

TRANSMISIÓN VERBAL Y COMUNICACIÓN: BASES PARA UNA EVALUACION POSITIVA DE LOS ERRORES DEL APRENDIZAJE.

Antonio Galindo

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

A partir de un modelo de educación como acción comunicativa, se trata de analizar inductivamente el tipo de dificultades que ofrece aquél para su realización práctica, considerando que los intercambios educativos se realizan sobre la base de un modelo de transmisión verbal que constituye el medio para el aprendizaje. Mediante la conceptualización de una evaluación que realmente ofrezca información al sistema del cual depende, se llega a la consideración de que los errores del aprendizaje tienen un alto valor comunicativo, que en sí mismos son informativos y pueden ofrecer pistas de acción si no se descartan ni se evitan pues responden a elaboraciones cognitivas propias. Finalmente se destaca el papel de los mensajes educativos como vínculos entre docente y discente, agentes de un proceso comunicativo que les exige mutua participación.

ABSTRACT

This article springs from an education concept as a communicative action. Inductively, the object is to analyze the difficulties about its practical fulfilment, and considering that educative messages are established on a verbal transmission model which becomes the way of learning. A feed-back process is identified in relation to the value of learning errors, which can be used in teaching to increase educative possibilities: each error has a determinate cognitive processing that should be considered. Finally educative messages are shown in a communicative process where teacher and pupil emerge as syntetic poles that condition each other.

El intento de aproximación a la comunicación educativa que aquí presentamos se concreta inicialmente en poner de manifiesto las dificultades con las que se encuentran los participantes en una relación de comunicación, así como los inconvenientes que son propios de los mensajes educativos en su producción, emisión y recepción.

Plantear el tema de la comunicación desde los inconvenientes y dificultades del proceso de transmisión tiene su razón de ser en el contexto al que acudimos para analizarla, o sea, el contexto educativo. Como señala SALOMÓN (1981) la literatura al respecto, cuando investiga el binomio "educación y comunicación", lo suele hacer desde la perspectiva de la *eficacia comunicativa*, parámetro que se convierte en pretensión directa de las estrategia teóricas sobre comunicación y también de las realizaciones prácticas.

Al abrir discursivamente el abismo entre las producciones teóricas sobre comunicación y la realidad práctica de la acción educativa (cuya última finalidad es precisamente la de ser comunicativa) somos conscientes de la dualidad que establecemos entre "intención de comunicar" y "la comunicación que realmente se produce" bajo la intencionalidad de aquélla. Baste por el momento identificar que el "propósito o intención de comunicar" no equivale a comunicar, y que, como acción intencional, la comunicación responde a unos objetivos establecidos previamente (en ámbito educativo es el docente quien representaría esta intencionalidad comunicativa).

1. Nuestro concepto de educación como acción comunicativa

El atributo de intencionalidad nos conduce a descubrir una comunicación directamente ligada a quienes intervienen en la mismas (emisores y receptores). Independientemente de sus condiciones de participación la realidad básica es que ambos actúan, se relacionan en un proceso (de comunicación) al que HABERMAS (1985: 77-78) tilda de activo: "que un hablante pueda implegar a un oyente a aceptar tal oferta, no se explica en función de la validez de lo dicho, sino de la garantía surgida de la coordinación que formula el hablante de que, llegado el caso, hará realidad la pretensión de validez que ha presentado. En el caso de pretensiones de verdad y rectitud el hablante puede dar cumplimiento a su garantía por medios discursivos, esto es, aduciendo razones; en el caso de pretensiones de sinceridad, mediante un comportamiento congruente". La comunicación sería un resultado en el que el compromiso de participación es requisito básico para su producción.

Las etimologías son siempre esclarecedoras en este sentido. El término *comunicación* tiene su raíz etimológica en la palabra latina *communicatio*, cuya traducción sería participar, comunicar. Más el verbo *communico* tiene a su vez su origen en el término *communis*, común, comunión; lo que nos informa

de la estrecha relación que existe, en su raíz etimológica, entre el significado de las palabras comunicación y comunión, por cuanto ambas tienen como referencia misma la idea de comunidad o de posesión de algo en común. La comunicación supone, pues, comunidad o unidad entre las personas que entran en la comunicación (REDONDO, 1986).

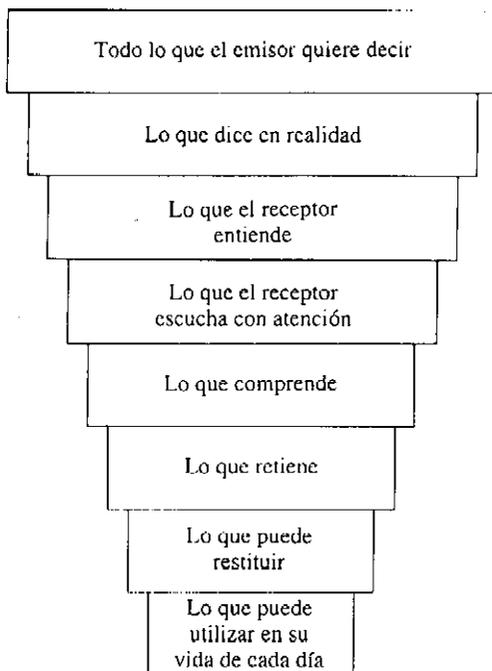
Evidentemente toda la producción teórica sobre educación y comunicación mantiene como aspiración el desarrollo de procesos educativos participativos, llegando en algunos casos a calificar de auténtica (en el sentido de verdadera) el tipo de comunicación que habría de producirse en los contextos educativos: “(...) la auténtica comunicación recíproca representa un síntesis entre unidad y dualidad interpersonal” (MEDINA y RODRÍGUEZ, 1988: 28). Igualmente nosotros mantendremos esta concepción de la comunicación como acción participativa, así como la idea de un proceso educativo que sólo tiene validez teleológica en la medida en que sea comunicativo, pero en cualquier caso nos es imprescindible destacar que la comunicación así definida, como acción sobre lo educativo en su teórica “autenticidad”, es pura finalidad, y que las prácticas de enseñanza se enfrentan a graves dificultades para cumplir los requisitos de co-participación señalados, a saber, que “una información comienza a ser ‘comunicativa’, a ser educativa, cuando se convierte en aquel ‘lugar’ de la cultura en el que se ‘coexiste’, en el que se ‘participa’ y habita conjuntamente, en él se coincide o se discrepa, y desde donde el mundo, las cosas, se hacen más comprensibles para la mente de los hombres” (MEDINA y RODRÍGUEZ, 1988:34).

Es en este punto en el que nos interesa retomar la *intencionalidad* de la comunicación, por cuanto no sólo existen diferencias a nivel del procesamiento de los contenidos (mensajes) que se transmiten entre emisor y receptor, sino que también si comunica requiere la participación de ambos, pudiera ser que no siempre se logre este principio educativo.

2. La transmisión verbal, base de la comunicación educativa

Hagamos, en este punto del discurso, una inmediata referencia al posible proceso de recepción de una información. Véase, a modo de ilustración, el esquema de la página siguiente (BEAU, 1982).

Una primera reflexión sobre el esquema podría conectarse con el propio concepto de comunicación por nosotros definido, a saber, que una información sería comunicativa cuando emisor y receptor se relacionan con ésta. La actividad con respecto a esa información es el elemento que categoriza definitivamente el valor de la misma. Es aquí donde BEAU (1982) se pronuncia proclive a comparar la inicial intención de informar del emisor con el resultado que la información tiene sobre el receptor, si éste la puede utilizar “en su



vida de cada día", con lo cual descubrimos una conceptualización de las informaciones de carácter eminentemente aplicativo.

A nuestro juicio aquí reside el valor fundamental de aquellos mensajes educativos que se precien de ser comunicativos. No en la susceptibilidad de ser retenidos para su posterior reproducción, sino en la posibilidad de que los receptores se relacionen con ellos, los incorporen a sus realizaciones personales y sociales, los utilicen. Las mayores posibilidades de comunicación podrían leerse, siguiendo el esquema, desde una disminución de la distancia entre lo que dicen los receptores y lo que los emisores pueden (o saben) utilizar de dicha información.

En el intento de proponer pistas teóricas para salvar la distancia señalada, algunos autores (SARRAMONA, 1986; VÁZQUEZ, 1988) han aislado variables que afectan la transmisión informativa (desde barreras intra o interpersonales —problemas de interferencia cognitiva o de procesamiento de la información— hasta dificultades deducibles del propio contexto físico o del canal de transmisión).

Independientemente de la existencia de tales barreras comunicacionales nuestra primera hipótesis de trabajo es que los inconvenientes para la comunicación vienen determinados, de fondo, por el propio código de transmisión

que utilizamos para comunicarnos. El hecho de utilizar como base de la enseñanza un medio de transmisión verbal (ya sea en sus manifestaciones escritas u orales) imprime a los mensajes educativos dificultades de medición y control. Es así como tradicionalmente, y en el intento de seleccionar el tipo de mensajes para enseñar, los sistemas de evaluación han desarrollado todo un cuerpo de verdades y errores sobre la base de distinguir entre informaciones trasmisibles y no trasmisibles (ello apoyado en los valores sociales de cada momento histórico).

Destacamos, por lo tanto, que aunque explícitamente los docentes no parecen expresarse sobre el modelo de aprendizaje que sustentan, implícitamente —y puesto que enseñan basados en un método no explicitado pero no por ello inexistente— están apoyando una concepción de cómo se aprende. Este modelo de aprendizaje lo hemos denominado de *transmisión verbal*, en tanto que suele basarse casi exclusivamente en intercambios comunicacionales que utilizan como medios de expresión los mensajes verbales (GALINDO, 1989). A este respecto, y respondiendo a las necesidades de adoptar un esquema realmente comunicativo, sólo desde la tecnología educativa de los últimos años parece haberse evidenciado la gran premisa psicopedagógica que mantiene que el *aprendizaje es constitutivo de la acción sobre la que versa* (PÉREZ GÓMEZ, 1983). Los medios y recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza han servido para explotar los códigos paraverbales y no verbales en los intercambios educativos, al tiempo que han servido para aumentar las posibilidades de transmisión y comunicación.

Las dificultades de mantener un sistema casi exclusivo de transmisión verbal como base del aprendizaje conlleva, como mantenemos, la aparición de situaciones difícilmente medibles, cuestionando, consecuentemente, el propio valor de comunicación de tales intercambios.

3. La evaluación como elemento regulador de la comunicación educativa

Queda inicialmente clara y manifiesta la intención de comunicar del docente (emisor en principio), pero lo que casi siempre permanece sin determinarse es si la recepción ha sido realizada (no ya cuantitativamente, sino en términos de las posibilidades de utilización de los mensajes), hasta qué punto es comunicativa la propia postura del discente (receptor en ausencia de demostrarse su co-participación emisora) y si éste se considera agente de la comunicación o si se confunde a veces con simple objeto del emisor.

La tradicional dicotomía entre investigación y evaluación nos parece esclarecedora en este sentido. Procedente del pensamiento cartesiano, existe un ser cognoscente que puede acceder a conocer el objeto que estudia: hay una

distancia entre investigador y objeto de investigación; lo que se investiga es independiente de quien lo investiga. Contrariamente, el actual cuestionamiento del conocimiento como independencia del objeto y la proliferación de modelos de investigación social y etnográficos tienden a considerar el objeto como dinámico (en algunos casos ni tan siquiera un objeto). Se trata, por lo tanto, de un esquema de acción investigativa sobre un objeto activo que "interpela" al investigador y lo inserta en una dinámica valorativa, en una "relación con el propio objeto". Accedemos así a un concepto de la realidad pluriforme y a un proceso de investigación que es evaluación (dependencia del objeto de estudio). La investigación ya no es anterior a la evaluación sino que ambas son concurrentes.

Hecho este paréntesis con la pretensión de hacer una extensión al tema que nos ocupa, identificaremos la evaluación como un proceso ideal de comunicación, ello considerando la simple apropiación que hacemos de esta idea a nuestra reflexión pues, ya desde las teorías sistemáticas y cibernéticas, se presenta el elemento "feed-back" del sistema como regulador del mismo (el que aporta información *relevante* al sistema del cual depende). En terreno comunicacional diríamos que un proceso es comunicativo si existe un aporte de información relevante para el emisor y para el receptor (este último es el único que puede informar sobre la realidad y utilidad de la recepción), con lo cual incidimos en una perspectiva educativa que responsabiliza al discente del aprendizaje (descartando como exclusivas las valoraciones que pueda hacer el docente sobre el grado de recepción del discente).

Pero encontramos justo en este punto el lugar de inflexión de las reflexiones pedagógicas sobre el tema: al articularse el "feed-back" sobre un proceso de transmisión verbal, el nivel de ejecución de una evaluación efectiva se ve realmente recortado. El límite de la comunicación lo situamos justo aquí, en donde sólo es "el otro" quien puede informar realmente de su proceso de aprendizaje.

Han sido muchos los puntos de vista en la línea de la psicología del aprendizaje que adentran sus indagaciones en el análisis de los mensajes verbales: problemas de atención y motivación que se combinan con estilos cognitivos y maneras personales de procesar las informaciones según repertorios anteriores (SCHIEFELBUSCH, 1984; SMITH, 1985). Mas profundizando en la significación de un modelo de evaluación igualmente verbal nos preocupa directamente la calidad y selectividad de lo que se comunica. Evidentemente todo "feed-back" es comunicativo, selecciona algún tipo de información quien emite y quien recibe. Pero ello nos induce a pensar que la cuestión en juego sería deslindar si esa evaluación comunica lo que realmente quiere comunicar (según finalidades y objetivos educativos) o si comunica otras cosas y/o circunstancias que rebasan el propio proceso de transmisión en sí mismo.

Es el momento, en este punto de la reflexión, de esbozar nuestra segunda hipótesis, y es que los mensajes no son sino *vínculos de y para la comunicación*, en un medio de enseñanza que utiliza la transmisión verbal como base de los intercambios. Aquí ya avanzamos una idea que desarrollaremos con posterioridad: los mensajes, como vínculos, comprometen personalmente a quienes los producen, favoreciendo identificaciones más o menos simbólicas en un proceso de comunicación (POSTIC, 1989).

4. Los errores como elementos inherentes a la comunicación

Una de las graves situaciones deducibles de un modelo de enseñanza de transmisión verbal y de la aplicación de una evaluación determinada para la verificación de la efectividad comunicativa del sistema viene representada por la existencia de fallos o errores concomitantes a todo proceso de comunicación. De éstos nos interesa aquí destacar los directamente relacionados con la interpretación de los mensajes educativos, aquellos propios del contenido. Reiterando el tipo de investigaciones que se han preocupado por el tema de las barreras comunicacionales, los errores pueden darse en la emisión o en la recepción, pero en cualquier caso introduciremos en nuestro análisis los errores como errores de los signos (verbales) utilizados en la transmisión, ya que como señala SCHMITT (1987:134) "los que dirigen el proceso de aprendizaje no son los aparatos, sino los signos que están representados por ellos".

A nuestro juicio la evaluación educativa descuida el valor de los errores al no integrarlos como un tipo de información "relevante" del sistema de enseñanza (sin ir más lejos los juicios calificadorios sobre los conocimientos discentes descartan los errores, los "suspenden", lo que equivale a evitarlos). Desde un punto de vista psicológico, el error responde a un tipo concreto de elaboración cognitiva, es educativo (NOT, 1989). De ahí que propongamos que la polémica se encuentra sobre la base de dilucidar si, aún siendo el error un defecto comunicacional, es o no comunicativo en sí mismo, a lo cual respondemos afirmativamente: los errores, como parte del proceso de comunicación, también son comunicativos. Por lo tanto, descartar el error es descartar una parte de la comunicación.

4.1. Identificación y estructura de los errores

De alguna cosa o circunstancia se dice que es errónea por referencia o relación a una realidad anterior (objetiva según algún criterio) de la cual depende el error para manifestarse o producirse. Los errores existen por carencia o ignorancia de un "saber" primigenio que representa globalmente lo "no erróneo".

En un sistema de enseñanza, quien produce el error (agente) lo hace sobre un contenido específico cuyo medio es de transmisión verbal. El contenido del error es o existe sobre la previa existencia de un saber (que en principio posee más el docente que el discente) y que, en tanto que transmisible, adquiere la categoría de "verdadero", pasando a considerarse lo erróneo como "falso", independientemente de la mayor o menor objetividad con que haya sido juzgado el error.

Del error sólo parece hacerse referencia educativa, o lo que es lo mismo, sólo parecerse utilizarse, como variable o riesgo que debe evitarse, sin determinarse la fuente de error sobre la que se manifiesta, a saber, no es de igual naturaleza:

- Un error como conocimiento falso con respecto al saber anterior ("verdadero").
- Un error como ausencia de conocimiento (que aunque no es erróneo en sí mismo se considera erróneo en tanto que saber no manifiesto).
- Un error como negativa de comunicación (con lo cual entraríamos en desarrollar el tema de la intencionalidad del error y las implicaciones que conllevaría el hecho de sentirse quien yerra como co-participante del proceso de comunicación, y si éste se produce realmente).

Esta posible diferenciación nos sirve para establecer que no es lo importante que un alumno yerre en la construcción gramatical de una frase en un idioma, en la resolución de un problema matemático o en la reconstrucción de un hecho histórico. Lo importante, a nuestro entender, es indagar sobre la construcción del error, sobre qué base cognitiva se mantiene, qué manifiesta, qué está comunicando. Pensamos, definitivamente, que el sistema educativo descarta excesivamente los errores. La evaluación de la enseñanza se ha convertido en un simple instrumento diagnosticador de errores, pero no incide en sus causas. Se trata de un modelo de evaluación que sanciona el error en lugar de considerarlo, cuando el error (en tanto que inherente a la comunicación) es comunicativo, responde a una elaboración propia, tiene un desarrollo cognitivo específico e incluso puede estar indicando un determinado tipo de participación.

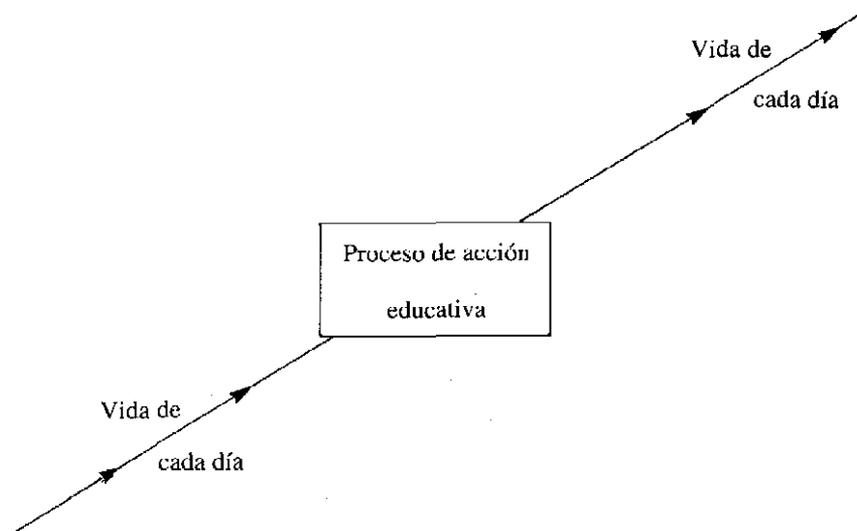
5. Conclusiones

El desarrollo inductivo que hemos realizado sostiene, de fondo, un modelo de comunicación que trasciende los parámetros de eficacia y eficiencia comunicativas, acercándose sobre todo a un esquema de relación educativa que entiende el intercambio de los mensajes como medios para vincular el docen-

te al discente y viceversa. Para producirse la comunicación ambos agentes han de utilizar un código y establecer una información que sea susceptible de matizarse, modificarse y re-significarse durante todo el proceso comunicativo. Pensamos, con ello, que lo educativo no es sino la utilización personal y social de los contenidos que se intercambian, aunque, como hemos desarrollado, existen grandes inconvenientes para el desarrollo de un modelo comunicativo en los contextos institucionales educativos.

El primer vínculo a desterrar es el del binomio docente/saber. Un medio de transmisión verbal induce a la categorización y jerarquización de tipos de saberes, cuando en realidad el saber es una entidad fuera del docente (también del discente). Precisamente lo comunicativo se hallaría en la co-participación del saber mediante un proceso mutuo de intercambio de informaciones. Evidentemente éste es un esquema que reclama de los docentes ciertas cotas de "humildad", al establecer el reconocimiento básico de que un profesor no representa sino un medio de acceso al conocimiento que los alumnos realizan progresivamente, proceso que el docente nunca abandona y que, para ello, los alumnos se convierten en otro medio de acceso de aquél.

El elemento que mayormente da significación a la comunicación educativa así entendida es el de la utilización de las informaciones en la vida de cada día, concibiendo el material de aprendizaje no como mensajes unidireccionales sino como elementos para adaptar y utilizar socialmente. Gráficamente se podría establecer el siguiente esquema:



Finalmente, y en el contexto de la evaluación educativa, muy comúnmente ésta se manifiesta como exclusivo proceso calificadorio que descarta las posibilidades educativas de los errores. Mediante el análisis de las fuentes de error pensamos que las posibilidades comunicativas se incrementan, en tanto que los errores no son sino respuestas al propio método de enseñanza planteado y deben formar parte de la construcción optimizada de nuevas estrategias de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAU D. *100 fiches de formation. Les Editions d'organisation*, París, 1982.
- GALINDO, A. *El pensamiento docente de evaluación*. Tesina. Bellaterra, 1989.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península. Barcelona, 1985.
- MEDINA, R. y RODRÍGUEZ, T. "Fundamentación antropológica de la comunicación interpersonal". En J. Sarramona (Ed.) *Comunicación y Educación*. CEAC. Barcelona, 1988, 15-41.
- NOT, L. *L'enseignement répondant*. PUF. París, 1989.
- PÉREZ GÓMEZ, A. "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el desarrollo de la instrucción". En J. GIMENO y A. PÉREZ *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1983, 322-348.
- POSTIC, M. *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. PUF. París, 1989.
- REDONDO, E. *Comunicación y Educación*. C.S.I.C. Madrid, 1986.
- SALOMÓN, G. *Communication and Education*. Sage. Londres, 1981.
- SARRAMONA, J. "La educación como sistema de comunicación". En J.L. Castillejo y A. Colom (Eds.) *Pedagogía Sistémica*. CEAC. Barcelona, 1988, 139-158.
- SCHIEFFBUSCH, R.L. y PICKAR, J. (Eds.) *The acquisition of communicative competence*. Univ. Park Press. Baltimore, 1984.
- SCHMITT, R. "La importancia de la semiótica para una pedagogía de los medios de comunicación". En *Educar*. Bellaterra, 11 (1987), 127-143.
- SMITH, P.R. *Interpersonal communication: roles, rules, strategies and games*. Iowa. Dubenque, 1985.
- VÁZQUEZ, G. y AZNAR, P. "Tecnología de la comunicación educativa". En J. Sarramona (Ed.) *Comunicación y Educación*. CEAC. Barcelona, 1988, 159-179.