



Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias^{1, 2, 3}

Germán Morales Chávez⁴

Mireya Alemán Baños

César Canales Sánchez

Rosalinda Arroyo Hernández

Claudio Carpio Ramírez

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

El análisis psicológico de la educación formalizada requiere contar con un marco teórico armonioso y con las categorías apropiadas para dar cuenta de las interacciones centrales que acontecen en la escuela, como lo son las que mantienen al docente y al alumno. Mientras mayor parsimonia y coherencia en el planteamiento teórico, mayor valor heurístico tendrá el análisis realizado. Con estas premisas, en el presente trabajo se realizan algunas precisiones a nociones planteadas en la perspectiva Interconductual de los procesos educativos, nociones que son reiteradamente citadas pero con sentidos diferentes, como la de interacción didáctica. Estas precisiones pretenden abonar al análisis realizado a las relaciones de enseñanza – aprendizaje, en particular, las que tienen lugar en la educación superior, en dos sentidos: a) Evitar confusiones que surgen de la postulación de un mayor número de conceptos y nociones teóricas, que ha generado que los análisis interconductuales de la educación mantengan entre sí, pocos consensos. b) Contribuir en la organización de la investigación psico-pedagógica realizada desde la perspectiva Interconductual desarrollada por Ribes y López (1985), en tanto se cuente con planteamientos y modelos teóricamente armoniosos. Se remarca el carácter funcional de las relaciones educativas docente – alumno, concretado en la noción de interacción didáctica y se plantea una forma de organización de la investigación y la intervención con base en un criterio morfológico–funcional.

Palabras clave: *interacción didáctica, discurso didáctico, educación superior, lectura, escritura*

Abstract

The psychological analysis of formal education requires a theoretical and harmonious frame with its proper categories to show the central interactions occurring in the school, like the ones observed between teacher and student. A greater parsimony and coherence in the theoretical approach will result in greater heuristic value analysis. With these premises in mind, in the present work some remarks are made about the notion of didactic interaction raised in the Interbehavioral perspective related to the educational processes, notions that are repeatedly mentioned but in different senses. These precisions try to enrich the

¹ La referencia de este artículo en la Web es: <http://conductual.com/content/las-modalidades-de-las-interacciones-did%C3%A1cticas-entre-los-disensos-esperados-y-las-precisiones-necesarias>

² Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Grupo T de Investigación Interconductual. Av. De los Barrios No. 1. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, México, Estado de México. C.P. 54090

³ La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo financiero brindado por la DGAPA – UNAM, a través de los proyectos PAPIME PE301512 y PAPIIT IN307013. Los autores agradecen también el apoyo incondicional brindado por Jhosebet Bernardino en la preparación del escrito.

⁴ Correspondencia: Germán Morales Chávez. Av. De los Barrios No. 1. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, México, Estado de México. C.P. 54090 Teléfono 00(52) (55) 56 23 12 38 Fax 56 23 12 38 Email: gmoralesc@unam.mx



analysis of the relations teaching- learning and especially, those occurring in higher education. They have as their objectives a) to avoid confusion from the application of a greater number of ideas and theoretical concepts, which has led to few consensus among the analysis of interbehavioral education b) Contribute to the organization of psycho-pedagogical research carried out from the perspective developed by Ribes and Lopez (1985), while they count on harmonious theoretical approaches and models. The present article highlights the functional nature of teaching – student educational relationships, embodied in the notion of didactic interaction and proposes a way of organizing research and intervention based on morphological and functional criteria..

Key words: *didactical interaction, didactical speech, higher education, reading, writing.*

En la promoción, trasmisión y renovación de la riqueza cultural de un grupo social a su nueva generación, los espacios escolarizados han jugado un papel clave y han aceptado históricamente el encargo de formar a los nuevos miembros de la sociedad. En esta ardua labor, han incidido autoridades, profesionistas, científicos, profesores, alumnos y los propios padres de familia. Ello resalta la complejidad de la vida educativa, especialmente la formalizada, en la que tienen lugar la participación de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y profesionales, para incidir en la forma, dirección, contenido, estructura, organización y compromisos de la educación escolar. En el caso de la educación superior, como nivel orientado a la formación profesional y a la preparación para la inserción productiva en la pirámide de organización social, se han implementado diversas acciones desde diferentes disciplinas, encaminadas que a dicho objetivo se cumpla en los términos más o menos planteados formalmente. Muchas de estas acciones se han orientado a la gestión escolar, al equipamiento y mejora estructural, a los programas de apoyo y estímulo a la docencia, capacitación y actualización docente, inserción de nuevas tecnologías, la actualización curricular, la evaluación y acreditación de planes de estudio, etc. (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007). Sin embargo, lejos se encuentran los resultados deseados, por lo que continúan planteándose diferentes modelos, perspectivas e intervenciones que den cuenta de una aproximación analítica adecuada y auspicien procesos formativos más eficaces.

En el caso de la incursión de los psicólogos en el ámbito educativo, su labor se ha orientado a analizar y optimizar las relaciones entre el docente y el alumno, que ha dado origen a teorías de la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente, así como estrategias de enseñanza y técnicas de estudio o aprendizaje por el otro. Durante mucho tiempo, gran parte de estos esfuerzos se han concentrado en los procesos y actividades vinculadas a la figura del docente o los materiales empleados en la educación, actualmente se aprecia una apertura a concepciones más amplias e integrales.

El análisis funcional de la educación escolarizada

Uno de los aspectos que no ha recibido la suficiente atención en el ámbito educativo y que muchas veces se soslaya, por extraordinario que parezca, es el carácter funcional de la díada docente – alumno (Carpio e Irigoyen, 2005). En contraparte, existe una sobrevaloración de los aspectos formales de tales relaciones, dicho de otra manera, se asumen como condiciones necesarias y suficientes las propiedades de forma, duración, ubicación, intensidad, etc., que tienen las relaciones entre quien educa y quien es educado. Esta tendencia a resaltar los aspectos formales es ilustrada por la relevancia que se le otorga a cosas como la puntualidad del docente, la entrega y cobertura del programa-temario, el avance académico atendiendo a los criterios administrativos, el uso inadecuado o subutilizado de materiales de apoyo de tecnología avanzada, la igualdad entre el aprendizaje del alumno y los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas, fragmentarias y diseñadas atendiendo a criterios poblacionales. Otras características incluyen la separación del trabajo en el aula en tiempos para enseñar y tiempos para evaluar



y sobre todo, el establecimiento de correspondencia entre las formas de actuación del docente con las formas de actuación del alumno, en las que a mayor parecido morfológico, se predica mayor grado de aprovechamiento o dominio del alumno (Carpio e Irigoyen 2005; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Con base en un acercamiento analítico realizado desde una perspectiva Interconductual, se busca reconstituir conceptual y fácticamente, el papel funcional de las interacciones educativas, en su dimensión psicológica. Por ello se recupera, el trabajo de Kantor (1990), en su concepción de lo psicológico, entendido como un campo o conjunto de interacciones entre un individuo y aspectos específicos del medio. Estas interacciones tienen lugar en circunstancias definidas, cuya evolución tiene forma continua en tiempo y espacio, en la historia particular de ese individuo. De manera general, en esta perspectiva lo psicológico está conformado por campos multifactoriales en los cuales participan tanto los factores en relación directa (las acciones del individuo en reciprocidad con las acciones del medio) como las condiciones, físicas y convencionales, que posibilitan y modulan su contacto (medio de contacto), la dimensión histórica en la que tiene lugar el cambio del papel o función desempeñado por el individuo (biografía reactiva) y el medio (evolución del estímulo) en la interacción, así como la participación de factores situacionales, organísmicos e históricos que modulan probabilísticamente el modo en que la interacción se establece (factores disposicionales). Con base en estos supuestos generales, se concibe que la estructura así como la presencia de los elementos que participan en las relaciones educativas, aunque necesaria, no basta por sí misma para poder dar lugar a las relaciones, al menos las que se requieren. Ciertamente es que una relación educativa escolarizada requiere de un aula (con iluminación, ventilación, temperatura adecuadas, etc.), mobiliario, un docente, los alumnos y el material de trabajo, pero su concurrencia en un tiempo y espacio, por sí sola, no asegura que tengan lugar relaciones de enseñanza - aprendizaje formales. Todos estos elementos guardan entre sí relaciones de afectación mutua e interdependencia a medida que se organizan de cierta manera, pero dicha organización debe estar orientada a una finalidad definida previamente. Por ello, se sostiene que en las relaciones educativas no basta con las condiciones necesarias, deben presentarse condiciones suficientes que posibiliten un tipo de interacción, con cierta forma, orientada a un objetivo específico. Considérese como ejemplo de un planteamiento funcional, un médico que cumple con las condiciones necesarias (un ser humano con bata, dentro de un consultorio, con los aparatos que se utilizan en la práctica médica), pero en la atención clínica no logra dar con un diagnóstico preciso o no prescribe el tratamiento adecuado, en suma, sus pacientes no sanan, desde un punto de vista moral o profesional se hablaría de un mal médico, desde un punto de vista funcional ese individuo no es un médico ya que cumple solamente con condiciones necesarias pero no con las suficientes (no mantiene relaciones de cierto tipo y por ende incumple sus funciones como médico).

La perspectiva funcional adoptada por la psicología Interconductual permite vislumbrar de otra manera al docente y al alumno, así como aquellos elementos que forman parte de las relaciones entre estos individuos. En consecuencia, el docente no es docente sólo por la forma, sino porque con sus acciones, modificaciones del ambiente, sus relaciones con materiales, libros, y porque con sus relaciones con otros individuos, consigue cambios en el comportamiento de sus alumnos (i.e. consigue que aprendan). En la medida en la que el docente consigue que un alumno aprenda se puede decir que cumple su función como docente. Si los alumnos no aprenden en las relaciones escolares aquello que se pretende, entonces tampoco están cumpliendo con aquello que los define funcionalmente como alumnos, ya que se cumplen los aspectos formales pero no los funcionales, en suma, las relaciones resultan incompletas cuando no logran su consecución como acto desplegado y se quedan en un nivel de meras potencialidades. Como se puede apreciar, la consecución de la funcionalidad del docente depende de las relaciones mantenidas con el alumno y con aquello por enseñar-aprender, éste sería el carácter propiamente funcional de la relación en la que se enfrasan en el aula.



En el análisis de la educación formalizada con base en una perspectiva funcional, es importante precisar que la relación de enseñanza – aprendizaje no refiere un conjunto de actividades claramente distinguibles, sino que enfatiza el rol que juegan cada uno de los elementos que participan de dicha relación: el docente y el alumno. Roles que sin embargo, no tienen sentido por separado, sino que interdependen y se afectan mutuamente (en este sentido, no puede haber un docente que califique como competente y que al mismo tiempo el comportamiento de sus alumnos resulte inefectivo).

El carácter funcional de la díada docente – alumno, ocupa un lugar pequeño frente a los análisis estructurales de la relación enseñanza – aprendizaje, presentes en la mayoría de las perspectivas pedagógicas (aún en aquellas que tienen una fuerte influencia psicológica) en las que se ha reconocido como elementos centrales un docente, un alumno y el contenido, materia, objeto de conocimiento, etc. El peso y la forma de concebir a cada uno de estos elementos, traza las diferencias entre las diversas perspectivas, así como la direccionalidad de las relaciones establecidas entre los diversos elementos.

De manera general, en la literatura de la “Psicología educativa” se ha asumido que el docente lleva a cabo acciones encaminadas a que el alumno aprenda algo, el efecto conseguido con las actividades del docente y las del alumno, se ha considerado aprendizaje. Los fines, los medios, los compromisos ideológicos, la filosofía educativa, son los que han generado sendas discusiones que en el presente trabajo no se abordarán, baste con señalar que las diferencias en los factores antes mencionados son las que determinan diferentes posturas sobre el docente, el alumno y las relaciones en las que se involucran.

Como ya se ha señalado, uno de los aspectos invariantes en las formulaciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje consiste en hacer descansar los análisis, con sus consecuentes propuestas, en los aspectos morfológicos o estructurales de dicha relación. Es decir, las características formales del hacer del docente, del hacer del alumno, en conjunto con las características formales del contenido por aprender, han atraído el interés analítico de muchos de los estudiosos de la relación descrita. Las implicaciones de esta forma de proceder son varias, destacan las siguientes: a) Considerar que la enseñanza se puede planear, evaluar, administrar, al margen del aprendizaje del alumno, b) La falta de relación entre el hacer y decir del docente con el hacer y decir del alumno, y c) Asumir que el carácter del hacer y decir docente es didáctico aún cuando no tenga efectos sobre el comportamiento del alumno. Estas implicaciones también se extienden a los materiales empleados en las relaciones educativas, lo cual se aprecia cuando se hacen recaer en las características formales los aspectos funcionales de los materiales que se emplean en la enseñanza – aprendizaje, por ejemplo cuando se cualifica a los textos como interesantes, aburridos o didácticos, al margen de quien se relaciona con ellos y de los resultados que se consiguen con su lectura (Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo y Carpio, 2010).

En conjunto, estos análisis han generado un crecimiento enorme de los datos que reportan pero sin un orden o criterios generales que permitan organizar de forma económica, pero sobre todo, coherente, el trabajo realizado; a lo que se agrega que no han impactado los resultados de la educación en términos del desempeño del alumno. Esto podría deberse, entre otras cosas, a concentrar los esfuerzos teóricos en aspectos periféricos de las relaciones educativas, ignorando uno de los aspectos centrales de la vida educativa: el carácter funcional de las relaciones docente – alumno.

El carácter funcional de la educación: la interacción didáctica

Desde la perspectiva Interconductual se han hecho una gran cantidad de trabajos teóricos y de investigación empírica en los que se han hecho esfuerzos por resaltar los aspectos funcionales de las relaciones educativas. Un caso peculiar es el de Ibañez (2007), al enmarcar su trabajo en el contexto de las tendencias pedagógicas actuales, su punto de partida es una crítica a los modelos pedagógicos triádicos, reconoce a perspectivas que caracterizan a relaciones docente-alumno-saber, docente-alumno-



conocimiento, docente-alumno-contenido. En esta caracterización, el autor identifica un elemento común entre dichas perspectivas que consiste en el tratamiento del saber, conocimiento y contenido como si fueran cosas físicas, léase entidades concretas, ubicables, con una delimitación espacio-temporal. Además sostiene que este tratamiento generó diferentes metáforas inapropiadas relacionadas con el saber, conocimiento o contenido: como algo que se ingiere (asimilación), como algo que se construye, se transmite, etc. Para Ibañez, el saber, el conocimiento o contenido, no comparte las propiedades de las cosas físicas: no es perceptible, ubicable, susceptible de cambiarse de lugar, etc., para él, el conocimiento es insustancial, no ocupa volumen, espacio, no tiene forma, en suma no es tangible. En consecuencia, reconoce como errores lógicos o categoriales a las afirmaciones en las que se trata a algo que no es cosa como si lo fuese (el conocimiento, saber o contenido) y que se le relaciona con el docente y el alumno. Esta violación lógica, en la que se cosifica al saber, conocimiento o contenido, se separa del alumno y docente, para posteriormente buscar las vías de “incorporación” más adecuadas, violación que cuestiona y limita el poder heurístico de las aproximaciones que realizan este tipo de tratamiento teórico. Una vez que reconoce las limitantes de estos triángulos pedagógicos, Ibañez (2007) propone una alternativa que a grandes rasgos se conforma de los siguientes elementos:

El objetivo instruccional, elemento que ocupa un lugar central en su esquematización por constituirse como el objetivo educativo particular que describe la competencia a desarrollar por parte del alumno, con base en las interacciones didácticas frente a un problema particular. Representa el factor que norma y regula las interacciones didácticas.

El alumno, que es el individuo que desarrollará la competencia descrita en el objetivo instruccional. Individuo que tiene dimensiones biológicas, sociales y como persona (sic).

El discurso didáctico, definido como el vehículo lingüístico a través del que, el profesor en primer instancia, media al alumno con base en los criterios morfológicos y funcionales, buscando que su desempeño se corresponda con las propiedades del objeto o problema que una comunidad epistémica ha definido como desempeño adecuado. Para este autor, el discurso didáctico constituye el papel funcional del profesor o de cualquier otro emisor de la disertación didáctica en sus diferentes modalidades lingüísticas, por ejemplo, una grabación, un texto o un video pueden ser discurso didáctico.

Objeto referente del discurso didáctico, que constituye el referente empírico concreto del discurso didáctico, es decir, cosas, eventos o situaciones ante los cuales se tiene que desempeñar el alumno en correspondencia con los criterios de la disciplina. El referente puede ser de tipo abstracto, pero el autor menciona lo deseable de que algún elemento concreto lo represente para poder observar relaciones con ese elemento empírico en correspondencia con el objetivo instruccional.

Esta caracterización, rescata el carácter funcional de las interacciones pero lamentablemente no logra evitar algunos problemas que la ubican cerca de las propuestas de las que se trata de distanciar. En primer lugar, se plantea una ventaja de suprimir la figura del docente que reconocen otros modelos y ubicar en su lugar al discurso didáctico, definiéndolo como “un tipo especial de habla que se organiza y realiza con la intención de instruir a otro, para que sea recordado, imitado y ensayado por quien lo recibe” (p. 449). Una serie de interrogantes se pueden realizar a esta forma de concebir el discurso didáctico: ¿La única función docente es el habla? ¿Cuándo el habla del docente se ubica sólo como habla y cuándo evoluciona a discurso didáctico? ¿El discurso puede ser didáctico aunque no aprendan los alumnos? ¿Todo discurso que tiene lugar en el aula, es didáctico? Igualmente problemático resulta el sostener la posibilidad de relación entre un alumno y el discurso didáctico, si el discurso didáctico es el papel funcional del docente ¿Cómo se relacionan un elemento estructural como el alumno con un elemento funcional como el discurso didáctico? ¿La relación alumno – discurso didáctico no constituye una



violación lógica como la del tipo alumno – conocimiento? Señalar que el discurso didáctico tiene una intención sin mayor aclaración al respecto, remite a pensar en varias cosas. ¿La intencionalidad pertenece al discurso o al objetivo instruccional o ambos? ¿Cómo se distinguen? Ahora bien, si se recuperan los propios argumentos de Ibañez, sobre que el discurso didáctico es recordado por el alumno que lo recibe, entonces también es transmitido ¿o de qué otra manera se puede recibir? En consecuencia, tan cosificada está la noción de saber en las perspectivas tradicionales como el discurso didáctico en esta propuesta.

El trabajo de Ibañez es un esfuerzo loable por repositonar el carácter funcional de los análisis psico-pedagógicos, pero resulta insuficiente para constituirse como una postura alternativa a las limitantes de los modelos existentes. Con el mismo objetivo de resaltar la importancia del papel funcional de la díada enseñanza – aprendizaje, León, Morales, Silva y Carpio (2011) proponen una forma diferente de caracterizar a las interacciones didácticas.

Para estos autores la enseñanza-aprendizaje se concreta en las interacciones didácticas en las que el docente y el alumno se relacionan, con el propósito de que el alumno desarrolle las formas de comportamiento efectivas y adecuadas con los referentes disciplinarios. Por ello, plantean que la interacción didáctica es algo más que un episodio comunicativo que le subyace a la idea de enseñar como transmisión de conocimiento del docente (o emisor) al alumno (o receptor); la interacción didáctica representa la unidad analítica que condensa las propiedades funcionales mínimas de la relación enseñanza – aprendizaje. La interacción didáctica en tanto interacción psicológica, es estructurada por un criterio al cual debe ajustarse el desempeño del docente y del alumno, el primero realizando actividades genéricamente conocidas como *enseñanza* y el segundo llevando a cabo actividades englobadas bajo la denominación de *aprendizaje*. Dicho elemento que estructura la interacción didáctica se denomina criterio de ajuste (Carpio, 1994), elemento que enmarca y delimita la relación entre el docente y factores asociados a su figura (como sus habilidades, tendencias, estilos, etc.), el alumno y factores asociados a su figura (habilidades, tendencias, estilos, etc.), la tarea (morfología, dificultad, etc.), así como una serie de factores situacionales (temperatura, disposición espacial, etc.), organísmicos (somnolencia, salud, etc.) e históricos que modulan la relación.

En la interacción didáctica se actualizan sincrónicamente la historia de cada uno de los participantes (lo que han hecho, lo que han leído, escuchado, etc.), sus habilidades, competencias, estilos interactivos y motivos. En conjunto, estos factores se expresan como tendencias comportamentales que inciden en el modo en que cada uno de los participantes hace contacto con las características de los elementos presentes en la situación en la que se lleva a cabo la tarea. De forma esquemática se representan estos factores en la figura 1.



Figura 1. Las interacciones didácticas y sus relaciones de subordinación con otros niveles analíticos. H.S.E.= Historia Situacional Efectiva, H.R.= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, E.I.= Estilos interactivos y M= Motivos (Tomada de León, Morales, Silva y Carpio, 2011).



Esta forma de representación de la interacción didáctica, desde la perspectiva Interconductual, puede resultar adecuada para ilustrar las relaciones inclusivas, resaltando gráficamente que esta interacción idealmente debiese encontrarse cubierta por los objetivos de los programas académicos. Dichos programas a su vez se deben encontrar regulados por los objetivos curriculares y éstos últimos subordinados a los criterios normativos regulatorios del hacer escolar en el nivel de subsistema oficial, para que finalmente se incorporen a la vida social general que les imprime su sentido eminentemente cultural. De esta forma se reconoce que idealmente debiese existir una correspondencia de la interacción didáctica con un plan de estudios, con una política institucional, un dominio disciplinario, con la política educativa y como parte de un plan de desarrollo gubernamental; por supuesto reconociendo que cada nivel como nivel de análisis, corresponde estudiarlos a diferentes disciplinas.

Interacción didáctica y discurso didáctico: algunas precisiones

La noción de discurso didáctico se desprende de la obra *El concepto de lo mental* de Gilbert Ryle (1949) que es de corte filosófico y se ubica en dos grandes áreas: Filosofía de la mente y Filosofía del lenguaje. En esta obra Ryle apela al habla estudiada como un criterio que distingue los actos y facultades intelectuales de los que no lo son, con el objetivo de mostrar que actos que son descritos como abstracciones, inferencias, etc., no remiten a episodios internos u ocultos, sino a formas de comportamiento que se han configurado y desarrollado por medio de la enseñanza. Debido a que el interés de Ryle no es psicológico ni pedagógico, no hay un tratamiento exhaustivo de la noción de habla didáctica, incluso se puede observar que reproduce cierta coincidencia con las formas tradicionales de concebir la educación cuando afirma que la “forma de hablar didáctica es el vehículo que permite transmitir el conocimiento” (1949, p. 315). Es justo este sentido el que recupera Ibañez (2007) cuando sostiene que el lenguaje es fundamental para que el conocimiento pase de una persona a otra, sólo que no se trata de un habla cualquiera, sino la de tipo didáctico, sentido que aquí se ha criticado. Siendo justos, en la obra de Ryle (1949) tampoco se encuentra fijada la noción de habla didáctica a un proyecto escolarizado o nivel educativo.

La noción de habla didáctica en su versión de discurso didáctico, fue recuperada por diversos autores como una de las formas de las acciones didácticas, una clasificación realizada desde la perspectiva interconductual ampliamente reconocida es la de Ribes (1990) que identifica tres modalidades que adoptan el trabajo didáctico:

El ejercicio, que consiste en que el alumno sea expuesto de manera directa con las condiciones en las que la práctica disciplinaria (científica, tecnológica, artística etc.) tiene lugar, interactuando directamente con aparatos, procedimientos, datos, conceptos, etc., en otras palabras, el alumno aprende haciendo y diciendo sobre tales elementos mientras el docente supervisa el desempeño de éste.

El ejemplo, en el cual es el docente quien modela o muestra al alumno las maneras apropiadas de interactuar de manera directa o lingüística, con objetos y eventos disciplinarios. En esta modalidad se establece una relación indirecta entre el alumno y los eventos disciplinarios, ya que el contacto con ellos está mediado por el docente a través de la ilustración o el modelamiento del hacer y decir pertinentes que despliega el docente.

Por último, el discurso didáctico que supone una interacción de tipo lingüística, entre la persona que enseña y la que aprende (en la práctica escolarizada, entre el profesor y el alumno o entre texto y alumno), interacción en la que el decir del docente modifica el comportamiento del alumno en la dirección que los criterios paradigmáticos marcan como el esperado.



Esta caracterización es útil para propósitos ilustrativos, pero debe tomarse con reservas, ya que la distinción entre las diferentes categorías pasa por alto que éstas no son mutuamente excluyentes, en tanto no hay un criterio claro y único para distinguirlas. Para el ejemplo y el ejercicio, parece que el criterio que se siguió fue el de geografía o ubicación de quién lleva el papel activo, el docente en el primer caso, el alumno en el segundo, pero que pueden tener lugar de forma sincrónica (el docente ejemplificando y el alumno practicando). En el caso del discurso didáctico, la ubicación ya no es el criterio que se sigue, en virtud de que se abandona un criterio morfológico para adoptarse uno funcional, pero que no salva el hecho que pueda tener lugar el discurso con cualquiera de las otras dos formas. Por ejemplo, el docente puede estar modelando la forma de actuar ante un aparato para registrar al mismo tiempo que su discurso didáctico gira en torno a la pertinencia de las medidas en la investigación experimental. También es posible que el alumno se encuentre trabajando en una práctica, que el docente con su discurso retroalimente y auspicie que el alumno contraste su forma de actuar con la que se modeló.

Lo anterior pone en evidencia que las formas de la interacción didáctica debieran organizarse con un criterio homogéneo y consistente que permita un mejor encuadre conceptual, en particular, que posibilite una ubicación adecuada de nociones como el de discurso didáctico. Considerando que no hay acuerdo sobre su inclusión o subordinación en el contexto de la noción funcional de interacción didáctica es menester hacer las precisiones al respecto.

Para Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1999), el discurso didáctico es la interacción en la que el docente regula la relación del alumno con algún objeto, evento o persona en función de ciertos criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste, por lo que no se reduce al habla del docente y no es un episodio comunicativo solamente. En esta regulación de la relación alumno(s)-objeto disciplinario por parte del docente, participan signos, gestos, palabras, etc., que por sí mismos carecen de significación funcional ya que son dependientes de la interacción total y del hacer de los participantes. Por ello, el análisis del discurso didáctico no es factible si se consideran sus elementos por separado, siempre se tiene que anclar el hacer del docente con el actuar del alumno. En estas relaciones el docente con su actuar atiende a propiedades del hacer del alumno y de la tarea, incorporando elementos convencionales y no convencionales. Por su parte, el actuar del alumno atiende al hacer del docente y a las propiedades de la tarea y lo que hace el alumno frente a la tarea genera que el docente proporcione consecuencias diferenciales en correspondencia con dicho hacer; de esta manera, se transforman las interacciones didácticas y con ello el hacer posterior del docente. No hay que olvidar que en la educación formal los objetivos definidos institucionalmente, que en general demandan la aproximación a formas de comportamiento curricularmente definidas, requieren la acción mediadora del docente (directa o indirecta) sobre el comportamiento del alumno, dicha acción mediadora, siempre implica el discurso didáctico. Con base en esto, el discurso didáctico permea todos los contactos del alumno con el objeto disciplinario, se convierte en la circunstancia funcional que traza los lineamientos disciplinarios que habrán de cumplirse y posibilita la mediación entre el alumno y el objeto disciplinario, no es un elemento participante de las interacciones didácticas como lo plantea Ibañez (2007) ni es una forma que adopta la interacción didáctica como lo sostiene Ribes (1990).

Las formas de la interacción didáctica

Una clasificación de las interacciones didácticas con un criterio morfológico pero útil, al permitir englobar en un solo marco analítico coherente las diferentes actividades que tienen lugar en la realidad educativa sin importar el nivel escolar, consiste en reconocer variaciones en las modalidades en las cuales el alumno entra en contacto con la tarea o material para analizar y trabajar con el objeto disciplinario; dichas modalidades no son incompatibles ni excluyentes, lo que representa una ventaja adicional tanto analítica como práctica, para organizar el trabajo investigativo y el trabajo didáctico.



Las interacciones didácticas lectoras

En este rubro se contemplan aquellas interacciones en las que el alumno entra en contacto con el objeto disciplinario y los criterios paradigmáticos disciplinarios, a través de un texto especializado. Dicha interacción cuando se encuentra amparada en un sistema escolarizado, se encuentra mediada por la actividad del docente, con la prescripción de los criterios que comparte el grupo social al que se busca incorporar al alumno, criterios que habrán de guiar con qué elementos del texto y de otras situaciones hay que hacer contacto y de qué manera hay que hacerlo. De esta forma, los primeros contactos con un texto, son modulados en términos de su elección, duración, tonalidad, volumen, etc. por el docente a través de criterios de ajuste que cobran la modalidad de instrucciones, objetivos o reglas a seguir, pero que van más allá de pedir que el alumno “lea con atención”. Posteriormente, una vez que el alumno domina o satisface los criterios impuestos por el docente, gradualmente es capaz de auto-imponerse los criterios que habrán de regular su interacción con el texto. Es decir, podrá elaborar los criterios a los que hay que ajustarse y que seguramente guardan relación con el tipo de criterios que históricamente ha cubierto.

Siguiendo el análisis de las interacciones lectoras de Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007), existen diversas formas funcionales de hacer contacto con el texto y cumplir con los criterios que impone el docente; conceptualización que permite borrar la distinción entre leer y comprender, como si fueran dos actos diferentes, en su lugar se plantea que hay diferentes niveles de interacción que son inclusivos y de complejidad creciente. En el nivel más elemental se ubica lo que desde otras perspectivas se considera como lectura y en los niveles más complejos, lo que desde otras perspectivas se llama “comprensión”. Los niveles funcionales aludidos son propuestos por Ribes y López (1985), quienes formularon una taxonomía funcional del comportamiento a partir del grado de participación del individuo en la configuración de la relación de la cual forma parte (mediación), y de la dependencia que guarda el actuar del individuo respecto a las propiedades fisicoquímicas de la situación en la que interactúa (desligamiento). Los cinco niveles en los que puede estructurarse el comportamiento en general, y las interacciones lectoras en particular son: Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial.

A los niveles de complejidad funcional le corresponde cada uno de los criterios de ajuste sin igualarse con ellos, ya que el nivel funcional del comportamiento designa el tipo de interacción estructurada mientras que el criterio designa el fin u objetivo por cubrir como mínimo conductual implicado en una interacción didáctica, como la lectora. Los criterios de ajuste son: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia (Carpio, 1994). De esta manera surgen los siguientes pares interacción – criterio: Contextual - Ajustividad, Suplementario – Efectividad, Selector – Pertinencia, Sustitutivo Referencial - Congruencia y Sustitutivo No Referencial – Coherencia. Según Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007) se pueden identificar cinco tipos de interacción lectora, atendiendo a su cualidad funcional:

1. Interacción didáctica lectora en la que se demanda la correspondencia morfológica entre la actividad del lector y las propiedades físicas del texto, el criterio que se cumple es de Ajustividad, el cual exige que la actividad del lector guarde una relación idéntica con las propiedades físicas del texto. Por ejemplo vocalizar lo que está en el texto, repetir el título o líneas del texto, responder a preguntas textuales derivadas del texto, etc.
2. Interacción didáctica lectora en la que tiene lugar la ejecución de actividades específicas en relación con elementos físicamente presentes en el texto. El criterio que se cumple es el de Efectividad, el cual demanda que el lector no sólo debe ajustarse a las propiedades del texto, sino también generar cambios efectivos en la situación a partir del texto. Ejemplos de este tipo de



ajuste: leer un instructivo y armar un aparato electrodoméstico con base en ello, resolver preguntas que impliquen generar efectos, etc.

3. Interacción didáctica lectora en la que se establece una correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe desarrollar en una situación “extra-texto”, de modo tal que el lector debe ajustarse a relaciones de condicionalidad referidas en el texto o por una situación adicional al texto cumpliendo criterios de Pertinencia. Por ejemplo, el seguimiento de instructivos con señalamientos del tipo “en caso de... haga...”, leer y responder de forma diferente ante una situación planteada de forma diferente a la presentada en el texto, etc.
4. Interacción didáctica lectora que involucra como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones específicas satisfaciendo un criterio de Congruencia. Por ejemplo, cuando se relacionan textos independientes, cuando se interpreta una situación, hecho o evento a partir de lo leído o se generan ejemplos de lo leído, ilustrar situaciones que sean un caso de lo planteado en el texto, entre otros.
5. Interacción didáctica lectora en la que se pide al lector que establezca relaciones también en términos lingüísticos, pero a diferencia de la anterior, abstraídas por completo de las situaciones específicas en la que fueron elaboradas (criterio de Coherencia). Por ejemplo, vincular argumentos de dos posturas teóricas, contrastar planteamientos teóricos, formular planteamientos novedosos derivados de la lectura de textos, etc.

Las interacciones que puede establecer un alumno con un texto pueden establecerse en diferentes niveles de complejidad en función de los criterios y demandas específicas del programa de estudio, de lo que hay que aprender y de las peculiaridades del objeto disciplinario. Por lo que es importante sostener que cumplir con criterios de mayor complejidad, en ningún sentido resulta por sí solo mejor que cumplir con criterios de menor complejidad, ya que este planteamiento resulta útil para distinguir niveles de complejidad inclusiva pero no plantea una secuencia de interacciones por aprender. En ese sentido, habrá interacciones que se pretendan establecer en un nivel Selector imponiendo criterios de Pertinencia como cuando se están enseñando las diferentes formas de correlacionar medidas y formas de registro cuando se está modelando comportamiento vinculado a la investigación, mientras que en otro momento sea más crítico que el alumno aprenda la forma adecuada de leer ciertos nombres de autores, lugares, sustancias o aparatos interactuando en un nivel Contextual y cumpliendo criterios de Ajustividad. Es decir, en esta formulación un mismo alumno puede establecer contacto en por lo menos uno de cinco niveles de complejidad, en un momento, mientras que en otro momento interactuar en otro nivel. Se descarta por completo una relación entre niveles de complejidad funcional con edad o con niveles educativos.

Finalmente, es importante reconocer que esta caracterización de las interacciones didácticas lectoras es empíricamente vacía y que se requiere incorporar contenidos, situaciones, secuencias, actividades concretas para guiar el trabajo de investigación y además apreciar su utilidad en el diseño de mejores estrategias didácticas con materiales como los textos.

Las interacciones didácticas escritoras

Otra de las modalidades lingüísticas bajo las que transcurren las interacciones didácticas, son las escritoras y ocupan un lugar predominante en todos los ciclos y niveles escolares. Esta importancia de las interacciones escritoras de un alumno, contrastan con la atención analítica y práctica que reciben a lo largo de los diferentes niveles escolares. Lo anterior se aprecia en una concentración de los estudios y las estrategias de enseñanza en los primeros años de escolarización, mientras que a nivel superior hay una escasa investigación sobre las formas disciplinariamente adecuadas de escribir, así como de estrategias para



favorecer dichas formas de escribir (Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007). Ante este panorama es crítico señalar que escribir no es algo que se aprenda de una vez y para siempre, su valoración como “escribir bien” depende de la adecuación a los géneros específicos de la comunidad en la que se encuentra incorporándose el alumno, para lo cual requiere un entrenamiento explícito; dicho entrenamiento tiene lugar durante períodos prolongados y tiene que ser variado en función de la temática, el dominio y el nivel escolar (Pacheco, Morales y Carpio, 2010).

Desde la perspectiva Interconductual y con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), se ha realizado un acercamiento conceptual a las interacciones escritoras digno de recuperarse para dar lugar a formas más convenientes de las interacciones didácticas de este tipo. En tanto el trabajo tiene el mismo cobijo conceptual ya mencionado, se comparten elementos funcionales con las interacciones lectoras, de esta forma se concibe que las interacciones escritoras constituyen una compleja malla de relaciones que interdependen, que se afectan mutuamente en las que tienen como elementos clave: aquel que escribe, aquello que escribe y aquél a quien le escribe (Pacheco, 2008; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010).

En estas relaciones de interdependencia participan la historia de contactos de quien escribe, es decir lo que ha leído, visto, escuchado sobre lo que escribe; los factores disposicionales, es decir los eventos y factores que probabilizan o impiden la interacción escritora como el ruido, la iluminación (adecuada/inadecuada); los criterios de ajuste que al demandar el mínimo conductual a desplegar, estructuran la interacción escritora. Por ejemplo hacer un resumen con un máximo de 200 palabras o escribir una crítica a una película vista; las habilidades y competencias lingüísticas, que de manera general se refieren al desempeño efectivo y a la disposición a ser efectivo respectivamente, cuando de escribir se ha tratado, por ejemplo, que un alumno pueda escribir con un teclado de la computadora en código ascii requiere que haya habilidades ya desarrolladas en el dominio de dicho código (Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007). Las interacciones escritoras se pueden estructurar en alguno de los diferentes niveles de complejidad funcional descritos por Ribes y López (op. Cit.), con base en el/los criterio(s) de ajuste impuesto(s) al alumno por el docente (Ajustividad, Efectividad, etc.).

Las interacciones escritoras al igual que las lectoras, demandan la participación de un sistema reactivo convencional (creado y compartido por un grupo social), como lo es el lenguaje de símbolos arbitrarios que no guardan parecido físico con los objetos, eventos o personas que designan (la palabra árbol no guarda parecido con el dibujo de un árbol y menos con el árbol). El dominio de este sistema posibilita interacciones complejas, pero además estas interacciones requieren ciertas condiciones que se van configurando en la historia de los individuos. Siguiendo a Ribes y López (1985), Ribes (1990) y Pacheco (2008), las interacciones (en este caso las escritoras), que se demandan en la educación superior son principalmente de mayor complejidad funcional, es decir, las que se estructuran en los niveles sustitutos. Por ende, en el análisis de las interacciones escritoras, se reconocen como elementos centrales: el referidor (quien escribe), el referido (a quien se escribe) y el referente (aquello que se escribe) y se plantea un curso evolutivo de dichas interacciones que va de la mediación para escribir por parte de otros a la mediación propia. En otras palabras, las interacciones escritoras idealmente transitan de la regulación por otros (como el docente) a la propia regulación (por parte del alumno), que definen muchas de las demandas de la educación superior: pasar de la dependencia del docente a la autonomía, que aquí cobraría la forma de escribir para otros hasta llegar al punto en el que el alumno escribe para sí mismo.

La independencia del comportamiento del alumno que escribe, reclama que inicialmente se le enseñe a cumplir los criterios por parte del docente y que éste demuestre dominio de ello, para poder enseñarlo al alumno. Es decir, sólo puede enseñar a escribir aquel docente que sabe escribir como



disciplinariamente se requiere, de conformidad con los cánones demandados (Pacheco, Reséndiz y Mares, 2010).

Las interacciones escritoras definidas funcionalmente dan lugar a productos escritos que, de manera general, aluden a:

1. Elementos presentes en las situaciones en las que se encuentra el escritor (complejidad funcional baja), como los que resultan de: a) Transcribir en el cuaderno el resumen de un artículo de una revista, cumpliendo un criterio de Ajustividad, b) Llenar una solicitud con datos personales y entregarla, cumpliendo un criterio de Efectividad, c) Seleccionar segmentos del texto y organizarlos de forma diferente en un mapa conceptual, cumpliendo un criterio de Pertinencia.
2. Elementos o situaciones que trascienden aquella situación en la que se encuentra el escritor (complejidad mediana), como lo que resulta cuando el alumno escribe un plan de trabajo o intervención a realizar durante su ciclo escolar y que entrega al docente cumpliendo un criterio de Congruencia, y
3. Elementos que sólo tienen existencia como producto lingüístico (complejidad alta), como lo que resulta cuando el alumno escribe sobre los problemas lógicos de los planteamientos de los autores que ha revisado y para ello cumple con un criterio de Coherencia (Pacheco, 2008).

Evidentemente, el tipo de criterios de ajuste que impone el docente para cada una de estas interacciones es diferente funcionalmente, por ello no se puede sostener que se “sabe escribir” en abstracto sin relación con un ámbito, tarea y criterio particular. Analizar y enseñar las interacciones escritoras por el tipo de productos a que dan lugar, es un error cometido de forma recurrente tanto por investigadores como por docentes, que explica el poco avance en las evidencias y en los resultados obtenidos. En su lugar se requiere dar cuenta de las condiciones necesarias y suficientes que posibilitan una interacción escritora que cumple con un criterio particular. Para ello es necesario vincular las características funcionales de las interacciones escritoras con los aspectos formales del lenguaje técnico, además de considerar que la estructuración de las interacciones escritoras no son independientes de las lectoras, ni que se generan al margen de la historia interactiva del alumno en la que ha tenido contacto con tantas cosas, todo esto demanda que en la enseñanza de las interacciones didácticas escritoras se consideren los siguientes aspectos:

1. Establecimiento y determinación del dominio de las habilidades lingüísticas de modalidades emparentadas con las interacciones escritoras, como lo son las interacciones lectoras y las interacciones en las que el alumno escucha y habla. En el caso de la educación superior, por ejemplo, los alumnos tienen que desplegar habilidades de lectura de textos especializados en su disciplina para que con base en ello pueda decir algo que a veces se le solicita por escrito.
2. Modelar e incorporar a la escritura las habilidades relacionadas con la lectura, que comprende identificar aspectos formales de los textos, como el vocabulario, la sintaxis, la semántica y lógica de uso de la terminología de la disciplina.
3. Diseñar situaciones que promuevan el modelamiento, el ejercicio supervisado, la evaluación y contrastación de actividades orientadas a que el alumno identifique y elabore textos que satisfagan los criterios disciplinarios (Pacheco, Ortega y Carpio, 2010).

La integración del análisis Interconductual de las interacciones lectoras y escritoras, así como los resultados que se han generado en estos dos tipos de modalidad puede dar origen a interacciones didácticas mucho más eficientes para la promoción de comportamientos efectivos en el nivel educativo superior. Además de contribuir específicamente a la independencia académica y profesional del alumno,



en tanto sea el alumno quien elabore los criterios a satisfacer y sea capaz de modular sus propios desempeños cuando lee o cuando escribe (Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio, 2005).

Las interacciones didácticas orales

Una gran cantidad de los problemas que se han señalado en la educación escolarizada en general y en la educación superior en especial, se le atribuyen a las estrategias verbalistas que se emplean (exposición oral o la conferencia impartida), en las que el papel activo recae en el docente. Esto ha contribuido a que las estrategias verbalistas como la conferencia del docente, así como el uso del pizarrón, hayan recibido fuertes y persistentes críticas, con la resultante de que se les estigmatice junto con la memorización y la repetición (Arriaga y El Alami, 2004). En su lugar se ha proclamado el papel activo que debe jugar el alumno, se ha supra-valorado el trabajo práctico en el aula, se han postulado nociones que remarcan la supremacía del aprendizaje por encima de la enseñanza como construcción por parte del alumno del conocimiento, aprendizaje significativo, meta-comprensión de las actividades y procesos de pensamiento divergentes, flexibles y creativos. Estas tendencias pasan por alto que el docente es un representante del grupo social al que se busca incorporar al alumno y encargado de reproducir en el alumno la riqueza cultural acumulada. En efecto, se coincide en que el habla del docente no tiene ningún sentido si no hace contacto con lo que hace y dice el alumno, en este sentido habría que acotar la crítica de la conferencia a aquellos episodios en los que el docente habla por hablar, habla sin que ello impacte en el aprendizaje de los alumnos o habla en una clase y después evalúa en términos de habilidades manipulativas a los alumnos suponiendo un tránsito automático entre lo que él dice con lo que el alumno tiene que hacer.

Como se ha señalado, el discurso didáctico del docente constituye la circunstancia funcional que delimita, regula, media y sanciona el hacer del alumno, y puede adoptar la forma de interacción didáctica oral pero no se reduce a conferencia expositiva. La interacción oral en el aula adquiere su sentido didáctico en la medida en la cual lo que dice el docente guarda correspondencia con los criterios de ajuste, pedagógicos, disciplinarios y sociológicos y hace contacto con lo que hace y dice el alumno (Pacheco, 2008). Se remarca aquí que es el docente el que puede darle el sentido didáctico a las interacciones entre el alumno y lo que escucha, lee y escribe, justamente porque modula con los criterios mencionados los contactos de los alumnos. En otras palabras, lo didáctico no preexiste a las interacciones, tiene lugar y se reconoce en tanto esas interacciones se corresponden con los diferentes criterios; esto es muy diferente a sostener que el discurso didáctico ya se encuentra en el texto, en una grabación, en un video o se encuentra en el habla del docente, como lo afirma Ibañez (2007).

Esta forma de concebir las interacciones didácticas permite un enfoque diferente de la literatura orientada al estudio de las interacciones al interior del aula, que hasta ahora se ha concentrado mayoritariamente en niveles escolares básicos y orientada a aspectos morfo-estructurales documentando aspectos cuantitativos de las interacciones (duración, frecuencia), atención (duración y frecuencia) y de la clase (tamaño), así como al efecto del número de años de docencia sobre la forma de enseñar (Blatchford, Bassel y Brown, 2011; Cameron, McDonald y Morrison, 2005; Folmer-Annevelink, Doolard, Mascareño y Bosker, 2010; O'Connor, Fish y Yasik, 2004).

El análisis de las interacciones didácticas orales desde una perspectiva Interconductual se ha concentrado en el nivel educativo básico y ha girado en torno a preguntar sobre el tipo de interacciones que despliega el docente en el aula, así como el tipo de interacciones que promueve el docente entre el alumno y aquello que va a aprender (Mares, Rivas y Rocha, en prensa). Dichas investigaciones se han desarrollado en un contexto en el que dominan las perspectivas con una orientación etnográfica y con metodologías cualitativas, de ahí que no ha sido fácil abrir brecha ya que ha sido necesario desarrollar una metodología de observación en escenarios naturales que guarde correspondencia con los supuestos



conceptuales y metodológicos de la perspectiva Interconductual. En ésta es fundamental contar con criterios de segmentación de las interacciones para determinar cuándo inicia y cuándo termina una interacción, de qué tipo es y cómo medirlas, lo cual implica una ardua labor en el diseño de registro para recabar los datos y en consecuencia para la representación pertinente de las medidas. Las categorías de observación reconocen la participación de los elementos que integran la interacción maestro-alumno-objetos de conocimiento y el tipo de interacción que las maestras promueven en sus alumnos a través de las actividades que ellas organizan. Al respecto vale la pena señalar los problemas que supone hablar desde una perspectiva Interconductual de objetos de conocimiento cuando se les trata como si fuesen cosas. También es importante apuntar que en estos trabajos no se recupera la noción de criterio de ajuste, por ello las interacciones son identificadas a partir de otros criterios, como lo son las tareas o actividades por realizar.

La forma concreta en la cual se ha trabajado ha descansado en realizar filmaciones, construir categorías a partir de lo observado en las videograbaciones, recuperar los productos permanentes que los alumnos elaboraron en la clase, se filman los materiales utilizados por las maestras, o se recuperan dichos materiales, o se toma nota detallada de ellos y se reproducen los textos empleados en clase (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004). Los datos obtenidos en las diferentes investigaciones dan cuenta de interacciones monótonas y de los niveles más simples, con poco aprendizaje que trascienda al aula o al tema que se está aprendiendo. Por lo anterior, en general, las diversas investigaciones realizadas hasta ahora remarcan la necesidad de que el docente promueva interacciones didácticas variadas, sobre todo las de mayor complejidad como lo son las sustitutivas a efectos de generar aprendizaje y transferencia a situaciones nuevas.

Ante la panorámica descrita es necesario continuar con el trabajo de investigación que se viene realizando, pero también iniciar con investigaciones sobre las interacciones didácticas orales en el nivel educativo superior. Estas últimas investigaciones no deben ser sólo réplicas de los trabajos de Mares y cols. sino que deben incorporar a nivel teórico la consideración de que el discurso didáctico no se reduce al habla docente, para poder romper con la dicotomía hacer – decir, en pro de una caracterización de las interacciones didácticas orales en las que el docente media el comportamiento del alumno con el objeto disciplinario y con los criterios paradigmáticos. De esta forma el discurso didáctico forma parte de los espacios prácticos, de los talleres, de los ejercicios manipulativos permitiendo que la teoría se concrete y que la realidad concreta se teorice en una relación bidireccional. También es crítico que a nivel metodológico se recupere la noción de criterio de ajuste para permitir segmentar las interacciones, dando lugar a *episodios didácticos* que inician cuando se impone un criterio y se termina cuando se proporciona retroalimentación sobre el desempeño del alumno con el que satisface el criterio impuesto. La realización de investigaciones en el nivel educativo superior, en diferentes disciplinas, atendiendo a estas observaciones, permitirá ubicar en un punto justo la modalidad oral en el concierto de relaciones que se desenvuelven en el aula escolar.

Comentarios finales

La incidencia de la perspectiva Interconductual, en su versión teórica de Ribes y López (1985), sobre la educación, se puede apreciar en investigaciones que han refrescado la literatura educativa, con una perspectiva que reconoce diferentes niveles de complejidad en los que pueden tener lugar las relaciones docente – alumno. Además, ha permitido caracterizar desde una perspectiva psicológica funcional la enseñanza y el aprendizaje, así como la relación indisoluble que mantienen, cuya separación en todo caso, es analítica pero sería incompleta si no considerara aquello que se enseña-aprende.

A lo largo de este escrito se ha señalado lo incompleto que resulta un análisis de la relación enseñanza – aprendizaje cuando dicho análisis se reduce a los aspectos formales, el señalamiento busca



remarcar que en la medida en la que no se incorpore la dimensión funcional de dicha relación, tanto los análisis como propuestas de intervención podrían verse limitadas a meros acercamientos superficiales o transformaciones periféricas de la educación. Tan sólo considérese por un momento, las transformaciones y revolución administrativa que se generarían si la evaluación del docente se fincara en lo que han aprendido los alumnos.

La postulación de una unidad analítica, como la de las interacciones didácticas siguiendo a Carpio e Irigoyen (2005), puede ser de gran beneficio para recuperar las cualidades funcionales de las relaciones escolarizadas y abrir posibilidades de transformación de dichas relaciones, incorporando criterios de delimitación funcional sin dejar de lado los criterios para identificación y descripción de los elementos estructurales.

Al poner el énfasis en el estudio funcional de la interacción didáctica como unidad de análisis y no en sus elementos estructurales se pueden reconocer entonces diferencias en términos de aquello con lo cual la interacción didáctica se concreta, dando lugar a interacciones didácticas lectoras, escritoras y orales. Y con esto evitar enrarecer el planteamiento con más categorías que en lugar de abonar a una mejor comprensión de lo educativo, confunden en tanto varias de ellas se acompañan del mismo adjetivo calificativo, lo educativo, como ocurre con las nociones de interacción didáctica y discurso didáctico.

La caracterización presentada en este trabajo en la que se reconocen diferentes variantes morfológicas de las interacciones didácticas, tiene ventajas, en principio, conceptuales ya que permite poner en el mismo plano analítico fenómenos que se han trabajado tradicionalmente como independientes, tales como la lectura, la comprensión de textos, la oralidad y la escritura, sin reducir su complejidad a la forma de aquello con lo que se interactúa.

El segundo nivel de los beneficios que ofrece esta caracterización es el metodológico, pues al arrojar luz sobre conceptos tan venerados y oscuros como “la lectura” o incluso el lenguaje en general, hace plausible la construcción y diseño de estudios con intervenciones bajo la misma lógica conceptual, de modo que no importe si la interacción didáctica es de una u otra modalidad, sino aquello que debe hacer el aprendiz en correspondencia con el criterio de ajuste a cumplir. Esto permitirá obtener datos que puedan ser integrados en un corpus ordenado y coherente, además de una lectura más adecuada y expedita para la comunidad interconductista y para los no psicólogos que buscan mejorar su práctica docente.

Finalmente, otra ventaja importante de esta caracterización es un nivel didáctico, ya que es relativamente sencillo aterrizarla en estrategias tecnológicas para la planeación educativa. Por ejemplo, dado que el plan de estudios provee el objetivo de aprendizaje o instruccional, es tarea del profesor establecer la situación de enseñanza funcionalmente pertinente que permita cubrir dicho objetivo; para lo cual deberá comenzar eligiéndose el tipo de interacción didáctica pertinente (lectora, escritora u oral). Una vez hecho esto ahora será necesario identificar la cualidad funcional del tipo de interacción que es requerida para esa tarea en particular, en otras palabras, el criterio de ajuste que deberá el estudiante cumplir. Lo que llevará a identificar el tipo de desempeño ideal del estudiante, es decir aquello que deberá hacer para cumplir con el criterio y por lo tanto se definirá la evaluación y retroalimentación que mejor conviene realizar o proporcionar.

Al realizar lo anterior, el docente se convierte en un verdadero artífice del aprendizaje, pues no sólo se presenta al salón e imparte cátedra esperando que en alguno de sus estudiantes “germine” el conocimiento, sino que toma una parte realmente activa y funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el estudiante se vuelve la pieza central pues toda la planeación gira alrededor de las actividades necesarias para que se desarrollen en éste las habilidades y competencias requeridas para



cumplir con el objetivo académico. De esta manera, este análisis permitirá reconocer el justo valor de cada elemento, sin volver al profesor el verdugo de sus estudiantes, dejar el futuro académico y profesional del alumno a los caprichos o a una mala preparación del docente que tanto agobia a la educación formal en los países hispanoparlantes.

Referencias

- Arriaga, F. y El Alami, M. (2004). El aprendizaje centrado en el estudiante: Aprendizaje por problemas. En: S. Castañeda. *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica* (pp. 515-529). México: El Manual Moderno.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 31-39.
- Blatchford, P., Bassett P. y Brown P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs secondary schools. *Learning and Instruction*. 21, 715-730.
- Cameron, C., McDonald, C. y Morrison, F. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43 61-85.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F. López. *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 219-228). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (1999). El discurso didáctico: Algo más que palabras en el aula. En A. Bazán (Ed.) *Aportes Conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada* (pp. 134-149). México: ITSON.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM - FESI.
- Folmer-Annevelink, E., Doolaard, S., Mascareño, M. y Bosker, R. (2010). Class Size Effects on the Number and Types of Student-Teacher Interactions in Primary Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 45 , 30-38.
- Ibáñez, B. C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una propuesta desde la psicología interconductual*. México: UNISON.
- Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña. (2007). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. México: UNISON.
- Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 48, 243-266.
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.



- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 721-745.
- Mares, G., Rivas, O., y Rocha, H. (En Prensa) Interacciones en los salones de clases de primaria y el aprendizaje escolar. En: Pacheco, V., Carpio C. & Morales, G. (coords.) *Promoción De Comportamiento Complejo Desde Diferentes Perspectivas Conceptuales: La Autorreferencia*. México: UNAM - FESI.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. y Carpio, C. (2005). “Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios”, *Enseñanza e investigación en psicología*, 10, 239-252.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 1, 35-45.
- O’Connor, E., Fish, M. & Yasik, A. (2004). The Influence of Teacher Experience on the Elementary Classroom System: An Observational Study. *Journal of Classroom Interaction*, 1, 11-18.
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos universitarios*. Tesis doctoral inédita. México: UNAM - Facultad de Filosofía y Letras.
- Pacheco, V., Morales, G. y Carpio, C. (2010). Herramienta instruccional para el desarrollo de habilidades escritoras de estudiantes de psicología. En: V. Pacheco. *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta* (pp. 213- 235). México: UNAM - FESI.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En: C., Carpio. *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp. 49 – 75) México: UNAM - FESI.
- Pacheco, V., Ramírez, L., Palestina, E. y Salazar, M. (2007). Una aproximación al análisis funcional de la relación entre las conductas de leer y escribir en estudiantes de psicología. En: J. Irigoyen, M. Jiménez, y K., Acuña. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. México: UNISON.
- Pacheco, V., Reséndiz, N. y Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 75-08.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Páidos.