communication: Form Versus Content in the Sales interaction". *J. of Marketing*, 48 (1), 84-93.
- TABACCHI, M. (1980): *Psicopedagogía della comunicazione nella classe*. Roma, Bulzoni Editore.

- TIKUNOFF, W. (1979):** "Context Variables of a Teaching-Learning Event". In **BENNET** and **McNAMARA** (Eds.): *Focus on Teaching*. London, Logman.
- TITONE, R. (1986):** *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea.
- TOMM, K (1984):** "One Perspective on the Milan Systemic Approach: Part I: Overview of Development, Theory and Practice". *Journal of Marital and Family Therapy*. 10 (2), 113-125.
- WATZLAWICK, P. et al. (1981):** *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- WILDER-MOTT, C. and WEAKLAND, J. (1981):** *Rigor and Imagination. Essays from the Legacy of Gregory Bateson*. New York, Praeger Publishers.
- WINKIN, Y. (Comp.) (1984):** *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.
- WITTEZAELE, J. J. e GARCIA, T. (1994):** *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona, Herder.