

EL MODELO ECOLÓGICO

El llamado “paradigma ecológico”¹ forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo, y hace su aparición en el escenario de las ciencias sociales durante los últimos años de la década de los setenta, de la mano de autores como Tikunoff , Doyle, Koeler, y Broffebrenner.

El modelo ecológico comparte con las perspectivas metodológicas cualitativas y etnográficas las siguientes características:

- utilización de categorías de observación y análisis que surgen de los propios fenómenos observados en el aula, no de hipótesis o teorías externas o previas (investigación “naturalista”);
- el modelo de investigación es participativo (posición “émica” del investigador); focalización holística y molar de los procesos observados;
- análisis longitudinales y diacrónicos;
- validación de aplicación o ecológica;
- especial atención a los contenidos significativos o “textuales” de los acontecimientos registrados.

El rasgo que singulariza al modelo ecológico es la especial consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que sucede en las aulas y en las clases. El foco de la investigación ecológica más que dirigirse hacia la determinación, por ejemplo, de la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docente, apunta a iluminar sobre aquello que realmente ocurre en el aula, sobre el por qué los alumnos y los profesores se comportan de una determinada manera en el aula.

a) El modelo semántico contextual de Tikunoff.

La aportación de Tikunoff a la perspectiva ecológica en el campo de la investigación educativa es la propuesta de *variables interdependientes o contextuales* que permiten explicar de manera situacional, es decir de forma no extrapolable, el complejo entramado de interrelaciones que se dan en el aula. Estas variables contextuales operan sobre procesos de negociación en los que los participantes – alumnos y profesores – negocian significados. En este sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser comprendidos a la luz de la configuración que estas variables contextuales realizan sobre las posiciones semánticas de profesores y alumnos. Ésta es una perspectiva novedosa que se aleja del punto de vista cognitivo tradicional de que el aprendizaje está en función de las estrategias docentes o de los estados motivacionales del alumnado exclusivamente. Los procesos son negociaciones realizadas en el aula y muchas veces se ponen en juego elementos alejados o discontinuos de las finalidades estrictamente educativas.

Se proponen tres tipos de variables contextuales:

¹ PÉREZ GÓMEZ, A.: *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

- Las “variables situacionales” que se refieren al clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Estas variables incluyen los *objetivos* y *expectativas* con los que acuden al escenario del aula tanto profesores como alumnos; a los que habría que agregar los objetivos institucionales. De esta forma se podrían plantear tres subsistemas de conflicto, acuerdo y negociación entre todos los participantes: alumnos, profesores e institución educativa. A estos objetivos y expectativas se habría de agregar el *escenario* o marco de convivencia, tal como lo define Bronfenbrenner: un *espacio* en el que se desarrollan *actividades*, desempeñando *roles* diferenciados, durante períodos determinados de *tiempo*. “¿Qué significa una determinada organización espacial del aula? ¿Y la distribución intencional del tiempo? ¿Quién asigna los roles, cómo se asumen y cómo evolucionan o se transforman?” Preguntas cuyas respuestas apuntan a analizar el funcionamiento de estas variables situacionales.
- Las “variables experienciales” se refieren a los significados que los participantes traen consigo *a-priori* de los acontecimientos educativos. Este concepto de variable experiencial se aproxima a los constructos conceptuales de “esquema de referencia” en los alumnos (ver capítulo V apartado 1.2), y de “esquemas básicos de actuación docente” en los profesores (ver capítulo V, apartado 2.2), que utilizamos en el presente trabajo de investigación. “No es un conocimiento pasivo o un bagaje latente, sin relevancia. Por el contrario, cada sujeto operacionaliza y activa sus esquemas y contenidos de pensamiento para procesar las nuevas informaciones y experiencias que vive. Estas se interpretan a la luz de aquéllos mediante un juego en espiral de movimientos de asimilación y acomodación.”
- Las “variables comunicativas” se refieren a aquellos significados que se construyen y se modifican a lo largo de los procesos educativos y de interrelación. Estas construcciones y modificaciones, que operan sobre los significados previos (variables experienciales) se producen de manera intrapersonal, interpersonal y grupal.

b) El modelo ecológico de Doyle.

Doyle, representante destacado del paradigma ecológico, y referente para las investigaciones que en la actualidad se desarrollan desde esta perspectiva, pone como centro del modelo el carácter intencional y evaluador del contexto escolar como generador principal de significaciones para profesores y en particular para los alumnos.

“La evaluación se produce periódicamente. Puede definirse como un *intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones*. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen un conjunto importante de características de aprendizaje, determinan los movimientos del alumno y del grupo y configuran la forma cómo se experimenta el conocimiento científico en el aula”

“El intercambio adquisiciones-calificaciones tiene consecuencias importantes a largo plazo con respecto al acceso del estudiante a futuras oportunidades educativas u ocupacionales y sus resultados son bien evidentes a corto plazo en la determinación del papel del estudiante en el sistema social de la clase, en su rol familiar y social y en la propia consideración o auto concepto. (Doyle, 1978b, 1979a)”²

² Idem ant.

La negociación en torno al intercambio de actuaciones y calificaciones estructura la dinámica académica. En el alumno el objetivo primordial es disminuir el riesgo y la ambigüedad de estas negociaciones. Ambigüedad porque los criterios para la negociación nunca están totalmente definidos, y riesgo por la posibilidad de no tener éxito. Se trata de un proceso complejo en el cual los objetivos y expectativas de los alumnos no siempre coinciden con los objetivos oficiales; las situaciones de conflicto, muchas veces encubiertos, producen estrategias paralelas dirigidas a obtener resultados exitosos, no siempre coincidentes con las finalidades manifiestas de aprendizaje.

“Aquí, y ahora, y en cada aula de forma peculiar, mediante un proceso de negociación abierto o solapado, fluido o tormentoso, se negocian las normas del comportamiento ecológico y los significados colectivos de acontecimientos, personas y procesos. Se define la importancia de cada elemento, los roles de los participantes y el sentido de los acontecimientos.”

“¿Qué fuerzas, qué factores y qué elementos entran en juego para dicha negociación y en qué medida intervienen para provocar su fluidez y carácter situacional? ¿Qué peso ejerce la peculiaridad institucional del aula, la definición externa de programas, horarios, la organización del espacio académico, el bagaje experiencial de profesores y alumnos, la normativa reglamentaria de la escuela...?”

“Para Doyle son tres los tipos de demandas de aprendizaje que se derivan de la necesidad de «navegar» en la vida del aula:

- a) Aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación estrechamente vinculados a la situación.
- b) Aprender a seleccionar las estrategias de procesamiento del material académico requerido en función de la peculiar forma de definir la estructura de tareas.
- c) Aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan la navegación con éxito a través de las demandas de la vida del aula.”³

El paradigma ecológico pone de manifiesto dos aspectos que pueden resultar sorprendentes, y que tiene el valor de reflejar situaciones profundas y encubiertas de las complejas tramas de interrelación social que suelen darse en la vida del aula: por parte de los alumnos, muchas veces el éxito académico no es el resultado de auténticos procesos de aprendizajes ni es consecuencia del cumplimiento de los objetivos propuestos por la asignatura de manera oficial; y por parte de los profesores, la eficacia de la acción docente se encuentra inevitablemente mediada por las variables situacionales y por la negociación de actividades-calificaciones, mediación que en gran medida se produce de manera no consciente e involuntaria.

Con relación al primer aspecto (causa del éxito o el fracaso académico de los alumnos), Pérez Gómez⁴, en su explicación del paradigma ecológico señala:

³ Idem ant.

⁴ Idem ant.

“El éxito académico llega a situarse como el centro de la vida del aula hasta tal extremo que frecuentemente el alumno aprende y desarrolla estrategias para compensar su ignorancia. Un alumno puede alcanzar exitosos intercambios de actuaciones-calificaciones utilizando estrategias que en realidad corto-circuitan los pretendidos procesos de aprendizaje. Manifiestan un comportamiento aparentemente exitoso que no descansa en una comprensión real del contenido. Se aprenden rutinas, fórmulas de simulación, de exhibición de los indicadores de éxito sin la posesión real de los procesos y elementos subyacentes. En definitiva, estrategias variadas para rodear las demandas (Davis y McKnight, 1976; Mehan, 1974).”

Con relación al segundo aspecto (la mediación situacional de la eficacia docente):

“Así, parece estéril tratar en teoría de la eficacia de un comportamiento docente determinado o de un tratamiento instructivo específico. Su eficacia real se encuentra siempre situacionalmente mediada. Y no es ésta una mediación liviana. Desde la perspectiva ecológica esta mediación es el eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje y debe ser, por ello, el centro de los estudios e investigaciones sobre la enseñanza. Todo factor actúa integrado en la estructura de tareas académicas y marco ecológico que el grupo social define en el forcejeo donde se negocia de forma explícita o encubierta las características del intercambio de actuaciones-calificaciones y la ordenación y reglamentación del comportamiento colectivo concomitante.”⁵

SARBACH, A (2005): **¿Qué pasa en la clase de filosofía?** Tesis doctoral:
http://www.tdx.cesca.es/TDX-0426106-160909/index_an.html#documents

p. 92

⁵ Idem ant.