Polis
Revista Latinoamericana

1 | 2001
Sociedad, universidad y conocimiento

Procesos educativos en la enseñanza universitaria

Les processus éducatifs dans l'enseignement universitaire

Educational processes in university education

Francisco Martínez Salvá

Edición electrónica
URL: http://journals.openedition.org/polis/8107
ISSN: 0718-6568

Editor
Centro de Investigación Sociedad y Politicas Públicas (CISPO)

Edición impresa
Fecha de publicación: 15 diciembre 2001
ISSN: 0717-6554

Referencia electrónica
Francisco Martínez Salvá, « Procesos educativos en la enseñanza universitaria », *Polis* [En línea], 1 | 2001, Publicado el 27 noviembre 2012, consultado el 30 abril 2019. URL : http://journals.openedition.org/polis/8107

Este documento fue generado automáticamente el 30 abril 2019.

© Polis

Procesos educativos en la enseñanza universitaria

Les processus éducatifs dans l'enseignement universitaire
Educational processes in university education

Francisco Martínez Salvá

Introducción

1 Las presentes reflexiones parten de la propuesta que Habermas (1987) realiza para poder diferenciar las acciones correctas moralmente. Sus aportaciones sobre el proceso de toma de decisiones nos parecen válidas no solamente para tener criterios relevantes a la hora de juzgar la corrección moral de las actuaciones en el ámbito universitario, sino también para optimizar los mismos procesos educativos. Por esta razón, el primer apartado que expondremos a continuación se dedicará a presentar, brevemente, cómo entendemos que se pueden aplicar los principios de la acción comunicativa a la situación educativa universitaria.

2 El resto del trabajo revisará, desde esta perspectiva, los principales elementos constitutivos de los procesos educativos universitarios. Así, planteamos la idoneidad de la participación comunicativa a la hora de establecer el clima educativo, de seleccionar los objetivos y contenidos y de diseñar y desarrollar los procedimientos metodológicos y evaluadores.

1. Acciones comunicativas en la situación educativa universitaria

3 La teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) describe dos conceptos siempre presentes en la vida humana: la racionalidad instrumental y la comunicativa. La primera tiene por objetivo el dominio de la realidad por parte de los seres humanos para

garantizar la autoconservación del individuo o la sociedad. Según ella, importa el beneficio individual o social, para lo que se deben aplicar los medios adecuados a los fines particulares, estableciéndose relaciones sujeto/objeto. En cambio, la racionalidad comunicativa:

> ...posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas (Habermas, 1987, p. 27).

4 Sin embargo, ambos tipos de razones, la instrumental y la comunicativa, no se deben entender excluyentes sino complementarias en su uso a fin de desenvolverse adecuadamente en la realidad existente. Sería peligroso apostar por una sola de ellas, enfatizar la instrumental, la autoconservación del individuo, conllevaría un egoísmo particular que tendería a aceptar un mundo cosificado, no cuestionable, en continua lucha de intereses; mientras que guiarse solamente por los valores últimos podría volvernos irresponsables o víctimas de alguna ideología con riesgo de totalitaria. No obstante, queda a comprobar que, en última instancia, la razón comunicativa puede mostrar a la instrumental que también lleva hacia la autoconservación.

5 A partir de estos planteamientos, trasladados al campo de las interacciones sociales, Habermas deduce dos tipos de actuación: la estratégica y la comunicativa. En la primera, las decisiones son tomadas desde la racionalidad instrumental y el otro se subordina o se utiliza para conseguir los objetivos personales o los del grupo propio; en cambio, la acción comunicativa se desarrolla cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento... bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. (Habermas, 1987, p. 367).

6 Estos planteamientos suponen para Habermas optar por una ética discursiva o comunicativa que permita hablar no de verdad o falsedad sino de corrección o incorrección de la cuestión y que posibilite la argumentación fundamentada adecuadamente. Y, para ello propone una universalización dialógica: si por medio del diálogo entre todos los afectados, correctamente realizado, puede llegarse a un acuerdo o consenso de los intereses subjetivos es que las voluntades particulares se identifican con la universal. Constituye, por esto, una ética que no prescribe contenidos morales concretos sino que, como observamos, solamente enfatiza el procedimiento utilizado para establecer las normas, las decisiones.

7 Así, esta pretensión de desarrollar acciones comunicativas en la actividad docente universitaria a partir del diálogo entre las personas afectadas es la que guiará la presente reflexión, si bien, como hemos dejado entrever anteriormente, consideramos que siempre quedarán, inevitablemente, espacios de uso de la racionalidad estratégica por las constatables limitaciones personales y sociales existentes (condiciones sociolaborales, creencias/sentimientos limitadores...).

8 Sin embargo, a la hora de utilizar esta ética procedimental, sus autores consideran que no puede aplicarse directamente, ya que se necesita de una adaptación para atender las especificidades de los diferentes ámbitos de la vida. Para mantener las pretensiones de corrección moral, nos puede ser interesante la noción de "igualdad compleja" que propone Walzer (1993) para reconocer las peculiaridades concretas e iniciar el afrontamiento de las decisiones en las diferentes "esferas de justicia". De esta manera, en el ámbito universitario, se han nombrado a determinadas personas, en función de su cualificación, para desempeñar unos cargos que conllevan determinadas responsabilidades en la toma de decisiones que son diferentes del resto de participantes del ámbito. Así, podemos imaginar un escenario en el que combinar las tensiones entre las particulares asignaciones de derechos y responsabilidades existentes en la institución universitaria con la competencia comunicativa del resto de participantes afectados por las decisiones: estudiantes en primera instancia e, indirectamente, la sociedad en su conjunto.

9 Nuestras capacidades creativas pueden aportar diferentes propuestas de desarrollo para afrontar estas tensiones, pero se puede plantear un mínimo ético que exija la argumentación de las decisiones tomadas desde intereses "universalizables". La universidad no tiene porqué ser un espacio de decisiones unilaterales sin justificar. Tanto los estudiantes como la sociedad en general pueden tener criterios propios sobre la calidad de la formación a recibir y deberían ejercer una presión que, en otras circunstancias, Habermas describió en *términos de asedio a una fortaleza, que no se pretende conquistar, sino a la que únicamente se pretende persuadir de que tenga en cuenta las razones que se aportan* (Cortina, 1993, 119). En esta función hay que resaltar las relevantes e insustituibles funciones que las diferentes asociaciones pueden desempeñar. Aunque, normalmente, queda mucho por hacer respecto al asociacionismo. Por tanto, una vez expuestos los significados fundamentales que asignamos al concepto comunicativo, pasaremos, a continuación, a aplicarlos a las principales decisiones que se producen en la práctica universitaria para valorar tanto sus aportaciones morales como a la calidad de los procesos construcción de conocimientos.

2. Propuestas de reflexión para un diseño educativo universitario comunicativo

2.1 Clima relacional

Las relaciones comunicativas no se pueden dar desde la coacción, necesitan un clima que favorezca la mejor participación y que producirá, sin duda, estimables sinergias con el proceso educativo.

10 Así, entendemos que es necesario considerar que el proceso educativo universitario comienza con el establecimiento de las primeras relaciones de la institución con el estudiante, ya que las características de éstas condicionarán todo el proceso educativo y, constituyendo, por sí mismas, unos contenidos de aprendizaje que irán proporcionando una determinada visión del mundo. Aunque este proceso pueda remontarse en el tiempo y, efectivamente, se puede argüir que los estudiantes acceden a la universidad con unas determinadas expectativas y emociones, podemos empezar a responsabilizarnos del proceso educativo universitario a partir del momento en que los estudiantes acceden al centro universitario. Rivas (1993) llamó relaciones funcionales sintagmáticas a las

relaciones que se establecen con las diferentes instancias institucionales (procesos de orientación, de participación, servicios, etc.), incluyendo las normas de aula (no mover el mobiliario, no fumar, etc.). En este primer momento educativo se muestran ciertas características institucionales que comienzan a marcar la concepción que el estudiante puede elaborar sobre sí mismo y sobre el proceso relacional. No predispondrá igual a la participación y al aprendizaje una institución que se muestre abierta, sensible, próxima... que si la acogida ofrecida es más fría, lejana o desinteresada. Las relaciones con los iguales también constituirán un elemento más en este proceso. Los compañeros/as de formación, ¿se mostrarán competitivos/as, individualistas, cooperadores...?

11 Y, finalmente, y con una especial responsabilidad, los profesores acaban por definir el clima que la universidad ofrece al estudiantado. Todos estos elementos, en interacción constructiva con el estudiante, acaban configurando su role como universitario que se relaciona, que aprende y que enseña.

12 Rápidamente se consolidan en los estudiantes estilos más o menos individualistas de relación con los iguales, de mayor o menor pasividad ante las propuestas del profesor/a, de la institución... De esta forma, cuando un docente inicia una materia nueva, no inicia, en cambio, unas nuevas relaciones con los estudiantes. Ha de partir de esa configuración relacional que ya se ha establecido previamente y que condiciona de forma significativa el inicio de la relación.

13 Sirvan estas observaciones previas simplemente para advertir sobre la dificultad de ser creído si, en el momento de la presentación del programa académico, se formulan, sin más, intenciones de ser comunicativo en el proceso educativo. Las expectativas y su acomodación a ellas implica que, normalmente, se han de reconstruir estas relaciones mediante acciones meditadas para ello. Y, en esta reconstrucción, y para favorecer el acto comunicativo, nos parece imprescindible reconocer la faceta afectiva de los participantes. Difícilmente se participará comunicativamente desde la prepotencia, la indiferencia, el temor o la ansiedad, por ejemplo.

14 La actuación del docente, y, sobre todo, su lenguaje emocional, constituye un factor muy influyente en la configuración del clima afectivo. También el posicionamiento afectivo estudiantil juega su papel en estas situaciones. El aprendizaje observacional, vía currículum oculto, transmite continuamente modelos del mundo que no son razonados explícitamente y que, desgraciadamente, en bastantes ocasiones, son asimilados acríticamente en perjuicio de la racionalidad de las relaciones y los aprendizajes.

15 En cambio, favorecer sentimientos de aceptación por parte del docente y del resto de participantes ayuda a crear las condiciones ideales para el discurso comunicativo y para la propia facilitación del proceso de construcción de conocimientos.

16 Ejemplo, la petición de candor y confianza que solicitaba Maturana (1997, p.9):Candor para no anteponer continuamente nuestras creencias sobre lo que debe ser [...] Si no tenemos candor, nunca sabremos lo que el autor nos dice, y lo aceptaremos o lo rechazaremos sin saber qué aceptamos o qué rechazamos. Si no tenemos confianza en la impecabilidad del autor, estaremos siempre en lucha con él, no lo oiremos, y aceptaremos o rechazaremos lo que dice sin saber lo que dice. Efectivamente, la adecuada implicación emocional aparece, en la literatura especializada actual, como un factor muy relevante en la calidad de los aprendizajes (mejores decisiones, mejor comprensión, mejor recuerdo...). Y, estas sintonías afectivas no se pueden lograr cuando una persona está desconectada emotivamente del discurso.

17 El componente afectivo, además, constituye también una dimensión ética de la relación y del aprendizaje, por su indudable influencia en valores para la convivencia y en la conformación de relaciones. Como indica Restrepo *(1998, p.94):*

> ...si queremos educar para la libertad, nada mejor que combinar el ejercicio de la autoridad con una gran disposición afectiva, apertura emocional que nada tiene que ver con la inconsistencia de las normas [...] Es pertinente recordar que lo que nos queda después de muchos años de formación en la escuela o la universidad, de convivencias en la calle o la familia, no son tanto cadenas de argumentos o bloques de información sino el recuerdo del clima afectivo e interpersonal que pudimos respirar.

18 De esta manera, es como nos podemos acercar a la creación de una auténtica comunidad de aprendizaje, donde los componentes del grupo se sienten completamente integrados en el proceso de construir conocimientos y de afrontar la incertidumbre con esa atmósfera de sabiduría que Meacham (1994) reclama para atreverse a actuar desde una red de seguridad de relaciones interpersonales, donde las dudas y preguntas se pueden expresar de forma abierta y las ambigüedades y contradiciones se pueden tolerar sin necesidad de adoptar posturas defensivas de saber con demasiada confianza o de dudar excesivamente y caer en el escepticismo paralizante.

2.2 Objetivos

19 La determinación de las intenciones educativas es un momento muy importante para la planificación y desarrollo del proceso educativo. En él confluyen diferentes intereses cuya conjunción puede otorgar mayor o menor corrección moral a este desarrollo. Recordando los condicionantes personales y sociales existentes, no por ello podemos dejar de reconocer que, en ocasiones, pueden surgir casos de excesiva preponderancia de los intereses personales, por parte de cualquiera de los actores presentes. Mínimos de racionalidad comunicativa nos parecen imprescindibles y, en estos momentos, es cuando conviene reafirmar los objetivos de la docencia universitaria referidos a la formación inicial de profesionales competentes para su ejercicio profesional y relegar las querencias de subordinar la docencia a otros intereses, como la investigación, por ejemplo, o, en el caso de los estudiantes, de primar la obtención de un título por encima de cualquier otra consideración. Así, a la hora de tomar decisiones sobre las metas del proceso educativo universitario hemos de tener muy presente los amplios sectores poblacionales no relacionados directamente con esta situación educativa pero sí afectados por ella: la sociedad en su conjunto que será atendida por los nuevos profesionales.

20 En este momento es interesante recordar como el principio de la universalización habermasiano obliga que para que una norma sea aceptada como moral exprese una voluntad universal satisfaciendo la condición de que las consecuencias y subconsecuencias, que resulten previsiblemente de su seguimiento universal para satisfacer los intereses de cada individuo, puedan ser aceptadas sin coacción por todos los afectados. Es decir, nos parece necesario un ejercicio de imaginación y de empatía, tanto por parte de profesorado como de estudiantado, para considerar a las personas ausentes pero que pueden recibir consecuencias negativas de una formación realizada desde intereses particulares. Refiriéndonos ahora a posibles criterios para la selección de

objetivos, simplemente recordaremos dos de ellos que creemos que pueden representar intereses de estudiantes y de la sociedad en su conjunto a considerar de cara al consenso comunicativo: los objetivos relativos a la contextualización sociocultural de la práctica profesional, ante la que no consideramos posible la neutralidad, y los centrados en el desarrollo integral de las personas, tanto en sus aspectos más cognitivos (aprender a aprender), como en las dimensiones socioafectivas, que, sin duda, también estarán presentes en el ejercicio de la profesión. La experiencia y formación del profesorado resulta fundamental para una buena selección de objetivos, y, como mínimo, de acuerdo con las exigencias comunicativas indicadas inicialmente, se deberían explicitar y razonar dialógicamente los criterios utilizados para esta selección. Aspecto que, en algunas universidades, forma parte de la encuesta de evaluación de la calidad de la docencia que realizan los estudiantes. En este sentido, estamos convencidos de que cuando profesores y estudiantes se implican conjuntamente con los objetivos educativos la motivación necesaria para un mejor aprendizaje resulta más profunda.

2.3 Contenidos

21 La limitación de tiempo de las asignaturas implica afrontar el problema de la selección de los contenidos. Sobre este aspecto querríamos destacar una serie de consideraciones complementarias a los criterios más obvios utilizados habitualmente (la adecuación al desempeño profesional, su actualidad, etc.) para, así, ir perfilando decisiones que puedan ser más comunicativas.

22 En primer lugar, es bastante relevante para nuestro discurso comunicativo la necesidad de considerar la dimensión cognitiva de los estudiantes, lo que implica facilitar la conexión de los contenidos objeto de estudio con sus conocimientos previos. Ellos poseen unas estructuras cognitivas respecto a la realidad que proporcionan unas características bien diferentes a las de la metáfora de la "tábula rasa". De esta manera, se ha contar en esta selección con las propiedades facilitadoras (aprendizajes significativos) y dificultadoras (persistencia, distractoras en los procesos perceptivos...) que emergen de estas estructuras. Este aspecto puede ser central para establecer la acción comunicativa y, también, para la función académica. En este sentido, nos parece fundamental la contextualización de los conocimientos objeto de estudio, lo que puede facilitar el entendimiento para el consenso y el aprendizaje al percibirse la conexión de la disciplina con realidades que resulten mínimamente conocidas por los estudiantes.

23 Un aspecto a considerar también en la tarea de selección de contenidos, se refiere al posicionamiento sobre la transdisciplinariedad. Desde el momento en que entendemos la realidad interconectada también hemos de observar las confluencias que entre diferentes disciplinas se producen. Actualmente, que la especialización disciplinaria ha profundizado tanto en su diferenciación entre saberes, nos encontramos, paradójicamente, con nuevas necesidades transdisciplinares que, en ocasiones, es necesario tener en cuenta en los procesos formativos para alcanzar los objetivos disciplinares propuestos. Incluso podemos pensar en las responsabilidades implícitas en unos aprendizajes disciplinares que ignoren las consecuencias que puedan generar los contenidos adquiridos por desconocimiento de otras materias.

24 Finalmente, para realizar una buena selección de contenidos, también hemos de tener en cuenta la estructura epistemológica de ésta. No todos los conceptos o principios tienen el mismo grado de inclusividad, o generalidad, ni ocupan nodos igualmente de centrales

para la comprensión de la disciplina. Disponer de estos conocimientos resulta esencial para saber elegir entre incontables conocimientos. En relación con estas estructuras, pero fijándonos ahora en el proceso de aprendizaje del estudiante, también podemos observar como para él, resulta más sencillo comprender y retener simples datos que el cambio de perspectivas más amplias o paradigmas del mundo. Así creemos que el esfuerzo docente se ha de centrar en esos últimos contenidos, nucleares en la disciplina y en la concepción de la realidad del estudiante, y dejar para los aspectos más descriptivos (y en muchas ocasiones acaparadores de recursos cognitivos) un lugar subordinado a los planteamientos anteriores. Por todo ello, resulta tan necesario conocer bien la disciplina como las visiones que están detrás de la comprensión y acción humana. Los contenidos así seleccionados pueden constituir, por ello, criterios básicos evaluadores para establecer el grado de dominio mínimo que debe alcanzarse en la formación inicial del profesional.

2.4 Metodologías

25 Las decisiones sobre los medios utilizados para la construcción de los aprendizajes suponen un espacio más frecuente de participación estudiantil. De hecho, prácticamente todos los docentes demandan la confirmación o no del aprendizaje de los contenidos estudiados. Sin embargo, estas prácticas no tienen porqué ser suficientemente comunicativas, en el sentido habermasiano que le otorgamos. La accesibilidad del profesorado para adaptar su iniciativa metodológica no siempre parece suficiente e, igualmente, los intereses estudiantiles también parecen dirigidos, en bastantes ocasiones, hacia otros objetivos. Sin embargo, la calidad de los aprendizajes depende, en gran parte, de la sintonía que los métodos educativos puedan crear entre profesores, estudiantes y contenidos.

26 Al reflexionar sobre cómo considerar lo más plenamente posible a los estudiantes para así favorecer las relaciones comunicativas y el aprendizaje encontramos bastante interesante la opción del aprendizaje cooperativo. Sus principios pueden aprovechar algunas de las principales aportaciones de los métodos expositivos y de aprendizaje por descubrimiento.

27 De los métodos expositivos destacamos el valor de las introducciones que anticipan los conceptos estructurantes básicos del trabajo a realizar posteriormente, de la explicitación de las relaciones existentes en los diferentes conceptos y las técnicas comparativas entre diferentes teorías explicativas de la realidad (véase, por ejemplo, Pozo, 1987). Y de los métodos de aprendizaje por descubrimiento valoramos su gran potencial para el desarrollo de los procedimientos de generación y validación de conocimientos. Sin embargo, para nosotros, ambos métodos presentan diversos problemas utilizados separadamente. Del método expositivo destacamos el frecuentemente escaso espacio dedicado a la exploración creativa y crítica de los conocimientos, aspecto relevante cuando admitimos la complejidad de los conocimientos (falibilidad, subjetividad, relatividad...). La capacidad de procesamiento resulta muy limitada para estudiar la complejidad de la realidad cuando el discurso expositivo es excesivo; las buenas construcciones cognitivas exigen un consciente estudio de cada aspecto tratado, realizado, también, desde las dimensiones procedimentales, afectivas y sociales.

28 Por otra parte, los métodos de aprendizaje por descubrimiento, creemos que exigen excesivo tiempo para descubrir autónomamente todos los contenidos que han de estudiarse (a menos que se trate de una simple técnica de presentación “indirecta” de los contenidos de aprendizaje), infravalorándose, en ocasiones, el potencial de la

comunicación humana. Eso sí, nos parecen muy apropiados ante contenidos controvertidos, especialmente cuando se plantean nuevas perspectivas de la realidad que implican las propias vivencias del sujeto, y también nos parece necesario utilizarlo con periodicidad para desarrollar las potencialidades de los estudiantes (pensamiento crítico, aprender a aprender, manejo de la incertidumbre...).

29 La investigación existente parece mostrar diferentes ventajas de los métodos de aprendizaje cooperativo sobre los métodos individualistas o competitivos, también en la enseñanza universitaria: en función de la calidad del aprendizaje, de la motivación hacia el estudio, de su capacidad para la integración social, de las actitudes hacia los compañeros y profesores, etc. Concretamente, nuestra experiencia se basa en la técnica "puzzle" de Aronson (Serrano 1996), pero bastantes principios del aprendizaje cooperativo también pueden incorporarse a otras metodologías como, por ejemplo, a las simulaciones o a la investigación-acción-participativa.

30 Mediante esta metodología se puede presentar a los estudiantes situaciones profesionales en las cuales deben considerar los principios teóricos de estudio y apreciar su sentido en la situación práctica. La fuerte interdependencia que provoca la organización de los grupos puzzle, donde cada miembro se responsabiliza de una parte del contenido que es necesaria para la resolución del problema práctico planteado, lleva a importantes grados de participación estudiantil y a aprovechar sus importantes recursos. Las acciones y entendimientos se negocian posteriormente en grupos de "expertos" que ejercen un importante trabajo en las zonas de desarrollo próximo que no siempre son suficientemente exploradas en la interacción estudiante-profesor/a. Finalmente, la colaboración de los diferentes miembros "expertos" en sus grupos puzzle originales permite la aportación necesaria para responder a las tareas. La mediación del profesor-a se realiza a lo largo de todo el trabajo de diferentes maneras: inicialmente debe presentar adecuadamente la situación problemática y bien organizada para el desarrollo de las diferentes tareas estudiantiles, su labor mediadora se desarrolla también desde los apuntes o la selección de textos de consulta pertinentes y desde los "andamiajes" necesarios para la conexión de las cuestiones problemáticas con el contenido teórico; el asesoramiento continuo y la revisión de las respuestas ofrecidas por los estudiantes constituyen la necesaria evaluación formativa del proceso que permite terminar de ajustar la ayuda formativa a las características de los participantes.

La metodología no cierra las puertas, sino todo lo contrario, a la presencia en el aula de otros expertos o implicados en la temática estudiada o a la asistencia a eventos relacionados.

2.5 Evaluación

31 La consideración de la acción comunicativa también tiene máximo sentido en el momento evaluador. Creemos que las diferentes decisiones que se han de tomar a respecto (tipos de pruebas, puntos de corte, calificaciones, productos y procesos a evaluar, etc.) se pueden razonar y decidir conjuntamente con los criterios anteriormente enunciados (igualdad compleja, responsabilidad social, argumentación comunicativa...). Incluso la revisión y puntuación de las pruebas pueden constituir un ejercicio comunicativo que escape de la, a veces, unilateral valoración del profesor.

32 En este sentido, también cabe observar que la evaluación representa para muchos la síntesis de funciones selectivas y de control social, entre otros aspectos igualmente

criticables propios de la racionalidad instrumental (véase, por ejemplo, Díaz Barriga, 1994). Tanto es así, que en algunos sectores docentes universitarios se decide no utilizar los clásicos exámenes para evitar estas posibilidades, aunque, no sea, ni con mucho, una posición mayoritaria. A nuestro entender, la intención comunicativa puede realizar sustanciosas aportaciones para evitar los riesgos antes indicados y otros que entendemos que pueden surgir derivados de la supresión de pruebas individuales de control del aprendizaje.

33 Para nosotros, además de la importancia de la evaluación inicial y de la formativa, la constatación del aprendizaje logrado por cada estudiante mediante pruebas individuales finales resulta imprescindible para comprobar si, tras el proceso educativo, el estudiante asimiló y pudo alcanzar autonomía en el uso de los aprendizajes. Y creemos que se puede defender su uso si se plantean comunicativamente, aunque no dejamos de reconocer puntos débiles a contrarrestar (ansiedad de prueba, posible condicionamiento del estudio...). Sin embargo creemos que algunas de las características de un buen aprendizaje no las podemos evidenciar cuando utilizamos otros tipos de procedimientos y técnicas evaluadoras. Pensamos en las enunciadas por Piolat: procesos de adquisición de conocimientos; intencionales y finalizados, es decir, responden a unos objetivos educativos; tienen lugar durante un período de tiempo relativamente largo; provocan efectos durables en las personas e implican reestructuraciones importantes del comportamiento (Coll, 1992). Igualmente, para justificar la necesidad del control en este tipo de pruebas nos parece oportuno recordar la frecuencia con que se realizan las acciones estratégicas. Estas consideraciones las mantenemos incluso para los grupos de asignaturas de naturaleza "práctica", sumándonos, así, a las tesis de quienes no consideran la realización de un trabajo práctico como la única prueba pertinente para evaluar en este tipo de módulos educativos y utilizan las pruebas escritas u orales.

34 No obstante, los posicionamientos anteriores no significan que consideremos ese tipo de pruebas como las únicas o las más pertinentes en todas las ocasiones. El tipo de contenidos puede demandar otras técnicas y, además, también nos parecen imprescindibles las pruebas colectivas. Ellas reflejan los múltiples procesos sociales existentes en los que nos apoyamos mutuamente, al tiempo que en el uso de diferentes mediadores y bienes culturales, para afrontar las diversas situaciones que se nos presentan cotidianamente. Los exámenes en grupos cooperativos, o los trabajos de investigación cooperativos pueden constituir, así, una parte tan importante del proceso evaluador como la parte individual.

35 Estamos convencidos que prácticas como las descritas pueden permitir que la evaluación no se perciba como un momento separado de todo el proceso educativo sino como una actividad integrada en el proceso de construcción de conocimientos y necesaria para legitimar social y moralmente las decisiones sobre el aprendizaje conseguido y las calificaciones de los estudiantes.

Conclusiones

36 A lo largo del trabajo se ha tratado de reflejar cómo la perspectiva comunicativa está presente en los procesos educativos universitarios y por qué creemos que puede constituir un buen referente para mejorar tanto la eficacia como la corrección moral de éstos. No obstante, hay que reconocer que constituyen una serie de prescripciones

procedimentales que exigen profundas transformaciones personales y sociales para que se produzca, al menos, la aceptación de los otros en su competencia comunicativa.

37 Sin embargo, las conclusiones, en función de los principios expuestos en los apartados anteriores, no pueden ser más que provisionales y particulares, en espera de que se puedan reformular, validar y ampliar desde la comunidad científica, educativa y social. Práctica que esperamos que sea lo más comunicativa posible.

BIBLIOGRAFÍA

Coll, C. (1992): Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid : Alianza.*

Cortina, Adela. (1993): *Ética aplicada y democracia radical.* Tecnos, Madrid.

Díaz Barriga, A. (1994): Currículum y evaluación escolar. Buenos Aires: Aique.

Habermas, J. (1987): Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Maturana, H. (1997): *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.

Meacham, J.A. (1994): La pérdida de la sabiduría. En R.J. Sternberg, *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo. (pp., 215-248). Bilbao: DDB.*

Pozo, J.I. (1987): Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Madrid: Visor.

Restrepo, L.C. (1998): *El derecho a la ternura*. Colombia: Arango Editores. RIVAS, F. (1993): Modelo Integrado de la Situación Educativa (MISE): Una aproximación desde la Psicología de la Instrucción. En *Psicología, Mitopsicología y Postpsicología.* Valencia: Promolibro.

Rivas, F. (1997): El proceso de enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa. Barcelona: Ariel.

Serrano, J.M. (1996): El aprendizaje cooperativo. En J. Beltrán y C. *Genovard, Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid:*Síntesis.

Walzer, M. (1993): Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. México: Fondo de Cultura Económica.

RESÚMENES

El autor busca reflejar –a partir de la propuesta de Habermas para diferenciar las acciones correctas moralmente- cómo la perspectiva comunicativa puede aportar a los procesos educativos universitarios y cómo ella puede constituir un buen referente para mejorar tanto la eficacia como la corrección moral de éstos. Propone luego un diseño educativo universitario comunicativo que no parta de la coacción, sabiendo que ello exigirá profundas transformaciones personales y sociales.

L'auteur cherche à rendre compte – en s'inspirant de la proposition d'Habermas pour différencier les actions correctes du point de vue de la morale – de quelle manière la perspective communicative peut contribuer aux processus éducatifs universitaires et comment celle-ci peut constituer une bonne référence afin d'améliorer aussi bien l'efficacité que la correction morale de ces derniers. Il propose par la suite une conception éducative universitaire communicative qui ne partirait pas de la coaction, cela exigeant de profondes transformations personnelles et sociales.

The author seeks to reflect -from Habermas's proposal to differentiate the morally right actions- how communicative perspective can bring to the university educational process and how it can be a good reference to improve both efficiency and moral correctness. Then proposes a communicative university educational design not based on coercion, knowing that this will require profound personal and social transformations.

ÍNDICE

Palabras claves: Habermas, procesos educativos, educación universitaria, corrección moral, eficacia
Mots-clés: processus d'enseignement, éducation universitaire, correction morale, efficacité
Keywords: educational processes, college education, moral correction, effectiveness

AUTOR

FRANCISCO MARTÍNEZ SALVÁ

Universidad de Valencia. E-mail: francisco.a.martinez@uv.es