



NTP 168: Comunicación en una situación docente: problemas básicos

communication in educational task: basic problems
 LA communication dans l'enseignement: problèmes basiques

Las NTP son guías de buenas prácticas. Sus indicaciones no son obligatorias salvo que estén recogidas en una disposición normativa vigente. A efectos de valorar la pertinencia de las recomendaciones contenidas en una NTP concreta es conveniente tener en cuenta su fecha de edición.

Redactor:

Jaime Llacuna Morera
 Doctor en Filosofía y Letras

CENTRO NACIONAL DE CONDICIONES DE TRABAJO - BARCELONA

Introducción

Pretendemos dar de forma esquemática y concisa los tres grandes problemas de comunicación que pueden plantearse en una situación de enseñanza. Básicamente estos problemas afectan, como es lógico, a la relación profesor-alumno y derivan en una disminución notable de la eficacia docente. Tales problemas son consecuencia de la estructura propia de la comunicación humana, por lo que no son exclusivos de una situación docente, si bien en ella se incrementan y pueden llegar a anularla totalmente.

Se pretende también indicar, de forma somera, las técnicas que podrían paliar de alguna forma la pérdida de eficacia docente originada por tales problemas. Es importante destacar la oportunidad de esta breve indicación práctica fundamentalmente por estas razones:

- a. Los problemas que afectan a la relación comunicativa en un proceso de enseñanza se dan de forma particular en alumnos adultos, que suelen ser los alumnos habituales de la formación en Condiciones de Trabajo.
- b. Suelen ser problemas "marginados", en ocasiones por desconocimiento y en otras por no darles la importancia que verdaderamente tienen.
- c. Se incrementan cuando el profesores un profesional no preparado específicamente para la labor docente y que desempeña ocasionalmente esta tarea.
- d. Se acrecentan también cuando las situaciones docentes son relativamente cortas en el tiempo (charlas de un día, cursos de una semana, etc.), dado que se exige una eficacia muy alta en un tiempo muy corto.
- e. Estos problemas se convierten en verdaderos negadores de la acción docente en sesiones cuyo objetivo es fundamentalmente "afectivo", es decir: cambio de actitudes, toma de conciencia sobre algún tema particular, necesidad de tomar decisiones a corto plazo, etc.

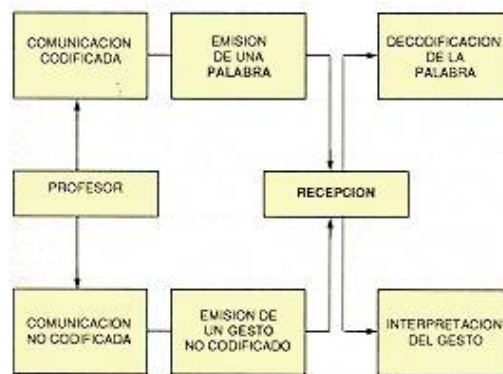
Esquema de la comunicación humana

Deberíamos distinguir en principio dos grandes posibilidades comunicativas:



Indicaremos que esta división es puramente formal y que en la práctica comunicativa suelen darse simultáneamente tanto una como otra, es decir: "hablarnos" usando signos codificados, pero utilizando una entonación particular, un "tono" de comunicación, una gesticulación propia de cada comunicante, etc. simultáneamente a la emisión de los signos.

Esta situación en la que resulta materialmente imposible separar una forma de la otra o, mejor dicho, que una se dé "dentro" de la otra, es de gran importancia para el tema que tratamos, dado que el receptor "decodificará-interpretará" tanto una como la otra, pudiendo darse el caso que una potencie o niegue a la otra.

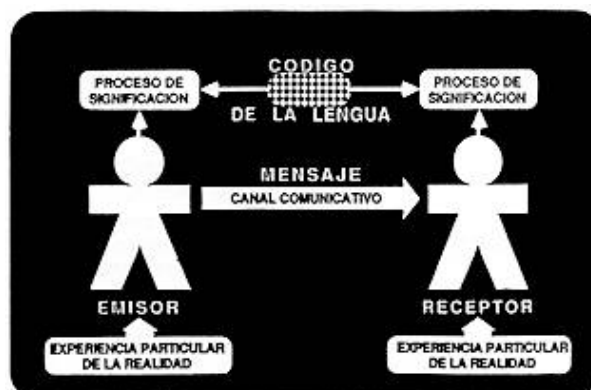


Por poner un ejemplo, diríamos que un profesor puede emitir una estructura de signos lingüísticos ordenada (una frase, por ejemplo) y ello darse dentro de una gesticulación "afectivamente" negadora de lo dicho (tanto por que no favorezca lo transmitido como porque lo contradiga). En esta situación el profesor puede creer, erróneamente, que el alumno entiende con exactitud lo que está enunciando y no ser así porque el "contexto" en el que se está emitiendo niegue particularmente el hecho.

Un ejemplo muy frecuente puede ser la emisión de signos (hablar, por ejemplo) en un "tono" afectivo que genere en el receptor un cierto rechazo anulador de la eficacia comunicativa.

En el estricto campo de la comunicación codificada, el esquema de la misma sería el que se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1



La percepción de la realidad que el hombre hace desde el mismo momento de su nacimiento, a través de la experiencia sensitiva, crea

en él un cúmulo de "recuerdos" indiscriminados (denominado "continuum"). Este cúmulo de recuerdos es "compartimentado" en situaciones similares (es decir: de la experiencia de ver muchos árboles el hombre genera la idea de "árbol" como "denominador común" de todas ellas).

Este "denominador común" sufre un proceso de "significación", es decir: se atribuye a él un SIGNO perteneciente al CÓDIGO de la lengua. (Ese signo es, evidentemente, la palabra ÁRBOL).

Esto ocurre tanto para las experiencias estrictamente materiales (sustantivos concretos), como para experiencias atributivas o de acción (adjetivos-adverbios y verbos). Los signos así originados en el emisor son convertidos en una expresión gráfica o fonética (palabra escrita, palabra "hablada") en virtud de un estímulo capaz de originar el deseo comunicativo.

Estos signos, a través de sus dos posibles formas, "discurren" por un CANAL (papel, atmósfera, hilo conductor, etc.) hasta llegar a los órganos receptivos de un nuevo individuo quien, a la inversa, reproducirá el proceso hasta llegar a sus experiencias concretas de la realidad aludidas por el signo recibido.

El problema del canal comunicativo

Del esquema que anteriormente hemos visto se deducen ya los tres problemas básicos de cualquier situación comunicativa y, especialmente, de la situación docente.

El primero de ellos está generado por la absoluta necesidad de que el CANAL comunicativo sea físico. Puede tratarse simplemente de la atmósfera a través de la cual se propagan los sonidos significativos, del papel en el que se escriben los signos gráficos, del hilo telefónico, etc. Lo cierto es que, en consecuencia, cualquier anomalía que se dé en el canal afecta fundamentalmente a la comunicación en tanto la niega o la distorsiona.

En la situación docente este problema es especialmente importante, teniendo en cuenta que en ella se da el canal deforma muy particular (existencia de más de un receptor, condiciones de diseño físico del lugar de impartición, mayor duración de la situación comunicativa, etc.).

En esta situación se supone que lo que hemos denominado "canal" comunicativo es la totalidad del ambiente físico en el que se da el proceso; este ambiente puede estar afectado por:

- Ruidos ajenos al proceso.
- Situación térmica distorsionadora del confort.
- Diseño poco ergonómico de sillas y mesas.
- Impartición de clases en locales no preparados para ello (locales muy amplios donde la voz llega mal y se dispersa, muy pequeños en los que se acentúa el cansancio, locales poco "acojedores" o, simplemente, impartición de clases en obras o talleres donde el ruido niega la capacidad de concentración necesaria).
- Iluminación deficiente o excesiva.
- Dificultades de emisión por parte del profesor (potencia de voz inadecuada).
- Distorsión comunicativa por existencia de un número excesivo de complementos de enseñanza (aquí entraríamos en la posibilidad negadora de un cúmulo de "aparatos" docentes que en lugar de facilitar distorsionan la comunicación).
- Fatiga del profesor y/o los alumnos.
- Excesivo número de alumnos (intentar no sobrepasar la barrera de los 30).
- Horarios irregulares (enseñanza en horarios en los que el alumno está cansado).
- Alumnos que hablan entre ellos fuera del momento en el que esto es apropiado.

Algunas de estas circunstancias no pertenecerían, hablando en purismo, al estricto campo del canal comunicativo. Aquí utilizamos el término en una versión muy amplia, entendiendo por ello todo lo que afecte a la situación física en la que se da el proceso.

Naturalmente, alguna de estas circunstancias pueden afectar a otros problemas de la comunicación que analizaremos más adelante.

Problemas del canal comunicativo se dan también en el caso en que éste es el soporte gráfico del signo; básicamente se trata de aquellos casos en los que utilizamos la comunicación escrita.

Distorsionan la comunicación:

- Impresiones gráficas mal elaboradas, borrosas, de tamaño difícil de leer, mal compaginadas (ejemplo: la entrega a los alumnos de "fotocopias" deficientes).
- Diseño de "transparencias" y diapositivas no adecuadas al espacio en el que se utilizarán (suele ser frecuente hallar "transparencias" materialmente ilegibles, tanto por el tamaño de las letras como por el cúmulo abusivo de información que pretende introducirse en ellas).
- Distorsionan también la comunicación escrita las irregularidades léxicas, morfológicas y sintácticas que producen en el alumno ya no sólo fatiga, sino también errores de interpretación.
- Es un problema fundamental de "forma" la frecuente falta de "diseño" pedagógico de las comunicaciones escritas. Debemos tener en cuenta que cuando utilizamos este tipo de comunicación lo hacemos, básicamente, para proporcionar al alumno datos para el recuerdo y para la estructuración mental del contenido temático, ello quiere decir que es fundamental la forma del documento: esquemas, subrayados, recuadros, etc.

Tal como decíamos al hablar de la comunicación verbal, también aquí estamos interpretando el concepto "canal" en un sentido muy amplio, abarcando en él lo relativo a la forma "material" de la comunicación.

El problema del código lingüístico

Ya veíamos en el esquema básico de la comunicación que el CÓDIGO lingüístico es el conjunto de signos de una determinada lengua. También veíamos como el hombre "selecciona" un signo concreto en tanto en él halla la expresión más cercana a su experiencia particular, pero es lógico suponer que el signo lingüístico no cubre en su totalidad el contenido que realmente desea expresar.

Las experiencias particulares del emisor sobre los árboles, (fig. 1) por poner un ejemplo, determinan, como ya decíamos, un "denominador común" del concepto "árbol" que sin duda será diferente del originado por el receptor, dado que las experiencias de éste son forzosamente diferentes de las del primero. A pesar de ello, el código sólo dispone de una palabra tanto para uno como para otro.

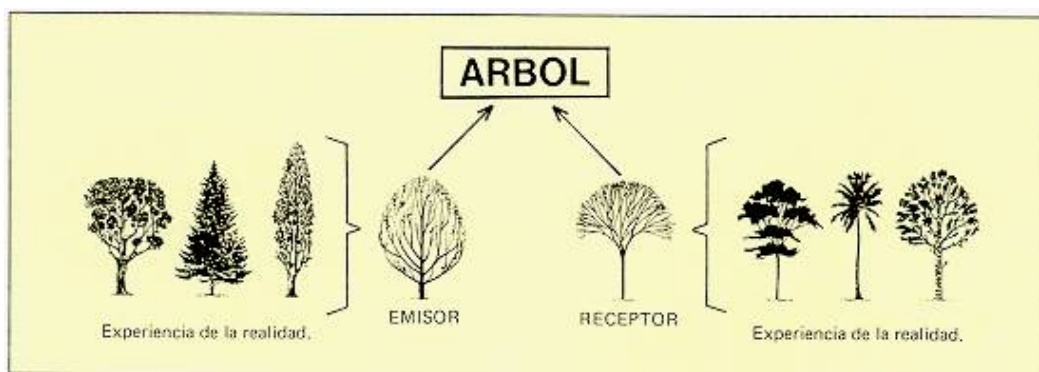
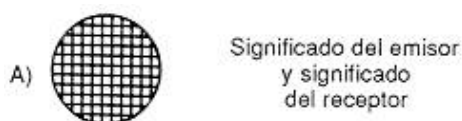


Fig. 1

Naturalmente, el "concepto" "árbol" del emisor se acercará más al del receptor en tanto las experiencias de los dos hayan sido similares y, en consecuencia, se alejarán (incluso pueden llegar a ser materialmente diferentes) si las dos experiencias concretas son, muy distantes.

Podríamos hablar de tres posibilidades:



Se superponen totalmente.

Esto es prácticamente imposible. Sería necesario que la experiencia del emisor fuera exactamente la misma que la del receptor.

Puede darse en lo que denominamos "lenguaje científico", es decir, en aquel en el que previamente nos hemos puesto de acuerdo en definir los campos semánticos. (Ej: denominaciones botánicas, fórmulas químicas, etc).



Es la situación normal comunicativa. (En consecuencia, es la situación NORMAL de una situación docente).

El emisor emite un signo cargado con "su" particular experiencia (carga semántica del emisor); el receptor decodifica ese signo según "su" experiencia (carga semántica del receptor); únicamente se están "entendiendo" en la intersección de las dos.

Normalmente, la intersección será mayor a medida que consigamos que las experiencias se carguen o utilizando TÉCNICAS COMUNICATIVAS que amplíen las cargas semánticas de ambas, de manera que posean más datos de comprensión.

Es la situación normal del "habla".



Esta situación equivale a utilizar códigos diferentes (hablar en lenguas distintas), o a utilizar signos lingüísticos que son desconocidos por el receptor (aunque en teoría pertenezcan a la lengua que usa).

Es muy frecuente esta situación en la enseñanza (y muy desconocida por los profesores). El alumno no se atreve a preguntar el

significado de determinados términos usados por el profesor y éste no es capaz de "investigar" si está siendo decodificado correctamente. Pueden darse situaciones en las que uno y otro estén entendiendo cosas radicalmente diferentes referidas al mismo signo.

A continuación se citan los recursos lingüísticos y extralingüísticos para mejorar los problemas derivados del código de la lengua:

En cuanto a la selección de palabras (signos codificados)

- Palabras de forma breve.
- Palabras de uso más corriente.
- Palabras de mayor simpleza morfológica.
- Palabras con mayor capacidad semántica.
- Utilización preferente de palabras de una sola posible interpretación.
- Utilización de palabras fácilmente decodificables.
- Definición de "palabras-concepto" nuevas.

En cuanto a la estructuración de los signos en una frase

- Frases breves (de 10 a 15 palabras).
- Correcta estructuración sintáctica (normalizada).
- Uso preferente de puntos y aparte (lenguaje escrito).
- Restricción de la subordinación.
- Linealidad informativa.
 - Presentación.
 - Definición.
 - Análisis.
 - Problema planteado.
 - Posible dialéctica.
 - Solución.

En cuanto al uso de otros signos complementarios

- Gestos.
 - Facilitador (movimientos naturales).
 - Acercador (propiamente corporal).
 - Reafirmador.
 - Informador (imagen).
- Complementos didácticos escritos.
 - Esquemas.
 - Cuadros.
 - Resúmenes, etc.
- Complementos didácticos por imagen.
 - Fotografías.
 - Transparencias.
 - Diapositivas.
 - Vídeo.
 - Película, etc.
- Complementos por acercamiento de la realidad.
 - Mostrar, siempre que sea posible, el objeto causa de la comunicación. Las "prácticas" concretas se apoyan en esta técnica.

Para resumir lo dicho, podríamos hacer referencia al "cono de la experiencia" de Dole en el cual se citan las diversas posibilidades comunicativas que se dan en una situación de enseñanza, jerarquizadas según el aporte semántico y el aumento progresivo de acercamiento a la total comprensión de emisor y receptor.



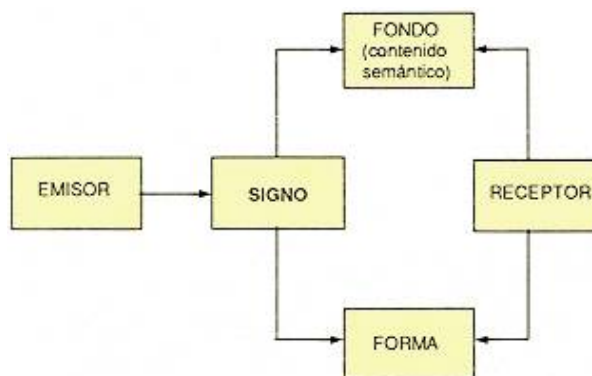
Naturalmente la posibilidad más cercana a esa comprensión se da en la presentación del objeto real referenciado y la menor en la utilización del signo verbal (que, por otra parte representa mayoritariamente la forma de comunicarse en una situación didáctica).

El problema de la "comunicación afectiva"

Una circunstancia que viene a sumarse a los anteriores problemas es la necesidad de que la comunicación "codificada" se dé en un contexto afectivo. Es decir: los signos (y los complementos comunicativos de los que antes hablábamos) adquieren forzosamente determinada FORMA, llámese "estilo", tono de la voz, expresiones no altamente significativas en cuanto al contenido comunicativo, gestos esporádicos, "apariencia" física del emisor, grado de empatía entre emisor y receptor, etc.

Esta forma no está necesariamente unida al contenido temático de lo que se pretende comunicar pero sí lo está al propio acto de la comunicación. Por poner un ejemplo: no es lo mismo que el concepto "árbol", tantas veces tratado, se manifieste a través de un tono de aceptación y respeto al receptor que en una expresión de autoritarismo y minusvaloración del alumno.

El alumno (el receptor) decodifica tanto el puro contenido semántico del signo como la forma en la que éste viene dado. Hay, por lo tanto, dos decodificaciones simultáneas del signo:



Puede hablarse de un "lenguaje superficial" (decodificador del signo exento de connotaciones) y de un "lenguaje profundo" (interpretación del signo según la forma en la que viene transmitido).

En el lenguaje profundo está encerrada toda la carga afectiva que el emisor transmite al receptor.

Este problema es especialmente importante en las situaciones docentes; situaciones en las que de una manera específica el alumno está dispuesto a interpretar, especialmente si se trata de alumnos adultos y de situaciones muy concretas de enseñanza, cualquier manifestación del profesor externa al puro mensaje.

Así, es muy fácil que "decodifique" el tono de su voz, la "situación" a través de la que se presenta frente al alumno (situación de "jefe", de persona que va a "convencer" de algo según intereses particulares o institucionales, de "experto" que viene a marcar directrices sin contar con ellos, situación de "imposición", de "orden", de "mandato", etc.). El simple hecho de negar, o no favorecer lo suficiente, la participación de los alumnos puede ser interpretado como un "lenguaje profundo" a través del cual se menosprecie o infravalore al receptor. Sería un defecto de "forma", de "estilo" que modificaría radicalmente el contenido codificado de los signos emitidos.



Tal como aquí indicamos, el receptor puede dar una doble respuesta, por un lado puede responder al signo (en casos en los que éste es "indudable" a pesar de la forma que adquiera) y, simultáneamente, a la forma (rechazando al profesor o a la propia situación de enseñanza). Pero en muchas ocasiones la respuesta a la forma puede dominar a la primera, incluso negarla a pesar de su inicial verosimilitud. En todo caso, lo cierto es que, aunque no llegue a negarla, la eficacia docente desciende en gran manera y, por otra parte, se potencian mecanismos de defensa (tal como el "olvido") que neutralizan a la larga el recuerdo de lo aprendido.

A continuación se citan los recursos que favorecen la comunicación efectiva:

Serán recursos que favorezcan la comunicación afectiva todos aquellos que tienden a crear una situación empática entre el emisor y el receptor; es decir, todos aquellos que generan una situación en la cual la comunicación se dé de forma fluida y en la que exista verdadero intento de "dialogar" (usando el término de P. Freire que resume, según él, cualquier método de enseñanza de adultos).

Básicamente podríamos resumirlos en:

- Tono de voz, "estilo" de acercamiento.
- Dirigirse a los alumnos en el momento de hablar (existen indicaciones que permiten asegurar que es más eficaz la enseñanza en aquellos alumnos que se sienten "mirados" por el profesor y que tienen conciencia de que se le habla "a ellos").
- Favorecer la participación de los alumnos (y aceptar tal participación como incitación al comentario del propio grupo).
- Favorecer iniciativas de los alumnos.
- Preguntar (de forma claramente sincera) si el tema se sigue fácilmente o es necesario recapitular cualquier concepto.
- Acercamiento del alumno en los momentos de descanso (en los que, por otra parte, suelen surgir temas y problemas olvidados en la clase).
- Incitar discusiones de grupo generadoras de estudios y comentarios a la clase en general.
- No "angustiar" al alumno con "prisas" en la exposición o con el eterno miedo del profesor de no tener tiempo para "explicarlo todo".
- No regirse (salvo problemas graves de horario) por programas que obliguen al profesor a interrumpir discusiones que importan a todo el grupo.
- No interrumpir bruscamente manifestaciones personales de un alumno (si bien es importante "reconducir" la situación hacia el tema de la clase, sin que ello genere situaciones de tensión en quien manifestaba experiencias propias).
- No "fatigar" al alumno con exposiciones superiores a una hora de duración (potenciar descansos que, de una forma u otra, sean continuaciones "relajadas" de la clase; es importante para ello dejar cuestiones preparadas para que pueda hablarse de ellas fuera del estricto marco docente).
- Crear una situación "grupal" que incite al intercambio de opiniones incluso (y de forma acentuada) fuera del aula entre los alumnos y entre ellos y el profesor (éste, y muy especialmente en situaciones docentes con adultos y dadas en sesiones muy puntuales, no debe "desaparecer" una vez concluida la exposición, debe ofrecerse al diálogo extra-clase).
- No amedrentar al alumno con avisos de "examen" o evaluación como forma de motivarles extrínsecamente.

Bibliografía

(1) A.N.A.C.T.

Communication, participation ou qualité

En "Bult. ANAC7", Montrouge, nº 120, junio 1987

(2) ARANGUREN, J.L.

La comunicación humana

Ed. Guadarrama, Madrid, 1980

(3) AVANZINI, G.

Eduquer et/ou Instruire?

En "Soc. A. Binet T. Dimon, Fr.", nº 603, 1985

(4) BERLO, D.K.

El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.

Editorial Ateneo, Madrid, 1981

(5) BETH, H., PROSS, H.

Introducción a la Ciencia de la Comunicación

Anthropos, Ed. delHombre, Barcelona, 1987

(6) CHALVIN, M.J.

Enseigner ou communiquer?

En "Acuis Sevrés, Fr.", nº 118, 1985

(7) DAVIS, F.

La comunicación no verbal

Alianza Editorial, Madrid, 1979

(8) FABRE, M.

Historia de la Comunicación

Ed. Continente, S.A., Madrid, 1983

(9) FRANCH, J.

Comunicación y educación

Cuadernos de la Educación. Editorial Nova Terra, Barcelona, 1974

(10) GAMMACE, PH.

El profesor y el alumno. Aspectos psicosociales

Ed Marova, S. L., Madrid, 1975

(11) GIRAUD, P.

La semiología

Argentina Editores, S.A., Buenos Aires, 1972

(12) GLOTON, T. ET AL.

Comunicación y diálogo entre educadores

Editorial Narcea, Barcelona, 1985

(13) HARGREAVES

Las relaciones Interpersonales en la educación

Colección Educación hoy. Editorial Narcea, Barcelona, 1985

(14) HINEMAN, P.

Pedagogía de la comunicación no verbal

Edit. Herder, Barcelona, 1982

(15) LANDSHEERE, G. DE

Cómo enseñan los profesores. Análisis de las Interacciones verbales en clase

Ed. Santillana, Madrid, 1977

(16) LUFT, J.

La interacción humana

Ed. Marova, Barcelona, 1984

(17) STUBBS Y BELLAMONTE

Las relaciones profesor-alumno

Ed. Oikos Tau, Vilasar de mar, 1985

(18) TANGUY, L.

Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers

En "Sociologie du Travail", París, n'3, 1983

(19) THIBAUT - LAULAU, A.M.

El lenguaje de la imagen

Colección Estudios del Hombre Edit. Marova, Barcelona, Madrid, 1973

(20) VÁZQUEZ GÓMEZ, G.

El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa

Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 1975

(21) VILLAR ANGULO, L.M.

La formación del profesorado. Nuevas contribuciones

Ed. Santillana, Madrid, 1977

(22) WALF, CH.

Psicología del gesto

Luis Miracle, Barcelona, 1966