

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa

GISELA BRAVO LÓPEZ
MARITZA CÁCERES MESA
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Introducción

En los últimos años se ha dado mucha importancia a la relación educación-comunicación. Educación, hoy, es construcción de significados que tienen como base la comunicación; entendida como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor utiliza, o puede utilizar, en su relación con el estudiantado, cargada, no solo, de conocimientos de la ciencia que explica, si no también de sensibilidad y afectividad que potencien su crecimiento personal; donde la práctica pedagógica diaria sea percibida como un proceso de construcción de significados y la comunicación que se desarrolle en las aulas posibilite el desarrollo de un clima favorable entre todos los participantes del proceso.

No es difícil observar que en la mayoría de los salones de clase los estudiantes tienen que atender permanentemente al profesor, quién poseedor de los conocimientos, los transmite como verdades acabadas, dando poco margen para que el estudiante reflexione y llegue a soluciones, de forma independiente. Es por ello que la cuestión principal sigue siendo, probablemente, bajo qué concepción y con qué procedimientos realizar los cambios fundamentales para desarrollar un proceso docente educativo comunicativo, independiente y creador.

De ahí que el objetivo de este trabajo sea caracterizar el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje como uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una dimensión comunicativa, de manera que el tratamiento didáctico del mismo propicie en la práctica, una interrelación entre profesores y alumnos y alumnos entre sí y permita la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Caracterizar el objetivo separado de los demás componentes, de ninguna manera significa que se desconozca el carácter sistémico de dicho proceso.

Desarrollo

En la literatura pedagógica son numerosos los trabajos que tratan el problema de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos encontramos diversas definiciones, clasificaciones, funciones, características y principios para la determinación y formulación de los objetivos de un plan de estudios, asignatura y plan de clase. Se les ha denominado de diferentes maneras, (funcionales, instructivos, terminales, específicos, operativos...), se han elaborado taxonomías para clasificarlos, según el dominio a que hacen referencia (Bloom, 1971), llegando a formular los resultados esperados del aprendizaje del alumno en términos de conductas observables (objetivos operativos) (Arrieta, 1989).

El planteamiento de objetivos, como componente indispensable de toda actividad humana, ha sido trabajado por las más disímiles tendencias psicológicas: desde aquellas que de forma extrema, mecánica y particularizada han argumentado la necesidad de su concreción específica (conductismo y neoconductismo), hasta aquellas que en reacción a estas teorías, han pretendido negar su existencia, eliminando del vocabulario psicológico y didáctico el término que convencionalmente lo designa, proponiendo en sustitución otros más abarcadores y generalizadores como el de proyecto, finalidades y otros.

Sin embargo, producto de la influencia que ha ejercido el enfoque tecnológico en la enseñanza (variante contemporánea que se fundamenta teóricamente en él, conductismo o neoconductismo), el criterio dominante actualmente en la práctica educativa, consiste en darle prioridad al objetivo en la programación de la enseñanza, e incluso en establecer una relación muy estrecha entre objetivos y resultados a lograr, quedando así todo el proceso evaluativo determinado por los objetivos inicialmente previstos. De igual forma se vinculan a los objetivos los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el pensamiento pedagógico latinoamericano, han surgido críticas al paradigma didáctico de los objetivos conductuales, por los presupuestos teóricos de los que ellos parten, y se han rechazado algunas tendencias que han llegado a posturas extremas, que niegan o rechazan incluso el uso del término "objetivo" y prefieren apelar como ya se ha señalado a otras denominaciones como "finalidades", "proyectos", "propósitos" para designar el carácter dirigido a un fin que tiene la actividad humana.

Sin embargo, esta postura se contrapone a un hecho cierto: toda actividad se construye sobre la base de finalidades u objetivos que orientan las acciones humanas en pos de sus metas. De aquí que no sea posible prescindir o restar importancia a los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo importante en sí no es la palabra que se utilice en su denominación si no el contenido que ella designe, su forma de concebirlo, su significado en relación con el aspecto de la realidad que ella abarque. ¿Cómo entender entonces el objetivo en la enseñanza desde una dimensión comunicativa? ¿Qué funciones desempeña en este proceso?

Desde esta perspectiva que se analiza, los objetivos tienen una significación fundamental, no como enunciados fijos e inmutables que haya que lograr a toda costa, sino como guías orientadoras del proceso. No puede concebirse que los fines o propósitos que el educador se trace, tengan necesariamente que traducirse de forma directa en resultados concretos, observados y medibles. Por un lado, porque los estudiantes se diferencian sustancialmente entre sí, comienzan su aprendizaje con niveles de desarrollo diferentes en sus conocimientos y habilidades, proceden de medios familiares y sociales variados, poseen una historia de vida particular y rasgos de personalidad muy diversos. Esto hace que las influencias educativas sean vivenciadas y vinculadas a esquemas referenciales diferentes. Por otra parte, y sobre la base de lo anteriormente dicho, durante el propio proceso la vida de cada alumno transcurre de forma muy diversa, enfrenta situaciones muy disímiles que dejan una huella específica en su personalidad.

De acuerdo con Sacristán (1982) la pedagogía por objetivos responde a un modelo cerrado de programación que se limita a comprobar el logro de un objetivo. Mientras que la enseñanza, al ser un modelo abierto y flexible, debe considerar el proceso seguido por cada alumno.

Como señala este autor, por imperativos del esquema conductista, solo son objetivos los que representan conductas observables. Estos objetivos se concatenan linealmente para alcanzar otros más

generales, de acuerdo con un proceso también lineal de aprendizaje. En la concepción conductista existe un isomorfismo entre objetivos propuestos y logrados, en tanto uno y otros se concretan en términos conductuales.

Este autor propone una concepción más flexible, mas abierta del objetivo, que es la que nosotros asumimos, donde no se da una coincidencia total entre objetivo propuesto y objetivo logrado, sino que se considera el objetivo declarado como una guía orientadora del proceso didáctico y del aprendizaje, que lleva a la consecución, por parte del estudiante, de un resultado peculiar para cada uno de ellos, de acuerdo con sus propias características.

Esta concepción que se asume acerca del papel de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ayudar a precisar nuestra definición al respecto.

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos. Como expresión del encargo social que se plantea a la escuela reflejan el carácter social del proceso de enseñanza, sirviendo así de vínculo entre la sociedad y la escuela.

Como se deduce de la definición anterior; los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social de proceso de enseñanza-aprendizaje e instituyen la imagen del hombre que se intenta formar, en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela.

Además de esta característica, juega una función de orientación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que equivale a decir que influye en el desenvolvimiento de los restantes elementos de este proceso, por ello cumple las funciones siguientes:

- Es el elemento didáctico en el que se plasma y se concreta la intencionalidad educativa.
- Influye en el comportamiento del resto de los componentes y estos en relación de subordinación y coordinación influyen sobre el mismo.
- Orienta la actividad de profesores y estudiantes, pues al especificar el fin a lograr guía la estructuración del proceso para lograrlo y hasta que nivel llegar en el desarrollo previsto.
- Constituye un criterio de valoración de la efectividad o calidad del proceso, pues permite, en unión de otras determinaciones procedentes de la práctica, evaluar las acciones logradas en los estudiantes, la propia actividad del profesor y la programación previamente planificada en su proceso de realización y comparar la diferencia alcanzada entre el nivel de entrada y salida de los estudiantes.

La determinación del carácter abierto y flexible de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje no agota su caracterización en una nueva conceptualización de este componente. En particular, en nuestra concepción, resulta de gran importancia el contenido de su formulación, el tipo de lenguaje que en ella se utiliza.

De acuerdo con la teoría de la actividad, en la formulación del objetivo debe expresarse su vínculo con la actividad a realizar, en relación con su objeto de asimilación o transformación. Esta exigencia vincula

al objetivo con el contenido de la actividad y en consecuencia con el contenido de la enseñanza. Es decir, los problemas o tareas que se propongan al estudiante deben estar estrechamente vinculados con el conocimiento que se aspira que logre. De esto depende, en gran medida, el éxito de la enseñanza.

La necesidad de vincular el objetivo con la actividad a realizar por el estudiante, exige su formulación en términos de acciones o tareas a resolver por el estudiante.

Esta apelación al tipo de lenguaje que se ha de formular puede generar dudas por su aparente similitud con la formulación típica de la pedagogía por objetivos, que de igual forma los expresaba en tareas. Sin embargo, en nuestra formulación la tarea no se expresa en términos particulares para llegar a la realización de tareas generales en un proceso lineal de aprendizaje. Por el contrario, en cada nivel en que se formule, ella se expresa en términos generales, vinculada a la actividad de la cual forma parte, en estrecho vínculo con los demás componentes. En relación con el contexto socio-histórico en que se produce, y no de forma particular, abstraída de este contexto como en la anterior concepción.

Esta diferencia, aparentemente intrascendente, marca una sustancial distinción entre una y otra forma de formulación, que trasciende el nivel puramente lingüístico para expresarse, ulteriormente, en formas de programación de la enseñanza que tienen una repercusión diametralmente opuesta en el estudiante.

En la pedagogía por objetivos, por su carácter específico y programado, las tareas que debe desarrollar el estudiante se reducen en muchos casos, a la mera apropiación de procedimientos y algoritmos previamente formalizados y preparados por el profesor, que conducen a una actividad meramente reproductiva en la que, fundamentalmente, participan procesos de memoria (fijación, retención, reconocimientos...).

En contraste, esta nueva forma de formulación, por su carácter generalizado, permite una mayor apertura, más posibilidades de adaptación a situaciones concretas, a ulteriores precisiones, teniendo en cuenta intereses de los estudiantes y características del grupo, lo cual se ajusta a nuestra concepción del aprendizaje como proceso comunicativo, activo, creador, y transformador de la propia personalidad del estudiante, a su condición de sujeto activo de su aprendizaje.

Otro aspecto a tener en cuenta en la formulación de los objetivos desde nuestra concepción, es el nivel de entrada de los estudiantes. Para su determinación sugerimos la aplicación de pruebas diagnósticas de conocimientos y habilidades generales y específicas que constituyan requisitos previos de los objetivos a lograr o del conocimiento nuevo de las asignaturas, para que logren una mejor comunicación entre los participantes de dicho proceso.

En aquellos casos en que el estudiante no domine los conocimientos y las habilidades necesarias, ellas se formaran, o bien en cursos introductorios previos, especialmente diseñados para estos fines, o bien, en casos muy limitados, en el propio proceso de formación de nuevos conocimientos y acciones. Lo importante es que el profesor parta de la definición de este nivel de entrada, (diagnóstico del grupo) para organizar las vías de corrección de estas insuficiencias de la formación anterior del estudiante y organizar el proceso comunicativo a partir de sus intereses y posibilidades intelectuales reales.

Aunque se deduce de lo anterior expuesto, es necesario precisar que en esta concepción cambia también el lenguaje en que se formulan los objetivos. Si tradicionalmente los objetivos se formulaban de una forma muy descriptiva, ahora se formulan en términos de acciones productivas, intelectuales, a realizar por el estudiante. Esto permite no solo una mayor objetividad en la formulación sino también una mayor posibilidad para que pueda desempeñar la función de guía que le corresponde. Además de que se facilita su instrumentación en el proceso, se posibilita su valoración durante y al final del proceso, cuando aspiramos como profesores a retroalimentarnos sobre los resultados logrados y a retroalimentar al estudiante sobre su desarrollo alcanzado.

Para garantizar una formulación correcta de los objetivos desde la perspectiva comunicativa, estos además deben ser:

- **COMPRESIBLES**, que exista claridad en su redacción, que se comprenda claramente lo que se espera lograr, que el lenguaje que se utilice este acorde al desarrollo del estudiante.
- **VIABLES**, que puedan lograrse teniendo en cuenta: el tiempo, la base material de estudio, el nivel de entrada de los estudiantes y las posibilidades reales que ellos tienen de superar las insuficiencias en los requisitos previos. Esto de ninguna manera quiere decir que no sean susceptibles de modificación y ajuste en relación con los intereses de los estudiantes o con las condicionantes que impone su propia realización a la práctica de la enseñanza.
- **SUSCEPTIBLES DE SER VALORADOS**, deben contener los indicadores de calidad que permitan su ulterior valoración.

Una adecuada determinación y formulación de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje potenciará la construcción de un aprendizaje participativo, dialógico y desarrollador, donde el estudiante se implique en ese proceso.

Pero, ¿cómo elaborar los objetivos de manera que los alumnos se impliquen en el proceso de su aprendizaje desde una visión comunicativa?

Deben elaborarse de manera que tengan un sentido personal para el estudiante, lo cual no dependerá del contenido en abstracto de la actividad que en consecuencia debe realizarse, sino de la forma concreta en que se construya y se desarrolle por los mismos.

En el objetivo debe quedar reflejadas, tanto la actividad a realizar cómo las condiciones que posibilitan el desarrollo personal del alumno y en su elaboración han de establecerse las relaciones necesarias que aseguren la implicación personal de los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje, lo que significa combinar inteligentemente y con amplias dosis de flexibilidad lo que los profesores, expertos interpretan como convenientes y lo que los alumnos consideran necesario, interesante, (expectativas). Esto implica emocionalmente a ambos en el proceso que se realiza y potencia el proceso comunicativo, ya que en lo planteado se ven sus finalidades.

Coll (1990, p. 185) refiere que "el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y en consecuencia los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias previas, sino también por la compleja dinámica que

se establece en múltiples niveles entre los participantes, entre los alumnos y muy especialmente entre el profesor y los alumnos”.

Asumir lo planteado por este autor significa considerar los procesos de exteriorización e interiorización. El proceso de interiorización sin el de exteriorización no condiciona adecuadamente la unidad armónica entre lo cognitivo y lo afectivo. Para que esto último tenga lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirige el profesor, se requiere una relación dialéctica entre lo programado y lo espontáneo y emergente. Esto condiciona, a su vez, la forma en que se diseñen y realicen las tareas, las actividades y los estilos de comunicación.

En correspondencia, para que los objetivos impliquen a los estudiantes en el proceso de su aprendizaje proponemos:

- Definir lo interesante y lo conveniente.
- Flexibilidad entre profesores y alumnos.
- Establecer los objetivos reflejando lo convenido, para que se individualicen y se conviertan para ambos en una tarea.

Lo anterior debe lograrse desde la primera clase. Los estudiantes después de la presentación del tema a desarrollar por parte del profesor, deben plantear sus expectativas individuales y grupales, las cuáles deben ser recogidas y valoradas a la luz de los programas donde aparece la propuesta que el profesor debe cumplimentar. Se valoran las reflexiones realizadas y se establecen los objetivos a cumplir, para cada asignatura tema o unidad.

El hecho de que los estudiantes participen en la elaboración de los objetivos y los hagan suyos posibilita el desarrollo en ellos de recursos psicológicos como son: habilidades comunicativas, flexibilidad, reconceptualizar, tolerar ideas diferentes a las propias, aceptar otros puntos de vista.

A. M. Martínez (1995, p. 130) señala “que el estudiante haga suyo los objetivos que se desean lograr es un momento esencial para el cumplimiento real y no formal de los mismos. La forma en que se presenten y se trabajen los objetivos con los alumnos, debe ser tal que se logre en la mayor medida posible su implicación con los mismos”.

Es necesario entonces, entender que los docentes somos esencialmente comunicadores y problematizadores, y no informadores o transmisores de un saber científico y socialmente establecido, y que, con base en la apropiación conceptual que el docente tenga de ese saber, es posible la forma de presentación del mismo en el aula de clase.

A modo de resumen, a continuación ofrecemos algunas recomendaciones metodológicas que deben considerar los profesores para que desde la formulación de los objetivos generales, particulares y específicos en las asignaturas, temas y en cada clase respectivamente, se garantice la comunicación profesor alumno:

- Deben ser lo más concretos posible y con una sola intención pedagógica, es decir, una sola acción de acuerdo a las condiciones reales existentes para su logro en tiempo y forma.

- Elaborarse de forma clara para que sirvan como guía de orientación al trabajo del profesor y del estudiante.
- Deben ser negociados con los alumnos, teniendo en cuenta los conocimientos antecedentes que poseen los estudiantes y los consecuentes que deben alcanzar durante el desarrollo de la unidad y en el sistema de clases, así como el nivel de desarrollo intelectual del grupo.
- Que expresen lo que deben desarrollar los estudiantes tanto en lo intelectual, educativo, político, ideológico, ético, etc.
- Se debe tener presente el nivel de asimilación del conocimiento a lograr.

En sentido general, los objetivos que respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, comunicativo y desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: orientadores, flexibles, personales, negociados y cognitivos, entre otros aspectos significativos.

Bibliografía

- ADDINE, F. F., *et al.* (1998): *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1997): *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Academia. C. de La Habana.
- DANILOV, M. A., *et al.* (1980): *Didáctica de la escuela media*. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana. EDUCACIÓN: La Habana 2000.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Editorial Siglo XXI. Madrid.
- LLANTADA, M. M. (1998): *Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad*. Editorial Academia. C. de La Habana.
- MEDINA RIVILLA, *et al.* (1991): *Didáctica. Adaptación. El currículum. Fundamentación: Diseño, desarrollo y evaluación*. Ediciones UNAM. España.
- MINED: *Seminario Nacional para el Personal Docente*. Editorial Pueblo.
- SACRISTÁN, G. (1987): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. 4.ª ed., Morata, Madrid.