

LA COMUNICACION EN LA FORMACION DE PROFESORES

ENRIQUE RODRÍGUEZ R.*

Resumen

La comunicación pedagógica y las habilidades de comunicación docentes son temas que siempre están presentes en el diseño y en la implementación de procesos de formación docente. Sin embargo, esta preocupación no siempre se hace evidente en el currículum, sino que más bien se asume que es responsabilidad de cursos puntuales, de acuerdo a la óptica o paradigma pedagógico vigente. Se postula que el avance del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la comunicación plantean desafíos a la escuela y al profesor, los que exigen incorporar habilidades específicas de comunicación en el repertorio de competencias del profesor.

Abstract

Pedagogical communication and teaching communication abilities are issues always present in the design and implementation of teacher education processes. Nevertheless, this concern is not always evident in the curriculum and it is thought that it is the job of certain precise courses according to the view or pedagogical paradigm in season. It is argued that the advancement of knowledge and of the new communication technologies are challenging the school and the teacher, asking them to incorporate specific communication abilities in the teacher's competencies repertoire.

* Docente e Investigador. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección electrónica: erodrigr@puc.cl.

1. Introducción

Comunicarse es tan natural e inherente al ser humano, que incorporarlo a un currículum de formación de profesores puede parecer como incorporar “lo obvio”, por lo cual, la comunicación como temática y como disciplina se hace invisible en el proceso de formación docente. Sin embargo, existe pleno acuerdo en cuanto al papel central que la comunicación debiera desempeñar en el proceso educativo. De Zutter, en 1982, hacía notar que la comunicación interpersonal, es decir, la relación cara a cara, entre dos o más personas o dentro de un grupo organizado de personas, es “la base de toda estructura educativa”. Amplía su aseveración haciendo notar que la educación es “producto de una interacción, entre el educando, otras personas y fuentes despersonalizadas de mensajes como son los recursos didácticos y los medios de comunicación de diverso tipo”. Sostiene que, por lo tanto, el proceso educativo inicial debe girar en torno a la comunicación interpersonal, con la ayuda de medios de comunicación que contribuyan a fomentar, dinamizar y alimentar los debates y reflexiones interpersonales. Sarramona, hacia fines de la década de los noventa (1988) afirmaba rotundamente que “educar es comunicar”, afirmación que era replicada por Medina y Rodríguez en el mismo contexto, señalando que el sistema educativo es básicamente un proceso de comunicación, entendido éste como establecer entre los participantes una similitud, mediante signos de significado compartido.

Si bien hay acuerdo en cuanto a otorgar un rol central a la comunicación en el proceso educativo, no lo hay tanto en cuanto a cómo ésta se manifiesta en el proceso mismo, en la intervención pedagógica, proceso cuyo ámbito se ha ampliado hoy gracias a los nuevos medios de comunicación y las nuevas tecnologías. El presente artículo tiene el propósito de revisar la evolución que ha experimentado la concepción del profesor como comunicador tanto en la práctica educativa como en los procesos de formación y bosquejar algunas competencias comunicativas que se plantean como necesarias a la

luz de los avances tecnológicos y de recientes investigaciones educativas.

2. El profesor como comunicador

La concepción del profesor como comunicador ha ido variando conforme a la evolución de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje. Es así como a la luz del paradigma conductista en boga en la década de los años 60, el desempeño del rol del profesor como comunicador tenía que ver con la emisión de mensajes cuidadosamente estructurados, que generaran en el receptor-alumno la respuesta correcta evidenciadora de la conexión adecuada. Había mucha preocupación en torno a la elaboración del mensaje, su adecuada codificación y correcta emisión, conforme a las prescripciones de los modelos lineales de comunicación característicos de esa época. El flujo comunicativo se concebía como predominantemente unidireccional o, a lo sumo, bidireccional en pro de un desempeño o de una respuesta “correcta”.

Posteriormente, a la luz de la preocupación por los procesos grupales, propia de la década de los 70, el proceso de comunicación se conceptualizó como multidimensional y multicanal, con lo cual la concepción del rol del profesor se visualizó como de animador y conductor de procesos grupales, con un fuerte énfasis en la creación de un clima favorecedor de la comunicación y de facilitación de la interacción. Se puso atención al manejo de técnicas grupales en cuanto éstas favorecían distintos procesos al interior de los grupos y generaban dinámicas comunicacionales específicas.

El cognocitivismo y su interés por los procesos de elaboración mental generadores de aprendizaje puso de relieve otra dimensión del proceso comunicativo. La significatividad de los signos usados para comunicar adquirió una importancia vital, ya que si el significado era algo particular y no compartido por todos, se hacía necesario

indagar en los distintos mundos de significados de los receptores-alumnos y utilizar signos de experiencia común que evocaran o generaran comunidad de significados en los participantes. En esta óptica, el profesor debía interiorizarse de las ideas o conocimientos previos de sus alumnos y buscar referentes que sirvieran para construir ámbitos comunes entre comunicadores y comunicatarios.

Estas formas diferentes de visualizar el rol comunicador del profesor ha llevado a poner diversos énfasis en los procesos de formación. Así una concepción del profesor como transmisor de información ha llevado a privilegiar el manejo del discurso didáctico, en una óptica de “causar la reproducción de la ciencia por parte del alumno... mediante el estímulo adecuado del mensaje lingüístico” (Titone, 1978).

Una concepción del profesor predominantemente como comunicador grupal enfatiza la presencia de una relación multidireccional de comunicación, con mensajes múltiples y simultáneos, lo cual implica fortalecer su experticia en los procesos grupales, en preocuparse de sus características de personalidad, favoreciendo aquellas necesarias para los procesos de grupo y privilegiando las técnicas grupales en los procesos de formación. De este modo puede ejercer eficazmente un rol de facilitador.

Una concepción cognocitivistista del aprendizaje privilegia preocuparse por la generación de procesos de aprendizaje profundo, en los cuales la significatividad de los estímulos, la potencia de los tópicos, las conexiones con la vida cotidiana, la adecuada selección de experiencias favorecen procesamientos internos que pueden conducir a logros de aprendizaje permanentes y de calidad. En este contexto tienen tanta validez las clases expositivas como las demostraciones y los trabajos grupales para que el profesor ejerza eficazmente un rol de mediador.

Hoy en día se reconoce la importancia de un mensaje bien construido, contextualizado en torno al campo de experiencia compartida

de los participantes. Se enfatiza la circularidad del proceso comunicacional en el cual los roles de emisor y receptor son intercambiables y la eficacia de un profesor no se mide tanto por hablar mucho de su disciplina como por ser capaz de generar un ambiente favorecedor del aprendizaje de su disciplina, para lo cual debe poner en juego su capacidad dialógica, su actitud de aceptación y acogida, su madurez vocacional y su capacidad de relación haciendo uso de todos los elementos del ambiente generadores de mensajes educativos.

3. Nuevos desafíos

Los tiempos cambian, el conocimiento avanza y la tecnología también. La explosión del conocimiento, la alta valoración de la educación como herramienta de desarrollo social y el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías que proponen nuevas y poderosas formas de codificar, almacenar y distribuir información, así como de facilitar la comunicación entre las personas están generando escenarios inéditos, que imponen nuevos desafíos al mundo contemporáneo, en especial a la institución educativa como totalidad y a la escuela en forma particular. Estos desafíos debieran repercutir en las instituciones formadoras de profesores las que debieran acogerlos y responder a ellos, so pena de seguir formando profesores para una escuela que quizás no va a existir en su forma actual en un tiempo más.

Ya en 1988, Unesco, en su Informe Mundial sobre la Educación hacía notar que los computadores habían llegado a ser medios de comunicación personal semejantes a libros y cuadernos de apuntes, con capacidad de conectarse con computadores de otros usuarios e incluso con bibliotecas enteras, convirtiéndose así en instrumento facilitador del aprendizaje mucho más adaptable a la educación que otras tecnologías anteriores (televisión, radio, etc).

En dicho informe se hacía notar además la facilidad de acceso a los sitios o páginas de la World Wide Web, lo cual permitía hacer uso

de documentos o información distante físicamente permitiendo el surgimiento de una gran biblioteca mundial virtual interconectada y diseminada geográficamente.

Lo que en 1988 se presentaba como una tendencia, en 1998 ya era toda una realidad, de modo que se afirmaba que en los países desarrollados los computadores y los equipos de telecomunicaciones estaban próximos a reformular la misión, objetivos, contenidos y procesos de enseñar de la escuela como parte de un cambio más profundo, de economías industriales maduras a un mercado global profundamente interconectado y basado en el conocimiento. Tucking y Coddling (1998) sostienen que las escuelas están intentando cambiar sus políticas, prácticas y currículas para enfrentar el desafío de preparar a sus alumnos para un futuro muy diferente de su pasado inmediato. Los medios interactivos emergentes se consideran como herramientas para un currículum más rico, para una pedagogía actualizada, para estructuras organizacionales más efectivas, vínculos más fuertes entre la escuela y la sociedad y capacitación de aprendices fuera del sistema (Trotter, 1998).

Lo anterior lleva al concepto de los llamados “entornos de aprendizaje virtuales”, fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones que constituyen formas totalmente nuevas de tecnología educativa y que ofrecen una compleja serie de oportunidades y desafíos a las instituciones de enseñanza del todo el mundo. El entorno de enseñanza virtual se define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico, que posee una capacidad de comunicación integrada permitiendo generar sistemas de enseñanza que se adecuan al tiempo, las capacidades, los espacios físicos y ritmos de aprendizaje de los usuarios favoreciendo una modalidad de enseñanza denominada de aprendizaje abierto. Este se centra en actos de elección individual del aprendiz, apoyado por recursos tanto presenciales o mediatizados, próximos o remotos, los que le permiten construir activamente el conocimiento e intercambiar información, compartir ideas y recursos, formar grupos de apren-

dizaje, acercándose cada vez más a una situación de aprendizaje ideal (Salinas, 1997).

Los ambientes de aprendizaje implican programas o conjunto de programas en los que el estudiante puede interaccionar con el fin de aprender. El programa ofrece al estudiante un espacio de aprendizaje a través de la exploración, manipulando los objetos en el ambiente y aprendiendo a través de la observación de su conducta. Pueden utilizar o no computadores.

Otra acepción del término ambiente de aprendizaje, más holística y de macronivel connota la totalidad de objetos dentro de los que se sitúa el aprendizaje y/o la totalidad de recursos a los que los estudiantes tienen acceso. Goodyear (1997) lo define como un complejo de estructuras anidadas que aportan el escenario físico para el trabajo de una comunidad de estudiantes. Este escenario puede incluir toda clase de recursos de aprendizaje, conocidos como hardware y software, pero también puede incluir otros objetos de conocimiento, producidos a través de interacciones entre los miembros de la comunidad.

Sin embargo, conforme la educación avanza más dentro del uso de técnicas de aprendizaje flexibles, abiertas y a distancia, también el ambiente físico de las comunicaciones mediadas a través de un ordenador e inserta en redes de recursos de aprendizaje materializa su contenido y sustituye la interacción cara a cara (Goodyear, 1997). Lo interesante en este punto es que la invasión tecnológica obliga a convertir la interacción humana en objetos mediante un proceso de recodificación de mensajes. Una guía que anteriormente podía haberse dado de manera informal y relativamente sin estructurar por un profesor a sus estudiantes se convierte en un folleto de habilidades de estudio. O una discusión cara a cara llega a ser mediada a través del correo electrónico. O una clase expositiva se graba en cinta de video o se traduce en un hipertexto.

Todo esto obliga a concentrarse en la realidad del trabajo de los estudiantes y no en una idealización de cómo se debe realizar ese

trabajo. Wisner distingue entre trabajo prescrito (tarea) y trabajo real (actividad), distinción que a menudo se tiende a confundir. Se puede sostener la identidad entre tarea y actividad y los profesores suelen insistir en la conveniencia de seguir una ruta prescrita. Esto, que puede ser apropiado en algunos contextos, no lo es si se quiere que los estudiantes tomen un mayor control de su propia actividad de aprendizaje, sea a través de un aprendizaje autodirigido e independiente, a través de estudios en el domicilio utilizando recursos tradicionales de aprendizaje o bien en algún tipo de aula virtual. La tecnología debe usarse para apoyar las necesidades reales de los estudiantes en su trabajo como aprendices y no para materializar las definiciones de tarea de sus profesores.

4. Formación de profesores y desarrollo de competencias comunicativas

4.1. La situación actual

Como se dijo anteriormente, los currícula de formación de profesores han sido reacios a incorporar el desarrollo de habilidades comunicativas, probablemente por lo evidente que resulta tal comportamiento. La preocupación ha estado focalizada más bien en capacitar para una adecuada transmisión de contenidos disciplinarios o un manejo adecuado de técnicas docentes, tarea tradicionalmente asumida por las didácticas de especialidad; en promover habilidades para la creación de climas favorecedores del desarrollo personal y social de los alumnos, tarea que ha sido asumida por cursos de orientación o de jefatura de curso; o en generar actitudes y prácticas docentes que incorporen y propicien el uso didáctico de los medios de comunicación, misión que ha sido entregada a cursos de medios de enseñanza o de recursos didácticos. Tales cursos, si bien han entregado una formación en estos ámbitos, en nuestra opinión no han producido una visión de totalidad y desarrollado eficientemente la com-

petencia comunicativa aplicada a diferentes ámbitos del quehacer pedagógico.

Ultimamente han emergido dos nuevos ámbitos temáticos vinculados a la comunicación. Uno tiene que ver con la incorporación de la informática y la computación en la escuela, lo que ha generado preocupación por capacitar a los futuros docentes en primer lugar en el uso de estas herramientas y, además, en prepararlos para un rol de facilitadores del acceso a la información en red, rol cada vez más exigible y exigente para un educador. El otro ámbito temático está relacionado con el desarrollo específico de habilidades de comunicación, centrado en la interacción personal, para lo cual se han diseñado talleres orientados al desarrollo de la capacidad para establecer relaciones humanas positivas y para comunicarse eficazmente en el ámbito del quehacer profesional.

4.2. Situación por venir

Se planteaba al inicio de este artículo que los avances en distintos campos generan desafíos e imponen nuevos roles al profesor. Muchos de ellos tienen el carácter de inevitables y la escuela y el profesor los tienen que asumir si no quieren ampliar aún más la brecha entre escuela y realidad y caer en la obsolescencia. A continuación se bosquejarán algunos de éstos, vinculados a la comunicación.

En primer lugar, la construcción de un ambiente de aula acogedor y estimulante sigue siendo una prioridad para todo profesor. Este ambiente estimulante se crea mediante el diálogo y la participación y el profesor no está en el aula sólo en función de su saber pedagógico, sino que además le concierne el desarrollo de los seres humanos a su cargo. En tal función establece con ellos relaciones tanto personales como impersonales, que algunos suelen ver como opuestas y, a veces, excluyentes. En relación a esto, Kaplan (2000) hace ver que se necesita “desarrollar relaciones con los estudiantes, que sean tanto

personales como impersonales, y que se falla en este aspecto cuando se desarrollan relaciones que son exclusivamente de un tipo o de otro”. Fundamenta su aseveración cuando dice: “La función de la escuela no es proporcionar a los jóvenes ciertas cosas que deban aprender sino que más bien es proporcionar a los estudiantes estímulos efectivos, bien pensados, en síntesis: darles algo para hacer”. Kaplan continúa diciendo que “la relación entre profesor y alumno es democrática cuando ambos están confrontando problemas que son significativos a ambos”.

En este proceso de interacción también tienen relevancia aquellos comportamientos del profesor mediante los cuales hace evidentes aspectos intangibles de su personalidad y su concepto de los alumnos, los que suelen tener efecto en los aprendizajes cognitivos y afectivos. Al respecto, Ellis (2000) dice: “Los educadores por mucho tiempo han estado interesados en la identificación de comportamientos docentes que influyen en logros académicos. Estudios recientes efectuados por estudiosos de la comunicación instruccional han seleccionado un conjunto de factores que incluyen la proximidad del profesor, la preocupación percibida del profesor, el estilo docente, el estilo de interrogar, las expectativas del profesor y el sentido del humor”. La investigadora señala que por mucho tiempo se ha estudiado el rol de la comunicación interaccional y se ha establecido que ciertos comportamientos comunicacionales, tanto verbales como no verbales, envían mensajes que despiertan en el receptor sentimientos de estar presente o ausente, ser aceptado o rechazado, valorizado o despreciado, entendido o malinterpretado, humanizado u objetivado. En este ámbito hay un tipo de comportamiento docente que no ha recibido tanta atención y que sin embargo ha sido considerado fundamental en la interacción humana. Este comportamiento es el de confirmación, mediante el cual los profesores comunican a sus alumnos que son individuos valiosos y significativos. Estos estudios se mencionan para destacar la importancia del factor humano en la educación y la comunicación y plantear que el desarrollo de habilidades de

comunicación específicas es un aspecto que no debe descuidarse en la formación de profesores de cualquier nivel.

Los intentos por flexibilizar el currículum y por promover en los alumnos la autodeterminación y el pensamiento independiente han generado diversas propuestas educativas entre las cuales se cuenta el aprendizaje colaborativo. Esta innovación que implica involucrar a los alumnos en tareas auténticas y en vincular la nueva información con el conocimiento previo, requiere comunicación y colaboración efectiva entre profesores, estudiantes y otros participantes. Los profesores en un aula o en una situación de aprendizaje colaborativo “invitan a los estudiantes a proponer metas específicas en el contexto de lo que se está aprendiendo, proporcionan opciones para actividades y tareas que apelan a los diversos intereses y motivaciones de los alumnos y los animan a evaluar lo que aprenden. Procuran que los estudiantes usen su propio conocimiento, se aseguran que compartan lo que aprenden y las estrategias mediante las cuales lo hacen, se traten respetuosamente, sean capaces de escuchar diversas opiniones, apoyen lo que aprenden con evidencia y participen en un diálogo abierto y significativo” (Tinzman *et al.* 1990). Esta modalidad educativa obviamente requiere habilidades comunicativas diferentes de las de un profesor expositor o erudito. Como la escuela y sus prácticas docentes tendrán que adaptarse a las condiciones de vida y de trabajo del mundo real, en las cuales se requieren comportamientos semejantes a los propuestos en esta modalidad didáctica, sería conveniente incorporarlos en los procesos de formación de profesores.

La flexibilidad cada vez mayor que pueden adquirir los sistemas educativos gracias a la informática y a la computación no es un aspecto menor. Como dice Dede (2000): “El punto importante para la evolución del currículum escolar no es la disponibilidad y accesibilidad de computadores y sofisticados aparatos de comunicación, sino que la forma en que estos artefactos hacen posible situaciones de aprendizaje poderosas, que ayuden a los estudiantes a extraer significado de la complejidad. Nuevas formas de representación (por ejem-

plo, modelos interactivos que utilizan la visualización y otros recursos para hacer tangibles y sensoriales las abstracciones), hacen posible un repertorio de estrategias pedagógicas más amplio y poderoso. De igual modo, los medios interactivos emergentes posibilitan nuevos tipos de experiencias de aprendizaje como son las interacciones mediante redes, generando comunidades de aprendizaje virtuales. Estos novedosos intentos pedagógicos, hechos posibles por los nuevos medios de comunicación, permiten que la enseñanza se mueva más allá de las modalidades educativas centradas en la presentación de contenidos, grupales y sincrónicas y posibilitan que preparemos estudiantes para las complejidades de un siglo XXI globalizado y basado en el conocimiento”. El párrafo citado deja en claro una realidad que se aproxima y que constituye un claro desafío para la formación de profesores: saberse comunicar con los recursos tecnológicos, con la información disponible en la red y con otros usuarios de la misma, y saber a la vez comunicar esto a los alumnos, para hacerlos independientes en su aprendizaje y manejo de información.

Otro ámbito de desafíos se presenta a nivel de sistemas de educación a distancia, sean semipresenciales o remotos, en los que el factor clave lo constituye el llamado aprendizaje independiente o autodirigido. Esta modalidad de trabajo ha sido conceptualizada como proceso en el que el individuo toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular metas, identificar recursos materiales y humanos para sus estrategias de aprendizaje y para evaluar los logros (Knowles, citado por Garrison, 1987). En este contexto resulta crítico el rol del facilitador, ya que aunque se propenda a la autonomía, ésta no es sinónimo de aislamiento o ausencia de referentes humanos externos: la asistencia externa es un componente necesario para facilitar el análisis crítico de perspectivas, propuestas e ideas, así como para contribuir a identificar fuentes alternativas de solución. De acuerdo a Garrison (1987), el elemento central en el proceso lo constituye la relación interdependiente y transaccional entre aprendiz y facilitador. Esta relación requiere el dominio de habilidades comunicativas diferentes de las

que se requieren para una interacción presencial: habilidad para plantear preguntas o para parafrasear ya sea en el correo electrónico, por teléfono o en grupos de discusión virtuales, sin contacto visual por el momento, aunque cuando se perfeccionen y popularicen las tecnologías de comunicación audiovisual domésticas, esta interacción será cara a cara, aunque mediatizada. Los sistemas educacionales, sobre todo a nivel superior, avanzan rápidamente en la perspectiva de flexibilizar las oportunidades educacionales y la formación de profesores no puede ignorar este hecho.

En síntesis, la emergencia de nuevas modalidades educativas desafían al profesor y a las instituciones formadoras apelando a su creatividad, imaginación y profesionalismo para poder ser un comunicador eficaz en el ámbito de lo personal, de lo disciplinar y de lo educativo no sólo en el presente, sino que también en los tiempos que se avecinan.

Referencias

- Dede, C.** (2000). "Emerging Influences of Information Technology on School Curriculum". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32, N° 2.
- De Zutter, P.** (1982). "Métodos y procedimientos de comunicación interpersonal o artesanal en el proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe". CIESPAL. Quito, Ecuador.
- Ellis, K.** (2000). "Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies on the relationship to cognitive and affective learning". *Human Communication Research*. Vol. 26, N° 2.
- Garrison, D.R.** (1987). "Self directed and distance learning: Facilitating self directed learning beyond the institutional setting". *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 6, N° 4.
- Goodyear, P.** (1998). "La ergonomía de los ambientes de aprendizaje: el aprendizaje dirigido al estudiante y a la nueva tecnología". *Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad de Málaga. España.

- Kaplan, A.** (2000). "Teacher and Student: Designing a democratic relationship". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32, N° 3.
- Knowles** (1975) "Self directed learning: a guide for learners and teachers". Citado por Garrison, en: "Self directed and distance learning: Facilitating self directed learning beyond the institutional setting".
- Medina y Rodríguez** (1988). "Fundamentación Antropológica de la comunicación interpersonal", en: "Comunicación y Educación". Ediciones CEAC, Barcelona, España.
- Salinas J.** (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Pensamiento Educativo*. Vol. 20. Santiago, Chile.
- Sarramona, J.** (1988). "Comunicación y Educación". Ediciones CEAC, Barcelona, España.
- Titone, R.** (1978). "Metodología Didáctica". Rialp, Madrid.
- Unesco** (1988). "Los docentes, la enseñanza y las nuevas metodologías", en: "Informe Mundial sobre la Educación". Santillana, Madrid.
- Tinzman, M.B.; Jones, B.F.; Fennimore, T.F.; Bakker, J.; Fine, C.; Pierce, J.** (1990). "What is the collaborative classroom? *North Central Regional Educational Laboratory*. (<http://www.ncrel.org:80>).
- Trotter, A.** (1998). "Technology counts 1998: putting school technology to the test". Citado por Dede, en: "Emerging influences of information technology on school curriculum".
- Tucking, M. Coddling J.** (1998). "Standards for our Schools: How to set them, measure them, and reach them?", citado por Dede C., en: "Emerging influences of information technology on school curriculum".
- Wisner, A.** (1995). "Understanding problem solving: ergonomic work analysis", citado por Goodyear, en: "La ergonómica de los ambientes de aprendizaje: el aprendizaje dirigido al estudiante y a la nueva tecnología".