

# La comunicación didáctica

Por María José CARRERA GONZALO

La interrelación profesor-alumno es tema medular en el contexto de la situación didáctica.

El estudio sobre la comunicación, siempre en continua revisión y avance, ha captado la atención desde distintas perspectivas y enfoques, enriqueciéndose por las diversas aportaciones.

Por un lado, la ciencia cibernética con su teoría de la información nos brinda una aplicabilidad al proceso comunicativo. El aporte procedente de este campo, es expresivo de las relaciones que pueden establecerse entre emisor-profesor y emisor-alumno mediante las operaciones de emisión, recepción y feed-back consiguientes, generando diversos modelos comunicativos.

Otra perspectiva en esta dirección es la de las ciencias humanísticas, subrayando el carácter interpersonal, de implicación, de encuentro y contacto entre profesor y alumno en el aula, vinculados por una relación pedagógica y existencial.

Los distintos modos de encuentro entre docente-discente en esta relación, es el objeto prioritario de las siguientes páginas.

Nos plantearémos diversas situaciones en esta dinámica, en la que son insoslayables los aspectos psicodidácticos que comporta. Así, el proceso de comunicación, que vamos a abordar, cobra distintas modalidades según sean las actitudes, motivaciones, expectativas, etc., entre emisor-receptor en el proceso de transmisión. La clave, pues, está en su contenido relacional.

De alguna forma, «generalmente los profesores piensan que su papel en clase consiste principalmente en explicar, dirigir y organizar, considerando a los escolares como meros receptores de los mensajes que ellos codifican. Tal concepción es limitada y parcialista... debido a que el proceso de enseñanza ha sido definido a veces como un proceso de comunicación» (1), no podemos quedarnos con el sentido de emisión-recepción y decodificación por parte de este receptor. El término «comunicación» tiene como requisito «intercambio» entre los protagonistas del proceso. Por ello, tenemos que someter a revisión algunos planteamientos muy enraizados en la relación educativa, sin pretender agotar esta extensa temática, tan amplia y profunda como es la comunicación docente-discente.

Un fragmento de Guillermo García incide en este cuestionamiento. «Llamamos relación pedagógica al vínculo implicado por toda práctica educativa que se establece entre una instancia (una persona, un grupo, una institución, etc.) que enseña y otra que aprende. Esto significa que, en tal tipo de vínculo, hay un propósito de modificar en cierta medida y con cierto sentido las actitudes, destrezas, ideas, etc., de quien aprende. En otros

(1) GRANT HENNINGS, D., *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya. Madrid, 1978, pág. 59.

tipos de vínculos interhumanos también se dan modificaciones similares, pero estas aparecen como consecuencias no previstas y a veces no deseadas. En cambio, el vínculo pedagógico agota su sentido en la intención de modificar al otro, con arreglo a algo que desea transmitir, aunque no sea consciente en los participantes su carácter de tal. El contenido es componente clave de la relación pedagógica» (2). Esta relación pedagógica, se la plantea buscando una salida hacia un tipo de relación de vínculo liberador.

Sin embargo, puede constatarse que «la relación pedagógica es una relación asimétrica. Por su status, por su competencia, por su experiencia y en casi todos los casos por su edad, el educador se encuentra en una posición superior en relación con el alumno (3). Situación fomentada en mayor o en menor grado según los modelos en que el profesor ejerza su liderazgo: democrático, autoritario o de *laissez-faire*.

Abundando en la temática y con un sentido más crudo sobre la relación de dependencia nos sitúa Bohoslavsky expresándose así: «definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios institucionales del organismo en que imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (estos por lo general más difusos e implícitos) a través de los cuales y sólo a través de ellos se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la «no» comprensión de los mismos y por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente. Es a través de lo «no» comprendido que se infiltran en el acto de enseñar las características propias del sistema social las que a pesar de las diferencias interpersonales, las diferentes ideologías, compromisos afectivos, metas y valores de los profesores, etc., ellos transmiten por el mero hecho de asumir el rol de tales. Definir la comunicación posible con el alumno implica al mismo tiempo la circulación de una serie de metalenguajes mediante los cuales todos estos supuestos «naturales» que he anunciado se transmiten e instalan en el acto educativo...» (4).

En estos planteamientos las conductas comunicativas parten de un clima-clase centrado en el profesor, es él quien determina el cómo, cuándo, dónde... de la actividad educativa. Presupone un tipo de relación jerárquica y vertical que no propicia la comunicación, hay una reproductora del «modelo propuesto» por el profesor.

Este vínculo de dependencia proviene de los estereotipos que sellan las funciones de los miembros de la clase. Así, la persona que enseña, «hace de maestro» y aquella que recibe la información, «hace de alumno». Estos estereotipos mutilan las relaciones interpersonales.

En tanto no se produzca una ruptura de esta verticalidad de relación para situarse en un plano de horizontalidad, las barreras a la auténtica comunicación actuarán esterilizando el acto didáctico. El camino de la relación educativa, docente-discente supone relación entre aprendices; el profesor en igual plano que el alumno también es un aprendiz (5).

En el aula «desde el mismo momento en que los maestros, muriendo como «maestros» (sabelotodo), se pusieran en una actitud de aprendizaje, podrían aprender de sus alumnos muchísimo. Los niños pueden enseñar a sus maestros muchas cosas, entre otras: originalidad, amplitud de criterio, claridad de visión, adaptabilidad, sensibilidad, espontaneidad, entusiasmo, alegría, gracia, desinterés, etc. Los maestros aprenderían además honradez, paciencia, integridad y desde luego aprenderían a aprender» (6).

(2) GARCIA, G., *La educación como práctica social*. Aportes de teoría y práctica de la educación. Axis. Rosario. Argentina, 1.ª ed. 1975, pág. 65.

(3) FERRY, G. y otros, *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1976, pág. 46.

(4) BOHOSLAVSKY, R. H. «Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante», en *Problemas de Psicología Educativa*. Axis. Rosario. Argentina, 1.ª ed. 1975, pág. 87.

(5) GARCIA HOZ, V. *Educación Personalizada*. Miñón. Valladolid, 1972, pág. 75.

(6) GUTIERREZ, F. *Pedagogía de la comunicación*. Humánitas. Buenos Aires, 2.ª ed. 1975, pág. 53.

Este cambio de relación no podrá darse nunca sin una profunda modificación de actitudes en el educador. Por ello el docente más que ningún otro profesional necesita adquirir una capacidad de cambio especialmente en lo que respecta a las relaciones interpersonales.

En esta perspectiva, como señala Hongre (7), es cuestión de «no atribuir al educador el monopolio exclusivo del estímulo y de la competencia, cuando algunas de sus funciones pueden ser ejercitadas por algunos de sus alumnos, al menos parcialmente». Este es ya un paso para crear un clima-clase centrado en el alumno o en el grupo, la relación es más flexible, pudiendo establecerse unas estructuras de cometidos con alternancias por estímulo-respuesta, así, al cometido de «facilitador» del maestro corresponderá el cometido de «iniciador de ideas y de acciones» en el alumno; al cometido de «escucha» en uno, el cometido de «expresión» en otro, etc. (8). Al aumento de las comunicaciones que resulta —con base motivadora y alternancia de funciones— puede contribuir al nacimiento no sólo de la comunicación maestro alumno, sino entre dos alumnos mismos.

Este clima presupone la ruptura del vínculo de dependencia y la autonomía consiguiente de los actores de este proceso. Quedando marginado su protagonismo individual, no se considera al otro como sujeto de reemplazo o de complemento, sino que su mira apunta hacia «el objetivo más noble del individuo que consiste en desarrollar la capacidad de ser libre. Se trata de una capacidad «aprendida» —una técnica de tratamiento de la información—, independiente de la cantidad de conocimiento aprendido por una persona o de su capacidad de memorizar. La libertad es la capacidad personal de producir sus propias concepciones, de generar concepciones alternativas y discrepantes, de pensar y valorar en términos de perspectivas múltiples y de definir la identidad propia y las relaciones con los otros sobre la base de estas concepciones autogeneradas del mundo» (9). En este sentido la libertad se nos presenta como meta a alcanzar mediante un aprendizaje.

El contenido de la libertad, según señala García Hoz, tiene un doble sentido: por un lado indica ausencia de coacción; en este sentido libertad supone independencia; con referencia a posibles obstáculos que pueden impedir la acción se expresaría como **libertad de**. Posee, además, un sentido positivo de capacidad, de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las diversas posibilidades que la situación ofrece; este sentido positivo se puede considerar como principio de actividad y se expresa como **libertad para**.

El camino queda señalado hacia la «libertad de iniciativa, la libertad de elección y la libertad de aceptación» (10). Este recorrer presupone autonomía y participación con el correlato consiguiente de responsabilidad. Ejes que proporcionan directrices generadoras de un clima no dependiente en el que la comunicación educativa puede desarrollarse. Varios de los requisitos que la comunicación educativa auténtica posee pueden ser:

- **Postura «abierta»** en los interlocutores, en un afán de comprensión y entendimiento mutuo.
- **Participación**, puesto que los interlocutores «no son más que dos aspectos de un mismo fenómeno que se define como relación entre dos seres» (Redondo, 1970).
- **Interacción**, que supone la idea de feed-back en el esquema comunicativo, por el cual cada interlocutor modifica su conducta según la del otro.
- **Concepción democrática** de la vida, que rechaza toda manipulación y valora todo cuanto sea diálogo y opinión ajena (11).

La comunicación educativa desde el ángulo de relación de libertad, es una temática

(7) HONGRE, B. y otros. «En busca de la no-directividad» en *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1976, pág. 78.

(8) FILLOUX, J. C. «Psicología de los grupos y estudio de la clase», en DEBESSE, M., y MIALARET, G. *Aspectos sociales de la educación*. Oikos-Tau. Barcelona, 1976, tomo I, pág. 62.

(9) SRODER, H.; KARLINS, M. y PHARES, J. *Educación para la libertad*. Narcea. Madrid, 1976, pág. 99.

(10) GARCÍA HOZ, V. Op. cit., pág. 28.

(11) SARRAMONA, J. «La educación como sistema de comunicación». *La Educación Hoy*. Vol. 3, n.º 5, mayo 1975, pág. 185.

que ha captado la atención de todas las corrientes pedagógicas, desde las más extremas a las más moderadas. Sobresaliendo notoriamente en las pedagogías libertarias y en la no-directividad equilibrada o semidirectiva, se manifiesta certeramente al respecto, «aceptando en primer lugar la situación de la no-directividad en un cuadro en el cual las direcciones fundamentales pueden estar impuestas. Consiste en una búsqueda de los grados de libertad que nos dejan las obligaciones existentes y en un reajuste incesante de los métodos pedagógicos en función de las posibilidades que crecen. No supone ello que el profesor renuncie a su «bagaje educativo», de no comunicar más un saber. Consiste en considerar el desarrollo de la personalidad del niño y sus procesos personales de asimilación, después de haber examinado como educadores y educandos, pueden vivir una situación de interdependencia sin renegar de sus diferencias» (12).

Esta diferenciación posibilitará la interacción profesor-alumno si se conocen y tienen en cuenta las variables de base que emanan de cada uno de ellos, como puede ser la personalidad, su grado de empatía, la capacidad de expresión, la motivación por enseñar y aprender, la adecuación de lenguajes, etc. Este reajuste presupone también un adentrarse en el mundo de los intereses y valores del alumno. Es decir, no someter al alumno al campo de los intereses y valores del profesor porque este los considere como válidos, sino colocarlo en la búsqueda de aquello que el docente sondeó que prioritariamente interesaba al discente (13). Estas actitudes positivas del profesor generan en el alumno un estado propicio para la relación educativa.

Todos los factores diferenciales que pudiéramos reseñar, actuarán con sus peculiaridades específicas en la relación interpersonal que se establezca entre docente-discente y entre el grupo-clase. El papel del profesor será crear las condiciones de aprendizaje idóneas en función del contexto general del alumno en particular y del grupo-clase para la consecución del acto didáctico. Es una función de favorecedor de la comunicación, esencial para el logro de la participación e interrelación de todos los miembros, potenciando de esta forma su capacidad comprensiva, autoexpresiva y creativa. La utilización de las técnicas de trabajo cooperativo pueden ser una vía válida para ello.

La comunicación cobra su sentido a través de los objetivos previstos en ella, si desencadena en un cambio de conducta de los protagonistas mediante unos conocimientos, sentimientos, habilidades o destrezas. Esta consecución necesita de una apoyatura de formación en las relaciones humanas: aprendizaje de la libertad, modos de comunicación, sensibilización en la percepción del otro, medios para la satisfacción de las expectativas personales, etc. Contribuyendo con ello a la realización personal.

Por último podemos decir, que la sintonización recíproca entre profesor y alumnos se expresará a través de una verdadera comunicación dialogante. Al respecto Avolio de Cols señala que «la relación educativa es la comunicación constante que se establece entre personas comprometidas en el acto educativo; es el puente psicológico que permite el diálogo. Es el momento del encuentro y del enriquecimiento mutuo por la entrega en cada acto educativo. Así el verdadero educador es el que es capaz de dialogar con sus alumnos».

Señala la autora las condiciones idóneas que posibilitan el diálogo, resumiéndolas así:

1. Presencia ante el otro, aceptar al otro tal cual es, en su totalidad, en su individualidad única y original; implica el deseo de conocer y participar del mundo de valores del otro. Esta actitud es básica para el inicio del diálogo.
2. Actitud de escucha, disponibilidad y respeto por la otra persona.
3. Saber aceptar que nuestros puntos de vista y nuestros esquemas de valores pueden ser enjuiciados a partir de un criterio de verdad; el diálogo sincero origina un progreso hacia la búsqueda de la verdad.

Las implicaciones que se derivan suponen educar para el diálogo a través del mismo

(12) HONGRE, B. y otros. Op. cit., pág. 78.

(13) Puede consultarse el amplio estudio del Dr. Marín Ibáñez, R. *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón. Valladolid, 1977, en el que el autor ofrece un rico tratamiento sobre esta temática.

diálogo, creando los momentos, estímulos y canales que establezcan este tipo de comunicación. De aquí la necesidad de modificar las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de este criterio que es el que crea las condiciones auténticas del acto didáctico (15).

Los alumnos como sujetos involucrados en la comunicación didáctica detectan el «modus operandi» de sus profesores, por ello, finalmente, reseñamos a continuación algunos datos de un estudio experimental efectuado sobre el profesor en el acto didáctico (15 bis).

Una muestra de 1.133 alumnos de 1.º y 2.º de bachillerato de Valencia, a través de un cuestionario, describieron cuantitativamente las características de sus profesores. Mediante la técnica de Análisis Factorial, se confirma entre los factores segregados por este tratamiento estadístico, la presencia de dos componentes factoriales con clara incidencia en la dimensión comunicativa.

Uno de estos factores, denominado «factor de clima-clase» incluye variables que propician un ambiente favorable para la comunicación docente-discente, por el clima de diálogo en clase y por el apoyo del profesor en los intereses e iniciativas de los alumnos.

Variables	Saturación
Buen clima de relación profesor-alumno ... ..	0.77299
Facilidad para suscitarse el diálogo durante la clase ... ..	0.73395
Apoyo del profesor en las iniciativas e intereses del alumno.	0.66679

El porcentaje de varianza explicada por este factor es de 3,624.

El otro factor que nos revela aspectos de comunicación interpersonal, es el «factor de interacción». Las tres variables componentes del mismo, indican el nivel de sintonización recíproca entre profesor y alumnos a través de la colaboración en la dinámica de la clase, también aboca este factor hacia una relación cooperativa entre los mismos alumnos.

Variables	Saturación
Colaboración con el profesor ... ..	0.59753
Frecuencia en esta colaboración ... ..	0.41402
Gusto por colaborar y participar con los compañeros en los asuntos de clase ... ..	0.69876

Este factor contiene un porcentaje de varianza explicada de 3,314.

Tanto el «factor de clima-clase» como el «factor de interacción» son expresivos de la comunicación didáctica, que se verifica por ese «encuentro» e «intercambio» profesor-alumno en el contexto escolar.

(15) AVOLIO DE COLS, S. *La Tarea Docente*. Marymar. Buenos Aires, 1.ª ed. 1975, págs. 106-107.  
 (15 bis) CARRERA GONZALO, M. J. *El Profesor y la tarea docente*. ICE-NAU Llibres. Valencia, 1980.

Somos conscientes de las dificultades inherentes al dominio de la comunicación didáctica, pero como docentes se impone una actitud positiva y una búsqueda de los medios que nos conduzcan en este caminar.

Cabe señalar, además de las reflexiones precedentes, la utilización de instrumentos diversos en este campo. Indicadores de escalas pueden ser, a título de ejemplo, las de interacción verbal, como son las de Flanders (16), Hughes (17), Landsheere (18), etc., y las que apuntan a detectar situaciones del clima socio-afectivo de la clase, entre ellas merecen citarse la de Withall (19) y la de Nash (20), por ofrecernos unas vías de acercamiento en la relación didáctica.

- 
- (16) FLANDERS, N. A. *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley. Reading, Massachusetts, 1970.
- (17) HUGHES, M. M. y cols. *Development of the Means for the Assesment of the Quality in Elementary Schools*, Salt Lake City, Universidad de Utah, 1959.
- (18) LANDSHEERE, G. de, *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Santillana. Madrid, 1977.
- (19) WITHALL, J., «The Development of a technique for Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom». *Journal of Experimental Education*. Marzo, 1949.
- (20) NASH, R. *¿Qué ocurre en las aulas?* Centropress. Madrid, 1977.