

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Msc María Isabel Alvarez Echevarría

1. La especificidad de la comunicación como categoría psicológica

Comunicación es una palabra de origen latino (*communicare*) que quiere decir compartir o hacer común. Se considera una categoría polisemántica en tanto su utilización no es exclusiva de una ciencia social en particular, teniendo connotaciones propias de la ciencia social de que se trate.

La condición humana está asociada indisolublemente a la comunicación como forma de relación entre los hombres. Al explicar su origen F. Engels relaciona el trabajo y la necesidad de comunicación: *“el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse los unos a los otros”* [Engels 75, p273]

De esta manera, filogenéticamente la actividad y la comunicación como categorías psicológicas constituyen formas de relación humana con la realidad complementarias e interdependientes.

En el plano ontogenético, igualmente se ha demostrado a través de investigaciones en diferentes latitudes la intervención de la actividad y la comunicación en su unidad en la formación y desarrollo de la personalidad.

Resulta esclarecedora la concepción histórica cultural desarrollada por L. S. Vigotsky que plantea el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctica materialista, a partir de elaboraciones teóricas novedosas para la Psicología en su momento y que han logrado trascender, manteniendo actualidad e influencia en enfoques contemporáneos.

Una de las ideas centrales en la obra de Vigotsky considera que los seres humanos se desarrollan en una formación histórica cultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad y es a través de la actividad humana que se produce el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura, por lo que la actividad humana es siempre social e implica por tanto la relación con otras personas, la comunicación entre ellas, siendo en esa interacción con otros que surge el mundo espiritual de cada uno, su personalidad.

Desde el punto de vista psicológico, que es el nivel de interés a partir de los fines del presente trabajo, la comunicación tiene un lugar especial en la formación de la personalidad y constituye la vía esencial de su determinación social. Su significación desde una posición dialéctica materialista es explicada claramente a través de este enfoque histórico cultural elaborado por S. L. Vigotsky y que se asume en este trabajo como fundamento psicológico en la comprensión de la relaciones entre actividad y comunicación.

Los trabajos posteriores de su discípula L. I. Bozhovich, profundizan y aportan nuevas consideraciones a la comprensión de la formación de la personalidad. Desde fundamentos similares, D. B. Elkonin, en sus investigaciones acerca de la periodización del desarrollo señala etapas en que la comunicación constituye eje central en la determinación del desarrollo psíquico, que aunque cuestionable la generalización de la limitación a etapas específicas, refuerza su importancia. Los trabajos de B. F. Lomov y colaboradores orientados particularmente al estudio de la categoría comunicación a partir del mismo referente filosófico, han enriquecido notablemente su comprensión desde el punto de vista teórico.[Lomov 89].

Los estudios realizados en el campo de la psicología social han resultado significativos. El análisis del funcionamiento de los grupos ha colocado en un plano importante la comunicación entre sus integrantes como indicador a considerar para su comprensión; autores como G. M. Andreieva, G. P. Predvechni desde posiciones marxistas son ilustrativos. En Cuba, J. C. Casals y M. Fuentes entre otros.

E. Pichón-Riviere, en Argentina, que tiene elaboraciones teóricas originales con un enfoque que desde la psiquiatría se ubica en la psicología social, al evaluar el proceso grupal señala la comunicación como uno de los vectores a tener en cuenta.[Pichón 89]

El tema ha sido estudiado también por otros autores cubanos que han ofrecido aportes interesantes con resultados en la investigación educativa que amplían el conocimiento acerca del mismo desde enfoques teóricos o prácticos tales como F. González Rey, M. Sorín, V. Ojalvo, O. Kraftchenko, A. M. Fernández, E. Ortíz, entre otros, que serán abordados en el presente trabajo.

Aunque no es posible hallar unanimidad en definiciones conceptuales, se encuentran referencias comunes que permiten distinguir ideas esenciales en la comprensión de la categoría comunicación. De la revisión realizada, que incluye otros autores además de los anteriores, se presentan algunas que han sido útiles en este sentido.

- “El proceso de comunicación es una vía esencial del desarrollo de la personalidad, que tiene su especificidad con relación a la actividad objetiva concreta, tanto por sus características como por la forma en que el hombre se incluye en calidad de sujeto en uno u otro proceso. La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a su vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación”. [Gzlez F. 87, p159]
- “La comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. No sólo se trata del influjo de un sujeto en otro (aunque esto no se excluye), sino de la **interacción**. Para la comunicación se necesitan como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto”. [Lomov 89, p6]
- “Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala”. [Sorín 84, p206]
- “Proceso dinámico entre individuos y/o grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para establecer la comprensión o un estado de comunidad. La estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación”. [Heinemman 80, p32].

Del análisis de estas referencias, lo importante es extraer los elementos esenciales que encontramos en los autores dedicados al tema de la comunicación y que deben servir de orientación teórica metodológica para su estudio y caracterización. De ahí que a nuestro criterio deben considerarse:

- **Su vínculo con la actividad como formas de relación humana.** La comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que condiciona “el encuentro” comunicativo o las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación provocan la realización de actividades conjuntas entre las personas. De ahí el carácter complementario e interdependiente entre las mismas por lo que conforman una unidad dialéctica

La comunicación tiene especificidades que la distinguen de la actividad. Se debe tener en cuenta:

- Que constituye la expresión de las **relaciones entre sujetos**
- **Su carácter plurimotivado variable**, que a partir de los vínculos que se van construyendo en la propia relación se modifican en el tiempo.
- Es un **proceso activo de interacción que implica la influencia mutua** entre los participantes de acuerdo al intercambio de información, estados emocionales y comportamientos que estén implicados en la situación comunicativa.
Es importante en el estudio de la comunicación destacar su carácter procesal, teniendo claro que el término *proceso* está asociado a cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo a partir de la interacción de los elementos que lo conforman.

2 Relaciones entre comunicación y educación

Considerando la educación como un sistema de influencias que tiene como fin el logro de la socialización del individuo a partir de los intereses y valores de una sociedad, en un contexto determinado, los vínculos entre educación y comunicación son diversos y se producen en diferentes niveles.

[Ojalvo 95] señala dos niveles en este análisis:

Nivel no propositivo. Es inherente a toda relación humana, siendo cualquier acto educativo una relación de individuos que entran en interacción. Está implícito de hecho, una dimensión comunicacional, donde se intercambian mensajes, aunque este objetivo no sea consciente para algunos de los implicados.

Nivel propositivo. Existe una intención expresa de realizar determinados procesos comunicacionales como transmitir, informar, compartir, debatir, con el propósito explícito de ejercer una influencia educativa. Ej.: la familia, la escuela.

Plantea: “En el proceso de socialización se entremezclan estos dos niveles de relación entre comunicación y educación, entre interacción y formación de la personalidad” [Ojalvo 95, p1]

En relación a esta cuestión B. F. Lomov plantea: “la actividad educativa es una actividad comunicativa por excelencia, en la que se manifiestan todas las funciones que le son inherentes a esta última: informativa, afectiva y reguladora de la conducta”. [Lomov 89, p14]

En el desarrollo histórico de la escuela como institución social, los vínculos entre educación y comunicación se han hecho cada vez más explícitos y gana terreno el carácter participativo e interactivo de ambos procesos.

En el proceso pedagógico se manifiestan una gama de relaciones interpersonales, que en los variados matices que adopta la comunicación ejerce influencias específicas en el desarrollo de la personalidad de los educandos. Es significativa la influencia de la personalidad del profesor y sus relaciones con sus estudiantes, así como las formas que se adopten para organizar el proceso docente, los métodos empleados, las formas de evaluación, que van a reflejar un clima comunicativo peculiar en cada situación, lo cual trasciende los límites de las experiencias del aula.

Miguel Fernández Pérez, investigador español autor de varias obras que recogen su quehacer investigativo, plantea en relación a la tarea síntesis del cometido profesional del docente: “*Un buen profesor no es sino un incansable buscador de codificaciones óptimas para la comunicación de lo que desea que sus alumnos aprendan*”. [📖 Fndez M 94, p631].

[📖Gzlez F 95] comparte el criterio de que la función esencial de la escuela es la educación y señala: “*la base de la educación es precisamente la comunicación. A través de la comunicación se brinda la enseñanza y a su vez se ejerce una influencia educativa sobre el escolar en un medio participativo*” [📖Gzlez F 95, p2]. Este autor analiza que no siempre el resultado del proceso interactivo se puede apreciar en el ámbito actual de la relación en que este se produce. Con frecuencia la experiencia interactiva produce emociones, interrogantes y reflexiones que permiten en el sujeto una continuidad activa y reflexiva sobre un momento pasado y gracias al papel activo que el sujeto asume en la continuación de una interacción que le resultó fructífera, se produce un momento posterior activo de construcción o reconstrucción del conocimiento.

2.1 Modelos de educación y modelos de comunicación

La consideración explícita de la educación como proceso comunicativo responde a concepciones que desde las ciencias sociales irrumpieron en la psicología educativa en la década de los 60.

En los años 40, se desarrollan en los Estados Unidos de América, una serie de estudios que dan lugar a la elaboración de la Teoría de la Comunicación (Claude Shannon y Norbert Wiener) constituyendo los mismos un punto de partida para el desarrollo de un conjunto de principios, leyes y conceptos que sirven de base al estudio de la comunicación como proceso implicado en la actuación humana en general y que de forma peculiar se manifiestan en diferentes esferas de actuación de la vida social.

Con el auge del desarrollo de las Ciencias de la Comunicación, a partir de los años 50, sus conceptos y principios se aplican a otros campos científicos, particularmente en las Ciencias Sociales, haciéndose explícita la relación educación-comunicación en los años 60, expresada en la Tecnología Educativa, que ingresa a la escuela como una estrategia de aprendizaje y que se destaca por conceder especial importancia a los medios y recursos comunicativos en el logro de fines educativos.

En el ámbito escolar, profesores y alumnos son los principales protagonistas de estas relaciones entre educación y comunicación y según la estrategia que se utilice para la organización del proceso pedagógico, se manifiestan formas y concepciones diferentes con respecto a la educación como proceso comunicativo.

La práctica pedagógica como reflejo de un pensamiento pedagógico responde al devenir histórico, por lo que cualquier valoración que se haga de un modelo o tendencia debe tener en cuenta el contexto histórico en que esta surgió. Las ideas pedagógicas están condicionadas por determinadas necesidades prácticas de su tiempo y los intereses de clase dominante.

[📖Bordenave 82] ha elaborado una sistematización de esta problemática, refiere tres modelos principales de educación a los que corresponden tres modelos de comunicación; esta clasificación ha sido retomada y enriquecida por [📖Kaplum 85] quien tiene aplicaciones en este sentido en el campo de la Educación Popular.

El análisis de las relaciones entre educación y comunicación que se hacen en esta propuesta constituye un fundamento teórico importante a tener en consideración para enfrentar conscientemente la educación como proceso comunicativo, particularmente para el profesor como profesional de la educación. Debe aclararse que estos modelos constituyen una tipificación de las relaciones históricas entre educación y comunicación, vigentes aún en la escuela contemporánea y en otras instituciones que responden a fines educativos, aunque en el quehacer educativo sea difícil encontrar modelos puros.

2.1.1 Modelo de educación que hace énfasis en los contenidos

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. Es una educación vertical y autoritaria o paternalista que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al alumno (receptor), caracterizándose por ser unidireccional, por lo que no se establece en este caso un verdadero proceso de comunicación, que implica la alternancia de estas funciones. La participación del alumno en este modelo de comunicación, se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del maestro o del texto.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación, pero no constituye la esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor; así, todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación tal y como son concebidas en este modelo, tributan a los objetivos propuestos.

La Pedagogía Tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación. La misma tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesial, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII comienza a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la “educación masiva”, como organización necesaria para la sociedad. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Los ejes centrales de esta concepción lo constituyen el texto y el profesor. Se enfatiza el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del maestro. Se pretende la memorización de un gran volumen de información. Se le exige al profesor una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia; en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos y la sociedad. También se le exigen determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. Al alumno le corresponde obedecer, escuchar y ser depositario del conocimiento. Su actividad se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica.

En el devenir de su desarrollo hasta la actualidad, la tendencia pedagógica tradicional ha incorporado diversos elementos de otras tendencias: del empirismo, conductismo, humanismo, por lo que en la práctica pedagógica contemporánea no se manifiesta en su forma clásica y mantiene gran influencia, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes.

2.2.2 Modelo de educación que se centra en los efectos

Este modelo supera al anterior, otorgándole gran importancia a la motivación y plantea como objetivo “el cambio de actitudes”. Algunos lo consideran activo en cuanto propone la realización de acciones. Tiene su origen en E.U. durante la segunda guerra mundial, a partir de los entrenamientos militares para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados. En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se emplea el término de “medios audiovisuales”, lo cual marcó un momento importante en el desarrollo de la Tecnología Educativa, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

En los años 55-65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la escuela un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados. La aparente modernización de la enseñanza resultó seductora para muchos educadores, lo que provocó en muchos su utilización de forma indiscriminada.

Este modelo llega a la América Latina en la década de los 60, época del “desarrollismo” dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por E.U. para dar una respuesta al subdesarrollo de la región y evitar que se extendiera la experiencia cubana, lo que resultó por cierto un fracaso.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, en este modelo se asigna a los hábitos un lugar central en la educación considerándolo como una conducta automática, no reflexiva, posible de ser condicionada y entrenada. Educar así no es razonar, sino generar hábitos. a partir del mecanismo psicológico estímulo- recompensa, intentando aumentar la productividad mediante la introducción de nuevas y modernas tecnologías.

Se da una apariencia de participación a los educandos, en tanto hay una búsqueda de respuesta por parte del educador, pero siempre a partir de efectos preconcebidos.

En la vida cotidiana, además de constituir una estrategia educativa en la escuela, este modelo se manifiesta en los medios de difusión masiva, en técnicas publicitarias, comerciales y políticas, actuando por presión, repetición y por motivaciones subliminales.

A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación “persuasiva” o “dirigista”, en donde el emisor- profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor- alumno continúa subordinado. Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades. El proceso de programar el contenido se apoya necesariamente en el uso de medios técnicos que son los de mayor influencia.

A pesar de las limitaciones que pueda tener este modelo, se considera que ha permitido el enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental, tanto en la relación directa con el alumno como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La Tecnología Educativa como tendencia pedagógica representativa de este modelo, se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios como la TV, el video, entre otros más variados y sofisticados propios de la tecnología computarizada, los que sirven de instrumento para alcanzar determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de “Ingeniería del Comportamiento”, sobre bases psicológicas conductistas.

El centro de esta tendencia lo constituyen los medios, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Si bien es cierto que el rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo anterior, algunos lo consideran “pseudoactivo”, ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos. Se critica también esta tendencia pedagógica a partir de la ausencia de elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

La situación de la Tecnología Educativa ha evolucionado en el presente en América Latina en correspondencia con las condiciones en los diferentes países. Es así que se han derivado nuevas concepciones, entre ellas la tendencia Curricular, en la que se enfatiza en los procedimientos y técnicas del curriculum, donde se coloca a los medios de enseñanza como componentes o eslabón del proceso. Nótese que se plantea medios de enseñanza y no medios técnicos pues en calidad de medios o vías de comunicación se toman incluso hasta las formas de reflexión, de análisis, de valoraciones tanto por parte del profesor como del alumno.

En nuestro país desde finales de la década del 70 hasta la actualidad, se defiende la concepción de que los medios de enseñanza son todos los componentes del proceso pedagógico que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados. Con esta forma de entender y de ubicar el lugar de los medios de enseñanza, se aprecia que los mismos sirven tanto a la labor pedagógica del profesor, como también al trabajo de los alumnos; desde el uso de los textos, hasta el uso de una computadora, alternándose indistintamente la función de emisor y receptor en ambos sentidos.

T. E. Landívar, señala acerca de esta tendencia pedagógica: *“Se le puede criticar el sentido persuasor y reproductor de sus propuestas, pero también generó grandes cambios y conformó una etapa necesaria para que las futuras propuestas puedan ingresar al sistema educativo formal (y a otros ámbitos y modalidades) sin mayores resistencias”*[Landívar, p109]

2.2.3 Modelo de educación que enfatiza el proceso

Es un modelo de educación gestado en América Latina, siendo uno de sus autores más representativos Paulo Freire, de Brasil que concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere en Argentina es otro de los representantes relevantes de esta concepción que ha sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo, sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo. *“Conocer no es adivinar”*, dice Freire, por lo tanto *‘la información es un momento*

fundamental del acto de conocimiento” [📖Ojalvo 95, p9]. Hay que tener en cuenta cómo y en que contexto se proporciona, siendo lo más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno al mismo. De ahí que la información debe ir precedida de cierta problematización.

La participación en la educación que se propone se refiere por una parte a los métodos de enseñanza- aprendizaje, así como también a la actitud del profesor desde que empieza a planificar los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber. Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de “investigación temática”

Es un modelo autogestionario ya que se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social. Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los educandos.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores. Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre educadores y educandos.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, en este modelo se insiste en la democratización, en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus alumnos.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y discentes, ni de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, que funcionan bajo la influencia de un coordinador que debe crear, mantener y fomentar la comunicación en el grupo para propiciar su crecimiento, expresado en la autorregulación. La naturaleza de la tarea puede variar, según el grupo de que se trate, por ejemplo, la curación en los grupos terapéuticos, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral o el aprendizaje en grupos de estudiantes. [📖Pichón 89].

En el área de la educación escolar ha ejercido gran influencia también en la concepción del aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza- aprendizaje que faciliten la producción del grupo y cada uno de sus miembros. Debe promover los procesos de comunicación y participación activa de todos, planteando y aclarando los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje. Para este autor los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y educandos supone cambios no solamente en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

Algunas valoraciones

Estos tres modelos de educación analizados representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

En la valoración de los mismos se corre el riesgo de una comparación arbitraria que no tenga en cuenta que cada uno es el resultado de las condiciones socio- histórico en que surgió y en ese contexto han sido eslabones valiosos en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas, con aportes importantes para elevar la calidad de su práctica.

El primer y segundo modelo se consideran modelos exógenos que conciben al alumno como objeto del proceso, mientras que el tercero es un modelo endógeno que coloca al educando en el centro, como sujeto del proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

Teniendo en cuenta el devenir histórico y por esta misma razón, la práctica escolar contemporánea está matizada por la interpenetración de estos tres modelos de acuerdo a las condiciones concretas en que transcurre el proceso pedagógico. Analizando dialécticamente las transformaciones que cada uno propone con relación al anterior, se aprecia que en cada nueva propuesta se resuelven contradicciones relativas a la comunicación entre los participantes del proceso, que dan lugar a nuevas relaciones que superan la situación precedente. Debe tenerse en cuenta entonces que el tercer modelo, como expresión superior de la relación educación-comunicación, niega dialécticamente los anteriores, lo que implica que incorpora lo positivo que de hecho tienen los modelos previos.

Las demandas de la escuela contemporánea, en correspondencia con las condiciones socio- económicas y científico-técnicas, exigen trabajar por un acercamiento cada vez mayor al tercer modelo de educación. Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de este tercer modelo en el contexto escolar que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del discente, entre otros factores. Por otra parte, las condiciones institucionales que la educación escolarizada impone, implican determinados límites a la supuesta “democratización” que en este caso se propugna.

3 La Comunicación Educativa

A partir del desarrollo que han tenido los estudios realizados en las dos últimas décadas en torno a la relación comunicación- educación emerge La Comunicación Educativa como un área específica de las Ciencias de la Educación y cuya elaboración teórica metodológica no es aún una construcción acabada.

El término Comunicación Educativa no ha sido empleado solamente en relación con la educación escolarizada, sino que está vinculado a diferentes áreas de la práctica social. Por ejemplo, en el área política-ideológica, en la práctica de los medios de difusión masiva y en el área pedagógica, que es la que nos interesa abordar, esta última referida por algunos autores como Comunicación Pedagógica (término menos aceptado por su menor grado de generalidad).

En el área pedagógica se distinguen dos enfoques:

La comunicación educativa instrumental: Se enfatiza la comunicación como técnica e instrumento valioso para la educación. Se atiende aquí a la didáctica de los medios de enseñanza y el control del sistema de transmisión entre docente y alumnos con vistas al logro de los objetivos propuestos, así como al uso de técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como recursos para que el mensaje llegue al alumno mejor. Este enfoque se corresponde con el primer y segundo modelo de educación ya analizados

La comunicación educativa procesual: En este enfoque los procesos comunicativos no son instrumentos o estrategias de aprendizaje, sino que constituyen su esencia. En este caso se centra la atención en el proceso mismo y no solamente en sus resultados. Se destaca el papel de la interacción, de la elaboración conjunta de significados entre los participantes como característica esencial del proceso pedagógico. Se tiene en cuenta la *contextualización* de la acción educativa, considerando los factores socio- políticos que intervienen en la determinación social y el papel de lo individual, lo que se corresponde con el tercer modelo de educación.

Un proceso realmente educativo tiene lugar solamente cuando las relaciones humanas que se producen en el proceso pedagógico no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, lo que propicia el desarrollo del individuo, su personalidad y del grupo escolar, así como del profesor, ya sea como profesional y persona.

T. E. Landívar define la Comunicación Educativa como “*el área de conocimiento teórico- instrumental cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción propios de toda relación humana, en donde se transmiten y recrean significados*” [Landívar ,p5]. Considera Landívar que los procesos de interacción pueden ser presenciales o no, ocurrir en un mismo espacio y tiempo, ser formales, no formales y poseer diferentes grados de sistematización y complejidad tecnológica. Y por finalidad educativa interpreta el propósito explícito o no de una persona o grupo por alcanzar o promover una conducta, actitud conforme a ciertos valores, a partir de lo cual se decidió la acción en el marco de la realidad en que se inscribe.

[Sagué 96] al investigar la capacidad para la Comunicación Educativa realiza una revisión bibliográfica considerable acerca de la misma planteando como aspectos esenciales en su comprensión:

- Carácter de proceso bidireccional, interactivo
- Necesaria intencionalidad consciente del que educa
- Responde a fines siempre positivos (en correspondencia con el sistema de valores del marco de referencia).
- Se rodea de un “modo de hacerse” particular (exigencias que son afines a tomar al “otro” en cuenta en la comunicación, permitir su expresión auténtica en el diálogo, acceder a un clima afectivo positivo).

[Gzlez F.95] considera que tradicionalmente la escuela ha sobrevalorado la enseñanza como su función principal, y la educación interpretada como el desarrollo de la personalidad de los educandos ha pasado a segundo plano. Precisa que la educación debe ser entendida como un proceso orientado al desarrollo pleno del escolar, el cual simultáneamente

construye conocimientos y se desarrolla en varios planos como persona y plantea: “*el crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc. así como de su **capacidad para comunicarse** con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y sus intereses*” [Gzlez F. 95, p2]. Considera además que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno.

Cuando se trata de un proceso de comunicación educativa que tiene lugar en un contexto educativo planificado y dirigido hacia objetivos determinados como la institución escolar, ello exige la intención del sujeto educador que debe poner en función todos sus recursos para lograrla; por lo que debe esperarse la preparación del educador en este sentido. Por lo tanto cuando se plantee establecer una comunicación adecuada profesor alumnos en el proceso pedagógico, se trata pues de lograr una comunicación educativa.

REFERENCIAS

- [Bordenave 82] Bordenave J. D. *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Costa Rica. 1982.
- [Engels] Engels F. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Obras Escogidas. Editorial Progreso, Moscú.
- [Fndez M 94] Fernández Pérez M. *Las tareas de la profesión de enseñar*. Editores Siglo XXI, Madrid, 1994.
- [Gzlez F 87] González Rey F. *Personalidad y Comunicación: su relación teórica y metodológica p. 153-172* en Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
- [Gzlez F 89] González Rey F. *Psicología Principios y Categorías*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- [Gzlez F 95] González Rey F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
- [Heinemann 80] Heinemann P. *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Editorial Herder, Barcelona, 1980.
- [Kaplun M. 85] Kaplun M. *El comunicador popular*. Ediciones CIESPAL. Editorial Belén, Ecuador, 1985.
- [Landivar] T.E. *Comunicación Educativa. Reflexiones para su construcción*; en Revista Alternativas, Año VI, No. 8. Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires.
- [Leontiev 81] Leontiev A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- [Lomov 89] Lomov B. F. y otros *El problema de la comunicación en Psicología*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989
- [Ojalvo 95] Ojalvo V. *La educación como proceso de interacción y comunicación*. Curso Internacional. material impreso, CEPES, UH, 1995.
- [Ojalvo 95a] Ojalvo V. *Comunicación Educativa*. Curso Internacional, material impreso, CEPES, UH, 1995.
- [Ortiz 96] Ortiz E. *Perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro de enseñanza media para*

su labor pedagógica. Tesis de doctorado, Universidad Central de las Villas, 1996

- [Pichón 89] Pichón Riviere E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- [Predvechni 81] Predvechni G. P. y otros. *Psicología Social*. Editorial de libros para la Educación, La Habana, 1981.
- [Sagué 96] Sagué A. M. *La capacidad para la comunicación educativa. Una concepción teórica estructural desde la Educación Avanzada*. Tesis de Maestría. CENESEDA, La Habana, 1996.
- [Sorín 84] Sorín Z. M. *Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista; Psicología de la Personalidad*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1984.

LA ESTRUCTURA DE LA COMUNICACION

Dra. Ana María Fernández González

Aunque el hombre se enfrenta a la situación de comunicación como un todo único, ella puede ser abordada desde diferentes ángulos, ya que en la misma intervienen elementos de distinta naturaleza. Así, los elementos de carácter informativo, perceptivo e interactivo, se conocen como los componentes estructurales del proceso de comunicación interpersonal.

El componente informativo de la comunicación

Un aspecto esencial en el proceso de comunicación es el intercambio de información que se produce durante el mismo. Este ha sido quizás el aspecto más estudiado de dicho proceso y sirvió de base para la elaboración de una Teoría de la Comunicación surgida en los países capitalistas por la década del 50.

El concepto de información parte de una definición matemática que tiene que ver con la inesperabilidad estadística. En la medida en que la aparición de un proceso sea probabilísticamente menos esperado aporta mayor cantidad de información. Cuando Claude Shannon en sus clásicos trabajos sobre la transmisión de información en un sistema, publicados en 1948, se refería a la "cantidad de información" que se transmite, no estaba haciendo alusión alguna al contenido o significado de esta información sino a sus aspectos mensurables. Existen aspectos importantes de la comunicación humana que no pueden ser por tanto explicados a partir de esta teoría. A través de ella se puede predecir, por ejemplo, qué cantidad de información está contenida en un mensaje o en una acción determinada. Digamos que al tirar una moneda al aire podemos esperar una cantidad dada de información (hay dos posibles respuestas) pero esta será la misma si se trata de ver quién paga una cerveza entre dos amigos o quién es el destinado para lanzarse en paracaídas en medio de un frente de combate, siendo ambas situaciones tan diferentes que dan una connotación también diferente al mensaje que se espera al ver caer la moneda.

En el segundo caso, aunque la cantidad de información es la misma, esta irá acompañada de una serie de emociones, expectativas, ansiedades, temores, que hacen esa situación de comunicación totalmente diferente a la primera.

Pudiera pensarse que dado que para la comunicación es tan importante el contenido y el significado de lo que se comunica, el estudio de la cantidad de información transmitida y su definición a partir de criterios probabilísticos no tiene mucha importancia, y no es así.

El elemento de novedad o sorpresa (que matemáticamente se traduciría como baja probabilidad de ocurrencia) se asocia desde tiempos remotos de Aristóteles al proceso de conocimiento humano. También Condillac, iniciador de la psicología sensualista en el siglo XVIII, se refería a esto cuando expresaba que... “el asombro acrecienta la actividad de los procesos del alma”...

En el siglo XX, Pavlov y Sokolov, fisiólogos rusos, estudiaron el reflejo de orientación como una expresión neurológica de la comunicación desde el ambiente hacia el organismo. Este reflejo produce una respuesta ante cambios o estímulos nuevos y tiene gran importancia en la supervivencia y desarrollo de la especie. Sokolov propone un modelo para explicar este reflejo: existe una cadena de células en la corteza cerebral que guarda información acerca intensidad, calidad, duración y orden de presentación de los estímulos. El reflejo de orientación surge cuando un estímulo “nuevo” que entra por los sensorios no coincide con todos los parámetros del modelo neuronal de la corteza. Esta discordancia genera descargas excitativas descendentes que se dirigen hacia el sistema reticular de los pedúnculos cerebrales y acrecienta la actividad de este sistema. Cuando el estímulo concuerda con el modelo (es decir, no es nuevo), se envían descargas inhibitorias al sistema reticular para impedir que alerte al organismo.

Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, se conoce que en el proceso de comunicación entre los hombres, constituyen información aquellos elementos nuevos, desconocidos y significativos para la persona.

Cuando un mensaje está cargado de contenidos ya conocidos, por lo general, despierta poco interés, provoca pocos cambios en el sujeto, influye poco en él, simplemente porque para él contiene poca información. La atención se concentra de forma involuntaria al presentarse un estímulo nuevo, contrastante. Cuando nos llega un mensaje con un contenido inesperado, atendemos rápidamente. Esta información nos activa.

También en el hombre hay que contar no solo con lo novedoso de la información, sino con lo significativo que puede ser para este. Una información puede ser valiosa porque está vinculada a la satisfacción de alguna de nuestras necesidades. Por ejemplo, de las muchas cosas que podríamos haber escuchado en una transmisión de radio, si estamos pendiente de un próximo ciclón anunciado, solo captamos como mensaje lo que se refería al estado del tiempo. El resto puede que ni lo recordemos; no constituyó información para nosotros. Es así como en una situación de comunicación nos impresionan algunos gestos o ideas expresadas porque revelaron actitudes que no esperábamos en esa persona, o porque estamos de acuerdo con ellas, o por resultarnos interesantes, pero que por alguna razón constituyen una información importante. Es esta la razón por la que se dice que el regaño continuado al niño pierde en efectividad: es un mensaje con poca información, por lo repetida, y por eso no moviliza su conducta.

Todas estas explicaciones psicológica del “monto” de información que tiene un mensaje para el sujeto a partir de las leyes de la atención, de la percepción, de la motivación humana, así como las explicaciones neurofisiológicas acerca de la respuesta del organismo ante los cambios del ambiente, si se analizan, tienen mucho que ver con el concepto matemático de información a partir de criterios probabilísticos. La teoría matemática resulta muy coherente y aunque no es exhaustiva para explicar todos los aspectos de la comunicación, resulta de gran valor en el estudio de la misma.

Los trabajos de Shannon también proporcionan un modelo valioso y muy conocido de los elementos que componen el sistema de transmisión de la información: el emisor o fuente, el receptor o destinatario, el canal o vía a través de la cual se transmite el mensaje y el mensaje en sí mismo. Se incluyen en dicho modelo los procesos de codificación y decodificación del mensaje que deben hacer el emisor y receptor respectivamente, así como el proceso de retroalimentación o feed back. Este modelo facilita el análisis del flujo de información durante la comunicación y el estudio de dónde pueden estar produciéndose los ruidos que impiden una correcta transmisión.

El proceso docente, como proceso comunicativo, debe ser analizado también desde este punto de vista. El maestro debe considerar el monto de información que da en su clase: no se puede “atiborrar” de muchos conceptos nuevos al alumno porque no podrían ser asimilados. Tampoco puede pretender el maestro captar la atención si su mensaje carece de información nueva o significativa. Otros elementos deben ser considerados como la posibilidad de retroalimentación a partir de un sistema de preguntas para conocer el nivel de comprensión, el estado y uso de los medios audiovisuales que sirven de canal para la comunicación, etc.

EL componente perceptivo en la comunicación

En una situación de comunicación no solo interviene el contenido de la información que se está transmitiendo, sino también las imágenes de uno y otro interlocutor que se van conformando durante su transcurso. En la relación interpersonal aquellos que se comunican se van formando una imagen del otro aún sin proponérselo, así como también una imagen de cómo somos percibidos por esa otra persona. No es sorprendente escuchar a alguien decir que tiene la impresión de serle antipático a otro, o de resultar agradable a otra persona, o de inspirarle confianza. Estas impresiones dadas por cómo nos percibimos ser acogidos en la situación de comunicación pueden ser muy reales e influir sensiblemente en el transcurso de

la misma. Asimismo tenemos una imagen del otro casi desde los primeros momentos de la comunicación, que podemos ir enriqueciendo a lo largo de esta y que también influye notablemente.

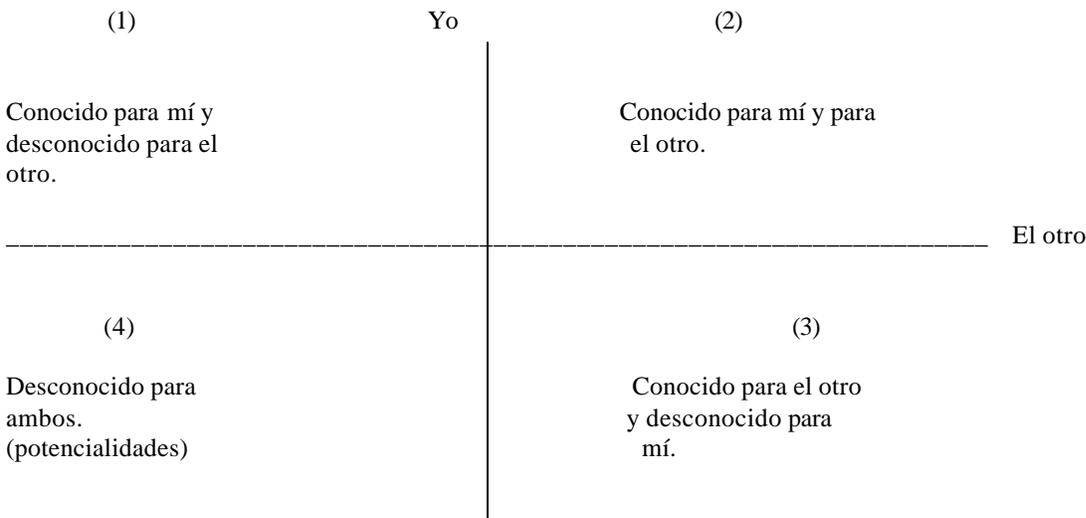
La manera en que se organizan estas percepciones está muy permeada por nuestras experiencias anteriores. Todos a lo largo de nuestras vidas vamos formando nuestros patrones de aceptación y de rechazo hacia las personas. De esta forma hay características, cualidades, tipos, modales, etc, que tendemos a aceptar, que propician en nosotros un acercamiento, así como otras que tendemos a rechazar, que más bien nos hacen alejarnos o predisponernos negativamente. Así tenemos que la apariencia externa del otro, la manera de comportarse en la comunicación, las ideas que va aportando durante la misma, etc, nos va dando información para conformar nuestra imagen de esa persona.

Como parte de nuestra experiencia anterior, intervienen en este caso en forma negativa, los prejuicios. El tener una actitud prejuiciada en ocasiones nos distorsiona esta información que estamos recibiendo y nos hace percibir al otro en forma inadecuada. Puede existir, por ejemplo, un maestro prejuiciado respecto a la manera de vestir y el arreglo personal de los estudiantes. No es poco común el pensar que el joven de pelo largo y vestir extravagante es un mal estudiante. Esto puede hacer que nos conformemos una imagen negativa, a partir de una primera impresión o contacto con un estudiante de esas características, que desencadene determinadas actitudes hacia él y que nada ayude en nuestro trabajo. Quizás estemos cometiendo un grave error. En ocasiones un colega nuestro al comenzar el curso nos da referencias muy negativas de alguien de nuestra nueva clase, por su propia experiencia con ese alumno. Esto puede prejuiciarnos y conformar una imagen negativa de ese estudiante, aún cuando aquella referencia estaba muy permeada de una relación muy particular con ese profesor.

Las primeras impresiones que tenemos en nuestras relaciones con otras personas son muy importantes. Estas pueden crear un “efecto de halo” que consiste en transferir esa primera impresión a situaciones posteriores, aún sin una correspondencia real. Si esta primera imagen es muy favorable o muy desfavorable, arrastramos esa impresión durante un cierto tiempo y en ocasiones nos cuesta trabajo modificarla. En esto, por supuesto, existen diferencias individuales. Hay personas que conforman estas imágenes muy rápidamente quizás por ser menos reflexivas, o por ser muy rápidas en su observación. Otras son más cautelosas. También existen personas muy rígidas y poco dadas a modificar una imagen aún cuando tenga una nueva información y otras que son más flexibles. No obstante no ser algo definitorio, es innegable que estas primeras impresiones son importantes.

Estos elementos a nuestro juicio cosas importantes a conocer por el maestro. El primer día de clases constituye un momento que no debe tomarse a la ligera. Con razón dice un famoso proverbio que “Jamás existe una segunda oportunidad de producir una buena primera impresión”. Una primera impresión favorable puede ayudarnos mucho con nuestros estudiantes. Para lograrla, por supuesto, no se trata de crear una situación artificial, de mostrar una imagen de nosotros mismo que no es real. Se trata más bien de mostrar lo mejor de nosotros, sin que posteriormente nos contradigamos. Es un momento este de pensar en qué influencia pueden tener nuestras palabras, nuestro modo de enfrentar el aula. Claro está que no podemos perder de vista que todo no podemos dejarlo a la primera impresión.

Pudiéramos representarnos la situación de comunicación interpersonal esquemáticamente:



Hay elementos referidos a las personas que se comunican que son conocidos por ambos y que estarían representados en el cuadrante 2. Hay otros elementos que uno conoce de sí mismo pero no da a conocer al otro (cuadrante 1). Existen también elementos en algunos casos que posee el otro de mí, pero que yo no conozco (cuadrante 3). En el cuadrante 1 estarían por tanto mis reservas con esa otra persona y en el 3 aquellas cosas que yo no he concientizado, que no conozco de mí y que

posiblemente otra persona se haya percatado de ellas. En el cuadrante 4 estaría lo desconocido, lo que aún no se ha manifestado y puede darse como potencialidad.

Es recomendable para ser percibidos adecuadamente y mejorar nuestra comunicación, que aquello que no queremos mostrar de nosotros mismos a otra persona, se vaya haciendo poco a poco menor y vaya pasando a engrosar el contenido de lo conocido por ambos. A veces hay una tendencia a no abrirnos ante el otro, a ser demasiado cautelosos, y esto no ayuda a la buena comunicación. El maestro no está exento de esta tendencia. Los estudiantes, en investigaciones realizadas en nuestro país plantean que no conocen bien a sus profesores, que tienen una imagen muy impersonal de los mismos, que fuera de su rol de profesores son para ellos desconocidos. El docente plantea que necesita conocer al estudiante para comunicarse mejor con él, pero ¿hemos olvidado acaso que este proceso es bilateral? ¿No necesita también el alumno conocer a su profesor?

Respecto a esta problemática existe la confusión entre darse a conocer y dar a conocer sus problemas personales. El maestro plantea que no tiene que “contar sus problemas” a sus estudiantes. Sin embargo, darse a conocer como persona implica asumir una posición, compartir criterios, puntos de vista, etc. Cuando el profesor revela criterios personales ante determinada situación (del aula o fuera de ella), o plantea sus puntos de vista y preferencias acerca de un contenido o suceso, o muestra su manera de encarar la vida ante un hecho, por ejemplo, está mostrándose como persona. El maestro no puede enajenar su función de su personalidad, porque entonces su función pierde alcance.

A esto nos referimos al hablar de mostrarse más abiertamente al otro para ayudarlo a tener una imagen más real de nosotros. Por supuesto que esto debe ser gradual, atendiendo siempre al tipo de relaciones que guardan las personas, no indiscriminadamente. No sería una buena observación el dejar que todos y en cualquier momento tengan acceso a nuestro mundo interno. Esto es selectivo. Aquellas personas que indiscriminadamente “cuentan su vida” al primero que encuentran tampoco tienen éxito en la comunicación.

También es recomendable ser receptivo a aquello que otros observan en nosotros. Cuando asumimos una actitud receptiva, otras personas pueden ayudarnos y comentar con nosotros (y con terceras personas) sus impresiones. Esto quizás nos lleve a conocer algo de nosotros mismos que no conocíamos.

En general, esta expresión gráfica nos sirve para mostrar que la coherencia y la realidad de estas imágenes que se forman de una u otra persona durante la comunicación facilitan el proceso.

El componente interactivo de la comunicación

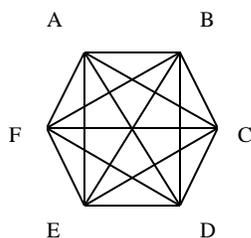
Las relaciones que establecen las personas entre sí constituyen la base objetiva para la comunicación. El tipo de relación interpersonal va condicionando y propiciando formas específicas de comunicación. Las relaciones de competencia o de rivalidad, por ejemplo, condicionan un modo peculiar de comunicación diferente a las de colaboración o de solidaridad. En el primer caso pudieran ser comunes las expresiones irónicas, de reto, las intenciones de los interlocutores no se expresan con claridad, etc, mientras que en el segundo caso no se evidencian cargas agresivas en el lenguaje, el clima afectivo durante la situación de comunicación no es percibido como hostil, se transmiten por lo general vivencias positivas, hay una mayor tendencia a una relación empática entre las personas, etc. Asimismo las relaciones de dependencia o de dominancia-sumisión conllevan peculiaridades en la comunicación como por ejemplo un carácter más pasivo en uno de los dos interlocutores.

Las formas de interacción que se establecen entre las personas (cómo organizan su actividad conjunta, cómo la acción de una es afectada por la de las otras) pueden verse como premisa y a la vez como resultado de la comunicación. Constituyen premisa en el sentido de que condicionan relaciones y necesidades de comunicación entre las personas. A su vez, a través de la comunicación pueden variarse estas formas de interacción, pueden llegar a establecerse nuevas formas de interactuar.

Aunque no deben identificarse la interacción y la comunicación, tampoco deben verse como dos fenómenos aislados, ya que se dan simultáneamente en una situación de relación interpersonal y se condicionan mutuamente.

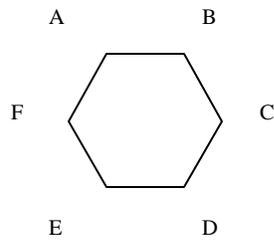
La literatura reporta distintos modelos en que pueden estructurarse las interacciones en los pequeños grupos:

1. Estructura completa, donde cada miembro tiene las mismas posibilidades de interacción y comunicación y a su vez se dan posibilidades de interactuar con cualquiera de los miembros del grupo.



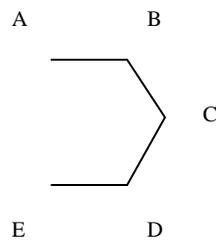
2. Estructura en círculo, donde también todos tienen iguales posibilidades de interacción, pero solo con

dos miembros del grupo directamente y con otros indirectamente a través de terceras personas.

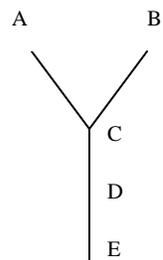


Estas dos estructuras son descentralizadas, es decir, no hay una figura central. Esta descentralización favorece la vivencia de satisfacción entre los miembros del grupo pero se plantea que resultan poco prácticos para la solución de tareas, ya que se cometen muchos errores y el proceso se torna lento.

3. Estructura en cadena.

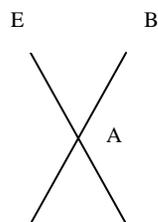


4. Estructura en Y.



Donde una persona se relaciona con otras dos o más y esta a su vez con otras que no tienen relación directa con la primera.

5. Estructura en estrella.



En estas tres últimas aparece siempre una figura central. El nivel de centralización es creciente para llegar al caso extremo de la estructura en estrella donde hay una persona que se relaciona con cada uno de los restantes miembros, pero estos no tienen posibilidades de interacción entre sí. Estas estructuras centralizadas se señalan como muy eficientes para la solución de las tareas, ya que se arriba a las soluciones en forma más rápida. Sin embargo, excepto en la persona que tiene la posición dominante, tiende a aumentar la insatisfacción en el resto de los miembros del grupo.

Se plantea entonces que al crecer la centralidad en las formas de relación entre las personas, aumenta la eficiencia del grupo en el sentido de cometerse menos errores y llegar a soluciones más rápidamente y aumenta también la vivencia de insatisfacción. Consideramos, no obstante, que la satisfacción no debe verse contrariamente relacionada con la eficiencia, ya que, al sentirse mejor el individuo dentro de sus relaciones interpersonales, esto contribuye a que sea mucho más eficiente en ellas. La eficiencia no siempre está condicionada por la rapidez. Existen muchas ocasiones en que el grupo llega a ser más productivo a partir de una red de interacciones descentralizadas ya que, aunque la solución al problema sea más demorada, se alcanzan mejores resultados al contarse con la participación de todos y un nivel más elevado de compromiso y de interiorización de dicha solución.

Si pensamos en cómo se estructuran las interacciones en un grupo de clases tradicional, vemos cómo la estructura se corresponde con la de estrella: el maestro se relaciona y se comunica con cada uno de sus alumnos frente a sí, pero estos no tienen relaciones entre ellos mismos. Esto, por lo general, genera cierto sentimiento de insatisfacción entre los estudiantes. Por otra parte, el maestro recurre a esta forma de interacción por permitirle, con mayor rapidez abordar sus contenidos y alcanzar sus objetivos. Evidentemente es mucho más complicado propiciar la participación de todos y garantizar, entre todos, llegar al propósito final. Sin embargo, cada vez más se muestra con mayor fuerza la importancia de la participación activa del estudiante para lograr un aprendizaje más productivo, por lo que debemos esforzarnos en lograr formas más descentralizadas en la relación profesor-alumno, que por otra parte propicia una mejor comunicación con el grupo.

Los procesos de comunicación pueden ser simétricos o complementarios. Simétricos son aquellos que descansan en relaciones de igualdad entre los interlocutores. Complementarios se llaman a aquellos en que la relación descansa en la diferencia, donde los que se comunican adoptan posiciones diferentes y uno de ellos tiene un papel director, primario o inclusive superior al otro.

En el caso de la relación maestro-alumno, se da un proceso complementario donde el maestro, independientemente del nivel de centralización que tenga en su estructura de relaciones, funciona como figura de autoridad. Esta autoridad implica el ejercicio de cierto poder sobre el estudiante. El poder puede estar basado en diferentes cosas, de ahí que se refieren diferentes tipos de poder:

-Poder legítimo: aquel que está dado por la ley, o establecido institucionalmente, o determinado por el rol que ocupa esa persona.

-Poder sancionador: el poder está dado por el uso de recompensas y castigos.

-Poder capacitativo: se fundamenta en el conocimiento, la experiencia de esa persona, que le hace ganar autoridad.

-Poder referente: el poder emana de atributos que tiene la persona, de su "carisma", lo que la hace tener "seguidores" y propiciar la identificación.

-Poder circunstancial: dado por el manejo oportuno de alguna situación.

Estas formas no son excluyentes y, por supuesto, en la medida en que se combinen pueden lograrse formas de influencia superiores. Por ejemplo, en la medida en que el maestro además de la autoridad que le es conferida legítimamente por su rol tiene a su favor cualidades personales atrayentes o un nivel de conocimientos que propicia el respeto y la admiración de sus estudiantes, su ascendencia sobre estos es aún mayor.

Es curioso también analizar el uso del poder sancionador en el maestro. Por lo general este se basa en la utilización del castigo solamente: el regaño, el dar una baja nota, la crítica, el extender el horario de clases, y otras mil variantes. El uso del estímulo, el reconocimiento al esfuerzo o resultado alcanzado, e inclusive la recompensa en alguna situación de éxito que sirva de reforzamiento a un comportamiento deseado, son menos frecuentes en el aula.

Si bien no abogamos por un aprendizaje de enfoque conductista, basado en el castigo y la recompensa, es innegable que el uso de su poder sancionador puede resaltar la autoridad del maestro, es también un recurso. Sólo que esto no tiene por qué derivar en una educación punitiva. El tener la potestad de estimular o de dar reconocimiento y aprobación puede también hacer a este maestro "poderoso". El hecho de reconocer explícitamente ante el otro aquellas ideas o conductas acertadas repercute positivamente en la comunicación.

En ocasiones pensamos que las personas al actuar bien no hacen otra cosa que cumplir con su deber y por tanto no es necesario que se les reconozca por ello. Este es un grave error. Todos tenemos el derecho de sentirnos bien por nuestros aciertos. Muchas veces ni siquiera conocemos el impacto favorable que tienen nuestras acciones en otros. El reforzamiento positivo hace más frecuente la repetición de un comportamiento. Este esquema de la psicología conductista es válido en muchas circunstancias y tiene mayor valor para el aprendizaje que la acción del propio castigo o sanción negativa, mucho más utilizado por el maestro.

Muy relacionado con estas formas de ejercer la autoridad y de establecer las relaciones está lo que se llama el estilo de comunicación. Este no es más que el modo personal de desempeño en la situación de comunicación, que depende en gran medida de las características de personalidad del sujeto, los patrones de comunicación conformados a lo largo de su experiencia.

El estilo de comunicación de una persona es bastante consistente en el tiempo y en diferentes situaciones, aunque esto no quiere decir que no puedan darse modificaciones en función de hechos, características del contexto, del propio grupo, etc. Aún así el sujeto tiende a tener una forma peculiar de comunicarse que lo caracteriza.

Se plantean tradicionalmente diferentes estilos en las relaciones profesor-alumno, como son el democrático o el autoritario. El primero se caracteriza por una participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. El maestro tiene en cuenta sus criterios y las relaciones obedecen a una estructura descentralizada.

El estilo autoritario se basa en la autoridad del profesor como figura única en la toma de decisiones. Sus criterios se imponen y no se consulta ni se tienen en cuenta los puntos de vista de los estudiantes. Claro está que los casos descritos serían los casos extremos. Por lo general se dan estilos que se mueven entre estos dos polos (autoritario-democrático) evidenciándose un equilibrio o una tendencia hacia uno de ellos. Se plantea también el estilo permisivo, o de "dejar hacer". Aquí el maestro, más que dar participación al alumno, le deja hacer, en un caso extremo y desordenado de no imposición, que implica la pérdida de su autoridad y del control del proceso. Es necesario distinguir este estilo del democrático, con el cual a veces es confundido.

El estilo democrático no implica la pérdida del control por parte del docente. El hecho de dar participación no debe lacerar el logro de objetivos, propósitos, tareas a cumplir. Llegar a ciertas metas de esta manera requiere una preparación, un adiestramiento en el manejo del grupo, en el uso de técnicas participativas, etc. De lo contrario, un intento de "democratización" en el proceso puede conducir en efecto a dejar hacer a los estudiantes sin lograr un resultado coherente, y por eso en ocasiones se confunden ambas cosas.

Viéndolo desde otro punto de vista, se plantean también los estilos centrado en la tarea o centrado en las relaciones. En el primero, el docente prioriza hasta tal punto el cumplimiento de su tarea, que descuida o

inclusive afecta las relaciones entre las personas que en ella participan. Al estar tan enfocado hacia el trabajo a realizar, no se tienen en cuenta los factores subjetivos que intervienen. Este maestro, por ejemplo, está tan centrado en los contenidos de su clase, que no se preocupa por un ambiente de hostilidad o tensión que pueda estar afectando al grupo, o por una situación personal que pueda tener un estudiante que no le permite concentrar su atención, o por criterios del grupo acerca de su persona y sus actitudes hacia los alumnos.

Por otra parte, aquel estilo centrado en las relaciones implica el priorizar éstas en detrimento de la tarea a realizar. Este pudiera ser el maestro tan preocupado por mantener una buena comunicación con sus estudiantes que dedica tanto tiempo a conversar con ellos que no le permite abarcar los contenidos de su programa, O el docente que por no crear una situación de malestar, no sanciona lo mal hecho, no es riguroso en la evaluación, etc.

Este estilo centrado en las relaciones no debe confundirse con un enfoque en la educación surgido en los últimos años a partir de la extrapolación al campo educativo de las ideas de C.Rogers y seguidores en la psicoterapia: el llamado enfoque centrado en la persona dentro de la ya mencionada Pedagogía no directiva (cap.1) En el mismo se pone en el centro de la atención al estudiante y su proceso de aprendizaje, actuando el maestro como un facilitador del mismo.

El rol de facilitador pudiera ser considerado un estilo de comunicación dentro de la línea más general del estilo democrático, aunque con su especificidad. Aquí el maestro deja de tener el papel protagónico en el proceso para, a partir de una vía no directiva, contribuir a que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento, facilitando la expresión de ideas, sentimientos, valoraciones, opiniones y criterios de todos, en un clima comunicativo de aceptación y empatía. El maestro facilitador no se centra en el conocimiento, sino en propiciar situaciones en que el alumno sea partícipe y director de su propio aprendizaje.

Por supuesto que hemos visto aquí también los casos extremos. El lograr puntos medios entre los polos nos acerca al éxito. Debe lograrse una combinación tal que el docente pueda garantizar el cumplimiento de las tareas, sin afectar las relaciones. Aunque es común el señalar las ventajas de los estilos democráticos en la dirección del proceso docente educativo, estimamos necesario destacar que no existe un estilo de comunicación que garantice el éxito "per se". Con cualquiera de ellos puede llegarse a buenos resultados en el aula, especialmente si evitamos los extremos, si bien es cierto que a largo plazo las formas más democráticas implican un mayor desarrollo personal para el alumno de manera general.

El profesor no debe esforzarse en asumir un estilo que no le es propio, porque pierde su autenticidad. Si es posible el meditar en qué elementos dentro de su estilo le acarrearán dificultades, para tratar de buscar nuevas variantes, otros recursos que salven esto. También es lícito, como decíamos al inicio, en situaciones muy específicas, actuar deliberadamente en forma no usual para ser más efectivos.

Queda a la autorreflexión del profesor analizar qué tipo de relaciones sirven de base a su comunicación con los estudiantes o con su colectivo; cómo ejerce su autoridad; qué estilo lo caracteriza; cuáles son los puntos débiles dentro de su ejecución personal en dicho estilo. El autoanálisis y la retroalimentación por parte de otros constituyen un arma poderosa para pulir y mejorar nuestro trabajo.

Bibliografía

1. Andreieva: Psicología Social. Editorial Universidad de Moscú, 1974.
2. Aranguren, José Luis: La Comunicación humana. Editorial Tecnos, Madrid. 1986
3. Brazier, Mary A.: Contribuciones neurofisiológicas al tema de la comunicación humana. En: Teoría de la Comunicación Humana (ensayos originales) Frank E. X. Dance. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1973.
4. González Maura Viviana y otros.: Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1995.

El lenguaje corporal

Autora: Mcs Ma. Isabel Alvarez Ecchevarría

El rostro y la mímica facial

*Después de la voz, el rostro es el que más poder tiene en la elocuencia y ¡qué gracia y dignidad aporta!
Pero no hay que caer en la afectación, ni muecas. Cuidad con igual solícitud el movimiento de los ojos; porque si el rostro es el espejo del alma, los ojos son sus intérpretes. Ellos son los que expresan, en conformidad con nuestros sentimientos interiores la tristeza y la alegría. Cicerón*

Con el rostro, más que con las palabras o con cualquier otra parte del cuerpo mostramos principalmente lo que sentimos.

No es posible establecer una norma universal acerca de cómo hacer uso de la mímica facial en diferentes situaciones comunicativas, ya que ella está condicionada culturalmente y a la vez es expresión de la personalidad del sujeto comunicante; hay expresiones que son en extremo individuales. La mejor expresión será aquella que se corresponda con el mensaje oral, en el caso en que participen las palabras, así como con otros recursos no verbales que participan tales como la entonación de la voz, gestos, movimientos corporales de forma que reflejen lo que siente verdaderamente la persona.

Los movimientos del rostro adquieren significación principalmente en la comunicación a corta distancia y teniendo en cuenta la riqueza y especialización de la musculatura facial las expresiones del rostro pueden cambiar con rapidez y con frecuencia duran fracciones de segundos, provocando sin embargo, efectos en el interlocutor. Como plantea Paul Edeman, “ *la percepción de otro rostro no es tanto un acto de transferencia de información, sino una interpretación literal por la cual sentimos sensaciones que los otros sienten*”(Ander-Egg ,125)

Los elementos del rostro que mayor influencia ejercen en la comunicación interpersonal son los ojos, incluyendo cejas y párpados que matizan la mirada y la calidad del contacto visual y la boca que también por su movilidad puede otorgar sentidos variados al mensaje oral o facial exclusivamente.

Probablemente nuestros ojos constituyen los emisores de señales sociales más poderosos con los que contamos. Los poetas han escrito mucho acerca de ello y de hecho, una mirada puede tener poderosos efectos de amor, temor o agresión. Lo que dicen y no dicen, puede también ser fuente de interpretaciones más o menos falsas.

Al entablar una conversación la mayoría de las personas se miran a los ojos la tercera parte del tiempo o más, lo cual mantiene la atención mutua. La mirada establece una especie de retroalimentación y a través de ella, se perciben muestras de aprobación, desaprobación, indiferencia o entusiasmo. El contacto visual en el proceso de comunicación es un enlace necesario entre los comunicantes que demuestra atención, interés, respeto al otro, al margen de otros matices de acuerdo con la relación entre los comunicantes. Evitar el contacto visual no favorece esta relación y puede interpretarse como desconfianza, indiferencia, temor, pesimismo, frialdad.

Las personas amigables miran a sus interlocutores mucho más que otras; las mujeres, más que los hombres y de forma más amistosa y expresiva. Generalmente, una persona que desee entablar una relación más íntima con otra, la mirará mucho más, pero existe el peligro de que si la mira demasiado, su actitud sea tomada como algo demasiado personal, causando ansiedad y haciendo que la otra persona se aleje. Una mirada muy insistente a otro puede resultar molesta.

Cuanto más profunda y personal es una relación más intenso es el contacto visual, aunque debe tenerse en cuenta que existen grandes variantes culturales en la frecuencia aceptable del contacto visual.

La boca y sus movimientos le imprime una carga afectiva significativa a la comunicación interpersonal. En el diálogo es bueno abrir la boca, pero sin exageración; no debe torcerse porque es desagradable y se interpreta como desconfianza, desagrado o duda hacia el otro. Es bueno estar presto a la sonrisa que junto a la risa cuando son oportunas, ejercen un efecto favorable en la comunicación.

Paul Ekman y Wallace Friesen han demostrado que las personas controlan más fácilmente el movimiento de su boca, no así la región de sus ojos y su frente(Argyle M. y Trower P., 39). A menudo revelamos nuestros verdaderos sentimientos con una expresión instantánea pasajera, como un gesto, antes de dominarlos. Una sonrisa falsa se descubre cuando surge y se desvanece demasiado rápido, o cuando aparece en la boca pero no “en los ojos”, los que pueden entrecerrarse como cuando se está enojado.

Saber otorgar determinada expresión al rostro en situaciones que lo requieran, depende también del dominio de la musculatura facial. Cada situación requiere una expresión en particular: alegre durante los saludos, solemne, en ceremonias oficiales, serio en funerales.

Aquí influyen también los movimientos de la cabeza, que debe tener armonía con la actitud de la persona. A continuación, se plantean algunos de los componentes de la mímica facial que rompen la coordinación armónica del proceso de comunicación (*Aguilar E., 75*). Es importante considerarlos para lograr aprovechar de forma positiva los recursos de la mímica facial. No existen recetas básicas, sin embargo, se puede sobre la base de la autenticidad mejorar la expresividad en el proceso de comunicación.

Contacto visual

- Mirar de arriba hacia abajo
- Mirar a otro lado
- Mirar hacia abajo
- Saltar la mirada
- Mirar directo, pero rápidamente

Se debe mirar a las personas de una manera confortablemente directa

La boca

- Apretar los labios
- Morderse los labios
- Lamerse los labios
- Reír constantemente
- Virar hacia un lado

Los labios deben mantener un tono reposado y en correspondencia con el mensaje.

Expresión facial

- Tensión en las mandíbulas
- Tensión en la cara
- No hacer variaciones ante distintos tipos de mensajes

La expresión facial debe ir en armonía con los mensajes

La gestualidad del cuerpo

La gestualidad corporal se expresa fundamentalmente a través de los movimientos significativos de los brazos, manos y piernas; ellos permiten conocer mejor las emociones de una persona; si está enojada o ansiosa, siente agrado o bien inseguridad. Algunas veces entra en contradicción con lo que la persona dice o bien lo enfatiza. Son los brazos y particularmente las manos los que en su movimiento resultan más comunicativos en las relaciones interpersonales.

A lo largo de su vida las personas van elaborando modos peculiares de movimientos corporales, así por ejemplo, cada cual tiene una forma característica de andar; incluso se es capaz de identificar una persona conocida a distancia por sus movimientos.

Cada persona tiene su propio estilo gestual, condicionado por su cultura y personalidad. Investigaciones realizadas acerca de los estilos gestuales demuestran las diferencias y peculiaridades en diversas latitudes(*Davis F., 86*). Por ejemplo, se plantea que los franceses usan poco movimientos, aunque con elegancia y precisión. No son tan expansivos como los italianos; se dice que los napolitanos no podrían hablar si estuvieran maniatados; ni tan incisivos y angulares como los alemanes. Aunque no hay reportadas investigaciones en este campo con respecto a los cubanos, de la experiencia cotidiana se infiere considerarnos bien expansivos.

Cada cultura dispone de un estilo de movimiento propio así como cada cultura tiene también su repertorio de emblemas. El emblema es un movimiento corporal que posee un significado preestablecido; existen emblemas relativamente universales tales como pasar el índice en movimiento por la garganta para indicar la muerte o la mano deslizada por el vientre para indicar llenura.

Durante la expresión oral, en ocasiones la gesticulación emerge cuando la persona tiene dificultades para expresarse o cuando se esfuerza especialmente para hacerse entender mejor. Las manos en

particular, tienden a expresar la cadencia de lo que se habla (“la danza de las manos”), ilustran en movimientos lo que se está diciendo (explicar una dirección), expresan el estado emocional del hablante, informan acerca del origen étnico-cultural y también por supuesto, son expresión directa de un estilo personal.

Esta gestualidad que le es propia a cada sujeto, no se enseña de manera organizada, se elabora personalmente y cada cual debe conocerse y autoobservarse para descubrir sus hábitos verbo motores. La validez de la gestualidad está dada por la espontaneidad y fuerza vital expresiva con que se manifiesta. Sin embargo, siempre pueden mejorarse, hacerse más oportuna para ser mejores comunicadores.

Algunas recomendaciones generales acerca de la gestualidad corporal

- Los movimientos corporales deben realizarse en armonía con la naturaleza del mensaje verbal, cuando se habla y teniendo en cuenta el contexto social en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Deben evitarse los movimientos sin sentido de brazos, manos o piernas que no aportan o no se corresponden con la intención comunicativa.
- Los movimientos en general, conviene más que sean pausados, de cierta forma rítmicos con la palabra y también variados. Son desagradables los movimientos muy rápidos, la gesticulación exagerada, así como aquellos que se repiten incansablemente. Los movimientos angulosos con los brazos, de “armonía geométrica resultan chocantes.
- Cuidar particularmente el uso de las manos y sus movimientos al acompañar la palabra. Sus movimientos deben reforzar las palabras cadenciosamente o cumplir una función oportuna a partir de una adecuada sincronía entre el gesto y la palabra. No hacer el gesto después de haber enunciado las palabras a que se refiere; éste es un método para provocar risa conocido por los actores cómicos. El gesto debe preceder imperceptiblemente entre uno y dos segundos a la palabra.
- Evitar los tics más o menos inconscientes que no resultan elegantes, tales como comerse las uñas, rascarse la cabeza, jugar con un mechón de cabellos, movimientos oscilatorios de los pies, ajustarse el pantalón, tocarse la cara, la nariz o la oreja. Tener cuidado de que los gestos no cubran el rostro.
- Tener en cuenta que debe haber momentos de reposo. No debe gesticularse todo el tiempo, pues se pierde un buen efecto expresivo. Se puede dejar caer los brazos y hacer movimientos suaves de manos. El movimiento espacial en las situaciones en que corresponde debe ser moderado.

El uso de las manos

Por el efecto importante que provocan en el intercambio comunicativo, es válido hacer algunas consideraciones acerca del uso de las manos.

Sucede a veces que las personas no saben qué hacer con las manos cuando tienen que presentarse a un auditorio, como conferencista o ante un grupo desconocido o poco conocido para dirigir una reunión.

En estos casos se recomienda buscarle ocupación a las manos de algún modo; ya sea sosteniendo algunas hojas o tarjetas, tomando un lápiz, pluma o puntero si es que se va a señalar algo en algún momento y “olvidarse” de ellas, ya que naturalmente como en cualquier situación informal, ellas asumirán el ritmo o la cadencia de lo que se habla. Si se siente por momentos que “sobran” se puede por ratos cruzar los brazos o apoyarlas de vez en cuando encima de la mesa. No deben “escondersse”, colocándolas en bolsillos o en la espalda pues no resulta agradable.

Se tendrá en cuenta que ellas son reveladoras de estados emocionales que en situaciones públicas, de carácter oficial, se deben aprender a controlar.

Algunos mensajes que se envían con las manos:

- El dedo índice hacia delante de forma reiterativa, expresa agresividad, autoritarismo.
- El puño cerrado indica lucha, determinación.
- Cruzar las manos en la región pélvica expresa una actitud timorata, de evasión y protección.
- Contar con los dedos, indica enumeración.
- Ademán de balanza, se refiere a los “pro y contra” o “por una parte y por la otra”.
- Movimiento en el aire como si se palmoreara suavemente la espalda a alguien, indica precaución.
- Juntar las manos, manteniéndolas unidas un instante expresa unión o encuentro.

- Movimiento oscilante de las manos con las palmas hacia fuera, rechazo, desaprobación.
- Los brazos cruzados durante un tiempo significativo, expresa una actitud pasiva, a modo de barrera.
- Manos en la espalda, apretando una la muñeca de la otra, representa una cierta actitud amenazante, de porte militar.
- Brazo flexionado, flexionando el codo y con el dedo índice a la altura de los ojos que se mueve rápidamente de adelante hacia atrás expresa desafío, amenaza.

La postura

La postura se refiere a la posición general del cuerpo que se mantiene durante un periodo más o menos largo de tiempo y constituye también un recurso importante de comunicación.

En la comunicación interpersonal el intercambio de posturas entre los participantes indica el nivel de aceptación, afinidad, congruencia o rechazo, desacuerdo, desinterés entre ellos.

Existen múltiples posturas anatómicamente posibles y entre ellas cada persona utiliza un repertorio limitado, de acuerdo también a los valores culturales. Es interesante tener en cuenta como el repertorio de posturas de una cultura condiciona su mobiliario y viceversa. Son muy diferentes en este sentido los mobiliarios típicos de la cultura occidental y oriental.

Cuando dos personas se comunican, se entregan, sin estar consciente de ello, a una danza de movimientos; que pueden ser sincronizados, haciéndose hacia atrás y delante por ratos, e imitando mutuamente sus movimientos. Se plantea que estas posturas congruentes indican acuerdo o afinidad entre ellas, mientras que las posturas incongruentes son reveladoras de “una distancia psicológica” entre los interlocutores.

Si alguien se sienta frente a otro con el cuerpo muy derecho, cuadrando los hombros, con la cabeza en alto o reclinada en ángulo, con los miembros extendidos hacia fuera y algunas veces mirando al otro desde arriba y en otras ocasiones mirando a lo lejos ¿cómo se siente el interlocutor?. La actitud de dominancia se revela claramente a través de estos recursos, donde la postura resulta de los elementos más significativos. También por ejemplo, una postura muy cuidada en la que se mantienen juntos los pies, las rodillas, las manos, ofrece la impresión de timidez.

El psicólogo norteamericano William James señaló la importancia de la postura en la comunicación de las actitudes. (*Argyle M. y Trower P., 15*) Este investigador tomó 30 fotografías de diferentes personas cuyas cabezas, troncos, pies y manos adoptaban sistemáticamente diferentes posiciones y pidió a voluntarios que dijeran qué actitud expresaban. De este estudio el autor señala cuatro posturas principales:

1. **De aproximación** Una postura de interés, expresada por inclinación del cuerpo hacia delante.
2. **De alejamiento.** Postura negativa expresada por la acción de retroceder el cuerpo o de desviar la mirada hacia otro lado.
3. **De expansión** Postura de orgullo, presunción, arrogancia que se expresa por un pecho en expansión, o tronco echado hacia atrás, cabeza erguida y hombros levantados.
4. **De contracción** Postura de depresión, abatimiento, expresada por un tronco encorvado hacia delante, la cabeza inclinada, hombros caídos y pecho hundido.

Estas actitudes se interpretan también como afectuosas, frías, dominantes y sumisas respectivamente.

En cuanto a considerar lo oportuno de permanecer de pie o sentado en determinadas circunstancias en que una persona se dirige a un grupo, depende de muchos factores contextuales, entre ellos tipo de reunión y tema. Sin embargo, puede recomendarse en general, cuando el intercambio incluye a un pequeño grupo es mejor hacerlo sentado, acerca más a todos para el diálogo, creando un ambiente más familiar y favoreciendo la calma. Cuando se trata de un grupo grande se recomienda hacerlo de pie; esto es absolutamente necesario siempre que el público sobrepase las setenta personas y por supuesto, teniendo en cuenta las condiciones del local y del sonido. Estar de pie permite en este caso una comunicación más dinámica, pues facilita los movimientos del que habla.

En cuanto a posturas se refiere un buen comunicador debe evitar las formas rígidas y las formas derrumbadas; en el acto de comunicación debe mostrarse vida y entusiasmo a través de un movimiento oportuno que se exprese también en la adopción de posturas que se correspondan con la intención del sujeto que desea provocar determinado efecto en su interlocutor.

El empleo del espacio

En el proceso de comunicación interpersonal, las personas al comunicarse y otorgarle movimiento a su cuerpo, lo hacen haciendo uso del espacio inmediato. El empleo del espacio no es propiamente un elemento del lenguaje corporal, aunque es considerado un recurso no verbal que ofrece información significativa acerca de las relaciones entre los comunicantes.

Todos los sujetos poseen un espacio personal que lo rodea; el acceso a otros y la distancia espacial que se establece con los demás indica el nivel de intimidad y cercanía de las relaciones. Una distancia de 45 cm sólo se le permite a personas allegadas, con las que se tienen relaciones familiares o íntimas; a esta distancia los comunicantes pueden tocarse entre sí, percibir sus olores, la respiración. Los amigos suelen situarse entre unos 46 cm y 1,20m de distancia, lo cual constituye aún un espacio personal. La distancia de 1,20m a 3m se considera ya un espacio social propio de los intercambios oficiales. Distancias mayores son públicas y completamente impersonales. Por supuesto que se producen situaciones en la vida cotidiana que obligan a romper estas distancias deseadas; por ejemplo, en un transporte público las personas se mantienen a veces en una proximidad incómoda, que cuando es inevitable se compensa mirando a otro lado si una persona está muy cerca como indicador de distanciamiento.

Se plantea que los amigos generalmente les gusta sentarse cerca, en ángulo recto uno al lado del otro para conversar, mientras que los rivales prefieren sentarse frente a frente y alejados entre sí.

El empleo del espacio varía según las diferentes culturas, las edades, el rango social de los comunicantes y particularmente la situación comunicativa concreta de que se trate. Por ejemplo, las mismas personas no se comportan de la misma forma en cuanto a este indicador en una situación laboral, en una fiesta, en un acto solemne

La forma en que se organiza este espacio para producir los intercambios es también un interesante indicador. Un jefe de alto nivel puede tener una silla mayor que las destinadas a sus visitantes; puede mantenerse tras el escritorio o puede acercarse a otra silla contigua al visitante, lo que indica actitudes diferentes. Un subordinado al entrar a la oficina, toca suavemente la puerta, hace una pausa ya en el interior cuando se le autoriza a entrar y después otra al esperar que se le diga si debe sentarse o no. Un profesor, por ejemplo, logra mayor acercamiento al grupo de estudiantes cuando se mueve en el salón de clases, que si permanece "atrincherado" todo el tiempo en la zona del pizarrón; este movimiento oportuno es una invitación al intercambio.

El cuerpo humano tiene sin dudas, recursos que aportan significativamente al proceso de comunicación interpersonal; todo lo que hacemos con nuestro ser físico comunica. Estos recursos no verbales participan inevitablemente en el intercambio con los demás; ya sea acompañando la palabra o no. Para proponerse ser mejor comunicador, se tiene que considerar la expresión corporal, tanto en la función de receptor, ya que se conoce mucho del otro si se observan cuidadosamente estos recursos, como en la función de emisor porque a través de ellos se envían mensajes significativos. El rostro y la mímica facial, la gestualidad del cuerpo, la postura y el empleo del espacio personal se integran en la actuación comunicativa de las personas y paralelamente al lenguaje oral condicionan la calidad de la comunicación interpersonal.

REFERENCIAS

- Aguilar E. *Ser asertivo sin sentirse culpable*. Editorial Pax. Méico, 1991
- Ander-Egg E. y Ma J. Aguilar *Cómo aprender a hablar en público*, Editorial Universidad, Costa Rica, 1997
- Argyle M. y P. Trower *Tu y los demás: formas de comunicación*. Editorial Tierra Firme, México, 1980
- Davis Flora *A comunicacao nao verbal*, Editorial Afiliada, Brasil, 1979

EL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO COMO PROCESO COMUNICATIVO

Lic. Alberta Durán Gondar

El proceso docente-educativo se ha abordado tradicionalmente, en los textos y en la práctica cotidiana, como actividad en la que se involucran maestros y estudiantes. Se enfatizan los objetivos, el contenido, los métodos, etc., como componentes no personales del proceso, y se declaran o abordan de manera superficial, los sujetos del mismo. En la actualidad, las investigaciones pedagógicas y los teóricos de esta esfera acentúan cada vez más el carácter interactivo, comunicativo, del proceso; incluso para algunos, las relaciones interpersonales (entre alumnos y profesor-alumno) determinan la efectividad del aprendizaje al margen de la organización más perfecta de las acciones y operaciones previstas por el maestro. Esta posición extrema nos lleva a desestimar las exigencias de la actividad y puede ser tan nociva como aquellas que minimizan el papel de las relaciones.

Podríamos hablar de la actividad pedagógica y de comunicación pedagógica. Al considerar la actividad como relación S-O y la comunicación como relación S-S, en el proceso docente-educativo, en la educación en un marco escolar, estos procesos no transcurren como paralelos e independientes; la estructura y funciones de la actividad se dan en una relación entre sujetos, y ambas formas de relación (si es que pueden separarse) tienen un valor relativo en diferentes momentos del proceso; momentos que, por otra parte, solo pueden aislarse para su estudio.

Un niño que soluciona un problema matemático o escribe una composición está centrado en la tarea; realiza un sistema de operaciones para alcanzar la acción propuesta, que a su vez se inserta en un sistema complejo de acciones establecidas en la(s) clase(s), sin embargo, esta tarea fue orientada de determinada forma por el maestro (o por otro niño, o por el grupo, si se utilizan métodos cooperativos de enseñanza), comprendida de cierta forma, aceptada por el niño, reforzados o no los logros en su desarrollo, enmendado o no por el orientador en el control que se realiza durante la ejecución, etc; a través de la comunicación interpersonal. Visto desde el ángulo inverso, se puede lograr una buena comunicación(1) entre el que orienta y el niño que realiza la tarea, sin embargo, si la calidad de las acciones y operaciones orientadas no es la requerida para lograr una educación desarrolladora los resultados del proceso no son los deseables.

Todas las formas organizativa que adopte el proceso docente-educativo en la escuela requieren de la comunicación, tanto de forma directa, entre sujetos, como indirectas, a través de los productos del trabajo humano: textos, materiales, etc.

Incluso el trabajo independiente del alumno está mediatizado por un nivel orientador establecido a través de la comunicación con otros. La clase, forma fundamental del proceso, en todas sus variantes metodológicas, exige comunicación interpersonal de mensajes. Vista de la formas tradicional, el emisor (maestro) trasmite un mensaje (contenido de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de los objetivos) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) utilizando para la valoración de estos fines el control (retroalimentación). Este análisis simple (o simplista) demostraría el cumplimiento en la clase del esquema más elemental de la comunicación como proceso. Refleja, sin embargo, la transmisión del contenido en un solo sentido, vertical, y asigna al maestro el papel privilegiado de emisor único, mientras le corresponde al alumno el de receptor-reproductor de la información recibida.

Esta forma de analizar el proceso docente como proceso comunicativo se corresponde con una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje. Incluso sin analizarla desde las posiciones pedagógicas más extremadamente “renovadoras” que eliminan o minimizan el papel del maestro en el proceso, o desde las más “democráticas” que considera la importancia del maestro y le asignan al alumno el papel de interlocutor activo, esta visión de la comunicación en el clase (o fuera de ella, en el trabajo extra docente) resulta insuficiente si no contempla que los sujetos que intervienen constituyen personalidades con características específicas, con una historia individual propia, y que las relaciones comunicativas entre ellos no se reducen al cumplimiento de los roles de emisor y/o receptor, sino que en ellas, en primer lugar,

intervienen las subjetividades de cada personalidad implicada en la comunicación pedagógica, y en segundo lugar, que esta se desarrolla en determinado espacio psicológico, en un contexto situacional específico que propicia o inhibe determinadas formas de manifestación de esa(s) personalidad(es).

La comunicación en el proceso docente no se puede simplificar entonces a la participación del maestro y del alumno como emisores y receptores, y a la dirección del flujo de información, aunque debe tenerlos en cuenta; constituye “un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos,..., sobre las bases de reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional. En este proceso de creación, recreación y negociación entran en juego prácticas comunicativas de diversas índole: verbales, no verbales,

audiovisuales, kinestésicas, etc; que se interrelacionan para constituir universos de significación” (2), y que determinan, en una compleja urdimbre de hechos y fenómenos pedagógicos, el nivel de efectividad del proceso docente previsto o improvisado por el maestro como protagonista que tiene en sus manos la dirección por diversas vías, medios y formas de esta proceso.

Así, “El maestro, de acuerdo con el plan de estudios, los objetivos específicos de la disciplina que imparte, y sus conocimientos y habilidades personales, elige la o las formas y los medios a través de los cuales transmitir los contenidos: el discurso magisterial, los textos escolares, los materiales audiovisuales, la discusión grupal, las dinámicas de grupo, entre otros, cada uno de los cuales tiene lenguajes, códigos y características específicas.(3) El maestro no solo debe dominar los diferentes códigos y lenguajes, o sea, las exigencias internas de cada método y procedimiento, lo que de por sí es complejo, si quiere asegurar la transmisión de un significado, sino que debe considerar siempre que en la relación pedagógica cada estudiante asigna su propio sentido al mensaje en función de diversos factores: motivacionales, códigos socio-culturales y conocimientos previos entre otros.

El proceso docente-educativo como proceso comunicativo se caracteriza entonces no solo por intercambio de información (verbal y no verbal) que constituye el contenido de enseñanza-educación, sino por las relaciones entre sujetos (maestro-alumno y entre alumnos) que caracterizan y exigen una verdadera comunicación interpersonal muy diferente a otras formas de comunicación. Este intercambio de información exige un orden y sistematicidad que permitan la elaboración, la construcción de los conocimientos deseados por cada estudiante, pero requiere, además, tener en cuenta multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso.

Por el rol social que desempeña, el maestro debe conocer, entonces, las exigencias de la comunicación pedagógicas y desarrollar sus habilidades comunicativas como docente.

Ello resulta totalmente insuficiente si no se trata como objetivo fundamental en la educación de la personalidad de sus alumnos, el desarrollo de las capacidades comunicativas necesarias para que estos sean sujetos activos de su propio aprendizaje en la escuela y en todas las relaciones sociales que establece. La comunicación no es solamente, para la escuela y para el maestro, proceso por el cual el niño se apropia de la experiencia histórica, sino es además experiencia histórica que debe asimilar.

Componentes estructurales de la comunicación y su expresión en el proceso docente-educativo

Existen diferentes concepciones acerca de la estructura de la comunicación. Si partimos de la posición adoptada por la profesora Ana María Fernández en este material los componentes informativos, perceptivos e interactivos de la comunicación en general, encuentran una clara expresión en el proceso docente-educativo.

No resulta fácil “encasillar” estos elementos en una categoría; algunos poseen un carácter “objetivo” pero la mayoría se expresa de una u otra forma con la “carga subjetiva” que implica la relación entre personalidades. Aunque dependan de la estructura del pensar o de la organización o ejecución del proceso, estos elementos son percibidos, vivenciados y valorados de diferentes formas según los sujetos implicados.

Comprender est asegura tener en cuenta las exigencias de la comunicación en el contexto escolar de manera creadora, casuísticamente, evitando “recetas” universales para todas las situaciones y contextos.

Si queremos que el sujeto-alumno conozca el contenido, lo vivencie positivamente y logre las transformaciones deseadas, o sea, que se cumplan las funciones de la comunicación, debemos tener en cuenta una serie de elementos a lo largo del proceso comunicativo. Con independencia de la forma de organización que adopte el trabajo docente o extradocente, y de los sujetos que en él se impliquen, debemos considerar, entre otros, en los componentes informativos:

- importancia de una codificación y decodificación adecuada; uso de signos conocidos, aseguramiento de un código común;
- uso de varios canales;
- coherencia entre el discurso verbal y no verbal;
- uso correcto de la redundancia; evitar la saturación de la información;
- utilización de fuentes de indicadores variados de retroalimentación (gestos, miradas, actitudes corporales, productos de la actividad y propiamente verbales);
- evitar “ruidos” (físicos y psicológicos).

En los perceptivos:

- percepción de sí y del otro; importancia de la empatía;
- uso adecuado de los diferentes medios, dominio de los “lenguajes” de cada uno;
- capacidad de orientación en las situaciones y en los diferentes interlocutores;
- actitudes ante el mensaje y el interlocutor;
- percepción correcta de la palabra ajena (saber escuchar)
- uso adecuado de la persuasión y la sugestión;
- dominar los elementos no verbales de la comunicación;
- uso adecuado de indicadores, de la intensidad, de los contrastes, etcétera;
- ser auténtico, demostrar seguridad en sí mismo;
- expectativas de roles existentes;
- credibilidad de las fuentes utilizadas (maestro, otro alumno, textos, adultos, etcétera)

En los interactivos:

- rol asumido por el maestro y los alumnos;
- dinámica de las interrelaciones en la actividad (relaciones complementarias, de desigualdad, o simétricas, de igualdad);
- correspondencia entre la estructura formal e informal de las relaciones grupales;
- clima emocional presente.

Los elementos enunciados están muy relacionados entre sí, tanto en un análisis global de cada componente, como en el proceso comunicativo como un todo; algunos, además, podrían ser categorizados como integrantes de otro(s) componente (s).

Así, por ejemplo, para lograr una transmisión adecuada de la información en la clase, utilizando métodos expositivos centrados en el maestro, este debe haber “interiorizado” su rol de expositor y asumirlo sin interrupciones necesarias, evitando los ruidos físicos que impiden escuchar su exposición y los psicológicos (falta de motivación de los estudiantes hacia el contenido explicado, realización de otras tareas docentes a la par). Su exposición debe ser precisa, clara, brillante, para garantizar la atención de los alumnos y su comprensión del mensaje, requiere utilizar correctamente diferentes medios de enseñanza que garanticen el tránsito de la información por varios canales.

Todo esto (y otros elementos “objetivos” que podrían agregarse) resultarían insuficientes si no se tiene en cuenta cómo la información está siendo recibida por el alumno; cómo comprende y vivencia cada sujeto esa exposición oral.

Como elemento objetivo, un alumno pudo no escuchar con claridad todas las partes del mensaje; otro, por dificultades visuales, no distinguió los elementos necesarios en los medios de enseñanza, y así variados casos. Esto le resta calidad a la comunicación.

A nivel de subjetividad hay muchos aspectos a atender que también pueden constituir ruidos: algunos alumnos se cansan con mayor brevedad de la exposición (ya conocen el tema y pierden interés; les molesta el tono de voz del maestro y cambian la atención involuntariamente; no resisten escuchar durante un tiempo prolongado y cambian voluntariamente de actividad; etc.), otros no comparten las opiniones expresadas por el maestro (parten de otros códigos de interpretación de los hechos) o tienen prejuicios acerca del tema; uno no confía en la capacidad del maestro para abordar ese contenido y su exposición le parece carente de credibilidad; a otros por el contrario, le resulta fascinante lo explicado...; las situaciones de cada estudiante como interlocutor son diferentes!

Ante tantas posibilidades variadas, las capacidades perceptivas del maestro resultan imprescindibles para “captar” estas diferencias y cambiar el lenguaje, ritmo y tono de su exposición, asegurar la credibilidad de sus ideas apoyándose en fuentes de prestigio social, buscar formas complementarias de abordar el asunto en el trabajo independiente de los alumnos, y otras medidas que pueden ser instrumentadas si la retroalimentación fue correcta, o sea, si se comprendieron los indicadores del cansancio, apatía, disgusto o aprobación de los alumnos en el momento que se producían, y el maestro encontró las vías y formas adecuadas de compensar las percepciones negativas de algunos sujetos y de reforzar las posiciones para los restantes.

Si recordamos de nuevo las funciones de la comunicación, la conjunción adecuada de todos estos elementos permitirá que se cumpla la transmisión precisa de la información, que esta se reciba de igual forma por el receptor, con un nivel de satisfacción y compromiso con el mensaje recibido que lo lleve a modificar (o incorporar) valores, normas, conocimientos, etc.; a su personalidad.

No resulta fácil para el maestro, como dirigente fundamental del proceso, obtener resultados óptimos en todas las actividades organizadas en la escuela y en las informales. El éxito depende en

gran medida del desarrollo de sus habilidades comunicativas y de su autenticidad como profesional al enfrentar el trabajo pedagógico.

Dentro de las habilidades profesionales necesarias, una poco estudiada es la relativa a la modelación diferenciada de la comunicación en los diferentes momentos de la actividad pedagógica, de forma tal que los estudiantes realicen los diferentes tipos de acciones (orientadoras, ejecutoras y de control) de forma óptima, tanto en lo motivacional-afectivo, como en lo cognitivo-instrumental.

Valorando al maestro como emisor, este debe lograr en la orientación de la actividad, a través de lo verbal y lo no verbal, la expresión clara y precisa de los objetivos o metas y de las acciones a ejecutar. Para que el mensaje resulte efectivo y el alumno logre orientarse en la tarea, se debe garantizar, además, la motivación ante la misma.

Tener en cuenta la importancia de la novedad y el uso de modelos a través de diferentes medios o canales ayuda al maestro a lograr ese fin.

En la ejecución de la tarea, el contenido y las vías de comunicación utilizadas deben asegurar el apoyo, la ayuda a la labor independiente del alumno a través de una retroalimentación valorativa del trabajo que desarrolla, satisfacción hacia lo realizado correctamente, reflexión autocrítica hacia la propia ejecución y fuerzas movilizadoras para enmendar los errores.

Las acciones de control, y fundamentalmente de autocontrol, deben llevar a una autovaloración adecuada del trabajo realizado y a la aceptación vivencial de los resultados, utilizando la persuasión y la crítica bien fundamentada por parte del maestro, que a la par debe estimular, alentar el trabajo futuro y fomentar la seguridad en las fuerzas individuales de cada estudiante.

Debemos reflexionar en el daño irreversible que puede hacer un maestro al desatender la labor individual de un alumno o valorarla inadecuadamente, por exceso o por defecto. Se habla de “didactogenia”

y hasta de “yatrogenia” de la palabra del maestro. Lo importante es que no solo se perjudica el alumno, lo cual ya tiene un valor fundamental, sino que el propio maestro y sus relaciones con el alumno dañado y con los demás que lo perciben, se afectan de forma inevitable cuando las prácticas comunicativas del maestro adoptan características indeseables.

Recomendaciones al trabajo del maestro

Sería imposible agotar en un artículo como este todos los elementos a considerar por el maestro para lograr una efectiva comunicación con sus estudiantes. Las características que adopta la comunicación interpersonal en el proceso docente educativo la complejizan extraordinariamente y limitan o inhiben el deseo de hacer recomendaciones en sentido, si no se quiere pecar de superficiales; no hay una comunicación interpersonal similar a otra aunque esta involucre a sus mismos sujetos; la comunicación es dinámica e irrepetible

La pobreza de las investigaciones científicas realizadas en el extranjero y en nuestro país a cerca de la comunicación en la actividad pedagógica no permite por otra parte proponer un sistema de recomendaciones que abarque con precisión las diferentes formas de la actividad pedagógica

Con estos elementos como punto de partida hemos seleccionado algunos problemas poco abordados hasta aquí y que centran su atención en el mensaje. El maestro constantemente los emite y los recibe en un plano muy diferente al de los medios masivos, para los cuales hay grandes tratados de estructuración de mensajes, no siempre de valor para la comunicación interpersonal, mayoritaria en el ámbito escolar.

En primer término debemos analizar el “carácter” del mensaje. En unos predominan el nivel racional de la información, la descripción de hechos y fenómenos, la refracción del emisor; en otros, el nivel emocional, o sea, se transmiten sentimientos, valoraciones, criterios. En la mayoría de los mensajes educativos se pueden manifestar ambos niveles, sin embargo, generalmente prima una de las intenciones en el mensaje, o momentos bien diferenciados de uno u otro tipo.

Las “reglas” para seleccionar el tipo de mensaje o el peso relativo de lo racional y lo afectivo en cada uno, no existen como universales; dependen de la situación de comunicación y de los objetivos que se proponga el proceso. Las investigaciones precisan algunos elementos a considerar para hacerlos más activos.

Para mejorar los mensajes racionales (o la parte racional de los mismos) lo más importante es su estructura y el uso de formas apropiadas de apoyo. Es imprescindible garantizar la exposición de las ideas con un orden lógico correcto que permita la comprensión paulatina y total del mensaje. Lo primero que hay que considerar al estructurarlo es el receptor que va a recibirlo, el objetivo que se persigue y el contenido del mensaje. Con estos elementos pensamos por dónde empezar, qué aspectos abordar y cómo relacionarlos, cómo terminar, etc. La estructuración del mensaje puede ser

más o menos flexible en dependencia de los sujetos implicados y de las situaciones comunicativas, pero debe preverse siempre en el caso de los mensajes racionales, para garantizar una secuencia lógica de las ideas expresadas.

Algo útil es concebir, con anterioridad, posibles alternativas en función de los grupos, momentos, etc., pero la retroalimentación eficaz debe garantizar, en cada caso, la flexibilidad necesaria en la estructuración del mensaje.

Cada maestro posee múltiples experiencias en este sentido. En la preparación de la clase que va a ser impartida a diferentes grupos, en la conversación individual que piensa tener con varios alumnos, en la exposición que va hacer en el matutino y en el vespertino para explicar la significación de una fecha patria ... En cada caso, para cada grupo puede o debe existir una estrategia diferente en cada mensaje, pues serán distintos los interlocutores y la situación comunicativa.

En la comunicación interpersonal existe “ley” que pretende ayudar a la estructuración de los mensajes: “primero, dígame al oyente lo que va a decirle, luego dígame y, seguidamente, dígame lo que le ha dicho.” (4)

La estructura por sí misma, es, sin embargo, insuficiente; se requiere de la exposición se valga de medios de sostén, de apoyo, que enfatizen, destaquen, fundamenten, etc., las ideas esenciales, centrales, facilitando la comprensión y receptividad del oyente.

Una de las formas de apoyo más importantes y más utilizadas es el ejemplo. Este puede ser extraído de la experiencia personal, lo que permite aumentar la empatía de los receptores en dependencia del prestigio y credibilidad del emisor. El ejemplo puede ser tomado de la experiencia de los demás (personas, libros, prensa, etc.) en cuyo caso resulta importante conocer la fuente, o ser hipotéticos, creados por el comunicador con propósitos específicos. La habilidad para construir este último tipo de ejemplos dependerá mucho de la cultura general y del dominio de la materia que posee el profesor. Pero su uso en clases o en otra actividad debe ser precedida del conocimiento de su carácter hipotético, no es correcto éticamente ni útil en los fines de la comunicación, adjudicar a sí mismo o a otros, ejemplos creados artificialmente.

Otra forma de apoyo muy utilizada en la comunicación interpersonal son los hechos, verdades existentes que permiten su verificación posterior. Se pueden utilizar como hechos, ejemplos personales o relatados por otros, pero tienen mayor valor para aumentar el sentido del mensaje y la credibilidad del emisor, los datos obtenidos por la investigación científica. Si se utilizan datos estadísticos es más fácil recordar cifras redondas que datos precisos de tipo fraccionario. Así en vez de mencionar que el 23,76% de la población posee equis características, se podría afirmar que “casi la cuarta parte” ... o “un 24% ...”; esto facilita la función de apoyo sin restar fidelidad al dato, siempre y cuando ese dato exacto no sea el contenido fundamental del mensaje.

Otra forma de sostén muy utilizada en el trabajo docente son las historias de hechos o acontecimientos reales que sirven de ilustración y permiten “iluminar” una idea. Los profesores de Historia reconocen la utilidad de las ilustraciones que permiten abordar el hecho histórico en su decursar, a partir de los hombres que fueron los protagonistas y reflejar las contradicciones que existieron en esa situación. En estos casos, cuando se relata una historia contada por otros o, cuando se citan opiniones ajenas, el maestro debe asegurar el conocimiento de la fuente por los alumnos; información que no debe ser formal (nombre, texto) solamente, sino brindar elementos que muestren la competencia de la fuente, de forma tal que esta logre la credibilidad necesaria.

Las formas de apoyo se deben combinar en el mensaje para lograr su función fundamental: mantener el interés necesario del oyente a la par que se fundamentan los criterios individuales del comunicador. No se debe, sin embargo, saturar la información de ejemplos, hechos e ilustraciones que impidan seguir el “hilo conductor” y la lógica de la exposición.

Cuando el mensaje es emocional, adoptar reglas es muy difícil, sobre todo cuando como interlocutor figura el grupo estudiantil. Cada alumno tendrá su propio “mundo vivencial” las líneas maestras más importantes para desarrollar mejor la habilidad para enviar mensajes en situaciones emocionales: concentrarse en la otra persona, demostrarle simpatía, expresar empatía y mantener la autenticidad en nuestro trato con los demás. (5).

Para cumplir estas exigencias se requiere, en primer lugar, conocimiento y confianza en sí mismo como comunicador, pero resulta fundamental saber escuchar al otro, ponerse en su lugar, para lograr éxito con su mensaje emocional. Es difícil, “manejar” este tipo de mensajes a nivel verbal y no verbal en una relación interpersonal, cara a cara, y lograr mantener abierto el canal de comunicación.

A ello pueden contribuir dos técnicas: la exploración previa de concepciones, sentimientos, valoraciones del interlocutor y el juicio suspendido por el cual el orador se inhibe, durante determinado tiempo, de emitir juicios valorativos que se oponen a los puntos de vista o sentimientos del interlocutor, con el fin de evitar barreras iniciales en la comunicación generadas por hostilidad del interlocutor.

El tono del mensaje reviste una importancia especial en los contenidos emocionales aunque influye en todo tipo de mensaje, en estos determinan las discrepancias entre lo dicho y el tono de lo dicho por los interlocutores: si el mensaje es serio, el tono utilizado en la relación comunicativa no puede ser humorístico; si el tema es poco serio o profundo, no puede ir acompañado de un tono de gravedad o severidad digno de mejores causas, si se quiere lograr una comunicación inter personal efectiva.

En la actividad pedagógica, el maestro utiliza constantemente complejos mensajes de uno u otro tipo. Debe valorar, como ya se ha abordado en otras partes del artículo, múltiples elementos para garantizar una comunicación eficaz con sus alumnos. El punto de partida es un adecuado auto análisis de sus capacidades comunicativas y el sano deseo de convertirse en un buen comunicador; el estudio del tema y la reflexión crítica de la práctica profesional, permitirán el desarrollo ilimitado de sus potencialidades. Como premisa, en las relaciones con sus alumnos, ello requiere madurez profesional que elimine posiciones de superioridad ante el estudiante, actitudes de censor del trabajo ajeno, poses de omnisciente y sermones que profetizan el triunfo del bien (yo) sobre el mal (ustedes, los alumnos). Para lograr la aceptación recíproca, la sencillez, el humanismo y la autenticidad constituyen características primordiales que debe poseer el maestro. Mucha razón tenía Raúl Roa cuando afirmaba: “guiar solo puede quien va delante, ve más lejos y ajusta sus hechos a sus dichos”. (6)

Referencias

- (1) Llamaremos “buena comunicación” a aquella donde se cumplen las funciones informativa, afectiva y reguladora.
- (2) Charles Creel, Mercedes. El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación: Rev. Perfiles educativos No. 39; enero-marzo 1988. CISE, UNAM, México, p. 360.
- (3) *Ibidem*, p.364.
- (4) Tomado de: Sandra, Hybels y R. Weaver. La comunicación. Consorcio Ed. Logos S. A., México, 1979, p.55.
- (5) *Ob. Cit.* P.53.
- (6) Tomado de: Colectivo de autores. Psicología para maestros. T 1. Ed. Pueblo y Educación, C. De la Habana, 1977.

Bibliografía

Colectivo de autores: Psicología para maestros T.1. Ed. Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1977.
Charles Creel, M. : El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación: Rev. Perfiles Educativos No. 39, CISE, UNAM, México, 1988.
Fernández Collado, C. G.,L. Dahnke: La comunicación humana. Ed. C. Sociales, C. de La Habana, 1989.
Lomov, B.F.: El problema de la comunicación en la psicología. Ed. C. Sociales, C. de La Habana, 1989.
MINED: Seminario Nacional a dirigentes provinciales de Educación, 1986.
Rogers, E: Comunicación en las campañas de planificación familiar. Ed. Pax, México, 1976.
Sandra, H. Y R. Waver: La comunicación. Logos. Consorcio Editorial S.A., México, 1979.
Stubbs, M. Y S. Delamont (Eds): Las relaciones profesor - alumno. Ed. Oikos - Tau S.A., Barcelona, España, 1978.

El proceso Enseñanza-Aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración.

Autor: Msc Carmen Reinoso Cápiro

El proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización. (1)

Este proceso está mediado por otros y de la actividad de comunicación.

Aprender significa de un modo u otro interactuar, comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos y transitar hacia formas de actuación autorreguladas.

Es la influencia del profesor y otros colegas la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante, o sea, la interacción es un elemento desencadenante en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos.

Cesar Coll (1991) expresa cómo este proceso se lleva a cabo a partir de la interacción de 3 elementos esenciales: al alumno que está llevando a cabo el aprendizaje, el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje y el profesor que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Esto presupone que la unidad básica del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador no sea la actividad individual del aprendiz, sino la actividad articulada y conjunta del alumno-alumno y del profesor en torno a las tareas escolares. Precisamente el artículo que se presenta tiene como objetivo exponer algunas sugerencias sobre cómo propiciar el trabajo en colaboración a partir del establecimiento

de una comunicación interpersonal óptima que posibilite la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

El carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador tiene su base en los aportes de L. S. Vygotsky, al enunciar su ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores, según la cual plantea que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano intersicológico y después intrapsicológico.

Este principio exige entender de manera original el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción, al plantear que “la ZDP es la distancia entre el nivel de su desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes”. (2).

En estudios actuales, realizados por investigadores cubanos (Moreno L, Labarrere, 1999), existe la tendencia a considerar la noción de ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo.

Consideran la ZDP como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, quiere esto decir que la ayuda debe convertirse en que el alumno aprenda a autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de coconstrucción y autoconstrucción.

En este sentido resulta inadmisibles abstraer el aprendizaje desarrollador del contexto de las relaciones sociales, vínculos, interacciones de los que el hombre es su viva expresión. El carácter social del aprendizaje desarrollador se refleja en dos direcciones fundamentales: con relación a los contenidos asimilados, portadores de toda la experiencia social acumulada por la humanidad y con relación a las condiciones en las que el proceso tiene lugar, el cual transcurre en un medio social, en interacción con otras personas, a través de distintas formas de colaboración y comunicación.

Esta concepción apunta hacia el sujeto que aprende, asignándole un papel activo, consciente, transformador; se trata no de la asimilación pasiva de la realidad, sino de su asimilación activa en tanto implica producción, reproducción, reestructuración, lo que conduce fundamentalmente a transformaciones psíquicas, físicas, a modificaciones en el comportamiento de la personalidad.

Lo anterior permite establecer la necesidad de potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador a través de la comunicación, el vínculo con los otros en el contexto de determinada actividad conjunta.

¿Cómo lograr esto?

La primera condición está dirigida al establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien un ambiente colaborativo.

¿Qué rol debe jugar el profesor?

Para favorecer un ambiente colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador el profesor debe dirigirse esencialmente a repensar en nuevas formas de metodologías activas que propicien el diálogo y reflexión entre los participantes del proceso, partiendo del conocimiento de las características personales de cada uno de sus alumnos (fortalezas, debilidades, intereses) lo cual apunta a ser capaz de conocer los ritmos de aprendizaje de un grupo de trabajo para trazar la estrategia educativa a emplear.

Dicha estrategia debe promover la atención a la diversidad y el aporte de cada uno de los miembros del grupo.

Debe además, propender a la generación de habilidades sociales que les permitirán a los alumnos interactuar exitosamente. Algunas de ellas son:

- ❖ Escuchar atenta y respetuosamente, valorando el aporte y opinión de cada uno de sus compañeros-alumnos.
- ❖ Tomar la palabra para opinar, exponer y argumentar en torno a un tema.
- ❖ Expresarse con claridad y eficacia.
- ❖ Fomentar el trabajo en equipo y la asunción de diversos roles, de manera que se compartan las responsabilidades.
- ❖ Seleccionar y utilizar la forma adecuada el medio de enseñanza que favorezca un ambiente interactivo, creativo y colaborativo.
- ❖ Determinar y diseñar situaciones de enseñanza que estimulen el trabajo colaborativo.
- ❖ Cuidar que estas situaciones de enseñanza estén acordes con los intereses y necesidades de los alumnos.
- ❖ Durante el desarrollo del proceso debe asumir un rol de acompañamiento, de guía, de estimulación del desempeño de los alumnos.
- ❖ Debe crear situaciones problemáticas, cuestionamientos, contradicciones, a fin de crear la necesidad de ayuda.

- ❖ Entregar a los alumnos orientación e información oportuna, resaltando conceptos relevantes, estimulando estilos y prácticas de interacción.
- ❖ Ayudar a los alumnos a realizar una reflexión metacognitiva del trabajo realizado.
- ❖ Generar espacios para la interacción de los alumnos con otros fuera del horario docente.

¿Cuál es el rol de alumnos?

Cuando se atiende el rol de los estudiantes como el otro actor de la interacción colaborativa, se deben atender además el rol de “terceros” que contribuyen a la construcción colectiva del aprendizaje.

Se debe enfatizar en la capacidad y habilidad para organizarse de forma que todos los integrantes de un grupo puedan participar activamente y en forma relativamente equitativa.

Entre los elementos a considerar están:

- ❖ Los alumnos deben trabajar en equipo para cumplir una tarea en común. Debe quedar claro el objetivo del grupo.
- ❖ Todos los estudiantes deben ser responsables de hacer su parte de trabajo y de poner a disposición de todos los miembros del grupo el material correspondiente para tener dominio de todo el material que se va a aprender. En este sentido es importante utilizar formas descentralizadas de interacción, así como interacciones sucesivas y/o recíproca.
- ❖ Los alumnos deben interactuar cara a cara, por lo que es necesario un intercambio de información, ideas, razonamientos, puntos de vista para que exista retroalimentación entre los miembros del grupo.
- ❖ Deben hacer uso apropiado de habilidades colaborativas, tales como distribuirse responsabilidades, tomar decisiones, establecer una adecuada comunicación, manejar correctamente las dificultades que se presentan.

Una condición importante para el logro de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, está el establecimiento de una adecuada comunicación interpersonal.

El Dr. Emilio Ortiz en su libro la comunicación pedagógica plantea: “el desarrollo de un diálogo individual y grupal, exigen del uso de interrogantes y su consiguiente conversión en preguntas que no se limiten a exigir respuestas reproductivas o evidentes, sino que exijan pensar, reflexionar, a partir de la explotación de las contradicciones que ofrece el contenido de enseñanza” (3). J.M. Puig (1995) establece un conjunto de sugerencias para fortalecer el desarrollo de algunas competencias comunicativas necesarias para emprender interacciones potentes en el trabajo colaborativo. (4).

Entre ellas están:

- ❖ Actitud positiva y constructiva por parte de los interlocutores. Esto presupone hablar con el ánimo sincero de contribuir al entendimiento y a la solución de problemas tratados.
- ❖ Deben querer entenderse. Esto supone: aportar la información suficiente y necesaria para que se entiendan, expresar ideas y argumentos que tenga que ver con lo que se discute, no salirse del tema, no hablar sin saber lo que quiere decir, pensar con anterioridad lo que desea expresar, no improvisar. Expresar sus ideas de un modo que los demás puedan comprenderlo, asegurarse de que los demás entienden de igual modo a cómo usted lo entiende. Percibir la facilidad de comprensión de los demás respecto de lo que usted expresa y adaptarse a sus requerimientos. No hacerse el sabio.
- ❖ Los interlocutores debe respetar la verdad: según Sullivan, 1995, el principio colaborativo se caracteriza por; calidad: decir cosas veraces; cantidad: dar información justa; relevancia: información oportuna o a tiempo, y de modo pertinente, a fin de evitar la oscuridad y ambigüedad en el diálogo. No debe decirse lo que no se sabe, lo que es falso, o no afirmar tajantemente cosas sin pruebas.
- ❖ Deben respetarse mutuamente. Esto presupone evitar prepotencia, autoritarismo, coerción. Se debe crear una situación de igualdad, en la que nadie acapare ni centralice la palabra y se deje hablar a todos.
- ❖ Los interlocutores deben implicarse personalmente en el intercambio de opiniones y razones, es decir, que se comprometan constructivamente en el discurso dialógico, considerando las razones ajenas, expresando las propias y modificándolas si es necesario.

Aquí es importante detenerse en algunos puntos sobre cómo lograr una buena escucha.

En el proceso comunicativo es relevante el saber escuchar las ideas de los otros. En ocasiones cuando se ven trabajar a los alumnos en equipos unas de las mayores dificultades y exigencias de los integrantes es la correcta escucha, o la escucha atenta.

La Dra. V. Ojalvo, 1999, expresa que una buena escucha, implica:

- ❖ La capacidad de **sentir**, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona.
- ❖ La capacidad de **interpretar**, de comprender el mensaje captado, este aspecto exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, tratar de diferenciar los hechos de las suposiciones y las opiniones.

- ❖ La capacidad de **evaluar**, de decidir la importancia y validez en determinado contexto de lo escuchado.
- ❖ La capacidad de **responder** el mensaje del interlocutor. (5)

No ser el único que habla, mostrar consideración y amabilidad hacia el interlocutor, tener voluntad de hacer que la escucha sea parte activa del proceso de comunicación, interesarse en cualquier tema que inicie la persona que habla, juzgar el contenido del mensaje y no su forma de expresión, poner empeño en atender, evitar distracciones, mantener abierta y flexible la mente son actitudes que según algunos autores, ayudan a escuchar mejor.

El trabajo en colaboración puede verse afectado por una “escucha defensiva”, la cual consiste en proteger nuestras posiciones, escuchar pero sin ser receptivos a lo que dice el otro, querer influir en él, pero sin brindarle la posibilidad de que influya sobre nosotros. En ella se considera al interlocutor como objeto de la comunicación.

Esta escucha defensiva se manifiesta generalmente mediante una comunicación no verbal: movimientos de cabeza, gestos, interrupciones, etc. Que no promueven la comprensión ni hacen que el que habla se sienta comprendido.

Mostrar flexibilidad y tolerancia a partir del reconocimiento de que las personas no somos perfectas y que por lo mismo solemos cometer errores, constituye otra de las exigencias de comunicación para el trabajo en colaboración.

Una comunicación óptima requiere del establecimiento de un significado común en la comprensión de los mensajes. La paráfrasis, es decir, repetir con nuestras palabras lo que el otro nos ha expresado es un método eficaz que ayuda al sujeto a comprobar si verdaderamente ha comprendido la intención de la comunicación del otro,

Se debe mostrar empatía, lo que permite estimular a la otra persona para que se exprese lo más completa y libremente posible, al mostrarle que somos capaces de ponernos en su lugar e intentar comprender el asunto desde su punto de vista.

Deben evitarse respuestas agresivas, polémicas inútiles, cuyo único origen puede estar en la animadversión o prejuicio que se tiene respecto a algunos de los interlocutores. No buscar dobles intenciones y pretensiones ocultas en lo que dicen los demás y evitar decir cosas con dobles intenciones y pretensiones. Debe dialogarse e confiadamente.

La creación de un ambiente apropiado para la colaboración, exige de los que interactúan el manejo inteligente de situaciones conflictivas. En esta dirección hay que poner en práctica conductas específicas tales como la responsabilidad compartida por el conflicto y el reconocimiento de la imperfección y subjetividad de la percepción interpersonal.

V. Ojalvo (1999), recomienda, entre otros aspectos los siguientes:

- ❖ No atribuir toda la responsabilidad al otro.
- ❖ Controlar estados emocionales y tratar de expresar de forma adecuada los sentimientos que ha despertado la situación
- ❖ Analizar con el interlocutor cuáles son las posibles causas del conflicto.
- ❖ Buscar solución al conflicto, sugerir lo que puede hacer el interlocutor para ayudarlo a eliminar los sentimientos negativos surgidos.
- ❖ Retroalimentar al interlocutor no sólo sobre los aspectos que se valoran negativamente en él, sino también sobre los que se consideran positivos.
- ❖ No hacer lo que no queremos que nos hagan a nosotros en la interacción con los demás. (6)

En resumen hasta aquí hemos visto que, lo que tipifica un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es un trabajo en colaboración, esto presupone un proceso no sólo de carácter bilateral, sino multilateral, pues tenemos que tener en cuenta la participación de “terceros” que contribuyen a la construcción y reconstrucción de conocimientos en el sujeto aprendiz.

En este sentido, la comunicación interpersonal óptima es condición imprescindible para garantizar un ambiente en colaboración. La enseñanza debe proponerse construir significados compartidos, por lo que el profesor como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover estrategias que promuevan el diálogo y la reflexión, así como la solución cooperada de problemas en el establecimiento de proyectos comunes no sólo del tema que se discute, sino de la forma en que transcurrió la relación interpersonal entre los partícipes del proceso, de manera que se vayan adquiriendo paralelamente habilidades sociales que favorecen el trabajo en colaboración.

Referencias y Bibliografía

- (1) Castellanos Simons Doris. La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Investigación : El cambio educativo en la Secundaria Básica. CEE, Facultad Ciencias de la Educación, ISPEJV, C. Habana, Febrero 1999, pág. 11.
- (2) Vygotsky L.S. Dinámica del desarrollo mental en el escolar en relación con la enseñanza. En: Psicología Pedagógica. V.V. Davidov, Moscú, Pedagoguika, 1991 (ruso), pág. 11.
- (3) Ortiz Emilio Torres. La comunicación pedagógica, material digitalizado, C.Habana, 1999, s/p.
- (4) Puig J.M. Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Editorial Aique Bs As, 1995. Pág. 1-4.
- (5) Ojalvo Mitrany Victoria. ¿Cómo hacer más efectiva la comunicación? En: Comunicación educativa. Colectivo de autores del CEPES, U.H. Ciudad Habana, 1999, pág 141.
- (6) Idem, pág. 145.
- (7) Pons Juan de Pablos. Procesos de aprendizajes mediados: una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. I Congreso internacional de comunicación, tecnología y educación. Material digitlizado, Enero 2001.
- (8) Coll Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Edit. Paidós. Madrid, 1991.

1.1 Concepción general del desarrollo humano

Si a nuestro planeta le ocurriera una catástrofe a la que solo sobrevivieran los niños pequeños, el género humano no desaparecería, pero la historia de la humanidad sería inevitablemente interrumpida. (Henry Pierson).

Si realmente ocurriera esta situación, prácticamente el desarrollo humano tuviera que comenzar de nuevo y pasar por estadios por los que ya una vez transcurrió, aunque biológicamente, este camino ya estaría ganado.

Debemos entender por desarrollo humano la transformación gradual, ordenada y continua del ser humano, no sólo como organismo sino como ser consciente y social, expresado en lo biológico, lo psicológico y lo social. (OMS).

Al concluir el análisis anterior, debemos llegar a las siguientes generalizaciones:

El desarrollo humano ocurre en forma de espiral: mediante adquisiciones y desprendimientos, donde el sujeto se niega a sí mismo superándose como ser humano; ocurriendo una acumulación de cambios cuantitativos y saltos cualitativos, tanto en el orden físico como en el orden psíquico y social, que llevan al sujeto a etapas superiores en su desarrollo. Este ocurre en un constante enfrentamiento entre todas las aristas que lo conforman como ser humano y sin las cuales no tuviese esa condición: lo biológico vs psicológico, lo individual vs lo social, lo nuevo vs lo viejo.

El hombre actual no es resultado de la generación espontánea, sino producto de la interrelación de una serie de premisas que hicieron posible su evolución, como portador de la forma superior de reflejo psíquico: la conciencia.

Las premisas son factores o condiciones que actúan de forma constante y que poseen una significación fundamental y a veces determinante en el desarrollo del fenómeno.

Es necesario precisar que las premisas biológicas y sociales están presentes durante todo el proceso de desarrollo ontogenético del sujeto, en el transcurso del cual surge, en la primera etapa de su desarrollo, lo psíquico, que a su vez se convierte en premisa para el posterior desarrollo del sujeto.

El sistema nervioso controla, regula, dirige todo el funcionamiento del organismo y su vínculo con el medio circundante; participa activamente en el proceso de aprendizaje: adquisición, almacenamiento, reproducción, solución de problemas, etc.

¿Por qué el mono no puede desarrollar conductas humanas y el ser humano (niñas lobas) si puede aprender conductas animales?

Precisamente, por capacidad de maduración que tiene el cerebro humano y su plasticidad que le permiten desarrollar conductas que le posibilitan adaptarse a las condiciones del medio en que habita, al poseer sus células una mayor especialización. Estas son las peculiaridades más importantes del cerebro humano que lo diferencia del cerebro del resto de los animales.

En el niño, una parte considerable del cerebro "no está ocupada", "está limpia" y por consiguiente, está en disposición de tomar y fijar aquello que le aporta la vida y la educación.

La herencia está determinada por el componente genético de las células humanas. Ella predetermina en gran medida el comportamiento posterior del desarrollo tanto de manera positiva como negativa, es decir, favorece o perjudica el mismo. Un niño afectado por el Síndrome de Down tiene limitadas enormemente sus posibilidades de desarrollo, no obstante, mediante una influencia educativa especializada, puede alcanzar un determinado nivel de desarrollo que posibilite su incorporación a la sociedad como un sujeto activo, productivo.

El sistema endocrino es el que segrega las hormonas que desencadenan el crecimiento y desarrollo humano.

La educación como premisa social, aporta toda la experiencia histórico social a través de los distintos grupos en los que se inserta el individuo a lo largo de su desarrollo ontogenético.

Cuál es el grupo que le da los primeros códigos, ese primer momento que lo gesta como ser social?. Donde se da ese primer espacio en el que el ser humano, como ser social, comienza su desarrollo?.

El grupo primario del crecimiento humano lo constituye la familia

Es el grupo de génesis donde el niño se gesta, nace y crece como ser social. Es un grupo social con sus intereses y funcionamiento, donde se forma lo individual, surgiendo de lo social y representándolo, posibilitando el inicio de la socialización del sujeto. Por su parte la escuela y otros grupos en los que se inserta, como grupos secundarios, enriquecen al sujeto, reafirmando muchas de sus cualidades y desarrollándole otras que lo perfeccionan como ser humano, continuando el proceso de socialización.

- ¿Qué papel desempeña lo biológico y lo social en el desarrollo humano?.

- ¿Cuál es imprescindible?.

- ¿Bastan estas premisas para provocar el desarrollo humano?.

No es posible estar de acuerdo con la opinión de quienes incondicionalmente, definen al hombre como un ser social. El hombre es un ser bio-social. Aunque en el desarrollo de las particularidades biológicas, sus vivencias sociales han dejado huellas que han condicionado, a fin de cuenta, su formación, aún así, no deja de ser un organismo, un ser natural. (Shorojova).

El hombre es un ser natural que deviene hombre a partir de su trabajo, actividad social y comunicación. Tanto lo biológico como lo social condicionan mutuamente el desarrollo humano, no lo determinan. Existen en una unidad dialéctica imposibles de separar.

Por qué los gemelos monocigóticos son distintos psicológicamente, si su composición biológica es idéntica y están influenciados por las mismas estimulaciones educativas?.

Lo biológico y lo social por sí mismas no determinan el desarrollo psicológico del hombre, pues ellas son sólo premisas para su formación y desarrollo, de acuerdo a como sean tomadas en cuenta en la actividad que el individuo despliega en el sistema de relaciones sociales en que desarrolla su vida.

La actividad la entendemos como el proceso mediante el cual el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con los objetos de la realidad, adoptando determinada actitud hacia ellos.

La comunicación como la relación entre los sujetos, en el transcurso de la cual surge el contacto psíquico que se manifiesta en el intercambio de información, de vivencias afectivas e influencias.

El hombre es objeto y sujeto de la actividad y la comunicación. Surge, se desarrolla y manifiesta en la actividad y la comunicación. Desempeña un papel activo en la transformación del medio y su contexto, no como un simple asimilador, sino como transformador también de sus propias cualidades, es decir, se desarrolla.

El hombre actúa tanto como fenómeno dependiente de la sociedad en general, basado en su pertenencia a uno u otro grupo social, como activo, que influye de una forma críticamente libre sobre el mundo circundante y lo hace variar, lo perfecciona, pues él es a la vez objeto y sujeto del desarrollo.

Como ya hemos analizado, el desarrollo humano ocurre de manera ininterrumpida a través de un proceso activo de apropiación por parte del niño de la experiencia de la humanidad, mediatizado por sus relaciones de comunicación y actividad conjunta con los adultos. Va atravesando por períodos cualitativamente diferentes en el transcurso de su vida.

Estos períodos son esencialmente históricos porque ellos varían en dependencia de las condiciones de vida, actividad y educación en las que se desenvuelve cada sujeto. De aquí se desprende que no constituyen subdivisiones naturales. No tienen límites fijos, sino que su amplitud varía en dependencia de lo anteriormente expresado.

El desarrollo del hombre transcurre de manera muy particular en cada sujeto, no obstante, encontramos tendencias generales, regularidades que no podemos dejar de tener en cuenta:

- 1- Mientras más joven sea el sujeto, tanto más intenso son sus procesos de crecimiento y desarrollo.
- 2- Mientras más joven es el sujeto, más posibilidades tiene de ser afectado por las agresiones ambientales (factores de riesgo).
- 3- En todo momento el proceso de desarrollo y crecimiento está influido por factores exógenos y endógenos y su mutua relación.
- 4- Plasticidad y posibilidad de compensación de las funciones durante el desarrollo.
- 5- El proceso de desarrollo del sujeto se lleva a cabo irregularmente. A cada edad le corresponde determinadas potencialidades. Por tanto, cada período es propicio para el desarrollo de determinada función.

En los distintos períodos, cuando las condiciones de determinadas cualidades son las óptimas, se les denominan períodos sensitivos del desarrollo es decir, que son especialmente sensibles a las correspondientes influencias externas. Por ejemplo, para el desarrollo del lenguaje el período sensitivo es de 1 - 5 años, para la formación de muchos hábitos motrices, la edad escolar. Si por determinadas condiciones concretas de existencia del sujeto, éste no es estimulado lo suficiente y se dejan pasar por alto los períodos sensitivos, posteriormente el desarrollo de las correspondientes cualidades se realizará con dificultad.

- 6- En el transcurso del desarrollo existen diferencias individuales, tanto entre sexos, como entre las estructuras y su correspondiente función.
- 7- Los factores de riesgo pueden desviar transitoria o definitivamente el patrón normal de desarrollo.

Desde el propio momento del nacimiento, el niño se encuentra rodeado por un mundo de objetos creados por las personas, de fenómenos que explica y se los nombra el adulto, incluso, a los fenómenos de la naturaleza el niño se enfrenta en condiciones creadas por los adultos. Por ejemplo: la ropa lo protege del frío, la luz artificial alumbrando la oscuridad de la noche, etc. Por lo que podemos decir que el niño comienza su desarrollo en un mundo humano.

Toda la vida del niño es organizada y dirigida por el adulto. Bajo esta dirección el niño no sólo aprende a caminar, a utilizar los objetos, a hablar, sino también a pensar, a sentir, a dirigir su conducta. Aquí se pone de manifiesto que en el niño se forman, como resultado de la enseñanza, no sólo las acciones prácticas sino también las psíquicas.

Esta enseñanza por lo general no es espontánea, persigue un objetivo determinado, darle al niño lo que necesita para lograr su pleno desarrollo.

Concluyendo podemos decir, que el niño se desarrolla asimilando la experiencia social, dominando las diferentes acciones propias del hombre. Y es mediante la enseñanza y la educación que se da la apropiación de esta experiencia, que se forman estas acciones.

Para que una educación sea realmente desarrolladora debe cumplir una serie de condiciones, como por ejemplo:

- 1- Resolver la contradicción entre lo que el niño desea aprender y lo que debe aprender de acuerdo a las exigencias de la sociedad en que vive.
- 2- Resolver la contradicción entre cómo quiere aprender el niño y cómo debe aprender.
- 3- No puede limitar su ritmo al del desarrollo del sujeto e ir a la zaga de éste. De esta manera no aprovecha las posibilidades del desarrollo y las potencialidades del sujeto.
- 4- No puede ir a la par del desarrollo, puesto que éste se estancaría.
- 5- Debe tener en cuenta el desarrollo alcanzado por el niño, pero no para detenerse en él, ni para adaptarse a éste, sino para comprender cual debe ser el próximo paso a seguir, es decir, a donde conducir el desarrollo.

6- La educación debe tirar del desarrollo hacia formas y niveles superiores.

Todo esto demuestra que para que el niño pueda asimilar nuevas acciones, necesita primero de la ayuda y dirección del adulto y posteriormente, después de una sistemática ejercitación, las pueda realizar de forma independiente. Precisamente a esto, Vigotsky lo llamó zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo o potencial es la diferencia que existe entre lo que el niño puede hacer conjuntamente con el adulto, y lo que puede hacer por sí solo, a través de su actividad autónoma.

La zona de desarrollo potencial apunta a la relación entre el nivel de desarrollo real (lo que el niño puede hacer solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda del adulto). Es un índice importante de la capacidad de aprendizaje del niño, de la reserva de desarrollo que posee en ese momento.

Cada nuevo paso en la educación utiliza a la zona de desarrollo próximo existente en el momento en el niño y simultáneamente, crea otra nueva que resulta la premisa para la educación posterior.

Aunque es más fácil de observar en las edades más pequeñas, debido a la necesaria ayuda que brinda el adulto, no es menos cierto que se manifiesta en cualquier etapa del desarrollo del hombre.

Cada etapa del desarrollo se caracteriza por un conjunto especial de condiciones de vida y de actividad de las personas. Al mismo tiempo se caracteriza por la estructura de las particularidades psicológicas, que se forman bajo la influencia de las anteriores condiciones, así como de las características biológicas particulares que influyen en su desarrollo. Así, el vínculo entre las condiciones de vida y actividad y las particularidades internas del desarrollo, conllevan a un carácter dialéctico complejo:

- Por una parte, el tránsito a las nuevas condiciones de vida es preparado por todo el desarrollo anterior del niño y se hace posible sólo gracias a los éxitos que él obtiene en este desarrollo.
- Por otra parte, las exigencias presentadas por la vida al niño en la etapa de desarrollo por la que transita, condiciona el paso a la nueva etapa de su desarrollo.

Cada etapa tiene características propias, una determinada situación de desarrollo condicionada por los factores analizados anteriormente.

Resumiendo podemos decir, que los sujetos que se encuentran en distintas etapas del desarrollo se diferencian entre sí, no sólo porque tengan distintas cualidades psíquicas, sino porque en ellos, bajo determinadas condiciones de educación y enseñanza, se pueden formar distintas cualidades. Así, la caracterización de la edad consiste ante todo, en la distinción de aquellas cualidades que en virtud de las necesidades, intereses y de los tipos de actividad existentes, se pueden y deben formar en los niños de esa edad.

El cambio, el salto en el desarrollo tanto social, como de la naturaleza y también el psicológico está determinado por fuerzas motrices. Desde el punto de vista filosófico, son las contradicciones internas las fuerzas motrices del desarrollo. Cada período o etapa tiene sus propias contradicciones, pero estas son comunes a todas las edades.

- Contradicciones entre las nuevas necesidades que surgen producto de la actividad y las posibilidades de su satisfacción.
- Contradicciones entre las crecientes posibilidades físicas y espirituales del niño y las formas viejas de interrelación y tipo de actividad.
- Contradicciones entre las exigencias crecientes por parte del colectivo, la sociedad y los adultos y el nivel de desarrollo existente en el niño.

Llega un momento para el niño, dentro de la etapa en que se encuentra, que domina todo lo asequible a ella, es decir, que ha adquirido un determinado nivel de desarrollo (hábitos, habilidades, conocimientos, etc.), lo que amplía sus posibilidades y hace que el niño se percata de que en el mundo hay cosas desconocidas para él, por lo que surgen nuevas necesidades cognitivas, lo que lo obliga a realizar nuevas y distintas actividades, lo que implica un cambio en las relaciones sociales con los adultos.

Por lo tanto, en el niño tienen lugar contradicciones entre lo antiguo que ya no le satisface y lo nuevo que implica crecientes posibilidades, contradicción entre las viejas necesidades ya satisfechas y las nuevas necesidades que surgen.

El niño crece y poco a poco surge la necesidad de conocer el mundo que lo rodea, comunicarse de forma más amplia con ayuda del lenguaje, intercambiar sus ideas con otras personas. Pero su lenguaje pobre lo frena. Surge la contradicción entre la necesidad de un lenguaje más desarrollado y sus posibilidades reales de comunicación. Esta contradicción se soluciona con el desarrollo del lenguaje en el proceso de educación y comunicación con los adultos.

La solución de las contradicciones señaladas transcurre a través de la formación de niveles de desarrollo más elevados. La necesidad al ser satisfecha elimina la contradicción. Pero la necesidad satisfecha origina una nueva necesidad. Una contradicción se sustituye por otra, el desarrollo continúa.

Hablamos de la agudización de las contradicciones como fuentes de los problemas críticos de las edades, cuando esta contradicción persiste, cuando el niño tiene nuevas necesidades y sin embargo, las relaciones sociales no cambian, impidiendo su satisfacción. Si el adulto no se percata de que el niño necesita cambiar su modo de vida, sus relaciones y su forma de actuar, para satisfacer las nuevas necesidades y no lo facilita, entonces el niño puede adoptar actitudes que en la psicología han sido identificadas como períodos críticos entre los que tenemos los siguientes:

- al año ---- paso de la lactancia a la niñez temprana.
- a los 3 años ---- paso a la etapa preescolar
- a los 6-7 años ---- paso a la edad escolar
- a los 11-12 años ---- paso a la adolescencia.

Estos períodos se caracterizan por un comportamiento en franca contradicción con los adultos, negativismo, autovaldismo, voluntarismo, etc. Su intensidad y duración dependen del tratamiento que el adulto de a la situación, facilitando o no la satisfacción de las nuevas necesidades que han surgido y deben ser satisfechas.

El paso de un período de desarrollo a otro es ante todo, el cambio de la actitud del niño hacia la realidad, la modificación de sus relaciones con los adultos.

En el proceso de desarrollo, desaparecen ciertos rasgos, mientras se forman otros cualitativamente nuevos. Es por ello que nuestra tarea educacional consiste en orientar el desarrollo del niño, de tal manera que, lo que él ha alcanzado en las etapas previas sea continuado de acuerdo a un plan para desarrollar cualidades en el niño que serán de una importancia decisiva en la próxima etapa. Es decir, que tenemos que orientarnos mediante las posibilidades existentes en el niño pensando en las perspectivas de su desarrollo ulterior.

El niño debe ser puesto oportunamente ante nuevas tareas e introducirlo en una nueva esfera de relaciones, pues sólo así se garantiza que el desarrollo se produzca gradualmente sin choques ni crisis.

Es imprescindible el examen de la correlación en que se encuentran las exigencias y expectativas del medio y las posibilidades de que dispone el niño, pues de esta correlación es de donde surgen las nuevas necesidades del niño, los deseos y aspiraciones que constituyen el sistema motivacional específico para una edad dada, que determina a su vez la tendencia general de su personalidad.

Fenómeno psíquico, conciencia y personalidad

Las premisas biológicas y sociales están presentes durante todo el proceso de desarrollo ontogenético del sujeto, en el transcurso del cual surge, en la primera etapa de su desarrollo, lo psíquico, que a su vez se convierte en premisa para la continuación de su desarrollo como ser humano.

Precisamente el desarrollo psíquico, entre otras cualidades, distingue al ser humano del resto de los animales y es condición imprescindible para su adaptación y transformación del medio y de sí mismo.

Un análisis materialista dialéctico de esta problemática nos lleva a plantear que toda la materia tiene la propiedad de reflejar la realidad, es decir, de responder a las influencias que inciden en ella. Son diversas las formas en que se puede manifestar este reflejo, desde el más primitivo, en forma de reflejo físico, químico, pasando por el fisiológico en los seres vivos, hasta llegar al reflejo psíquico; este último sólo como propiedad de la materia altamente organizada (sistema nervioso en general, cerebro en particular), que le permite al individuo (u otro organismo superior) regular su comportamiento para adaptarse y/o transformar el medio y a sí mismo.

Por psiquis debemos entender entonces el reflejo de la realidad, ideal por su existencia y subjetivo por su forma, con un contenido objetivo y un origen material, mediante el cual el individuo regula su interacción con la realidad.

Por qué se plantea que la psiquis por su existencia es ideal?.

Pues porque ella es una imagen, una representación de la realidad objetiva, contrapuesto a lo material. En nuestra "cabeza" se forman representaciones, criterios, valoraciones, convicciones, sentimientos, gustos, etc, sobre las cosas, no se encuentran las cosas en sí.

¿Por qué se plantea que la psiquis tiene un origen material?.

Porque el fenómeno psíquico, aunque no es material, es producto del movimiento de la materia, de la materia con un nivel alto de organización y desarrollo. Al ser la psiquis una imagen, una representación de la realidad, solo en contacto con dicha realidad puede producirse la imagen de la misma. Por lo tanto, es imprescindible la interacción del sujeto con su medio a través de su actividad y comunicación para que pueda desarrollarse el fenómeno psíquico, es decir, las imágenes y representaciones de ese mundo material.

¿Por qué se plantea que la psiquis por su contenido es objetiva?.

Porque el contenido de dichos fenómenos psíquicos es la propia realidad objetiva. Cómo podría el ser humano actuar sobre la realidad y transformarla, orientarse en ella, si sus imágenes no coincidieran con la propia realidad?. Sería totalmente imposible.

Por el contrario, el ser humano puede orientar y regular su comportamiento porque existe una adecuada correspondencia entre la realidad material y la realidad reflejada. Es por ello que el arquitecto puede crear proyectos nuevos, que el maestro puede dar clases eficientes, que el médico puede curar a sus pacientes.

¿Por qué se plantea que la psiquis por su forma es subjetiva?.

Pues porque es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva. Este reflejo ocurre en un organismo, en un individuo, en un sujeto, en un ser humano en particular. Además, por su carácter parcializado, pues abarca solo una parte de la realidad que hace suya al entrar en relación a través de su actividad.

Esta subjetividad depende de diferentes condiciones como por ejemplo de las características de la propia realidad, de las circunstancias en las que se establece la relación con dicha realidad, de las peculiaridades de cada sujeto.

A manera de resumen es importante puntualizar que todos estos aspectos deben ser abordados en una estrecha interconexión. Enfatizar el carácter ideal de la psiquis divorciado de su origen material conduce al idealismo, mientras que destacar solamente el origen material sin tener en cuenta la existencia ideal de la psiquis lleva al materialismo o vulgar. Analizar lo psíquico sólo como subjetivo, perdiendo de vista su contenido objetivo conduce al subjetivismo, mientras que resaltar nada más la objetividad de lo psíquico, sin tomar en consideración su forma subjetiva hace ignorar que la psiquis tiene variadas manifestaciones que dependen del objeto reflejado y del sujeto que refleja.

Si se ha comprendido correctamente lo anterior, estamos entonces en condiciones de poder entrar en el análisis de las características de los fenómenos psíquicos.

Entre las características fundamentales de la psiquis humana tenemos:

- Carácter reflejo.
- Carácter activo.
- Carácter regulador.
- Carácter individual - personal.

Carácter reflejo: Como habíamos dicho anteriormente, la psiquis es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva. Es decir, la materia altamente organizada y especializada presente en organismos superiores y por ende en el ser humano, permite responder a las influencias que inciden en él y orientarse en el medio para adaptarse y/o transformarlo y al mismo tiempo transformarse él mismo.

En el niño pequeño existe toda una serie de reflejos incondicionados (innatos) que le permiten adaptarse a las nuevas condiciones de existencia extrauterina: succión, prensil, de orientación, etc, que sirven de base para que se formen los reflejos condicionados (aprendidos) como mecanismos que van a conformar la socialización de esa futura personalidad.

Qué diferencia puede existir entre el reflejo que proyecta una roca en la orilla de una playa y el reflejo psíquico?
Precisamente, como reflejo físico, la roca tiene que esperar pasivamente que el agua la golpee para poder desintegrarse y convertirse en arena; si esto no ocurriera así, la roca seguiría siempre siendo roca.
Carácter activo: El fenómeno psíquico tiene un carácter activo pues sólo aparece como resultado de la interacción del organismo, del sujeto con su medio a través de la actividad desplegada por los mismos, condición esencial para que se produzca el reflejo ideal, subjetivo de la realidad. Donde el cerebro en particular y el sistema nervioso en general participan en todo un proceso de gasto de energía, de trabajo, de recepción, análisis de información para emitir la respuestas convenientes que permitan la adaptación o transformación en el caso del hombre.

Carácter regulador: Precisamente, el fenómeno psíquico surge como una necesidad de la materia altamente organizada de poder organizar, controlar, dirigir, es decir, regular su actividad en las diferentes condiciones del medio.

Cuando a un escolar se le reprende por haber hecho algo inadecuado ocurre en él todo un proceso de readecuación de su comportamiento, de aprendizaje, de crecimiento lo que le permite no incurrir de nuevo, al menos voluntariamente, en la falta cometida. De esa manera regula su actividad en las distintas situaciones.

El ser humano tiene una capacidad infinita de aprendizaje mientras está vivo que le permite crecer hacia formas cualitativamente superiores, regulando también de manera más adecuada, creativa e independiente su comportamiento.

¿Por qué a pesar de que la realidad objetiva existe fuera e independientemente de nuestra conciencia y se manifiesta igual para todos, cada uno la interioriza de manera distinta?

Carácter individual - personal: Cada sujeto vive y actúa en condiciones concretas de existencia distintas, tiene su propia historia dada por la manera en que se vincula con esas condiciones a través de su actividad y su comunicación. Por lo tanto, todos los sujetos poseen particularidades psicológicas que hacen que lo distinguen de los demás. Esta peculiaridad es la que constituye el carácter individual - personal de la psiquis.

A manera de resumen debemos destacar que todas estas características se presentan en una relación indisoluble: La psiquis es un reflejo activo que regula la actividad del sujeto de manera muy personal en cada uno de nosotros.

¿Qué diferencia el comportamiento de los animales del comportamiento del hombre?

¿Qué diferencia el comportamiento de un niño pequeño (1 año) del comportamiento de un adolescente?

¿Qué diferencia el comportamiento de un adolescente del comportamiento de un adulto?

Las respuestas a estas preguntas nos llevarán necesariamente a que existen niveles de gradación, de desarrollo en los fenómenos psíquicos, no solamente entre el animal y el hombre, sino también entre los propios seres humanos.

Es en el ser humano donde se encuentra la forma superior, más desarrollada de lo psíquico, es decir, la conciencia.

El concepto de psiquis es mucho más amplio que el de conciencia pues en el primero se incluyen fenómenos tanto de carácter consciente como no consciente.

Podemos ver los fenómenos psíquicos inconscientes en el sujeto como una forma de protección de éste. Sería verdaderamente imposible para el ser humano percatarnos de todo lo que ocurre tanto en nuestro interior como en el mundo que nos rodea. Engendraría una tensión enorme que no podría soportar por el esfuerzo psíquico que tendría que realizar. Se dificultarían todos los procesos que intervienen en el aprendizaje, nunca podría lograrse la concentración de la atención en la tarea, etc.

De alguna manera los fenómenos psíquicos inconscientes le permiten al hombre también regular su comportamiento para que la conciencia entonces pueda dirigir, controlar, regular su actuación hacia objetivos más elevados.

Como quiera, el ser humano es sobre todo consciente, constituyendo el nivel rector en la vida psíquica del hombre.

La conciencia es el nivel superior de la psiquis del hombre donde están representados los procesos y formaciones psicológicas en su forma más acabada y dirige y regula la conducta del hombre hacia fines de más valor tanto individual como socialmente.

Tener conciencia, desde el punto de vista psicológico, significa poder planificar su comportamiento teniendo en cuenta sus intereses, aspiraciones, ideales, sentimientos y valores humanos; estar en condiciones de autoeducarse y autotransformarse, así como contribuir a la transformación del medio y de las demás personas. Significa también poderse apropiarse de la experiencia histórico social acumulada y aportar al enriquecimiento de la misma como sujeto activo.

Sólo la persona que ha alcanzado este nivel de desarrollo psíquico puede ser considerada como personalidad. Esto nos permite plantear entonces que existen diferentes niveles de desarrollo de la conciencia. Un primer nivel en el que la persona se reconoce, se identifica como un ser diferente de los demás hasta el nivel en que puede autodeterminarse y elaborar proyectos de vida autónomos.

Llegar a ser personalidad significa haber aprendido a actuar, adoptar una determinada posición social y moral, tomar conciencia y hacerse responsable de esta posición, manifestarlo afectivamente a través de los hechos y las acciones de la vida. La personalidad es una propiedad del hombre que acrecienta su individualidad como ser humano, que permite la autorregulación de su conducta, que alcanza su nivel más desarrollado en la autodeterminación.

En el estudio de la personalidad encontramos diversos enfoques según la concepción teórica del autor de que se trate. Nos detendremos en aquellos que desde nuestro punto de vista son más significativos.

El psicoanálisis (S. Freud) jugó un papel importante en la construcción de una teoría psicológica de la personalidad, aportando un método de investigación particular adecuado a su propia teoría. Basó toda su teoría en investigaciones hechas a sujetos psíquicamente enfermo, generalizando los resultados a las personas sanas. Para Freud, las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad son los instintos inconscientes, fundamentalmente los sexuales y la conciencia no es más que una pantalla para encubrir la verdadera esencia indecorosa del hombre, una censura en función del mantenimiento de las aspiraciones infantiles.

Como puede apreciarse, el psicoanálisis brinda una interpretación biologicista del surgimiento y desarrollo de la personalidad, desconociendo casi completamente la influencia del medio social sobre la misma. Lo concibe ejerciendo una influencia negativa sobre el sujeto.

Posteriormente, como una forma de contraponerse a estos postulados iniciales del psicoanálisis, muchos de sus seguidores crearon otra corriente denominada Neopsicoanálisis (A. Adler, C.G. Jung, etc) tratando de limitar el papel de los instintos sexuales en el desarrollo humano y encontrar un lugar para los factores sociales en este desarrollo. Sin embargo, tuvieron como deficiencia el considerar los factores encontrados por ellos (autoafirmación, principios morales, etc) como inclinaciones primarias dadas desde el nacimiento, es decir, tendieron a biologizar las necesidades sociales humanas.

Como corriente totalmente opuesta a las dos anteriores, surge el Conductismo (Watson), que sí encuentra en los factores sociales (educación, cultura) la influencia esencial del desarrollo humano. Sin embargo, lo absolutiza de tal manera que prácticamente no tiene en cuenta las condiciones biológicas del sujeto en su desarrollo. Desde su punto de vista lo concibe como algo manipulable mecánicamente

En la psicología cubana, con mucha fuerza se plantea el carácter holístico de la personalidad, es decir, su carácter integrador, sistémico, conformada por diversas unidades en cada una de las cuales está presente el todo.

La personalidad se concibe como el sistema de formaciones psicológicas de diferente grado de complejidad que constituye el nivel regulador superior de la actuación del sujeto.

Para comprender mejor esta definición de personalidad es necesario analizar las características generales de la misma, pues ellas no se expresan directamente en la conducta del sujeto, sino de modo indirecto, distinguiendo a cada personalidad en sus manifestaciones reales. Entre ellas tenemos:

- La individualidad
- La integridad
- La estabilidad
- Función reguladora
- Estructura

La individualidad expresa aquellas características de la personalidad que la diferencian de las demás personas. Hace que ésta sea algo único e irreplicable. La individualidad indica no sólo que determinadas características psicológicas de la personalidad son inconfundibles, únicas, sino que también son únicas sus combinaciones en un sujeto determinado.

La integridad se manifiesta en que la personalidad es un todo único, divisible sólo para su mejor estudio. Es la tendencia de la personalidad a que su configuración psicológica sea lo más armónica posible sin grandes antagonismos internos y externos. No quiere decir que en las personas estén ausentes contradicciones y conflictos, ellos pueden estar presentes pero con un carácter no antagónico, los cuales el sujeto resuelve según su orientación.

La integridad de la personalidad presupone que el sujeto posea cualidades psicológicas compatibles entre sí: honesto, modesto, colectivista; pero también cuando éste manifiesta sus cualidades en las más diversas situaciones: honesto en la familia, en el trabajo, etc.

Estabilidad. Por muy variadas que sean las funciones que la persona asume en los diferentes grupos sociales y múltiples los puestos que ocupe en la vida siempre existe una posibilidad de dar una caracterización adecuada de su personalidad. La configuración psicológica permanece a pesar de los cambios que confronta el sujeto en las más diversas situaciones. Si no existiera esta característica, la persona cambiaría cada vez que cambiaran las situaciones. El sujeto puede tener nuevas inquietudes, preocupaciones, dificultades, ambicionar nuevas metas, pero no implica esto que cambien necesariamente de forma sustancial las regulaciones básicas que orientan su vida.

Pero esta estabilidad es relativa ya que la personalidad es susceptible de sufrir cambios en la medida en que cambien también las condiciones en que vive el hombre. En la formación de la personalidad se van conformando determinadas cualidades que se mantienen en las etapas siguientes, mientras que otras desaparecen o se transforman cualitativamente.

Función reguladora. Si los fenómenos psíquicos en general tienen la función de regular la actuación de los individuos, pues entonces la personalidad constituye el nivel regulador superior de la actuación del sujeto.

La personalidad no puede concebirse sin la presencia de la conciencia pero no podemos reducirla a ella. En la personalidad participa tanto el nivel consciente como el no consciente, aunque en su actuación predomine el nivel consciente.

La regulación como función de la personalidad se manifiesta de una forma inductora y de una forma ejecutora.

La inductora comprende aquellos fenómenos que impulsan, orientan y sostienen la actuación del individuo y la ejecutora aquellos fenómenos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación, es decir, lo cognitivo - instrumental.

Precisamente, estas dos formas de regulación forman una unidad sólida, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. El ser humano no se conforma solamente con vivenciar o conocer la realidad que lo rodea, sino que actúa como una unidad. Si actúa solamente la esfera afectiva, el sujeto no es plenamente consciente de lo que lo orienta y de las condiciones en que actúa y viceversa, al actuar sólo lo cognitivo, la actuación carece de sentido y no lo orienta correctamente.

Como hemos podido comprobar hasta el momento, la personalidad es un sistema muy complejo compuesto por múltiples elementos. Todos ellos están relacionados entre sí y guardan una organización determinada, es decir, una determinada estructura. Esta estructura no puede ser descompuesta en elementos aislados, sino que es preciso analizarlos en sus unidades integrales. Como sistema al fin, el desarrollo positivo o negativo de una cualidad influye en el resto, beneficiando o perjudicando el buen desenvolvimiento de las personas.

Cuando estudiamos la personalidad de un alumno apreciamos en él los fenómenos psicológicos que se ponen de manifiesto en su actuación, pero cada uno de esos fenómenos que el educando manifiesta lo reconocemos como perteneciente a su personalidad porque en ella están concretizadas las características generales que ponen en evidencia la existencia de la misma. Hay que concebir al educando como una personalidad en desarrollo, en formación constante y saber cuando una manifestación conductual es una cualidad de la personalidad del sujeto y cuando no, o sea, cuando es una característica transitoria, provocada por situaciones específicas de su contexto de actuación.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Bozhovich L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
2. Colectivo de autores. Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
3. Colectivo de autores. Investigaciones de la personalidad en Cuba. Edit. Ciencias Sociales. La Habana, 1987.
4. Colectivo de autores. Psicología General para los ISP. (3 tomos). Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
5. Colectivo de autores. Superación para profesores de psicología. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
6. Collazo, B. La Orientación en la actividad pedagógica. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1992.
7. Gonzalez Rey, F. Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1983.
8. _____ Psicología de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
9. _____ La personalidad: Principios y categorías. Edit. Ciencias Sociales, C de La Habana, 1989.
10. Gonzalez Rey, F. y A. Mitjans. La personalidad: su educación y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1989.
11. Leontiev, A.N. Actividad, conciencia, personalidad. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana, 1981.
12. Master, W. Johnson, V. Sexualidad humana. Edit. Científico Técnica. C. Habana, 1988
13. Petrovsky, A.V. Psicología general. Edit. Progreso. Moscú, 1980.
14. _____ . Psicología de las edades y pedagógica. Edit. Progreso. Moscú, 1980.
- 25- Rubinstein, S.L. Principios de psicología general. Edic. Revolucionaria. La Habana, 1967.
- 26- Shorojova. Problemas teóricos del estudio de la personalidad. Edit. Orbe. C. Habana, 1980

LA EDUCACION Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. ¿QUÉ ENTENDER POR EDUCACION DE LA PERSONALIDAD?

(Tomado de “La Personalidad, su Educación y Desarrollo” F.González Rey y A. Mitjans. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. Cuba. 1989)

El proceso de educación es confundido muchas veces con el de enseñanza, reduciéndose los esfuerzos en este terreno a la transmisión de conocimientos al educando, quien debe aprender y reproducir estos. Este enfoque ha sido muy extendido en el mundo, e incluso hoy se expresa universalmente con bastante fuerza.

En el proceso de educación, junto al perfeccionamiento de planes y programas docentes, de los recursos pedagógicos de profesores para dictar sus clases, del conocimiento de las propias operaciones que el conocimiento exige, de otros elementos del proceso mismo de la impartición del conocimiento y del aprendizaje de este por el educando, es necesario desarrollar las vías para el desarrollo de la personalidad del alumno, estimular su iniciativa, su persistencia, su capacidad de polémica, su seguridad en sí mismo y otros muchos elementos psicológicos de la personalidad, que tendrán un significado esencial en la forma en que el alumno utilice sus conocimientos.

El proceso de educación necesita de una interrelación permanente entre la asimilación de conocimientos y el desarrollo de la personalidad del alumno; ambos elementos constituyen una unidad indisoluble.

El conocimiento no es una realidad por sí, de la que el educando se apropia por mecanismos estandarizados de asimilación o por secuencia de operaciones generalizadas. En el proceso de aprendizaje el alumno debe individualizar los conocimientos que recibe, y así desarrollar su capacidad para la utilización generalizada de los mismos en las distintas situaciones de la vida.

En la medida que el alumno desarrolle intereses, que se sienta bien en su colectivo, que respete a sus profesores y los admire, que desarrolle un sistema de comunicación adecuado en la escuela, estará en muchas mejores condiciones para individualizar los conocimientos que recibe y experimentar un desarrollo consistente en toda su individualidad.

La información que el alumno va individualizando a lo largo de su vida constituye la base del sistema de operaciones que define la constitución de sus propias capacidades, y tiene un importante papel en las operaciones que desarrolla como personalidad.

La relación entre conocimientos y desarrollo de la personalidad es complementaria y necesaria. El desarrollo de la flexibilidad, de la capacidad de reflexión, de la capacidad para estructurar el campo de acción, los intereses y otros aspectos de la personalidad, garantizan una orientación activa-transformadora del educando hacia el conocimiento, convirtiéndolo en sujeto del proceso de aprendizaje, mientras que la rigidez, la ausencia de intereses, la pobreza de reflexión, la inseguridad, conducen a una orientación pasivo-descriptiva del educando.

Los jóvenes con orientación activo-transformadora se implican en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose este en una vía para el desarrollo de todas sus potencialidades, mientras que los jóvenes de orientación pasivo-descriptiva no se implican de una forma necesaria y productiva en este proceso, conformando su información sólo para cumplir con una exigencia que les resulta

externa, camino por el cual la enseñanza pierde todo su valor educativo, no teniendo ninguna significación para el desarrollo de la personalidad.

En el campo de la educación ha ocurrido como en otras esferas vinculadas al hombre: ha sido invadido por el espíritu de la tecnificación; el cual se ha dirigido básicamente al perfeccionamiento de vías y procedimientos que contempla la organización y perfeccionamiento del plan de estudios, de los programas, de los libros, de las operaciones para el estudio, etc. lo que ha llevado a la estandarización del proceso de enseñanza. Esto, por una parte, ha limitado la individualidad del profesor, subordinándolo a un sistema de procedimientos que lo pauta completamente y, por otra, ha estandarizado las condiciones de aprendizaje, sin tener en cuenta las diferencias individuales y las propias diferencias regionales, sociales y de otro tipo.

Por tanto, la tecnificación y el pretendido rigor de los medios ha anulado la acción e interacción de las partes vivas del proceso: profesor y alumno.

Los psicólogos y pedagogos de orientación humanista enfatizan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza, de evitar los procedimientos generales dentro del proceso, tratando de diferenciar la acción del profesor en base a las características del alumno, desarrollar la interacción comunicativa, sana y personalizada entre alumnos y profesores, enfatizando el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorealización y la creatividad en los alumnos.

En general, la tendencia humanista en la pedagogía se orienta por un método no directivo, democrático y de participación en el proceso de educación, similar al que plantean en la psicoterapia, estimulando especialmente el carácter activo del educando en dicho proceso.

La orientación humanista en el pensamiento psicológico y pedagógico surge como resultado de la deshumanización creciente que acompaña el desarrollo tecnológico de las sociedades capitalistas desarrolladas, pero se apoya en jóvenes que son resultado de este desarrollo y, por tanto, reflejan un conjunto de potencialidades que no son universales a la naturaleza humana. Como bien señala Merani:

“...La educación puede acercarse a la vida únicamente si reconoce la originalidad de esta en las circunstancias concretas que la determinan. El pensamiento que educa debe asumir de la vida de su concreción circunstancial por pobre y deformada que parezca, la idea misma del acto educativo...” (Merani, A. “La Educación en Latinoamérica. Mito y Realidad”)

Es indiscutible que lo planteado por Merani enfatiza el carácter sociohistórico de la educación y la necesidad de expresar en ella el momento en la vida de un pueblo, lo que resulta esencial para América Latina. Los métodos, por adecuados que sean, condicionan su educación por las circunstancias en que se expresan; de aquí lo dañino de la copia de teorías, métodos y procedimientos que resulten ajenos a la cultura, la historia y la realidad concreta de un pueblo.

No obstante, apartándonos del marco socio histórico en que se define una teoría, sus logros resultan significativos como orientación general del problema a estudiar. Así, el rescate del papel activo del sujeto en el proceso de educación (tanto del maestro como del estudiante), el énfasis en la integridad del desarrollo en el sujeto que aprende y en los procesos psicológicos generales que se implican en este proceso son logros esenciales de esta corriente, que apuntan a la humanización de la enseñanza y la educación.

Un actual enfoque en la educación aún predominante se denomina externalista, en tanto absolutiza los elementos externos del proceso de enseñanza, minimizando el papel del sujeto en la enseñanza, tanto en su condición de maestro como de alumno.

Se pretende, inadecuadamente, que el método oriente de forma homogénea y estandarizada el sistema de operaciones que determina los resultados de la enseñanza en los alumnos. Estos aparecen como un bloque compacto, homogeneizado, cuyos resultados dependen exclusivamente de la organización del proceso de enseñanza en que estos se implican.

Se absolutiza la actividad, su organización y estructura, como criterio para garantizar el éxito de la docencia, no teniéndose en cuenta aspectos de los sujetos que interactúan en este proceso, como el propio desarrollo de sus personalidades, ni tampoco las particularidades de la comunicación maestro-alumno, aspecto esencial para una enseñanza efectiva. Además, se pierde el alumno como individualidad actuante que imprime su sello al proceso de asimilación de los conocimientos que recibe.

Analizando las particularidades del proceso de enseñanza y educación, definido como externalista, A.B.Orlov señala:

“... El desarrollo del niño en este tipo de enseñanza y educación, los cuales en la tradición conductista se comprenden como técnicas y procedimientos de la modificación de la conducta por medio de los condicionamientos clásicos y operantes, y en las teorías de la interiorización, como consecuencia de la organización externa por el adulto de cierto contenido, de la elaboración de la tecnología de enseñanza y asimilación de este contenido y la consecuente interiorización del mismo, su conversión en particularidad psicológica y cualidad del niño como objeto de educación y enseñanza...” (Orlov, A.B. “Problemas de la Perestroika en la función psicopedagógica del maestro”, Revista Cuestiones de Psicología, No. 1 pag 17)

Los procesos de enseñanza y educación representan un acto creativo, tanto por parte del maestro en su expresión hacia los alumnos y en la interacción con estos, como por parte de los alumnos en la asimilación del material que el maestro brinda y en la configuración de su sentido para sí.

En el proceso de enseñanza el alumno no sólo recibe conocimiento, sino que integra la información personalizada relevante, sobre la que se conforman los distintos elementos estructurales de su personalidad, y en base a la cual se expresan en la regulación de su comportamiento.

Las reflexiones, ideas, dudas y vivencias que se producen en el estudio durante la asimilación del conocimiento, son elementos “vivos” esenciales para conducir el proceso de individualización del conocimiento por parte del profesor. Sin embargo, estos elementos tienden a marchitarse en el proceso de enseñanza, pues no se cultivan ni estimulan por el maestro.

Se incita la condición pasivo-reproductiva, la capacidad del educando para reproducir lo que el maestro receta y repite; con esto la enseñanza se convierte en una vía de reproducir información que no tiene ningún sentido educativo para su reproductor (el alumno), quien en este sistema es concebido sólo como objeto del proceso educativo. Con esta forma de comprender el proceso de enseñanza, la educación y la enseñanza se dicotomizan, llegando incluso a perder su verdadero sentido la palabra enseñanza, pues el espectro de la misma se empobrece tanto que se reduce a enseñar a memorizar y reproducir, pero no a pensar.

Esta comprensión del proceso de enseñanza es nociva no sólo por las propias limitaciones que determina en los conocimientos recibidos por el estudiante, sino por las serias restricciones y daños que crea en el desarrollo de la personalidad, reduciendo los procesos de creatividad, iniciativa y decisión en los estudiantes, cuyas consecuencias tienen un valor sistémico en el desarrollo de la personalidad, la que directa e indirectamente se afecta en aspectos esenciales de su capacidad reguladora.

Los estudiantes más inquietos, creativos y no formales, presentan dificultades para seguir esta orientación pasivo-reproductiva, pues no estimula sus intereses ni su atención, convirtiéndolos

en muchas ocasiones en niños con problemas, cuando los verdaderos problemas están en la forma en que se les transmite la enseñanza.

Para formar estudiantes activos, creativos y audaces es necesario que el proceso educativo contemple espacios para la individualización del conocimiento, para la formulación de interrogantes, problemas, cuestionamientos; el “atiborramiento” lineal de información conspira contra esto e impide que el educando vaya construyendo su verdad, desarrollando las distintas capacidades que este proceso implica.

El error es un momento necesario del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad; saber utilizar el mismo como fuente de estímulo y de desarrollo es un importante elemento del proceso educativo. Es imposible el logro de objetivos individualizados en la enseñanza y la educación, sin transitar por un camino donde el error está presente. La configuración de alternativas individualizadas en la vida implica necesariamente el error, pues las mismas representan un proceso de aproximación gradual a lo más efectivo, a lo más correcto. Incluso, para el propio desarrollo de la esfera moral, comprender el equívoco como momento necesario y no avergonzarse es un elemento importante para el progreso de valiosas cualidades como la persistencia, la seguridad y la autocrítica.

Como hemos demostrado en investigaciones realizadas, la incapacidad para aceptar el fracaso, comprendiendo los elementos propios que lo determinaron, es un elemento sumamente dañino para el desarrollo integral de la personalidad, que tiene en su base individualismo, inseguridad y profunda incapacidad de la autocrítica.

Una enseñanza adecuadamente desarrollada es un elemento esencial para la educación de la personalidad. En ella, además de obtener conocimientos, el educando debe desarrollar intereses, aprender a expresarse, a defender sus criterios, a conformar opiniones propias, a plantearse interrogantes hacia su realidad, a educar su persistencia, su autocrítica, y muchas otras particularidades esenciales para el desarrollo de la personalidad. Por supuesto, estos objetivos son imposibles en los marcos de un enfoque pasivo-reproductivo.

Para obtener logros en el desarrollo de la personalidad de los educandos es esencial el papel activo y creativo del maestro, orientado a adecuar el material que debe impartir a las particularidades de los alumnos que tiene frente a sí, procurando la comunicación con estos y desarrollando las actividades de enseñanza en un marco de participación que estimule la duda, la reflexión y la participación.

Salud. Salud y Personalidad. Salud mental en el adolescente.

AUTORA: MSc: María Elena González González.

La salud humana ha sido conceptualizada de diversas formas. Durante mucho tiempo el concepto de salud fue enfocado con un criterio biologicista, dejando de lado el aspecto psicológico y social del ser humano.

En los documentos básicos de la Organización Mundial de la Salud, con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de octubre de 1994, definen la salud como "**Completo estado de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades**" (1).

Esta definición ha sido justamente criticada por considerarse un ideal inalcanzable y además por inoperante, pero, se le reconoce el mérito de haber llamado la atención sobre los aspectos sociales y valorativos de la salud.

Otros conceptos hablan de **eficiencia física, mental y social**; o que, **el objetivo de la salud debe ser disminuir la incapacidad y promover un estado de bienestar suficiente para llevar a cabo un nivel adecuado de actividad física, mental y social, considerando la edad**. Como se puede apreciar, utilizando diferentes términos se expresan ideas similares.

Refiriéndose a las definiciones de salud basadas en el criterio de norma de funcionamiento biológico, Reinaldo Pérez Lovelle, plantea: "Si se toma determinada norma de funcionamiento biológico como criterio de salud, habrá que llegar a la conclusión de que no existen prácticamente nunca individuos sanos. En dependencia con lo anterior, siempre que un individuo se corresponda con la norma estaría sano, pero no siempre que estuviera sano se correspondería con la norma". (2-pag.25)

Merece también detenerse en: el continuo salud-enfermedad y en un concepto básico, denominado holismo.

- **El continuo salud-enfermedad**, ya que ambos son estados relativos, significan cosas diferentes para distintas personas, además, no son constantes y absolutos, cambian constantemente, por ej: un adolescente tiene cefalea por la mañana, no va a la escuela, pero recuerda una cita importante, ya no siente tanto dolor y por la tarde está bien.

- **Holismo**, implica que la salud debe considerarse en términos de un funcionamiento total, o sea, los componentes físico, mental y social no se pueden separar, son un todo, por ej: un catarro afecta el funcionamiento vital y la interacción con otros.

Algunos autores sugieren tomar en consideración otro concepto, considerado también como básico, nos referimos a: **salud óptima**, se basa en que toda persona tiene un nivel óptimo de funcionamiento que representa su mayor bienestar posible, pues rara vez se logra la perfección en las esferas de la salud física, mental y social. Por lo que, un individuo que sufrió una patología, que no se recuperó totalmente, en este caso el nivel óptimo de salud es la mayor restitución; un diabético compensado, ese es su nivel óptimo de salud.

En otro momento de su obra, Reinaldo Pérez Lovelle expresa, que el estado de salud, podría también definirse como: "**La medida en que puede realizar sus potencialidades productivas de cualquier índole de acuerdo a su grado de desarrollo físico y mental y con los padecimientos de cualquier índole que lo aquejen, entonces la enfermedad sería, el nivel de la limitación de potencialidades productivas de cualquier índole de acuerdo a su grado de desarrollo físico o psíquico o de cualquier padecimiento o accidente**". A continuación, el autor añade, "En este caso habría que separar la limitación de la libertad consistente en enfermedad y la causada por problemas de desarrollo físico y psíquico o por padecimientos, ya que es un hecho conocido que la libertad de realizar sus potencialidades puede estar limitada al hombre por causas políticas, económicas, etc. (2-pag.26)

Este autor hace una propuesta del concepto de salud como cualidad sistémica que resulta interesante para la comprensión del fenómeno estudiado, ya que nos permite: reconocer la complejidad del mismo, además nos da una idea clara de su carácter de sistema, de la integración de los elementos que lo componen, resaltando la participación de factores psicológicos y sociales, remitiéndonos al contexto de la personalidad, reforzando la individualidad del proceso.

Considera que el hecho de que cualquier fenómeno ontológicamente pertenezca a varios sistemas a la vez conduce a que coincidan en el mismo un conjunto de cualidades sistémicas, por lo que, desde ese punto de vista la salud sería al mismo tiempo:

- Ausencia de daño morfológico.
- Ausencia de limitaciones funcionales.
- Determinado nivel de bienestar subjetivo.
- Determinado nivel de bienestar social, o sea de posibilidades sociales de desarrollo del individuo en el plano económico, cultural etc.
- Determinado nivel de desarrollo de la personalidad, referido a la autorregulación de las potencialidades productivas de la personalidad y su autonomía.

Según el autor, para cada una de estas cualidades existe una línea de continuidad con un umbral, por encima del cual podemos hablar de salud y por debajo del cual se puede hablar de enfermedad. A la dinámica del paso de los umbrales de estas cualidades en dependencia de las condiciones le denomina **proceso salud-enfermedad**. Considera que, el nivel de estado de salud individual depende de las complejas interacciones de este conjunto de cualidades, las que manifiestan una fuerte interdependencia por lo que, el estado del conjunto de las mismas reflejan mucho mejor la salud del individuo que cada una por separado, aunque puede ocurrir y de hecho ocurre, que la disfunción de una de estas cualidades arrastre a las demás y defina de forma dominante el cuadro, lo que se ilustra con los siguientes ejemplos: un individuo que sufra un accidente con una amplia secuela de daños morfofuncionales que frustran sus posibilidades de desarrollo socio económico y de su personalidad, o sea que la lesión orgánica modifica el cuadro completo de la salud del individuo; o una frustración mantenida produzca una gran infelicidad y que ésta se traduzca en una enfermedad funcional por los conocidos mecanismos fisiológicos del estrés.

Finalmente añade, que esta interacción tan estrecha de las cualidades que comprende la salud, hace que algunas de ellas puedan ser tomadas como indicadores de las demás a nivel de conglomerado estadístico, aclarando que: esto es válido para población y no para individuos en particular ya que un anciano puede presentar cualquier disfunción morfofuncional sin que deba ser considerado

enfermo, además, no se deben confundir los indicadores del estado de salud medidos por cualquier procedimiento con el propio estado de salud como fenómeno que expresa un conjunto de cualidades sistémicas en que no todas son objeto de medición sistémica. (2-pag. 30)

Es evidente la relación entre salud y personalidad. Al respecto, Fernando González Rey, define la **personalidad como "Organización estable y sistémica de las características y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento".(3-pag.19)**

Opina este autor, que el problema de la salud está vinculado a la capacidad de la personalidad para enfrentar las contradicciones que se derivan de sus sistema de relaciones sociales, valorando la creciente complejidad de nuestro medio, generador de stress en algunas personas. Reconoce que la vulnerabilidad del sujeto hacia la enfermedad o la resistencia del huésped constituye un factor importante en el proceso salud-enfermedad, así como la influencia del stress en esta vulnerabilidad o resistencia por sus efectos negativos sobre el comportamiento inmunológico y neurobioquímico del organismo.

Expresa que las influencias o situaciones del medio no son en sí mismas portadores de una carga emocional negativa para la persona, que no tienen un valor estresante universal, sino que pueden tomar esa connotación en dependencia de la forma en que el sujeto las estructura dándole un sentido psicológico, por lo que valora la importancia del desarrollo de recursos psicológicos que mediatizan el stress y por tanto potencian esta capacidad del hombre para enfrentar las contradicciones y disfrutar de forma saludable la vida. Entre estas cualidades se citan: la autodeterminación, flexibilidad, riqueza de intereses, o bjetivos y planes futuros.

Todo esto conduce a conceder un papel cada vez más importante a los factores psicológicos como aspectos definitorios dentro del sistema de elementos que intervienen en el proceso salud-enfermedad.

A continuación, **trataremos las conductas riesgosas y los desórdenes mentales en la adolescencia.**

El criterio de clasificación que asumimos para trabajar la salud mental en la adolescencia, así como los contenidos que a continuación se presentan, fueron tomados del Manual de medicina de la adolescencia de la O.P.S. (4) por considerar que los autores utilizan términos que se adecuan más a nuestro trabajo que los registrados en otras obras resultando, además, de fácil comprensión.

CONDUCTAS RIESGOSAS Y SALUD MENTAL DEL ADOLESCENTE.

Entre las conductas que tienen consecuencias en términos de mortalidad o morbilidad se encuentran:

- - Consumo de alimentos o sustancias químicas en exceso. El hábito de fumar y el consumo de alcohol o sustancias químicas, se inicia en la adolescencia, aunque los resultados, generalmente son posteriores.
- - Conducta sexual temprana con el embarazo precoz, deserción escolar y las enfermedades de transmisión sexual.
- - Conductas impulsivas y violentas. Son frecuentes en esta edad y se expresa en el hecho de que las más importantes causas de muerte de 10 a 24 años son los accidentes, homicidios y suicidios.

DESORDENES MENTALES EN LA ADOLESCENCIA.

DESORDENES DE AJUSTE

Se definen como reacciones de stress psicosocial identificable que se produce dentro de los tres meses de aparición de éste. Pueden ocasionar dificultades en el funcionamiento escolar o en su relación de éste con los demás. Los síntomas deben persistir por lo menos por una semana, pero no más de seis meses después que la condición estresante ha cesado. Desde el punto de vista psicopatológico, los desórdenes de ajuste pueden presentarse con depresión, angustia o con una mezcla de ambos. Pueden ocasionar alteraciones conductuales, tales como delincuencia, vandalismo u otras manifestaciones impulsivas. Frecuentemente pueden darse con síntomas psicofisiológicos de diferente naturaleza. El diagnóstico se hace no tanto basándose en los síntomas en sí, que son inespecíficos, sino en las circunstancias que rodean la aparición de éste.

DESORDENES AFECTIVOS.

La depresión en el adolescente ha sido un tema relativamente descuidado. Por un período muy largo se puso en tela de juicio la existencia de cuadros afectivos mayores en los jóvenes. Los estudios más recientes han demostrado que éste es uno de los diagnósticos más frecuentes en esta edad. En muchas oportunidades los síntomas depresivos son reactivos a crisis familiares, sin embargo, otras depresiones mayores, comienzan también a aparecer en esta edad con formas de presentación que son diferentes a las de los adultos. Se ve con alguna frecuencia al joven aburrido, incapaz de concentrarse, que se retrae progresivamente de sus amistades y estudios, o bien, la depresión aparece como una incapacidad de tolerar la soledad, sumergiéndose el joven en un accionar incesante, con conducta sexual a veces promiscua o con consumo exagerado de alcohol o de sustancias químicas, desinterés por los estudios. En una investigación realizada en la Universidad de Harvard, se encontró que la causa más frecuente de abandono de estudios eran cuadros depresivos que muchos casos no fueron reconocidos como tales.

DESORDENES ESQUIZOFRENICOS.

La esquizofrenia comienza frecuentemente en la edad juvenil con una de las cuatro variables clásicas, la hebefrénica, significa etimológicamente "locura de los jóvenes". Hay formas de comienzo súbito y florido en las cuales un joven que hasta el día anterior aparentaba absoluta normalidad aparece con alucinaciones y un delirio florido, paradójicamente, estas formas de comienzo brusco son las de mejor pronóstico, presentándose en algunos casos sólo una vez en la vida. Cuanto más temprano es el comienzo mayor es la vulnerabilidad genético-constitucional a la enfermedad, menor es el grado de desarrollo de la personalidad, y por tanto, peor el pronóstico. Las formas de comienzo paulatino y arrastrado que datan desde la preadolescencia, son las que tienden a evolucionar de forma prolongada. Existen las llamadas formas psicóticas, con tendencia a la sexualidad promiscua, a la conducta antisocial; las formas pseudo-depresivas, con tendencia al apagamiento progresivo con pérdida de interés por el estudio y la interacción con la

familia y amistades y retraimiento en la habitación por periodos prolongados; finalmente, la forma pseudo-neurótica con múltiples síntomas ansiosos, fóbicos, obsesivos.

DESORDENES FÓBICOS Y ANSIEDAD.

Los cuadros ansiosos y fóbicos aparecen a veces en edades tempranas, interfiriendo frecuentemente de forma clara en el rendimiento o asistencia escolares o en la capacidad de relacionarse con los demás. Las tres formas típicas de los desordenes ansiosos son: el desorden ansioso de separación, surge al alejarse de los padres o figura importante; desorden ansioso de evitación, en el cual evita el contacto con extraños o el alejarse del hogar; y el desorden sobre ansioso, en el cual la angustia es constante y no se liga a situaciones ni a personas.

Las dos formas típicas de cuadros fóbicos se ligan o bien a objetos, que son las llamadas fobias simples, o las fobias sociales, por ej: temor a hablar en público, a sonrojarse, a ser homosexual, a salir a escena.

DESORDENES OBSESIVO COMPULSIVOS

Es frecuente entre los jóvenes, según lo han demostrado estudios epidemiológicos del 2 al 3% de la población tienen síntomas obsesivo-compulsivos claros. Este cuadro no altera el funcionamiento social ni las relaciones interpersonales por lo que sólo el sujeto afectado y los familiares más cercanos están conscientes de los síntomas. Durante la adolescencia, frecuentemente se interpretan estas compulsiones como parte de la tendencia del joven al autoexigirse de manera muy drástica y cruel entre otras causas, por lo que sólo al cronificarse los rituales estereotipados al acostarse y levantarse, al aparecer elaboradas obsesiones de limpieza, como lavarse las manos prolongadamente, o la necesidad de verificar repetidamente las cerraduras de la casa, se hace evidente la patología involucrada.

Si bien la edad del diagnóstico promedio es a los 22 años, en bastantes ocasiones se puede detectar el comienzo en la adolescencia media y terminal.

Estos síntomas tienden a presentarse en las mismas familias.

En algunos casos son posteriores a un accidente, confusión cerebral o a otras afecciones del sistema nervioso, infecciosas o no.

DESORDENES DE LA PERSONALIDAD

Diagnosticar un trastorno de la personalidad en un adolescente es discutible, pues la estructura de la personalidad es aun inestable. Por ello, es riesgoso etiquetar una conducta que puede parecer muy anormal ya que es frecuente que desaparezca, por otra parte, algunos de los desórdenes más severos de la personalidad comienzan en este periodo de la vida y el detectarlos de forma incipiente puede ser muy importante.

Desorden antisocial: Esta es la forma de trastorno de la personalidad que ha sido valorada de forma más completa. Comienza frecuentemente en la niñez o adolescencia temprana y sus primeras manifestaciones se confunden con el antes denominado síndrome hiperkinético. Intranquilos, pelean frecuentemente y a veces incurrir en conductas delictivas. Tienen a utilizar de forma repetida sustancias químicas y alcohol. Antecedentes de problemas disciplinarios en las escuelas (discusiones con profesores o compañeros, ausentismo, bajo rendimiento). Frecuentemente tienen escapadas del hogar, a veces duermen con amigos en la calle. El rendimiento laboral y escolar es malo. Dificultades para aceptar la crítica o consejo. Actividad sexual temprana y promiscua, pueden ejercer la prostitución. Incurrir en conductas ilegales.

El tratamiento es difícil, debe hacerse en instituciones especializadas, frecuentemente terminan en establecimientos correccionales.

Desórdenes límite: Jóvenes con tendencia a fluctuaciones rápidas de estado de ánimo, con irritabilidad marcada y agresividad (Hacia los demás y hacia sí mismo) Tienen a utilizar sustancias químicas con frecuencia. Característica principal es la turbulencia emocional, relaciones interpersonales cambiantes y extrema dificultad para estabilizar sus elecciones laborales, vocacionales y de pareja. Es difícil el diagnóstico ya que muchas de estas manifestaciones son normales durante la adolescencia, la diferencia es que tienden a disminuir en el adolescente promedio y a aumentar en estos casos.

ALCOHOLISMO Y ABUSO DE DROGAS.

Constituye un área cada vez más importante entre los problemas de salud mental del adolescente dada la forma epidémica en que se está utilizando en todo el continente y las consecuencias nocivas para la salud tanto en el corto como en el largo plazo. Se ha calculado que alrededor del 30% de la mortalidad adulta prematura se debe al efecto del alcohol y el tabaco. El uso de estos tóxicos se aprende en la adolescencia, pero es muy difícil convencer al joven de los riesgos de su conducta, debido a que las consecuencias se experimentan después.

Es importante diferenciar el uso ocasional o experimental, de su consumo habitual o sostenido. En esta última situación debe ser preocupante, especialmente si se acompaña de una baja en el rendimiento escolar o de problemas de relaciones interpersonales de inicio reciente. En términos de causas desencadenantes es importante explorar el ambiente familiar, en un número importante se relaciona con dificultades con los padres o de los padres entre sí.

Mientras más temprano comienza el uso es peor. Una de las alternativas preventivas más importantes es aquella que se centra en no prohibir el consumo para siempre sino retardarlo. Esto es importante en el uso del alcohol. También el uso de la presión social, familiar y escolar, en el sentido de enseñar al joven a resistir la oferta de la sustancia.

SUICIDIO O CONDUCTA SUICIDA

Es la tercera causa de muerte entre hombres y la cuarta entre las mujeres de 15 a 24 años en Estados Unidos, las tasas de mortalidad juvenil por suicidio crecieron en un 150% en los últimos 20 años. Además existe la morbilidad por intentos de suicidio que es varias

veces superior a la primera (por cada un suicidio 5 ó 10 intentos). Por otra parte una vez que ha habido un intento de un 6 a un 16% vuelven a tratar de hacerlo dentro de los 12 meses consecutivos, a veces exitosamente.

Entre las posibles causas se señalan: el aumento de las tasas de desempleo, el aumento de los problemas conyugales y de la inestabilidad de la familia, mayor acceso y disponibilidad de armas de fuego, menor importancia a la religión y de los sistemas de valores que prohíben estas conductas, mayor incidencia de abuso infantil y el aumento del uso del alcohol y de otras sustancias tóxicas.

Quizás el hecho más significativo entre los anteriormente citados es la altísima correlación entre hogares fragmentados con ausencia de uno o ambos progenitores y adolescentes que se suicidan.

Al respecto se plantea que aunque hay estudios que sostienen que es mejor ser hijo de matrimonio separado que mal avenidos, está claro que todo joven experimenta esta sensación como algo doloroso. En un estudio realizado a 131 niños y adolescentes de 60 familias separadas, ninguno se sintió aliviado con la separación y los sentimientos que más predominaban eran de tristeza, miedo, sensación de pérdida, enojo, y deseo de reconciliación. Reevaluando esta situación al año siguiente el 50% mejoró, el 15% siguió igual y el 23% empeoró. Además los hijos de matrimonios divorciados consultan más a los servicios de psiquiatría y tienen mayores dificultades en la escuela, en el aprendizaje, mayor deserción escolar y conducta social más deteriorada.

Entre los factores de riesgo individuales hacia conductas suicidas se encuentran: la raza blanca, los métodos violentos, la existencia de un intento previo, la existencia de un plan con intención clara de cometerlo, antecedentes de descontrol impulsivo anterior así como el consumo de alcohol u otras sustancias tóxicas.

Entre los antecedentes familiares se encuentran los de conducta suicida en la familia así como historia familiar de desorden afectivo.

Es importante distinguir:

- - La ideación suicida simple que generalmente es "un grito de ayuda" por no haber sido tomado en cuenta en el hogar, el adolescente menciona la idea como una manera de llamar la atención sobre sus problemas.
- - Los planes manipulativos del medio ambiente como una forma de manipular una situación que evoluciona de manera diferente a su interés y casos de desilusión sentimental.
- - La intención suicida severa premeditada.

¿Cómo participa el maestro en este proceso?

La función del maestro es educar y el proceso de educación requiere de la interacción necesaria entre asimilación de conocimientos y desarrollo de la personalidad

En el Tratado de Psiquiatría, en el capítulo "La Psiquiatría y la Escuela", el autor, Irving N. Berlin plantea: "Un objetivo de la educación es proporcionar a cada niño las herramientas que le permitan una actividad autónoma del yo..." Más adelante refiere "La función de la psiquiatría escolar ha aumentado en importancia en los últimos años, dado a que las escuelas han experimentado pocos cambios en los últimos cincuenta años o más, que no han respondido al desarrollo de una sociedad con alta tecnología y complejos medios de comunicación. Se han multiplicado progresivamente los problemas". (4-pag.2488)
Entonces, la escuela no está facilitando un adecuado desarrollo personal, no está preparando al hombre para la vida. Una educación menos directiva, más participativa, donde se parta de las necesidades del alumno y que contribuya al desarrollo de recursos psicológicos que le permitan enfrentar los conflictos de la vida, podría contribuir al desarrollo de la personalidad y a prevenir enfermedades.

Este autor considera, además, que "La prevención o detección precoz sobre la conducta y los trastornos del aprendizaje pueden constituir una importante labor de la escuela" (4-pag.2491) Se refiere a experiencias de otros autores los que plantean que los maestros con una ayuda mínima pueden detectar eficazmente los problemas de los alumnos, sobre todo, aquello que no sean agudos, conociendo los conflictos dinámicos del desarrollo normal y los indicadores de su resolución, diferenciándolos de los conflictos derivados de un entorno adverso y de determinadas experiencias en las relaciones interpersonales o trastornos que interfieren el proceso de desarrollo y se traducen en graves problemas que dificultan su evolución, por ej: en las alteraciones de identidad del adolescente cuando las manifestaciones de stress se detectan p recozmente se puede evitar una descomposición grave.

En la obra "Trastornos de la Salud Mental en la Comunidad" de la Organización Panamericana de la Salud, al abordar el programa de la salud mental en el niño, se refiere a las posibilidades de establecer una alianza intersectorial con educación. (5-pag. 192)

Es decir que el maestro puede participar en labores preventivas y de detección precoz de alteraciones.

Finalmente, cuando no se ha podido prevenir la alteración, el maestro también puede contribuir, ofreciendo una atención que responda a las exigencias de su estado, propiciando el máximo desarrollo de sus potencialidades por ej: en el caso de los enfermos crónicos, ayudando a poner en claro sus capacidades, limitaciones y expectativas, definiendo de forma clara y realista los objetivos del estudiante, disminuyendo así los conflictos familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1- Organización Mundial de la Salud: Documentos básicos con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de octubre de 1994. O.M.S. Ginebra, 1993.
- 2- Pérez Lovelle Reinaldo: La Psiquis en la determinación de la Salud. Editorial Científico-Técnica. C. de La Habana, 1987.
- 3- González Rey Fernando y Mitjans M. Albertina: La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

- 4- Silber Tomás J y otros: Manual de medicina de la adolescencia. O.P.S. 1992.
- 5-Freedman A.M. y otros: Tratado de Psiquiatría. Tomo II y IV Editora Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba, 1988.
- 6- Colectivo de Autores: Temas de la Salud Mental en la Comunidad. Organización Panamericana de la Salud. Editorial I. Levev, 1992.

BIBLIOGRAFIA

- Colectivo de autores: C.I.E. 10 Trastornos mentales y del comportamiento. O.M.S. 1993.
- García Morey A: Selección de lecturas de evaluación y diagnóstico infantil. Ediciones U.H. Ciudad de La Habana, 1983.
- González Rey Fernando: Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- Marcelli D y Braconmier A: Manual de Psicopatología del Adolescente. Fondo Editorial Masón, 1986.
- Rodríguez Maricela y Bermudez Rogelio: La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio. Tesis por el grado científico de Doctor. I.S.P. "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana, 1994.
- Vega Vega René: Trastornos psicológicos del niño y del adolescente. Facultad de Psicología. U.H. Ciudad de La Habana, 1988.

RELACION PROFESOR-ALUMNO EN LA ADOLESCENCIA;

MsC María Isabel Alvarez Echevarría

La relación profesor-alumno debe ser fuente de experiencias significativas en el desarrollo individual y la influencia positiva que se derive de la misma, está en dependencia, por una parte, de las condiciones personales y profesionales del profesor. que dirige esta interacción atendiendo a objetivos pedagógicos y por la otra, las características del alumno, particularmente la etapa de desarrollo en que se encuentre, la cual condiciona el modo peculiar con el que se percibe la figura del maestro y el lugar que ocupa en el sistema de relaciones de la vida del alumno.

Investigaciones realizadas en diferentes latitudes, han demostrado el lugar principal que ocupa el maestro en la vida del niño en la etapa escolar, aceptando sin reservas su autoridad, constituyéndose en un modelo a imitar a partir de su influencia incuestionable. El maestro sustituye en el contexto escolar la función de los padres y se le otorga por tanto sus funciones: de premiar, de castigar, de poseer conocimientos veraces que no se cuestionan.

Estas características señaladas se manifiestan acentuadamente en los primeros grados de la enseñanza primaria y se va modificando la incondicionalidad del niño al maestro, en la medida en que el desarrollo intelectual y el nivel de socialización alcanzado, hacen posibles valoraciones críticas que permiten enjuiciar el comportamiento del maestro por parte del alumno, apreciando sus aciertos y desaciertos, elevándose cada vez más la exigencia del alumno en relación al profesor, cuestiones éstas que se van manifestando progresivamente y tienen su expresión más clara en la adolescencia y edad juvenil.

Las actitudes con respecto a los profesores y las relaciones con ellos se vuelven más complejas y diferenciadas en la adolescencia, ya que también **ocurren cambios en el nivel escolar**. A partir de la Sec Básica, los alumnos están sujetos a la influencia de varios maestros, según las asignaturas que reciben, por lo que ya no sienten una unidad absoluta de exigencias, enfrentando diferentes modos de relación y valoraciones a sus puntos de vista y formas de actuar.

Estas nuevas condiciones, determinan que a los adolescentes se les plantea mayor responsabilidad individual, deben organizar por sí mismo algunas actividades grupales, estudian en grupo sin la presencia del adulto y la organización estudiantil asume otro estilo que los hace sentir participantes más activos de algunas decisiones relacionadas con la vida escolar y extraescolar.

Este conjunto de nuevas exigencias propician **la independencia** y condicionan que las relaciones con el grupo ocupen un lugar principal en la vida escolar y que los profesores ocupen un lugar diferente en el sistema de relaciones de la vida del adolescente.

Estudios realizados demuestran, que en principio, el adolescente se siente satisfecho con aquellos profesores que demuestran dominio de su asignatura y que saben enseñar, lográndose en este caso, relaciones de orden intelectual fundamentalmente, que le valen al profesor el respeto aún cuando no tenga un acercamiento emocional con los estudiantes. Sin embargo, el adolescente es al mismo tiempo, especialmente sensible a ciertas cualidades del profesor relativas a la forma en que se relaciona con ellos y que lo hacen ser verdaderamente estimado, elevándose significativamente en este caso, la influencia educativa ejercida sobre los alumnos.

I. S. Kon refiere en su libro Psicología de la edad juvenil, que en la imagen del maestro en esta etapa se consideran jerárquicamente:

1- la comprensión, cordialidad, respuesta emocional.

2- la competencia profesional, el nivel de conocimientos, la calidad de la enseñanza.

3- la habilidad para disponer con justeza del poder

Para valorar esta problemática en nuestra realidad, es necesario considerar los resultados obtenidos en la, investigación realizada por el ICCP (Mined) presentada en 1990, utilizando una amplia muestra de estudiantes de Enseñanza Media de todo el país y dirigida a caracterizar aspectos vinculados al componente valorativo motivacional de la personalidad. Con respecto a sus profesores los resultados principales son los siguientes:

_La figura del profesor no se destaca ni en los modelos a seguir ni en las preferencias comunicativas.

_Al realizar la valoración de sus profesores, disminuyeron las valoraciones positivas con la edad de la muestra.

_Los estudiantes no utilizaron prácticamente la categoría en extremo negativa para valorar a los profesores.

_En la medida que avanzan en edad y escolaridad los estudiantes, muestran mayores posibilidades de hacer una valoración más equilibrada y diferenciada de sus profesores, ya que logran una mejor discriminación de los aspectos positivos y negativos de éstos.

_Al comparar los items entre sí por su contenido, se evidencia que existen tres que obtienen los más altos índices de valoraciones positivas:

1-dominan su asignatura

2-son respetuosos

3-les gusta ser maestros

Los tres items que alcanzan los más bajos lugares fueron:

1-son personas en las que confiamos plenamente

2-se preocupan por nuestros problemas

3-son justos

Se destaca pues, que los items que muestran una disminución más significativa de las valoraciones positivas se refieren por su contenido a aspectos íntimamente vinculados con la comunicación y el trato personal profesor-alumno.

Este hecho pone de relieve la importancia que tiene para los adolescentes y jóvenes una buena comunicación personal con sus profesores, lo que los hace ser particularmente sensibles cuando no reciben un trato personal de confianza por parte de sus profesores.

Resulta interesante también hacer referencia a los resultados del estudio de algunas particularidades de la relación profesor-alumno realizado en una muestra de estudiantes del ISP "Enrique J. Varona" en el curso 91-92. Los problemas que obtuvieron un más alto % de selección de la muestra fueron los siguientes:

_Son pocos los profesores que permitan que los estudiantes conozcan aspectos de su vida personal

_Son pocos los profesores que tienen sentido del humor

_La mayoría de los profesores dominan su asignatura, aunque no todos son capaces de hacerse entender

_Son pocos los profesores que abordan con sus alumnos temas de conversación que no sean acerca del estudio de su asignatura

_No todos los profesores convencen a los estudiantes para lograr cambios en su manera de actuar o pensar

Estos problemas detectados apuntan sobretodo a deficiencias en el aspecto relacional de la comunicación profesor-alumno, al vínculo afectivo que debe establecerse. ¿Puede realmente el profesor constituir un modelo cuando escapa a la percepción de los estudiantes un poco su dimensión humana?

Las limitaciones hasta aquí analizadas en la relación profesor-alumno afecta negativamente la posición que ocupa el profesor en el sistema de relaciones de adolescentes y jóvenes, comprometiendo el ejercicio de la autoridad que representa el maestro en el contexto escolar y por ende, su influencia educativa

LA AUTORIDAD DEL PROFESOR EN LA ADOLESCENCIA

¿Es el profesor una autoridad en la escuela? ¿Por qué? Si nos remitimos al diccionario el término autoridad se define como "persona revestida de poder o mando". Al limitarse a este sentido el término, se puede afirmar, que de hecho, el profesor es una autoridad en la escuela.

En la adolescencia, sin embargo, atendiendo a las características psicológicas de la etapa, es conocido que se acepta con reservas la autoridad cuando es impuesta por decreto, a la fuerza, por el simple poder, sin que medien otras condiciones en aquel que ejerce la autoridad. De ahí que consideremos que la autoridad no es un atributo que necesariamente se reconozca en el profesor por el hecho de serlo. **El ejercicio de la autoridad en la relación con los adolescentes debe ser "conquistado".**

En este punto es válido analizar los diferentes tipos de poder a partir de los cuales se ejerce la autoridad:

Poder legítimo. Se basa en la autoridad institucionalizada. Ej. el director de la escuela, el maestro.

Poder estimulativo o sancionador. Se ejerce la autoridad sobre la base del castigo o premio.

Poder capacitativo. Es la autoridad ganada por la experiencia, el conocimiento, las capacidades.

Poder referente. Está dado por cualidades de la persona que ejerce la autoridad, que la hacen atractiva y propicia que los demás la sigan.

La manera en que se manifiestan estas diferentes formas de poder y se complementan, enriquece el ejercicio de la autoridad.

En la relación del profesor con los adolescentes, teniendo en cuenta los estudios sobre el tema, la autoridad se reconoce y cumple una verdadera función educativa cuando descansa armónicamente en los diferentes tipos de poder que deben conformarla.

¿Cuáles serían los tipos de poder que ejercen mayor influencia en el ejercicio de la autoridad con los adolescentes?

La respuesta con rigor a esta pregunta, requeriría de un estudio dirigido a este objetivo, cuestión que sería interesante explorar.

Sin embargo, los estudios realizados con respecto a la relación profesor-alumno en la adolescencia en general, señalan el valor que se otorga a cualidades tales como ser justo, honesto, respetuoso, confiable, atributos que condicionan una comunicación positiva entre ambos, favoreciendo la aceptación de la figura del maestro y su influencia educativa integralmente.

De ahí que no debe confundirse o identificarse autoridad y autoritarismo.

González, F. y Mitjans, A. señalan en su libro *La personalidad, su educación y desarrollo...* "El autoritarismo es el abuso de la imposición, la investidura de superioridad del maestro sobre el alumno, en cada momento de esta relación, la incapacidad de personalizar esta relación sobre la base de que solo la obediencia absoluta es la premisa de la educación."

¿Que condiciones principales hacen al profesor ser más efectivo en el ejercicio de la autoridad y por tanto, establecer una relación positiva con los adolescentes?

Atendiendo a los aspectos analizados, se señalarán algunas cuestiones principales a tener en cuenta, partiendo de la consideración de que la calidad en el proceso de comunicación profesor-alumno condiciona el tipo de influencia que pueda ejercer el profesor.

El respeto a la personalidad del estudiante es un principio básico, que implica una aceptación de su individualidad, con sus intereses, inquietudes, dudas y limitaciones, considerando que es una personalidad en formación y que el profesor como adulto y profesional está en disposición de ofrecerle su colaboración en el enfrentamiento de nuevas experiencias.

Esta actitud supone reconocerle al estudiante un nivel de independencia, lo cual no limita que la intervención pedagógica se ofrezca oportunamente y sea bien recibida, cuando se brinda desde una posición de **comprensión**, tanto en situaciones que supongan halagos como críticas.

Es importante pues, asumir la autoridad a partir del **diálogo**, escuchando con respeto los criterios de los adolescentes e influir sobre ellos, predominantemente, mediante **la persuasión** que supone una argumentación coherente, racional, que los movilice a la reflexión. No debe esperarse un cambio inmediato de actitud. Demostrarles que nos interesa acercarnos a ellos, al mundo de sus ideas y vivencias, sin esperar una coincidencia absoluta, que no siempre es válida, por la distancia generacional u otros factores que deben considerarse.

El profesor debe saber distinguir aquellas cuestiones que deben tratarse con todo el grupo y otras individualmente con algunos estudiantes. Es criterio de diferentes autores que la acción educativa es insuficientemente individualizada.

Las conversaciones individuales, frontales, suponen una preparación previa del asunto a tratar y el conocimiento de los interlocutores, buscar el momento oportuno y apreciar el estado de ánimo, eligiendo el tono y las palabras apropiadas para establecer **la confianza** que requiere la conversación individual.

¿QUE LUGAR LE CORRESPONDE AL MAESTRO EN EL SISTEMA DE RELACIONES DEL ADOLESCENTE?

El contexto esencial donde el maestro ejerce su influencia en los adolescentes es *la escuela*, aunque la misma se proyecte positivamente hacia la familia y la comunidad a través de tareas complementarias.

El trabajo del profesor es fundamentalmente un trabajo grupal, independientemente de la atención individualizada que debe ofrecer cuando así se requiera.

Las individualidades que conforman el grupo de adolescentes, en su interacción cotidiana, a partir de tareas comunes que comparten, van construyendo opiniones, vivencias, normas y valores que se van asimilando personalmente por cada adolescente y que lo identifican con sus contemporáneos. Es sabido la significación que tiene en esta etapa la opinión del grupo, el sentirse aceptado en el mismo.

El aula, el grupo de adolescentes, constituye pues, un sistema por el nivel de interacción entre sus miembros y *al profesor le corresponde ser el regulador de ese sistema.*

El profesor tiene la responsabilidad esencial de orientar, facilitar, coordinar las situaciones de aprendizaje, ocupando una posición de mediación entre el grupo y los objetivos de aprendizaje. En estas situaciones de aprendizaje debe considerar las relaciones humanas que tienen lugar:

_alumno-alumno (miembros del grupo)

_grupo-profesor

_alumno-profesor

Las relaciones grupo-profesor y alumno-profesor están basadas en procesos comunicativos complementarios, debido a la mayor competencia del profesor por las funciones profesionales que desempeña, por contar con mayor experiencia, así como la distancia generacional. Las relaciones entre alumnos se fundamentan en procesos comunicativos simétricos, a partir de que ocupan similares posiciones en el sistema de relación, por la edad, intereses, experiencias y objetivos a lograr.

Es al profesor el que con su experiencia y profesionalidad, le corresponde crear las condiciones que propicien un clima emocional positivo para que las relaciones humanas que tienen lugar en las situaciones de aprendizaje favorezcan y permitan alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, las cuestiones que han sido analizadas hasta aquí, deben tomarse en consideración. La relación adecuada que sea capaz de establecer el profesor con los alumnos, marcará la significación positiva que debe tener la misma en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

Burke, B. Ma. Teresa. *La relación maestro-alumno.* Temas de Psicología Pedagógica para Maestros. Editorial Pueblo y Educación, 1982.

Bozhovih, L.I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Parte 3, Cap 3. Editorial Pueblo y Educación, 1976.

Fernández, A.Ma y Alvarez, M.I. *Algunas particularidades de la relación profesor-alumno en grupos del ISP E.J.Varona*. Ponencia presentada al Taller Internacional delCEPES, 1991.

González,F. y Mitjans, A. *La personalidad, su educación y desarrollo*. Cap 3. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Heinemann, P.*Pedagogía de la comunicación no verbal*. Editorial Herder,1980.

Kon, I.S. *Psicología de la edad juvenil*.Cap 4.Editorial Pueblo y Educación, 1990.

Minujen, A. *Creatividad*. Post-grado ofrecido en el ISP Enrique J. Varona, 1990. Notas de clase.

Mudrik, A. *La educación en secundaria*. Editorial Progreso, Moscú, 1981.

Colectivo de autores. *Y ya son adolescentes*. Editorial Pueblo y Educación, 1991.

ICCP, Mined.*Caracterización de algunos aspectos del desarrollo de la personalidad de los estudiantes cubanos de nivel medio*.Informe resumen de investigación, 1990.A

Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”

Facultad de Ciencias de la Educación.

Conductas de riesgo en adolescentes.

Lic. Daysi Ferrera V.

Fecha: Abril del 2002.

Conductas de riesgo en adolescentes.

Aunque no todos los/las adolescentes incurren en conductas de riesgo hay factores que contribuyen a que algunos grupos estén más predispuestos a afectaciones en su salud mental y/o física por lo que una de las vías para la atención y orientación adecuada de estos sujetos presupone la identificación de conductas de riesgo, las que puedan considerarse, según la autora, como alteraciones en las formas de actuación del sujeto que pueden dificultar o desviar el normal desarrollo de su personalidad *al afectar sus relaciones interpersonales, su comunicación, su actitud hacia el aprendizaje escolar y obstaculizan su adaptación social.*

En el libro “La adolescencia, sus conflictos: Un reto al médico de la familia, Hermenegildo Menéndez señala que el/la adolescente cuya vida se desenvuelve en medio de profundos cambios biosociales, suele explorar y experimentar conductas de riesgo o a veces se ve envuelto (a) en estas y no tiene suficiente conciencia de aquellas que resultan potencialmente destructivas y no comprende las consecuencias de sus acciones. (pág 44)

Es importante identificar los siguientes aspectos para referirse a las conductas de riesgo: frecuencia, intensidad, etapa del desarrollo , entre otros.

Las conductas de riesgo obedecen a diferentes causas entre las que afloran de manera significativa las socioambientales, muy asociadas a los factores de desventaja social: económicas, culturales, condiciones de vida, en re otras .

Algunas de las conductas de riesgo más frecuentes observadas en adolescentes son: la agresividad, la timidez, la desobediencia , los robos , las fugas , el alcoholismo , la drogadicción , la promiscuidad y la prostitución , entre otras.

Estas conductas pueden desencadenar abandono o fracaso escolar , conductas antisociales , delictivas , problemas de salud , entre otros , provocando en general un deterioro en la calidad de vida de los/las “adolescentes en riesgo”, por lo que el análisis de las causas específicas de determinado riesgo concreto, también exige examinar las alternativas disponibles para modificar o disminuir sus efecto, según el Dr. H . Menéndez.

La agresividad.

Es una característica de todos los organismos vivientes. Aquí predomina el proceso de excitación no controlado.

Su finalidad en el/la adolescente es dominar una situación, vencer un obstáculo o destruir un objeto.

La agresión se identifica con la violencia. Puede expresarse en la actuación o verbalmente.

El impulso agresivo se asocia con irritabilidad, cólera, amenazas, golpes , gritos , lanzamiento de objetos , entre otros.

El origen de la agresividad puede estar vinculada al rechazo familiar, exceso de autoridad materna o paterna, castigos físicos , estados de insatisfacción, etc. por enfermedad o por lesión orgánica.

El adolescente agresivo puede expresar su antipatía hacia una persona con un ataque a otra persona o contra sí mismo.

Para la prevención y tratamiento de la conducta excesivamente agresiva, se sugiere la educación de los padres en este sentido a fin de que en el clima hogareño no potencie ni fomente tal conducta .

Ante una conducta agresiva del alumno o familiar el maestro debe evitar excitarse demasiado y crear los mecanismos necesarios para lograr atemperar la situación

Y después hacer razonar a los involucrados.

La timidez.

Es asociada en la inhibición con los otros, fundamentalmente con los desconocidos para el sujeto, se refleja en el miedo escénico. Se manifiesta en el aislamiento del grupo , pobre comunicación , participación en las reuniones baja autoestima, etc. La timidez persistente puede relacionarse con conflictos en el hogar y en la escuela, Un hogar excesivamente rígido y autoritario afecta la independencia del adolescente y puede provocar la timidez

En la labor educativa es importante asignarle al alumno tímido tareas que le permitan desenvolvimiento, independencia, estimularlos, elevar su autoestima e incorporarlo a actividades grupales con designación de algún rol que implique compromisos con el colectivo, que le que impliquen compromisos con el colectivo, que le hagan sentirse útil.

Se debe evitar las burlas de otros estudiantes al alumno tímido, al cual debe reconocérsele sus potencialidades.

La desobediencia.

Es una forma de rebelión contra la autoridad, contra las normas establecidas, en ella influye la relación afectiva, el nivel de compromiso que tenga el/la adolescente con respecto a quienes le exigen cumplimiento.

Se puede manifestar como resistencia pasiva o de manera activa o abierta.

Entre las causas de la desobediencia se encuentran:

- * Las restricciones excesivas.**
- * Falta de democracia.**
- * La excesiva tolerancia.**
- * La falta de conciencia sobre las consecuencias de la actuación por parte del adolescente.**
- *No-coherencia en las acciones educativas y la doble moral.**

En el tratamiento de esta conducta es importante que el adolescente tome conciencia de porqué y para qué se le exige determinada conducta.

Los robos.

Consiste en tomar objetos o cosas para sí sin autorización o consentimiento, por lo general en forma encubierta privando a otras personas de sus pertenencias.

El robo no debe admitirse, es importante desarrollar valores como la honestidad, austeridad en el/la adolescente.

Este término debe evitar aplicarse al niño pequeño el cual no tiene aún conciencia de su actuación, aunque debe combatirse esta negativa conducta aún desde las edades tempranas.

Entre las causas de los robos se encuentran:

- * Falta de respeto a la propiedad ajena.**
- * Deseos de poseer.**

- * Venganza al sentirse rechazado, discriminado.*
- * Insatisfacción creciente de necesidades básicas.*
- * Insuficiente desarrollo de valores morales.*

Los padres deben servir de ejemplo positivo y conversar con sus hijos sobre lo negativo de esta conducta por el daño que provoca a otros.

Así mismo la escuela debe realizar un trabajo educativo encaminado a prevenir que los adolescentes asuman estreprochable conducta no identificada con los valores de nuestra sociedad.

Las fugas.

Se manifiestan cuando se “escapan” o evaden del hogar o la escuela.

Generalmente se produce por enojo con los padres: por rechazo familiar, autoritarismo, desatención, por celos a los hermanos por abuso físico o sexual u otra insatisfacción en el hogar, o por conflictos en la escuela con sus maestros o compañeros.

La fuga es una declaración del adolescente o la familia y la sociedad de que la situación en el hogar se ha hecho intolerable y el conflicto es tan grande, que vivir en la casa por más tiempo es imposible, según señala el Dr. H Menéndez.

La fuga de la escuela puede obedecer entre otras causas a la incomprensión, la falta de comunicación, la desmotivación, temores, etc que puede sentir el/la adolescente ese contexto por lo que asume esta conducta como salida.

Cuando varios adolescentes se escapan juntos por lo general forman pandillas que asumen conductas negativas.

Hay que orientar a los padres con relación a cómo proceder ante estas conductas porque pueden ser generadoras de actos de robos, u otras actividades delictivas, al mismo tiempo que se desvinculan del medio familiar o escolar.

El alcoholismo.

Uso excesivo de bebidas alcohólicas al crearse una dependencia de estas por parte del sujeto.

Crea numerosos problemas de salud: úlcera, desnutrición, cirrosis hepática, intoxicación de la sangre etc, además de provocar inestabilidad, desórdenes en la conducta, en las relaciones interpersonales, así como fracasos en el estudio y el trabajo.

Bajo los efectos del alcohol se puede agredir y tener accidentes.

Muchos adolescentes se refugian en la bebida ante conflictos familiares, personales o escolares porque les resulta atractivo” como vía de parecerse al adulto y como vía de socialización “vamos a darnos unos tragos”

dicen con frecuencia, terminando en muchas borracheras.

La atención a esta conducta implica tratamiento psicológico y médico y en última instancia la asistencia a centros especializados en esta área con apoyo del médico de la familia.

No obstante en este caso lo más importante es la prevención a partir de antecedentes y situaciones concretas en las que se debe centrar la atención: ausentismo escolar,

bajo rendimiento académico, falta de concentración, los que proceden de familias alcohólicas, situaciones de crisis que afectan al adolescente emocionalmente.

Los medios de comunicación masiva contribuyen una agencia social importante para el trabajo profiláctico a evitar el alcoholismo en adolescentes y jóvenes.

La drogadicción.

El consumo de drogas es un peligro para la salud, en especial para adolescentes y jóvenes.

Su consumo persistente puede afectar el desarrollo, puede provocar conductos peligrosos que pueden llevar a accidentes mortales ya que alteran la percepción y las reacciones psicomotoras (OMS,1998).

Las psicosis del adolescente ocurren con frecuencia asociadas al consumo de drogas.

Entre sus causas: conflictos familiares, personales, sexuales, etc.

El/la drogadicto/a tiene muchas posibilidades de fracaso escolar y laboral por ausentismo, bajos resultados académicos, falta de estudio; como tendencia recurren al delito y a la prostitución para mantener su suministro de droga.

En general la droga es un elemento desestabilizante de la personalidad del sujeto, el cual al crear una dependencia de ella actúa como un "robot".

Algunas de sus manifestaciones más significativas son: alucinaciones, excitación, confusión, desorientación, despersonalización, depresión, pérdida de interés, apatía, pérdida de voluntad, de energía y fatiga, entre otros.

Los contextos de actuación en que interactúa el/la adolescente pueden potenciar el uso de drogas, de ahí la importancia de la caracterización de estos contextos para el trabajo preventivo y de orientación.

Según el Dr. H Menéndez dentro de esos contextos se manifiestan como factores de riesgo en los adolescentes:

Bajo rendimiento académico, enfermedades mentales, desviaciones de la conducta, búsqueda de sensaciones, baja o inadecuada autoestima, problemas en la comunicación

cación, conflictos familiares y uso de drogas por los que le rodean.

Cuando un adolescente admite que drogas o alcohol, o bien esto es reportado por los padres o la escuela, resulta necesario evaluar esta situación de manera especial.

Debe valorarse el tipo de drogas o alcohol, la cantidad que usa y las consecuencias médicas que se derivan, así como el grado de dependencia.

Entre las drogas de uso más común se encuentran la cocaína y la marihuana.

La prostitución.

Mercado sexual, donde la relación por lo general no se basa en el afecto, el amor, muchos/as de los/as adolescentes que se fugan del hogar como tendencia asumen estas conductas, aunque en otros casos no sucede necesariamente así.

Constituye un grave peligro para la salud con posibilidad de contraer ETS tales como Sífilis, Gonorrea, Vaginitis bacteriana, el VIH (sida).

Entre las causas de esta conducta pueden encontrarse:

frustraciones familiares o personales, abuso sexual, alcoholismo, la drogadicción.

Puede provocar abandono de los estudios en la mayoría de los casos.

La promiscuidad.

Cuando se producen cambios frecuentes o al mismo tiempo se tiene relaciones sexuales con más de una pareja, por lo que si no hay una debida protección se pueden contraer ETS y VIH, además de generar estados ansiosos, conflictos, inestabilidad y repercutir en la vida familiar y escolar.

Las conductas de riesgo analizadas de acuerdo a la especificidad de su manifestación en el/la adolescente

Ellas implican tener en cuenta:

A) Trabajo preventivo con la interacción de diferentes agencias sociales.

B) Trabajo de orientación con el uso de variadas técnicas: entrevistas, psicodramas, cine debate, análisis de productos de la actividad, talleres de reflexión

ballet, práctica de deportes, trabajo manual etc.

C) Tratamiento por el personal especializado, no solo dirigido al adolescente sino también a su familia

Bibliografía.

-Colectivo de autores. Psicopatología . Formación de maestros terapeutas, 1980.

- Colectivo de autores. ¿ En que tiempo puede cambiarse la mente de un niño? Art. Maltrato psicológico infantil, 1999.

- **Collazo, Basilia y Puente María. La orientación en la actividad pedagógica, 1999.**
- **Menéndez del Dago, Hermenegildo. La adolescencia, sus conflictos: un reto al médico de la familia. Editorial Científico- Técnica, 1998.**

DIFICULTADES Y PROBLEMAS MÁS FRECUENTES (Tomado del libro **Desarrollo Ontogenético, colectivo de autores del ISPETP**)

Para la labor pedagógica es importante, también, conocer cuáles pueden ser las dificultades o desviaciones que pueden presentarse en el desarrollo de la personalidad; de ahí que en el presente capítulo se haga un breve análisis de cuáles dificultades se presentan en los escolares, adolescentes y jóvenes, por el interés que guardan para maestros y profesores.

Por supuesto que no se tratarán todas las dificultades, sobre todo, aquellas que representan una patología, puesto que esto requeriría de la intervención de un especialista, psicólogo o psiquiatra, sólo se hará referencia a los problemas más comunes, aquellos que cualquier maestro o profesor se encuentra de modo cotidiano en el trabajo y que, dentro de sus posibilidades y conocimientos, puede enfrentar para solucionarlos.

Existen problemas que se presentan en escolares, adolescentes y jóvenes:

- -Problemas de aprendizaje
- -Problemas de conducta

Existen problemas que son característicos de la adolescencia y la juventud, que son:

- -Problemas sexuales
- -Problemas vocacionales
- -Problemas sociales

2 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Los problemas relacionados con el deficiente aprovechamiento escolar y el bajo rendimiento docente son frecuentes en los escolares, adolescentes y jóvenes.

Las dificultades en el aprendizaje pueden ser causadas por:

- -Deficiencias en los hábitos y métodos de estudio.
- -Limitaciones en el desarrollo intelectual.
- -Actitud negativa hacia el estudio y carencia de intereses cognoscitivos.

Deficiencias en los hábitos y métodos de estudio

Cuando el alumno no posee hábitos de estudio o no domina las técnicas para un estudio efectivo tiende a presentar problemas en el aprovechamiento de lo estudiado. No logra fijar de modo conveniente lo que estudia, no hace uso de los recursos mnemotécnicos que contribuyen a

la retención de lo fijado y presenta dificultades en la reproducción o recuerdo.

En otras cosas falla en la realización de los exámenes por desconocimiento de los recursos que garantizan enfrentarlos y resolverlos con éxito.

Estas deficiencias pueden ser resueltas con un entrenamiento en técnicas de aprendizaje. Estos métodos y técnicas deberán ser enseñados desde la escuela primaria, pero rara vez se incluyen en los contenidos del pènsum o del diseño curricular, por lo que el estudiante puede llegar a la universidad y concluir sus estudios sin haberlos aprendido, lo que lógicamente afecta el proceso de aprendizaje.

Limitaciones en el desarrollo intelectual

En estos casos, el alumno posee un bajo nivel de abstracción y generalización del pensamiento, no es capaz de separar lo esencial de lo no esencial, no comprende el sentido lógico de lo estudiado, carece de la capacidad de sintetizar o de resumir y su memoria es mecánica y no racional. Su atención es inestable, se fatiga rápidamente y tiene poca capacidad de trabajo. Su limitado desarrollo le impide razonar adecuadamente y esto le conduce a fracasar en el rendimiento escolar.

El maestro debe dar una atención especial a estos alumnos, estimular su actividad intelectual y enseñarles el proceso de razonamiento que les permita comprender los contenidos de la enseñanza y evitar con ello los fracasos escolares.

Actitud negativa hacia el estudio y carencia de intereses cognoscitivos

Estos alumnos presentan una actitud negativa hacia el estudio y la escuela. No poseen interés en aprender, estudian poco y mal. No se esfuerzan, son negligentes, descuidados y poco responsables. Cualidades como la persistencia, la tenacidad y los hábitos de trabajo están ausentes.

La falta de deseo de aprender, el poco interés para cumplir con las obligaciones y su actitud indiferente ante el propio rendimiento entorpecen el proceso de asimilación de los contenidos docentes.

Esto origina que tenga que hacer esfuerzos de voluntad elevados. Este problema se refleja en el hecho de que el alumno contesta con las mismas expresiones del libro de texto, jamás se sale de los límites planteados por el maestro, no hace preguntas para profundizar, evita el trabajo intelectual, la solución de problemas difíciles, no tiene interés por estudiar, no les interesa el contenido de las asignaturas, atiende poco al maestro, tiende al fraude y se prepara poco para las clases.

Todo ello conduce al formalismo en la asimilación de los conocimientos, el cual puede ser de dos tipos:

- -Memorización del material sin comprenderlo.
- -Falta de relación de los conocimientos adquiridos con la vida (conocimientos inútiles, innecesarios, formales).

La solución a este problema es compleja, puede ayudar la lectura, el interés por leer literatura científico-técnica, artística o popular, así como el desarrollo de círculos de interés.

La incorporación al grupo, el compromiso con los compañeros y profesores y una enseñanza más atractiva que despierte vivencias positivas, pueden también resultar efectivas para mejorar la situación de estos alumnos.

Se debe ser exigente con ellos en la realización de las tareas y en que las lleve a cabo de forma independiente. El estimular los logros que alcance también puede resultar conveniente, siempre que estos sean producto de un esfuerzo personal verdadero.

En ocasiones, los problemas de aprendizaje tienen su origen en otros problemas por ejemplo, de conducta, de índole social, o en conflictos con el maestro o con el grupo, que le impiden concentrarse y aprender exitosamente. En otros casos los problemas familiares pueden estar incidiendo en la actividad de estudio, o las propias características de personalidad, como es el caso de los alumnos inseguros, dependientes, inhibidos o con una baja autoestima.

En cualquiera de estas circunstancias el maestro puede ayudar mucho, con la exacta comprensión del problema y de sus causas y con una actitud y comportamiento benévolo, pero exigente.

3 PROBLEMAS DE CONDUCTA

Hiperactividad.- Estos alumnos son muy intranquilos, reflejan un aumento de la sensibilidad y reactividad a todos los estímulos exteriores, su atención es dispersa y no logra concentrarse. Se distrae constantemente y su movilidad e inquietud son constantes. Son olvidadizos, inconstantes y "atolondrados".

Las causas de la hiperactividad son discutidas actualmente, aunque las investigaciones realizadas en este tipo de niños apuntan hacia la coexistencia de factores constitucionales y ambientales en la aparición de este trastorno.

Los alumnos hiperactivos presentan por lo general dificultades en el aprendizaje y sus características provocan impaciencia en las demás personas, lo que a su vez puede generar conflictos, sobre todo con los adultos.

Los maestros debe ser pacientes y tolerantes con este tipo de estudiante, darles la posibilidad de estar activos en la clase y lograr que se motive por el contenido de aprendizaje. Esto ayuda a la concentración de su atención, a su tenacidad y a una mejor asimilación de los contenidos.

Retraimiento.- Se caracteriza por el aislamiento, poca vinculación con los demás, insensibilidad, timidez, temor e incapacidad para establecer relaciones con los otros.

Las causas generalmente se encuentran en un ambiente familiar sobreprotector, perfeccionista, inconsistente, agresivo e indiferente. Influye también el tipo de temperamento, casi siempre melancólico y un sistema nervioso débil.

El niño retraído no engendra problemas disciplinarios, ni pide ayuda. Apenas habla, acata todo lo que se le dice, evitando actitudes en contra para evadir sentimientos de culpa, a los que es muy propenso. Hay casos en que llegan a culparse de hechos no cometidos.

Su autovaloración es disminuida y su autoestima baja. No insisten ni luchan por obtener algo por temor a no poder alcanzarlo.

Tratan de mantenerse en posiciones subordinadas, evitan incluirse en grupos y hacer nuevas amistades. Tratan de pasar inadvertidos y prefieren ser observadores antes que participantes activos.

En clases están en silencio, nunca levantan la mano para responder y cuando le preguntan se inhiben y muchas veces no logran coordinar y dar la respuesta adecuada. Temen el fracaso y hacer el ridículo ante los demás.

Los maestros rara vez entienden a estos alumnos, dado que no perturban la clase, ni presentan problemas de aprendizaje. Sin embargo ellos requieren de ayuda inmediata, pues sufren la situación en que viven.

La labor educativa con los estudiantes tímidos debe dirigirse a elevar su autoestima y seguridad en sí mismos. En este sentido debe exigírsele que se plantee metas en correspondencia con sus posibilidades y que se esfuerce por alcanzarlas. Deben estimularse sus éxitos y darle poco a poco tareas que le vayan incorporando al grupo. Por ejemplo, trabajos en equipos de dos, después de cuatro y así sucesivamente hasta hacerle participar en grupos mayores.

No se le debe reforzar su rol de tímido y callado, ni obligarle a responder o hablar cuando la tensión no le permita tener un buen rendimiento. De ese modo puede ir perdiendo poco a poco el miedo a fracasar.

También puede hablarse con la familia para influir en la modificación de formas inadecuadas de trato y para propiciar el apoyo de los padres en la labor educativa emprendida.

Agresividad- Los chicos agresivos son rebeldes, hostiles, se caracterizan por su disposición a atacar, a usar la violencia o agresión verbal o física contra el medio. Son por lo general irritables, reaccionan explosivamente y de modo expresivo y tienden a incumplir las peticiones, especialmente de los adultos.

La agresividad puede expresarse abiertamente o puede estar oculta. En el primer caso se manifiesta externamente y en el segundo solapadamente en forma de negativismo, resistencia pasiva u obstinación.

Se ha podido comprobar que estos estudiantes son inseguros y ansiosos y su agresividad tiene como fin crear una coraza protectora para su inseguridad y miedo al fracaso.

Sin embargo ellos muestran una apariencia fuerte y arrogante y expresan no temer a nada.

Muchos tienden a ser centro de atención y son favoritos o populares en el grupo. mantienen buenas relaciones hasta tanto no les contradigan o se opongan a sus deseos.

En relación con las causas de ese problema existen diversas opiniones, pero la etiología ambiental parece la más aceptada.

Es frecuente encontrar en el ambiente familiar de estos muchachos una manera de educar frustrante.

La agresión física y verbal de los padres hacia el hijo y la hostilidad y agresión encubierta son comunes. También un ambiente excesivamente rígido y punitivo o demasiado permisivo y falta de guía y control de sus impulsos.

En estos casos el freno a las necesidades de movimiento o conductas expansivas del niño, o una atmósfera demasiado sobreprotectora y reprimida- resulta frecuente, también la falta de atención y afecto al niño o su rechazo evidente.

Estos ambientes familiares generan inseguridad y hostilidad en el chico. Si el maestro refuerza este trato en la escuela, en lugar de prevenir o ayudar a erradicar el problema, lo agudizará, pues el niño va a sentirse más inseguro y temeroso.

Es por eso importante que el maestro conozca las características de este educando y las causas de su agresividad. Debe actuar con tolerancia y paciencia, pero mantener sus exigencias. Ha de ser cuidadoso y respetuoso en el trato con este tipo de estudiantes y mostrarles afecto, aceptación y apoyo.

Resulta conveniente destacar sus aspectos más positivos y evitar el rechazo a su persona o la agresión en cualquiera de sus formas.

Pasemos a continuación a tratar tres tipos de problemas que se dan de manera específica durante la adolescencia y en la edad juvenil: los problemas sexuales, los problemas vocacionales y los problemas sociales.

4 PROBLEMAS SEXUALES

Aunque para algunos autores la etapa escolar es un período de latencia de la sexualidad, no podemos decir que esto sea así; lo que sucede es que, durante esta edad, la sexualidad es algo que no es el centro de la atención del escolar, además que los impulsos y sensaciones sexuales son aún indiferenciados.

Sin embargo, con la maduración sexual, que comienza a manifestarse poco antes de la adolescencia y tiene su pleno despliegue y desarrollo durante este período, surgen una serie de impulsos, sensaciones y deseos nuevos, con gran intensidad, cuya característica esencial, a parte de la novedad, es que se centran en un objetivo: aparece la atracción por el sexo complementario.

Lo anterior unido a la hiperreactividad a estímulos que anteriormente le dejaban indiferente, constituye para el adolescente, en muchos casos, un problema. No sabe qué hacer, cómo conducirse con el otro sexo, cómo satisfacer esos impulsos sexuales.

La fuente fundamental de estos problemas la encontramos en la falta de información, que se basa, en la mayoría de los casos, en los tabúes sociales que hacen del sexo algo prohibido, sucio y pecaminoso, de lo que no se debe hablar, menos aún con los adolescentes, que no deben pensar en esas cosas.

El desconocimiento del proceso de maduración biológica y de las cuestiones relativas al sexo, provoca que el adolescente no sepa como enfrentarse y aparezcan en él sentimientos ambivalentes con respecto a la sexualidad: por un lado se siente atraído por el sexo, con su aureola atractiva pero prohibida, por el otro, se siente culpable de sentir esos impulsos y, a veces, de disfrutarlos, o siente gran miedo en las relaciones, lo que lo hace tímido ante el otro sexo y puede provocar reacciones de aislamiento. En el caso de los varones y las muchachas esto se manifiesta de modo diferente, sobre todo en aquellas condiciones sociales donde existen normas diferentes para hombres y mujeres.

En las muchachas puede encontrarse dos conductas que son las más típicas. En un caso, que constituyen la mayoría, se manifiestan grandes sentimientos de culpa y de rechazo a determinadas manifestaciones de su sexualidad, como por ejemplo, a la menstruación, al crecimiento de los pechos, etc., unido a un gran miedo a la relación y contacto con los muchachos, cosa en la que tienen que ver con mucho los padres, familiares

y maestros, que por temor a que la adolescente tenga relaciones tempranas prohíben y se basan en el miedo, sin entrar en explicaciones, provocando falsas ideas acerca del sexo. En el campo comportamental, estas niñas tienden a ser retraídas y tímidas ante el sexo opuesto.

Por supuesto que, en el plano afectivo, todo lo anterior lleva a sentir sentimientos de angustia, pena y temor que, psicológicamente, no permiten que pueda vivirse este proceso como lo que es, el período en que la niña se convierte en mujer y a asumir de una manera adecuada la sexualidad.

El otro caso, que en realidad es un porcentaje bajo, lo constituyen aquellas muchachas que sobrevaloran la sexualidad y se dejan llevar por sus impulsos y sensaciones, presentando un comportamiento promíscuo.

Comienzan a tener múltiples relaciones, a veces, con más de un muchacho al mismo tiempo, relaciones que se caracterizan por la superficialidad y la falta de vínculos emocionales centrados en las sensaciones y el placer, con todas las apariencias de un deporte.

Indudablemente que, en estos casos, no se logra integrar la sexualidad de forma armoniosa a la estructura de la personalidad, mutilándose el aspecto específicamente humano de la relación de pareja, lo que trae consecuencias negativas para etapas posteriores de la vida.

En los varones, el problema se presenta de modo diferente. Sobre todo, cuando existe una serie de patrones sociales de corte machista, el muchacho se siente presionado, lo cual incentiva la timidez natural que se puede presentar ante cómo comportarse y qué hacer ante el otro sexo, lo que, de hecho, provoca retraimiento y sentimientos de culpa y dudas sobre la propia identificación de género, en algunos casos.

En otros, por el contrario, puede provocar una conducta superficial y promíscua.

De modo general, a los varones también les preocupa aspectos tales como la masturbación, con todos los mitos que existen alrededor de la misma, así como otras creencias erróneas acerca del tamaño del pene como signo de virilidad, etc.

En la medida en que el adolescente tenga un conocimiento más profundo del proceso de maduración sexual, reciba una correcta orientación que le facilite el comportamiento adecuado con el otro sexo, que le haga ver las relaciones sexuales como algo hermoso, unido al amor y no como algo sucio y pecaminoso, los problemas señalados serán mucho menores. Por lo tanto, la educación sexual se hace imprescindible en esta edad y debe estar dirigida a aquellas cuestiones que interesan al adolescente: el proceso de maduración sexual, la masturbación y las relaciones sexuales y algo

también importante: cómo actuar con la pareja, qué permitir, qué es correcto, qué hacer, etc.

Esto implica que se hable de modo claro y objetivo, sin tapujos, apoyándose para esto en materiales y libros científicos, abordando la sexualidad como un aspecto más de la vida del ser humano.

5 PROBLEMAS VOCACIONALES

Aunque este tipo de problemas es más característico de la edad juvenil, también puede presentarse en la adolescencia.

El tener que escoger una profesión constituye un gran problema para muchos muchachos. El decidir qué se será en la vida representa una decisión de suma importancia, porque de hecho de ella depende el futuro, modo de vida, forma de satisfacer las necesidades básicas, nivel social que se tendrá, etc.

La causa fundamental de este problema viene dada por la pobre información que el joven tiene sobre las diferentes profesiones y carreras, sus condiciones, posibilidades, importancia, perspectivas y demandas. Esta información le llega de forma fragmentaria y aislada y, a veces, de forma tendenciosa, ya que muchas se presentan propangandísticamente, de forma muy atractiva y a veces falseada, mientras que otras apenas se mencionan.

En el adolescente esto se agrava, ya que, a lo anterior, se une su grado de desarrollo de la personalidad, que aún no le permite hacer un análisis profundo y valorar adecuadamente sus condiciones personales, posibilidades propias e intereses.

La consecuencia que en ambos casos puede encontrarse es que se elija una profesión que después no satisface, lo que lógicamente, trae una serie de trastornos, fundamentalmente, sentimientos de insatisfacción y frustración que ejercen una influencia negativa sobre la personalidad.

La solución a este problema estriba en una labor de formación y orientación vocacional desde los primeros grados de la escuela primaria, con una continuidad en la enseñanza secundaria, que facilite una selección adecuada del adolescente o joven de su profesión futura.

Es necesario no forzar la selección o sugerir una profesión dada, sino brindar todos los elementos que se deben considerar para elegir correctamente.

6 PROBLEMAS SOCIALES

Sobre todo en la adolescencia, se pueden presentar problemas de inadaptación social, con la presencia de conductas indisciplinadas, e incluso, delictivas. Casi siempre estas conductas se originan en

imperfecciones en el proceso de socialización e integración al grupo de coetáneos o iguales, como forma de autoafirmación de la personalidad.

Al no poseer las cualidades morales que le permitan ocupar un lugar prestigioso y de aceptación entre sus compañeros, algunos adolescentes intentan conquistar la estimación de los mismos a través de conductas tales como: la temeridad, la indisciplina ante el maestro o los adultos en general, y a veces, se convierten en el "payaso" del grupo.

Otros muchachos buscan otras relaciones, otros grupos, en donde puedan reafirmarse y ser aceptados. A veces, estos grupos están constituidos por antisociales, cuyas normas y exigencias difieren de las normas socialmente establecidas y que pueden llevarlo a cometer delitos y actos vandálicos que, casi siempre, se encuentran sancionados por las leyes vigentes.

En dependencia del grado de inadaptación social, la labor educativa diferirá. De todos modos, en todos los casos, se hace necesario trabajar para desarrollar en ellos cualidades, motivos y sentimientos morales. Hay que apoyarse en los aspectos positivos del adolescente y tratar de irlos incorporando al grupo.

7 PROBLEMAS FAMILIARES

Los problemas familiares son frecuentes, sobre todo durante la adolescencia se manifiestan en el enfrentamiento, agresión o ausencia de relaciones armónicas entre el niño, adolescente o joven y uno, varios, o todos los miembros de la familia. Por lo general, los conflictos se producen entre las chicas y los padres.

Las causas fundamentales residen en el trato que los adultos dan a sus hijos. En este sentido podemos encontrar dos situaciones:

a) Excesivo control sobre los hijos. Esta se puede expresar en una elevada sobre protección, o por el contrario, en una actitud autoritaria, muy exigente e impositiva. En ambos casos los adultos limitan la independencia, autonomía y la autodeterminación de los hijos, presionándoles y obligándoles a decidir y a actuar en función de los deseos, criterios y decisiones adultas. No se tienen en cuenta las necesidades y características de cada edad, manifestándose una falta de comprensión y de confianza en las posibilidades de los hijos para pensar, decidir y actuar por sí mismos.

El exceso de control puede generar una actitud inhibida, temerosa y pasiva en los chicos, o una reacción agresiva y rebelde. Esta última conduce a un enfrentamiento directo entre hijas y padres que puede llegar a la agresión física.

b) Ausencia de control sobre los hijos.

En este caso, los adultos no se preocupan, no controlan, ni ponen límites a los hijos, lo que va unido, casi siempre a una pobre comunicación y falta de afecto, o insuficiente afectividad en las relaciones.

Esta situación es muy negativa para los chicos, pues, además de sentirse poco queridos y atendidos por sus padres, no tienen una guía, una orientación o ayuda de sus familiares más cercanos, lo que repercute en el desarrollo, generalmente pobre o inadecuado de sus personalidades.

Los problemas familiares pueden asumir muy diferentes formas y variantes.

En todos los casos se produce una ausencia de comunicación positiva con los hijos que, a su vez, origina un distanciamiento cada vez mayor de los adultos, los que pierden la posibilidad de influir en su formación y desarrollo.

Los problemas familiares afectan notablemente a los escolares, adolescentes y jóvenes, y pueden incidir en el surgimiento de otros problemas: de aprendizaje, de conducta, sociales, vocacionales, etc.

La solución estriba en lograr una mejor comunicación entre escolares, adolescentes y jóvenes, y los adultos. Estos deben buscar un acercamiento mejor con los chicos y confiar más en sus posibilidades de reflexión y de toma de decisiones.

A veces, esto resulta muy difícil, pues hay que superar hábitos inadecuados que se han establecido durante años y que requieren esfuerzos conscientes por el cambio. Además, muchos adultos, sobre todo en el caso de excesivo control, con muy buenas intenciones, no comprenden lo dañino que resulta para el correcto desarrollo de la personalidad esa actitud que mantienen.

También sucede que, aunque pueden ser conscientes de esto último, no saben a quien dirigirse para recibir ayuda, puesto que desconocen cómo abordar el problema. En esto pueden ayudarles profesores y maestros y, en casos extremos, pueden orientarles una ayuda más especializada en los casos en que su gravedad así lo requiera.

Lo importante es actuar lo más rápido posible, habida cuenta que los problemas de comunicación, en la medida en que se agravan, pueden llegar a un punto en que el niño, adolescente o joven nunca puedan superar la confianza en los adultos y se puede perder un nexo que resulta esencial para el desarrollo de la personalidad de estos muchachos.

Como puede analizarse hay causas comunes para casi todos los problemas. Ellas tienen que ver con fallas pedagógicas en la educación familiar o en la escuela.

La solución de cada uno de los problemas estudiados requiere el análisis cuidadoso de sus causas con vistas a su eliminación, única vía que permite la erradicación de los mismos.

Las causas que hemos analizado pueden ser eliminadas, pero también pueden ser prevenidas, lo cual evitaría la aparición de los problemas con las consiguientes dificultades que estos implican.

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

(Tomado del libro Desarrollo ontogenético, colectivo de autores del ISPETP)

Según el criterio más extendido entre los autores que abordan el problema de la periodización del desarrollo ontogenético, la adolescencia constituye el período comprendido desde los 11 o 12 hasta los 15 o 16 años, aunque en esta etapa los límites son muy imprecisos, ya que no depende de la edad cronológica del sujeto, sino de su propio desarrollo personal y social. Así, en un Instituto Politécnico podemos encontrar estudiantes de la misma edad y que difieren notablemente en su desarrollo: uno de ellos, por su madurez, puede ser considerado como un joven, mientras que otros continúan actuando como adolescentes. Esto ha llevado a que muchos autores no establezcan diferencias entre la adolescencia y la juventud.

Durante la adolescencia, "el niño deja de ser niño, pero todavía no es adulto" por lo que generalmente esta edad es considerada como un período de transición entre la niñez y la juventud, ya que constituye un eslabón, un paso de avance en el desarrollo de la madurez. ¿Por qué entonces la adolescencia es catalogada por muchos autores como una "edad difícil" y "crítica"? ¿A qué se deben los cambios tan radicales que operan en la personalidad del niño durante esta etapa?

Para dar respuestas a estas interrogantes es necesario analizar las transformaciones que se producen en la Situación del Desarrollo, en esta edad.

En el adolescente se producen profundas transformaciones en las condiciones externas e internas de su desarrollo, que lo diferencian cualitativamente del escolar primario.

En el tránsito de la escuela primaria a la secundaria básica, vinculado al acelerado desarrollo físico y sexual, que tiene lugar con estas edades trae consigo cambios en la vida del adolescente que varían el carácter de su actividad y de la comunicación que establece con otras personas.

Ahora en su educación intervienen varios profesores que explican asignaturas diversas con un contenido cada vez más abstracto y complejo, que elevan las exigencias del proceso docente educativo, dirigidas a garantizar la asimilación de las bases de las ciencias. Por otra parte, amplía el círculo de sus relaciones sociales, al establecer nuevas amistades, incorporarse a un mayor número de actividades extraescolares y a la realización de actividades productivas. Todo esto requiere del adolescente mayor independencia.

Igualmente en el hogar se producen cambios en la posición que ocupa el adolescente en la familia, al que se le asignan tareas y responsabilidades más complejas, que implican una participación más activa e independiente de la vida familiar, aunque aún continúa supeditado a la tutela de sus padres.

Todas estas nuevas exigencias sociales determinan que el adolescente sea considerado un escolar con mayor autonomía, lo que caracteriza las condiciones externas de su desarrollo.

Ante este nuevo lugar que la sociedad le asigna, cada adolescente asume una actitud que depende no sólo de estas exigencias (generales y particulares) sino de todo el desarrollo alcanzado anteriormente, es decir, de sus condiciones internas.

Las condiciones internas reflejan tanto los **cambios anatómo fisiológicos como psicológicos** que han venido ocurriendo desde la etapa anterior y que se manifiestan de modo evidente en esta etapa.

Entre las **transformaciones anatómo-fisiológicas** más significativas tenemos las inherentes a la prepubertad y pubertad. Debemos indicar que el primer cambio o transformación se produjo en la etapa anterior. Podemos destacar:

El segundo cambio de forma (estirón), que provoca una desarmonía corporal (las extremidades resultan largas con relación al cuerpo) y el aumento de la fuerza muscular (realizan movimientos bruscos y rígidos y a la vez se fatigan con facilidad).

En ocasiones este fenómeno lleva al adolescente a avergonzarse de su apariencia y de sus torpezas y a una gran necesidad de movimiento, unida a la tendencia al cansancio. En este sentido resulta necesario no avergonzarlos, ni reñirles constantemente por sus torpezas, que resultan inevitables y organizarles una vida sana (ejercicios, alimentación, sueño, etc.).

Como consecuencia de estas transformaciones pueden aparecer otros aspectos así:

-Alteraciones neurovegetativas tales como: palpitaciones, mareos, dolores de cabeza, se eleva la presión arterial, etc. Estas alteraciones están condicionadas por deficiencias en el sistema cardiovascular, al producirse un crecimiento rápido del corazón con relación a los vasos sanguíneos.

-Deficiencias endócrinas y desórdenes funcionales del sistema nervioso que se asocian a problemas entre los que se destacan: el agotamiento intelectual, descenso en la productividad del trabajo, distractibilidad, tensión nerviosa, irritabilidad, fuertes vivencias emocionales,

hipersensibilidad, desajustes en el sueño, susceptibilidad a contraer enfermedades, etc.

-Intensificación de la actividad de la hipófisis, glándula de secreción interna cuyas hormonas estimulan el crecimiento de los tejidos y el funcionamiento de otras importantes glándulas (sexuales, tiroides, suprarrenales, el timo, etc.)

-La maduración sexual, relacionada con la maduración de las glándulas genitales, activada por la hormona gonadotropa de las glándulas sexuales. Se forman los caracteres sexuales primarios y secundarios, que constituyen la señal de madurez corporal.

En los varones las tetillas se hinchan y se destacan, el cuerpo se cubre de vellos en zonas donde antes no los había: pelvis, axilas, muslos, pantorrillas y aparece un bozo oscuro sobre el labio superior.

Varían la forma y tamaño del pene y del escroto, crecen los testículos y se inicia el cambio de voz. El cuerpo se torna más anguloso.

En las hembras se desarrollan las mamas, surge el vello púbico y axilar, las caderas se redondean y el cinturón pelviano se ensancha. Se produce en las hembras la menarquia o primera menstruación y en los varones la primera eyaculación.

En ambos sexos la apariencia física se parece cada vez más a la de un adulto, lo que tiene una fuerte repercusión en el plano psicológico y social. El adolescente se siente más cercano a los adultos, ya no se percibe como un niño y los que le rodean le tratan de modo diferente, en correspondencia con sus cambios anatómo fisiológicos.

Todo esto genera el surgimiento de un sentimiento de madurez y hace aparecer un fuerte interés por la apariencia física y la posibilidad de ser atractivos para los demás, especialmente para el sexo complementario.

El interés por la sexualidad adulta es notable y debe ser satisfecha, a partir de una orientación e información amplia sobre esta esfera de la vida humana, que le permita enfrentar con éxito y seguridad las exigencias que las relaciones de pareja les plantean desde una concepción sana y adecuada de la sexualidad. A los profesores les corresponde un importantísimo papel en este aspecto, toda vez que la familia no siempre tiene la preparación necesaria para ayudar al adolescente en este ámbito de inquietudes.

El maestro debe estar preparado para responder cualquier pregunta del alumno sobre sexo y relaciones de la pareja, no solo en lo relativo a la anatomía y fisiología de la reproducción, sino en la esencia ética de las relaciones de pareja y en las bases de una comunicación positiva entre ambos sexos.

Desde el punto de vista psicológico las condiciones internas en los adolescentes se caracterizan por la **necesidad** de independencia y de **autoafirmación**, que se expresan en el deseo de ser tratados como adultos, ya que el adolescente es consciente del desarrollo alcanzado, por lo que siente que ya no es un niño, se compara con el adulto y exige sus mismos derechos. Simultáneamente se incrementa la necesidad de ocupar un lugar en el grupo de sus contemporáneos, de conquistar el reconocimiento, la aceptación de sus compañeros. Es bueno aclarar que estas no son las únicas necesidades de los adolescentes, pero sí las más significativas para el desarrollo de su personalidad, por lo que deben ser tenidas en cuenta por los adultos, especialmente por los profesores para propiciar su satisfacción a través del desarrollo de nuevas formas de actividad y comunicación que estimulan el desarrollo de la personalidad. Cuando estas necesidades no son

satisfechas, por ejemplo, cuando se continúa tratando al estudiante, a su ingreso en el politécnico, como si fuera un niño de primaria, pueden originarse reacciones negativas, problemas que serán objeto de análisis posteriormente.

Veamos entonces cuáles son las formas fundamentales que adquieren la actividad y la comunicación en esta etapa.

A pesar de los cambios ocurridos, el adolescente continúa siendo un escolar por lo que el estudio conserva su carácter de actividad esencial en esta etapa, ya que favorece el desarrollo de la personalidad, tanto en su contenido como en sus funciones.

El estudio condiciona el desarrollo cognitivo del adolescente, ya que la asimilación de conocimientos científicos exige el desarrollo de la percepción que se hace cada vez más reflexiva, convirtiéndose en una observación dirigida a determinar nexos y relaciones entre objetos y fenómenos, la memoria adquiere un carácter más consciente, premeditada y lógica, vinculándose cada vez más al pensamiento, lo que hace al adolescente más apto para apropiarse de un cúmulo mayor de conocimientos, usando para ello procedimientos lógicos. La imaginación se desarrolla considerablemente, vinculada a las tareas docentes, aunque se presenta con más fuerza la fantasía, que hace al adolescente "soñar despierto" en relación con el futuro y con situaciones presentes en las cuales entra en contacto con personas especialmente admiradas.

El pensamiento en esta etapa puede alcanzar un desarrollo elevado, apareciendo el llamado pensamiento teórico. Este pensamiento que S.L. Rubinsain denomina raciocinio teórico de conceptos abstractos permite al adolescente realizar reflexiones basadas en conceptos, elaborar hipótesis

como juicios enunciados verbalmente, los cuales pueden comprobar y demostrar a través de un proceso deductivo (de lo general a lo particular).

El desarrollo del pensamiento en esta etapa, se pone de manifiesto con la posibilidad del adolescente de fundamentar sus juicios, de exponer sus ideas de forma lógica, llegar a generalizaciones amplias, ser crítico con relación a determinadas teorías y a su propio pensamiento. Además el adolescente utiliza formas lingüísticas del pensamiento abstracto tales como símbolos, fórmulas, etc.; lo que expresa las características que adopta la relación pensamiento y lenguaje, en un nuevo nivel cualitativo de desarrollo.

El pensamiento teórico posibilita al adolescente ir más allá de lo superficial, de lo externo o fenoménico para penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos de la realidad, lo que le da la posibilidad de conocer de modo más adecuado y profundo el mundo que le rodea incluido en éste las personas con las que se relaciona y su propia persona.

No obstante estos logros del desarrollo intelectual, aún se presentan determinadas limitaciones. Las teorías que elabora el adolescente son simples y en ocasiones carecen de fundamentación y de elementos creativos; al igual que las argumentaciones que dan a sus juicios. Cometten con frecuencia errores de juicio por generalizar prematura y falsamente. Esto se relaciona con un caudal limitado de experiencias, con su impulsividad, con el fuerte matiz afectivo de su pensamiento y con cierta pereza o comodidad intelectual propia de la edad. En ocasiones se relaciona con la falta de concentración y con ciertos restos del pensamiento mágico y religioso.

Jean Piaget, estudioso del pensamiento infantil, considera que es característico en el adolescente el pensamiento operativo formal. Este pensamiento se basa en la lógica de las proposiciones: el adolescente deduce en el plano mental una hipótesis de otra (pensamiento hipotético deductivo). Esta lógica de las proposiciones opera como una combinatoria basada en el grupo INRC o de las dos reversibilidades (estructura lógica del pensamiento formal).

En esta etapa según Piaget se alcanza la reversibilidad completa en el plano del pensamiento, lográndose así el nivel superior en el proceso de descentración.

Si bien esta caracterización de Piaget se ajusta en cierta medida a la realidad, es necesario señalar como limitación de su teoría, considerar este nivel del pensamiento como resultado del desarrollo espontáneo sin tener en cuenta el papel de la enseñanza en este proceso, en toda su dimensión.

El pensamiento teórico continúa desarrollándose durante toda la etapa de la adolescencia, convirtiéndose en factor que contribuye al surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

También la actividad de estudio condiciona el desarrollo de intereses cognoscitivos vinculados al contenido de las propias asignaturas. Surge un interés por los sucesos extraordinarios, por lo personal y lo humano. La literatura de aventuras, detectivesca y de acción atraen a los adolescentes. También la romántica y amorosa.

Si bien en la adolescencia existe la posibilidad de alcanzar este desarrollo intelectual y motivacional a través del estudio ¿cómo se explica entonces que muchos estudiantes lleguen a la edad juvenil con un pobre desarrollo de la capacidad de observación, con una memoria predominantemente mecánica, con dificultades en el desarrollo del pensamiento y falta de interés?.

Es bueno recordar que el desarrollo psíquico no depende de la edad cronológica, sino de la interrelación que se establece entre lo externo y lo interno, a través de la actividad y la comunicación, por lo que las causas de estas dificultades habría que buscarlas en lo externo como fuente de desarrollo, específicamente en las exigencias del proceso docente educativo que conducen al desarrollo de la personalidad. El profesor juega un papel esencial en este sentido, por la influencia que puede ejercer en cada uno de sus estudiantes.

Además del estudio, también juegan un papel formativo esencial las actividades políticas, deportivas, culturales, recreativas y especialmente de trabajo, a través de las cuales surgen en los adolescentes nuevas motivaciones, se van desarrollando actitudes y rasgos del carácter como la laboriosidad, el colectivismo, la perseverancia, etc.

Ahora bien, a pesar de la tremenda importancia de estas actividades, el desarrollo de la personalidad del adolescente está determinado en gran medida por la comunicación con sus compañeros, ya que el grupo satisface las necesidades fundamentales que caracterizan sus condiciones internas. Esto ha llevado a muchos autores a considerar la comunicación o relación como un tipo especial de actividad, cuyo contenido es precisamente la relación con otros adolescentes o con el grupo de compañeros. En estas interrelaciones, se produce un gran desarrollo de las vivencias afectivas, fundamentalmente de sentimientos de amistad, colectivistas, morales y amorosas, que condicionan el surgimiento de relaciones de pareja. A la vez que aparecen sentimientos nuevos como el amoroso, los que ya existían se hacen más variados y profundos, adquiriendo diversas formas de manifestación.

El adolescente se caracteriza por una elevada sensibilidad que le hace muy susceptible y vulnerable a las opiniones y críticas de los demás, especialmente de sus coetáneos. Posee una gran exitabilidad y labilidad emocional que provoca en ocasiones reacciones impulsivas. A lo largo de la etapa y a partir de un esfuerzo consciente, va logrando un control mayor de las expresiones emocionales, lo que le permite una mejor interrelación con los que le rodean y especialmente con su grupo de amigos.

Resulta interesante la tendencia que se observa en los momentos iniciales de la etapa a la separación y las tensiones entre los sexos. Los varones gozan molestando a las chicas, burlándose de ellas con desprecio. Las muchachas les hacen sentir que ellas son mayores y ellos aún son niños inmaduros a los que no merece la pena prestar atención.

Cuando una chica se acerca a un grupo de varones, estos se comportan ruidosa y groseramente. Cuando ocurre a la inversa, se escuchan "risitas bobas".

La tendencia a estas conductas cambia cuando los grupos escolares son mixtos. En estos grupos es menos marcado que en los grupos de los colegios para hembras y para varones solamente.

Se ha comprobado que la coeducación suaviza las discrepancias entre los sexos y que el juicio de cada adolescente sobre la naturaleza del sexo a que pertenece y sobre la del opuesto, adquieren exactitud y madurez más pronto que en las clases "puras".

Los adolescentes gustan de fanfarronear. Presumen, exageran lo que cuentan, tratan de darse importancia y en ocasiones se muestran groseros, vanidosos, ásperos y pueden perturbar la atmósfera de la comunidad.

Son frecuentes los chismes, las noticias sensacionales para llamar la atención, las historias inventadas sobre sí mismos.

Todo esto no es más que una expresión de su inseguridad que trata de ocultar con modales impertinentes. El saber que ya se dejó de ser niño, pero al mismo tiempo, el darse cuenta de que aún se carece de la experiencia, la capacidad y la madurez para enfrentar la vida adulta, generan un profundo sentimiento de inseguridad y debilidad emocional y conductual.

El adulto debe ser indulgente y benévolo, comprensivo y paciente, ya que el adolescente no puede evitar cometer errores, y la incorporación a la vida social adulta resulta tan difícil como cualquier otro proceso de aprendizaje. A esto se suma la actitud ambivalente del adolescente hacia su madurez: a veces quiere seguir siendo niño y otras quiere ser considerado como adulto, lo que se refleja de modo evidente en su comportamiento.

Esto se va resolviendo en la medida en que se avanza en esta etapa del desarrollo.

El adolescente se identifica con un grupo. En el grupo existen intereses, valores, puntos de vista comunes, que son propios de la edad, por lo que el adolescente se siente comprendido por su grupo, lo que no siempre ocurre en las relaciones de los adultos.

Es por esto que el grupo se erige en fundamental objeto de la orientación y aprobación de su conducta, contribuyendo a la asimilación de normas morales que se establecen en el seno del propio grupo y que todos sus miembros deben cumplir como: el respeto, la ayuda mutua, la confianza, la fidelidad, etc.

Este sistema de normas se denomina "**código de camaradería**". Los adolescentes deben acogerse al código de su grupo para obtener su aceptación, lo que se constituye en un motivo esencial de su conducta. Esta necesidad de ocupar un lugar en su grupo los induce en muchas ocasiones a asumir conductas inadecuadas que incluso pueden hasta rechazar, cometer un fraude en una prueba o encubrir una situación deshonesta para "ayudar" a un compañero. Igualmente para "demostrar su valor" son capaces de arriesgar su vida tontamente, colgándose en la puerta de un ómnibus, caminando por un alero, etc.

La puesta en práctica de este código grupal de carácter moral genera conflictos entre el adolescente y el adulto, lo que lleva a determinados autores a considerar la existencia de una "**moral autónoma**" que se opone a la "**moral adulta**" (nos referimos al llamado conflicto generacional). Este punto de vista es inadecuado, ya que los adolescentes no se oponen a la "moral adulta" sino a la **moral de obediencia** que en ocasiones el adulto trata de imponer, por lo que no necesariamente la relación entre adolescentes y adultos debe adquirir carácter de conflicto (aspecto éste al que nos referiremos posteriormente). En este sentido se ha demostrado que a partir del cuarto grado (edad escolar) la aprobación del maestro comienza a ser desplazada por la aprobación de los coetáneos, como motivo esencial de la conducta del niño.

En la adolescencia la opinión social del grupo posee mayor peso que la de los padres y maestros y en este sentido el bienestar emocional del adolescente depende si ha logrado ocupar el lugar al que aspira dentro de su grupo.

Investigaciones realizadas según L.I. Bozhovich, en torno a esta problemática han demostrado aspectos tales como:

-Que la causa fundamental de indisciplina de algunos adolescentes en la escuela, es no haber encontrado el lugar al que aspiran dentro de su grupo,

adoptando conductas negativas como estrategias para "ser tenidos en cuenta" por sus compañeros y maestros. Estos problemas de conducta requieren de una atención individualizada por parte de los adultos (padres, maestros, etc.), y en su modificación pueden también jugar un papel importante los compañeros más cercanos al adolescente, como colaboradores del maestro, en esta tarea. Esta situación de no ser manejada adecuadamente, puede conducir a la aparición de conductas delictivas, que son resultado de la inadaptación social del adolescente.

-Otro fenómeno relacionado con esta problemática es **"la persecución de la nota"**. Algunos adolescentes tratan de lograr a toda costa (incluso a través del fraude académico), calificaciones elevadas aunque estas no constituyan una expresión de verdaderos conocimientos, como forma de alcanzar el reconocimiento social de su grupo.

-Otra particularidad característica de los adolescentes es su **tendencia a evitar la crítica de sus compañeros**, siendo capaces de renunciar a sus propios puntos de vista para lograr la aprobación de sus coetáneos. En este sentido en investigaciones realizadas con grupos de adolescentes cubanos, se ha constatado que valoran el fraude académico como expresión de camaradería, de ayuda al compañero y no como conducta que implica la transgresión de una norma moral; la honestidad.

En esta etapa son las cualidades personales (psicológico-morales), las que determinan la posición del adolescente dentro del grupo. Estas cualidades son de carácter abstracto y se diferencian de aquellas que resultaban importantes en la edad escolar (iniciativa en el juego, destreza física, etc.). Pueden ser la inteligencia, la valentía, la fidelidad, el colectivismo, la discreción, etc.

Cada grupo se orienta por normas diferentes cuyo carácter positivo o negativo depende del desarrollo del grupo. Así en un grupo pueden existir normas positivas como obtener elevadas calificaciones en las materias, obtener un lugar destacado en la emulación, mientras que en otras se valora como positivo el enfrentamiento a los profesores, la indisciplina, etc. Estas normas y valores poseen solo una relativa estabilidad en la adolescencia y pueden modificarse con un trabajo educativo adecuado.

Las posiciones morales que adopta el adolescente dependen en gran medida de las exigencias morales vigentes en su grupo de coetáneos. No obstante van apareciendo en él un conjunto de puntos de vista, juicios y opiniones propios de carácter moral que participan en la regulación de su comportamiento, con relativa independencia de las influencias grupales.

Dado que aún no existe una concepción moral del mundo, la regulación moral no alcanza su nivel superior de desarrollo

(autorregulación), al no existir un sistema de convicciones y valores morales personales que la posibiliten.

Algunos autores han caracterizado el desarrollo moral del adolescente, en particular, J. Piaget y L. Kohlberg, desde posiciones intelectuales.

J. Piaget señala que en la adolescencia, gracias a la aparición del pensamiento operativo formal, la moral alcanza un nivel de "autonomía" (moral autónoma), lo que significa que se produce una regulación interna y efectiva del comportamiento moral en el adolescente.

Por su parte, L. Kohlberg considera que en la adolescencia aún no existe un nivel de regulación moral sobre la base de "principios autoaceptados" (moral interna o autónoma) sino una "moral convencional", ya que el motivo fundamental del comportamiento moral del adolescente es la aprobación de los otros (social).

Como se observa este autor se acerca en mayor medida que J. Piaget a los criterios de los psicólogos materialistas sobre este aspecto; aunque ambos absolutizan el papel de los factores intelectuales en este proceso, y en el caso de Kohlberg, los aspectos formales de los componentes morales, relegando a un segundo plano los aspectos de contenido.

En Cuba, Otmara González investigó el proceso de autorregulación moral, en diferentes edades; analizando en particular, el papel de los componentes cognitivos, afectivos y autovalorativos en el comportamiento honesto.

A través de esta investigación se pusieron de manifiesto, entre otros, los siguientes resultados:

-En los diferentes grupos (escolares, adolescentes y jóvenes) se presentaron dificultades con el conocimiento de contenidos esenciales de la norma de honestidad.

-En los adolescentes el comportamiento honesto (al igual que en los escolares), se lleva a cabo fundamentalmente por la necesidad de aprobación social, no obstante comienza a aparecer de manera incipiente la necesidad interna de comportarse moralmente, característica de los jóvenes.

Otro aspecto característico de esta etapa, muy vinculada al desarrollo moral es el surgimiento de un nuevo nivel de autoconciencia. Este desarrollo está determinado en gran medida por la necesidad del adolescente de conocerse a sí mismo, ser independiente y lograr la aceptación del grupo de coetáneos.

La autoconciencia adquiere un carácter generalizado, permitiendo al adolescente una mayor objetividad en sus juicios, así como en la valoración

de sus propias cualidades y las de otras personas; aspecto que influye de manera significativa en el desarrollo de la autovaloración.

En esta etapa también la autovaloración adquiere un carácter consciente y generalizado, aunque aún el adolescente no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema, y en ocasiones, las cualidades que destaca al autovalorarse son abstractas, no lográndose establecer un vínculo adecuado entre estas y su comportamiento diario.

El investigador cubano Gerardo Roloff constató que en la adolescencia (en relación a la edad escolar), la autovaloración interviene de forma más activa en la regulación del comportamiento, ya que comienzan a actuar en unidad sus funciones subjetivas-valorativa y reguladora.

Por su parte el profesor e investigador Fernando González, en su libro "Motivación moral en adolescentes y jóvenes", expone un conjunto de resultados obtenidos en investigaciones realizadas con distintas muestras de estudiantes cubanos las que caracterizan los tipos de autovaloración existentes en estas etapas.

En este sentido distingue la autovaloración estructurada de la no estructurada. En el primer caso la autovaloración activa y reflexiva sobre sí mismo, desarrolla la autocrítica y por consiguiente el planteamiento de tareas de autoeducación. La autovaloración no estructurada se presenta cuando el sujeto al autovalorarse, refiere características aisladas de su comportamiento sin un análisis causal y un pobre desarrollo de la autocrítica, todo lo cual conduce a una regulación poco efectiva de su comportamiento.

En general, se encuentra que la autoconciencia y la autovaloración, en la mayoría de los sujetos, no alcanza la adecuación y nivel de generalización esperados.

Según el Dr. F. González Rey, en muchos de los adolescentes se manifiesta una tendencia a la subvaloración, sobre todo en aquellos que presentan bajos resultados docentes, lo que se evidencia en la inseguridad y en el planteamiento de objetivos y aspiraciones por debajo de sus posibilidades. Igualmente se evidencia casos concretos, en los que predomina la sobrevaloración lo que también resulta negativo para el desarrollo de la personalidad.

En otras investigaciones realizadas en Cuba sobre este tema se ha encontrado:

-Que los contenidos más mencionados por los adolescentes al autovalorarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. En general estos contenidos fueron expresados de manera formal, sin un

compromiso emocional que garantice su carácter regulador en el comportamiento.

-Si bien los adolescentes, logran valorarse en cierta medida en la esfera del estudio, aún la futura profesión (las características necesarias para su desempeño) no forma parte de su esquema autovalorativo como aspecto significativo.

Muy relacionado al aspecto de la autovaloración se producen transformaciones en los ideales, formación motivacional compleja que también juega un papel importante en la regulación del comportamiento.

Los ideales adquieren un carácter generalizado y pueden estar representados por uno o varios modelos en los que el adolescente destaca cualidades concretas y abstractas (psicológicomorales). Estos modelos en muchos casos son portadores de valores morales elevados por lo que a los adolescentes les resulta difícil imitarlos en su comportamiento cotidiano.

L.I. Bozhovich señala que se produce una preferencia por la elección de personajes heroicos, cuyas cualidades sirven al adolescente de patrón de valoración de su propia conducta y la de otras personas.

Fernando González en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos concluyó, que por su contenido, los adolescentes destacan en su ideal cualidades generales, aunque no es hasta la edad juvenil que se logra una mayor vinculación entre estas cualidades y el comportamiento del sujeto, apareciendo con mayor fuerza, aquellas relacionadas con su proyección futura y necesidad de autorregulación. En relación a la estructura, resultan en esta etapa los más típicos los ideales concretizados y generalizados. Estos ideales tienen poca efectividad en la regulación del comportamiento de los adolescentes investigados, es decir, en la mayoría de los casos se manifiesta más la admiración hacia las cualidades que presenta el ideal moral, que su utilización activa en la autoeducación de la personalidad. Así, un adolescente puede admirar mucho a una persona, expresar que quisiera ser como ella y sin embargo, comportarse de forma totalmente diferente. Estos resultados corroboran que los adolescentes regulan su conducta en mayor medida por las normas y valores del grupo, que no son el producto de su elaboración personal.

Con relación a la motivación profesional (también denominada como intereses profesionales), la elección de la futura profesión aún no constituye un problema para el adolescente. Comienzan a desarrollarse motivos o intereses cognoscitivos, inclinándose a las profesiones que están más vinculadas a las asignaturas preferidas o que poseen un mayor reconocimiento social.

En las investigaciones realizadas por Fernando González en Cuba, expuestas en su libro "Motivación Profesional en Adolescentes y Jóvenes", agrupa a los adolescentes estudiados de acuerdo a las características de esta formación de la manera siguiente:

-Un nivel de intenciones profesionales precisas y bien fundamentadas que se expresan en el conocimiento adecuado del contenido de la futura profesión con la que los sujetos establecen un vínculo afectivo positivo e incipiente desarrollo de su elaboración personal.

-Un nivel inferior de desarrollo de las intenciones profesionales representado por aquellos sujetos que poseen un pobre conocimiento del contenido de la profesión futura, hacia el que no manifiestan una relación emocional.

-Un tercer nivel en el que se agrupa a aquellos estudiantes que presentan una orientación general hacia diferentes ramas del saber (ciencia, técnica, arte, etc.) o refieren diferentes profesiones que pueden o no encontrarse relacionadas entre sí de acuerdo a su objeto de estudio.

En sentido general es característico en los adolescentes orientarse hacia diferentes profesiones en los marcos de la actividad docente sin lograr una precisión y/o fundamentación de sus propósitos en esta esfera ni una participación activa y consciente en actividades extraclase, relacionadas con su futura profesión.

Es fundamental que el profesor conozca estas características de los adolescentes para que pueda atenderlas, propiciando al máximo la posibilidad de que éste haga una valoración más adecuada de sus capacidades y se plantee por lo tanto un nivel de aspiración apropiado que favorezca el desarrollo de la personalidad, por medio de la autoeducación, rasgo de vital importancia en esta edad.

Hasta aquí se ha analizado el papel que juegan la actividad y la comunicación, fundamentalmente con el grupo, en el desarrollo del contenido de la personalidad. Sin embargo, es necesario analizar cómo este contenido se manifiesta en la regulación del comportamiento, lo que depende de las características específicas de cada personalidad y se expresa en una serie de indicadores funcionales.

En sentido general, la mayoría de los adolescentes presentan un desarrollo pobre de la proyección futura, viven el momento actual, sin pensar mucho en el futuro, en su inserción en la vida adulta, que aún resulta muy lejana para ellos. Esto hace que cuando en esta etapa es necesario realizar la selección de la profesión, se haga sin una reflexión profunda, sin una valoración objetiva de sus capacidades y necesidades y sin una orientación profesional adecuada. En muchas ocasiones los adolescentes

seleccionan una carrera técnica sin conocer su contenido, por lo que después se sienten desmotivados o frustrados durante su desarrollo. Esto evidencia poca utilización de las operaciones cognitivas, así como dificultades para estructurar su campo de acción, lo que a su vez dificulta la posibilidad de realizar esfuerzos volitivos conscientes y estables para alcanzar objetivos que no siempre están claramente definidos.

El pobre desarrollo de los aspectos funcionales de la personalidad se manifiesta también en el análisis y valoración que el adolescente hace de las situaciones y de las demás personas. En estas cosas tiende a ser unilateral, rígido y poco objetivo, analizando la situación desde su punto de vista o exagerando el peso de aspectos específicos y particulares que no le permiten ver de modo global e integral la misma. Así, desaprovecha sus experiencias y nivel de información y no es capaz de utilizarlo eficientemente en la comprensión de los hechos y por tanto en su adecuado enfrentamiento y solución.

En sus intereses es bastante lábil y rara vez logra mantener sus esfuerzos volitivos por largo tiempo en el logro de metas u objetivos planteados. Por ejemplo, puede comenzar a practicar un deporte: Karate, lucha, judo, etc., y al poco tiempo lo abandona. En este sentido requiere de fuertes motivaciones para lograrlo.

Las metas y propósitos que se plantea por lo general son a corto plazo y cualquier obstáculo se convierte en una barrera infranqueable que no se decide a saltar. Así mismo, los fracasos generan frustraciones fuertes y vivencias emocionales internas que influyen en su conducta.

Es evidente que no todos los adolescentes presentan tales características, por ejemplo en los casos en que existe una orientación vocacional adecuada, el adolescente puede manifestar intereses desarrollados que garanticen un nivel de reflexión mayor, así como una proyección futura a largo plazo, lo que sirve de base para el planteamiento de objetivos precisos y para la realización de esfuerzos volitivos encaminados a lograrlos. En este aspecto al igual que en los analizados anteriormente se destaca el papel del profesor en la conducción del desarrollo psíquico. Sin embargo, en esta etapa se manifiesta una contradicción importante; los adolescentes son más susceptibles a la influencia del grupo que a la del profesor, con el que son sumamente exigentes y críticos. ¿Cómo resolver esta contradicción?

En la adolescencia el maestro debe continuar organizando la opinión grupal pero en forma indirecta: apoyándose en los adolescentes, y no tratar de lograr la asimilación por parte de estos de determinadas exigencias bajo "presión" externa, ya que esta situación conduce a un formalismo moral,

más peligroso y dañino para el desarrollo de la personalidad que el formalismo en la enseñanza.

El maestro constituye un elemento central en el sistema de comunicación del adolescente. La relación entre estos adquiere características diferentes a las presentadas en la edad escolar por cuanto:

-El maestro deja de representar una **autoridad "sagrada"** y sólo puede ejercer su condición de modelo de conducta, si es aceptado como tal en función de sus características personales. En este sentido no basta que los adolescentes reconozcan la preparación técnica del maestro y su "superioridad" con relación al volumen de conocimientos que posee, sino que resulta esencial la conducta social y moral del maestro, así como su capacidad de establecer una relación afectiva adecuada con los estudiantes, basada en el respeto y ayuda mutua y en la comprensión e implicación personal en las problemáticas que estos presentan.

-El adolescente interactúa con diferentes maestros, los cuales son portadores de diferentes valoraciones de la realidad y de la propia personalidad del adolescente. Esta variedad de juicios juega un importante papel en el desarrollo de la autovaloración y permiten al adolescente ganar mayor independencia en sus propias valoraciones.

Esta experiencia con diversos maestros le permite formarse una imagen del maestro ideal. Compara siempre la conducta de sus maestros con esta imagen y no siempre el comportamiento de sus maestros se corresponde con sus expectativas.

El adolescente exige de sus maestros cualidades como la justeza, la paciencia y el buen humor. El maestro debe tratar a todos por igual y en relación con el cumplimiento de esta norma son muy susceptibles. Deben ser alegres, hacer chistes y bromear de vez en cuando. Debe ser paciente y tolerante con los alumnos y permitir que algunas veces se rían y diviertan en la clase, que demoren en dar una respuesta, que puedan dar una opinión. Debe volver a explicar lo que ellos no han entendido y no molestarse cuando alguien se equivoca.

Se exige al maestro control emocional, no alterarse, no mostrarse nervioso, no pelear ni faltar el respeto a los alumnos.

Si la actitud del maestro responde a las exigencias del alumno y si además, tiene la habilidad de dar una enseñanza estimulante, variada y activa, sus relaciones con sus alumnos adolescentes pueden ser magníficas. En estos casos los estudiantes son capaces de cualquier sacrificio por su maestro y establecer una marcada colaboración con él.

Este tipo de maestro puede convertirse en un ideal para el adolescente. Desea parecerse a él, ser como él, relacionarse con él. Se

constituye en un modelo a imitar y puede ejercer una influencia educativa con el sólo ejemplo de su personalidad, sin necesidad de realizar acciones formativas especiales para educar.

Pero aun este tipo de educador debe enfrentar situaciones difíciles en la clase que son características en esta edad. Por ejemplo, malos modales, travesuras, groserías, rebeldía y enfrentamiento al educador. Estas conductas son más frecuentes en los varones y tienen su explicación en la inseguridad y necesidad de autoafirmación. Pueden mostrarse arrogantes y enfrentarse al maestro, sólo para mostrarse así mismo hasta donde puede llegar, y mostrarle a los demás que tiene arrojo, seguridad y valentía.

El aula es también un lugar para conversar e interactuar con los amigos, por lo que comúnmente los adolescentes se distraen y se advierte un murmullo molesto y entorpecedor.

En ocasiones pueden producirse conflictos entre algún alumno y el grupo o entre subgrupos dentro del aula. Las causas son por lo general el no cumplimiento del "código de camaradería", llevarse casi siempre con alumnos o con subgrupos que se muestran arrogantes, pretenciosos, altaneros o insolentes con los demás compañeros. También con los aduladores del maestro o los que delatan a sus condiscípulos. En todos los casos han faltado al código de compañerismo del grupo y son rechazados por los demás.

El profesor con experiencia maneja esta situación sin dificultad y no permite que las mismas afecten al desarrollo de la actividad docente.

También la familia representa un importante factor en el sistema de comunicación del adolescente. En la vida familiar el adolescente debe responder a un conjunto de exigencias, en función de su desarrollo como personalidad.

Aunque la opinión de los coetáneos ha sido considerada en la literatura psicológica como elemento fundamental que determina la conducta del adolescente, nosotros hemos comprobado en entrevistas realizadas a grupos de adolescentes cubanos que la opinión **de los padres sigue teniendo gran importancia para el bienestar emocional** del adolescente. En este sentido consideramos que no necesariamente en todo momento el adolescente responde a lo pactado por su grupo, sino que esto dependerá del estilo de comunicación que se haya desarrollado entre este y sus padres.

Analizando en sentido general las características que adopta la relación adulto-adolescente podríamos señalar lo siguiente:

-El sistema de obediencia y subordinación característico de etapas anteriores del desarrollo se hace **inadmisible** para el adolescente. Este sistema de relación tiende a mantenerse por cuanto el adolescente depende económicamente del adulto y presenta rasgos de inmadurez e infantilismo.

-De no establecerse un nuevo sistema de interrelación entre el adulto y el adolescente, surge entre estos un **conflicto** cuya causa es la contradicción entre los criterios de ambos acerca de los derechos, deberes y grado de independencia que debe tener el adolescente.

Este conflicto de hacerse crónico, puede conducir a la pérdida por parte del adulto de su influencia sobre la personalidad, en formación, del adolescente; en una etapa donde se produce un importante desarrollo de su esfera moral y en general de toda su personalidad.

-La solución de este conflicto puede lograrse si el adulto y el adolescente establecen relaciones de colaboración y de comunicación sobre la base del respeto, confianza y ayuda mutua.

8 LA CRISIS DE LA ADOLESCENCIA

Muy vinculado al problema antes analizado, aparece como aspecto distintivo de este período, la llamada: "crisis de la adolescencia".

Numerosos autores han tratado de dar una explicación a este fenómeno partiendo de diferentes posiciones.

La corriente del universalismo biogénético aporta una interpretación biologista de este fenómeno al hacerlo depender de la maduración del organismo; por su parte los antropólogos culturales se sitúan en el polo contrario considerando el ambiente (influencias sociales, no vistas en su condicionamiento histórico), como determinantes de la crisis. A estas exposiciones se suman aquellas que identifican esta crisis con los conflictos generacionales.

¿Cuáles son entonces las consideraciones de la psicología materialista dialéctica relativas a la caracterización y explicación de la crisis de la adolescencia?

Para la psicología materialista dialéctica la crisis de la adolescencia no se identifica con "conflicto" sino que es valorada teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de la personalidad en esta etapa. Incluso algunos autores la consideran su **fuerza motriz**.

Es una crisis de **carácter psicológico** que expresa la contradicción existente entre las potencialidades psicológicas crecientes del adolescente (de las cuales este va siendo cada vez más consciente) y las posibilidades reales para su realización.

Esta contradicción es provocada por la "**posición intermedia**" que ocupa el adolescente. Por una parte se plantean a su comportamiento exigencias elevadas (debe mantener una disciplina consciente, realizar con seriedad sus tareas, comportarse de manera reflexiva e independiente) y por otra se le brindan pocas posibilidades de organizar por sí mismo su comportamiento pues realmente no siempre se encuentra preparado para tener el grado de independencia al que aspira.

Las necesidades de independencia y autoafirmación; características del adolescente, son expresión de la crisis; manifestándose en ocasiones a través de conductas que resultan chocantes al adulto con sus preguntas, emplean estilos altisonantes de conversación, dan muestras de sabiondez acentuada, tratan de ser originales en el uso de la moda o presentan un extremo abandono de su apariencia física.

Estas manifestaciones, paradójicamente, son expresión de la inseguridad del adolescente y una forma de buscar apoyo y comunicación con quienes le rodean. Su expresión tendrá un carácter más o menos marcado, en función del manejo que logren las personas cercanas al adolescente, de su comportamiento.

CONCLUSIONES

La adolescencia constituye una etapa de rápidos y profundos cambios en el desarrollo del individuo.

Se amplían los sistemas de actividad y comunicación que determinan el surgimiento de un conjunto de características psicológicas propias de este período.

Desde el punto de vista social, el adolescente sigue siendo un escolar, pero las exigencias del medio le obligan a desarrollar una mayor autonomía e independencia.

Los cambios anátomo-fisiológicos tales como el segundo cambio de forma y la maduración sexual, modifican su aspecto físico y le hacen parecerse más a un adulto que a un niño. Esto hace surgir un sentimiento de madurez que influye de modo decisivo en que el adolescente sienta que no es un niño y desee ser tratado como adulto.

Exige independencia, pero aún se siente inseguro para comportarse de modo autónomo con éxito, lo que le impulsa a autoafirmarse constantemente ante los demás. por esta razón manifiesta conductas exageradas que no siempre agradan a los adultos.

El grupo de coetáneos adquiere una tremenda importancia y el ocupar una posición en él se convierte en un motivo fundamental del adolescente. Asumirá las normas y valores grupales y actuará en correspondencia con ellos para ser aceptado por los demás. En el grupo

intercambia criterios y opiniones sobre la amistad, sobre las demás personas y sobre sí mismo que influyen en su formación moral.

Comienza a reflexionar sobre sí mismo, surge la necesidad de conocerse y autovalorarse adecuadamente por lo que se desarrollan estas formaciones psicológicas.

Se asumen como modelos a imitar personajes heroicos o extraordinarios, por lo que los ideales resultan difíciles de llevar a la práctica y no regulan con efectividad el comportamiento.

El adolescente vive en el presente, no le preocupa mucho su futuro, por lo que no se manifiestan con frecuencia motivaciones profesionales desarrolladas a esta edad. Aunque aparecen nuevos intereses, estos son bastante inestables.

Se desarrolla el intelecto, especialmente el pensamiento que alcanza las características de un pensamiento teórico, hipotético deductivo y surgen nuevas vivencias afectivas, como las amorosas y estéticas; sin embargo, el adolescente es bastante lábil e impulsivo y no siempre logra controlar de modo efectivo la expresión de sus emociones.

Aún es un tanto unilateral y rígido con los análisis y valoraciones que hace de los hechos y de las demás personas, lo que le puede traer dificultades en sus relaciones interpersonales. No logra un funcionamiento efectivo de su personalidad en todas las situaciones que así lo requieren.

No obstante los logros alcanzados le permiten una reorganización de la esfera motivacional, una mayor estabilidad de la jerarquía de motivos y por tanto un nuevo peldaño en la conquista de la autodeterminación, como indicador esencial de la personalidad adulta desarrollada.

Todas estas adquisiciones al ser concientizadas por el adolescente como potencialidades, lo impulsan a exigir de quienes le rodean mayor independencia y respeto para su individualidad pudiendo mostrar conductas que nos llevan a definir este período como una **etapa crítica**.

De aquí la importancia de dirigir conscientemente las influencias educativas que se ejercen sobre los adolescentes por parte de la familia, la escuela y la sociedad en general.

Sólo el conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad en esta etapa, así como de los cambios anátomo-fisiológicos también presentes nos permitirán hacer realidad en la práctica un principio esencial de la psicología y la pedagogía: **La enseñanza conduce al desarrollo y le dirige**.

Este principio se traduce en la necesidad de "conducir" al adolescente a encontrar el **sentido de la vida**; de forma tal que haga suyos,

aquellos valores y legítimas aspiraciones sociales y morales de la sociedad, a través de su asimilación activa y personal, todo lo cual posibilitará una regulación consciente de su comportamiento y el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

Ahora bien al final de la adolescencia, el desarrollo alcanzado hace que la sociedad le asigne nuevos deberes y derechos que condicionan el surgimiento de nuevas necesidades que ya no pueden ser satisfechas con las formas de actividad características de la etapa o con la relación afectiva con el grupo, por lo que se hace necesario el tránsito a una nueva etapa de desarrollo y con ella, a nuevas formas de actividad y comunicación.

El propósito de este material es sistematizar nuestras concepciones y experiencias en torno al enfoque clínico aplicado a la investigación psicológica y pedagógica en el campo de la educación. Al método clínico se asocia el estudio de casos, aunque no son idénticos: En la educación podemos encontrar investigaciones etnográficas o sociológicas que se valen del método de estudio de casos sin realizar una indagación clínica de los mismos. Por otra parte, en la práctica educacional se emplea el diagnóstico clínico sin que esto signifique exponer los resultados como una investigación mediante el método de estudio de casos.

Este material se hace para enriquecer nuestro quehacer investigativo más que para ilustrar el trabajo de consulta clínica, como por ejemplo el que se realiza en los Centros de Diagnóstico y Orientación o en las instituciones de salud, quienes no obstante encontrarán aquí algunas ideas científicas y sugerencias bibliográficas al respecto. Realizamos una revisión crítica de la literatura disponible sobre estos aspectos, y elaboramos una generalización de investigaciones propias y de otros colegas.

Apreciamos la necesidad de fundamentar los enfoques cualitativos de investigación, y sistematizar el debate epistemológico de estas cuestiones, por lo que presentamos una primera versión abierta al enriquecimiento inmediato.

EL MÉTODO CLÍNICO

El método clínico está presente en la práctica profesional de varias disciplinas humanas, y también lo encontramos en diversos estudios científicos tanto psicológicos como pedagógicos, incluso es un auxiliar de los estudios etnológicos y sociológicos de corte cualitativo. Sin embargo, en la mayoría de los autores que abordan los problemas de la investigación y del conocimiento científico no aparece una referencia o una exposición adecuada del mismo.

Se trata de un método eminentemente cualitativo cuya esencia consiste en interpretar a profundidad el objeto de investigación a través de su expresión en la dinámica de los casos identificados (sujetos, familias, pequeños grupos, etc.) En el trabajo profesional del psicólogo esto se realiza por procedimientos clínicos de indagación e interpretación, como son la observación directa, las entrevistas a profundidad, las biografías (o autobiografías) la búsqueda de testimonios de familiares o conocidos, la reconstrucción anamnésica de la vida del sujeto, el análisis de sus producciones (incluyendo técnicas del análisis de contenido), etc. El psicólogo, al aplicar este método, también suele auxiliarse de escalas y tests psicológicos que se valoran cuantitativamente y están validados por procedimientos estadísticos.

Las investigaciones en el campo de la educación pueden requerir del empleo método clínico por diversos profesionales, y preferiblemente en equipo, para cumplir propósitos tales como:

- Determinar integralmente y de manera dinámica las características de un sujeto, de su personalidad en general, o por ejemplo de funciones específicas como las cognitivas.
- Profundizar las causas de un determinado problema, defecto, disfunción, de las personas, los estudiantes, las familias, etc., cuando se necesita ver el asunto en su génesis y desarrollo.
- Seguir a un sujeto, ya sea en un tratamiento terapéutico, correctivo compensatorio, etc.
- Comprobar en los sujetos, uno a uno, determinado diseño experimental aplicado a un grupo.
- Validar los pronósticos de las dificultades o trastornos presentes en los sujetos, evaluar el seguimiento longitudinal de los mismos.

El enfoque clínico surgió desde la práctica de diversas ciencias humanas, por lo que debemos revisar sus antecedentes antes de llegar al campo de la educación. En primer lugar, el enfoque clínico proviene de las Ciencias Médicas. Desde finales del Siglo XVIII y marcadamente a principios del Siglo XIX médicos destacados como Sauvages, Cabanis y Pinel, razonaban en sus obras sobre los procedimientos para atender a los sujetos enfermos, clasificar las enfermedades, arribar a los diagnósticos, etc.

Los etnólogos también han intentado describir las costumbres de los miembros de una cultura desde una posición semejante a la clínica, es decir, acudiendo a la reconstrucción de la vida costumbres, motivaciones de miembros concretos de esos grupos culturales. Por su parte, la Sociología se vale del estudio de casos para ilustrar lo típico de un grupo humano, o de los integrantes de una comunidad, aunque esto no significa que el caso sea analizado mediante el enfoque clínico. Para esta ciencia, como veremos más adelante, el estudio de casos es un paso, una etapa, en la recopilación de la información necesaria para cumplir los fines de la investigación sociológica; o también un valioso método para la exposición de los resultados de la investigación.

Desde la Medicina, y especialmente la Psiquiatría el diagnóstico fue adoptado por la psicología naciente, y casi en la misma época por la pedagogía. Autores como A. Binet en Francia y Parsons en Estados Unidos aplicaban a principios de siglo el diagnóstico con los niños que presentaban trastornos de aprendizaje y de conducta siguiendo concepciones semejantes a las Ciencias Médicas. Algunos de los científicos que dieron lugar a importantes escuelas de pensamiento en Psicología, como es el caso del Psicoanálisis y la Psicología Humanista, se apoyaron en el método del estudio clínico a profundidad, destacando el estudio de casos para sustentar sus teorías. Son famosos los casos narrados por Sigmund Freud para demostrar sus tesis. Jean Piaget tomó a sus hijos durante años como casos para revelar de manera clínica la génesis y el desarrollo de los procesos cognoscitivos. En los orígenes de la Educación Especial encontramos que Alfred Binet se encargó desde 1904 de una comisión que estudió con este abordaje a los niños débiles mentales, creando procedimientos

notables para el diagnóstico en la Psicología. Por su parte, Lev Vigotski fundó a inicios de los años 20 la Defectología y formuló valiosísimos comentarios sobre el enfoque clínico para la comprensión del niño con defectos.

Podemos afirmar que el método clínico se emplea en distintas ciencias sociales y también que se relaciona con diversos enfoques generales de investigación, como son el genético, el experimental, el histórico, el etnográfico, etc., hasta el punto que algunos pudieran considerarlo más una integración de métodos y procedimientos diversos que un método independiente de investigación. Como el método clínico se concreta en buena medida en el estudio de casos, pasaremos a profundizar al respecto.

EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos reales puede entenderse como un procedimiento general utilizado para organizar el conjunto de datos disponibles en una investigación; en otro plano, sirve para dar integración y significación dialéctica a las generalizaciones hechas, mediante su plasmación integrada en un sujeto (o en varios). Ello permite mantener la visión de conjunto de lo que se está estudiando, darle mayor significación humana. Para muchos propósitos investigativos una descripción desde variables aisladas, que atraviesen a los sujetos de la muestra, pero sin personificar a ninguno, es inadecuada porque deja fuera sus verdaderas realidades, y sobre todo la génesis, el desenvolvimiento contradictorio del objeto de nuestra investigación.

Entonces, la aplicación de este método se asocia con procedimientos operatorios para recoger e interpretar los datos relevantes hasta darles significado en una singularidad, y por otro lado es también un método de exposición de los resultados y conclusiones de esas indagaciones.

No obstante debemos advertir que el método clínico no es ajeno a los marcos teóricos de la comprensión del objeto. Toda investigación parte explícita o implícitamente de algunos supuestos teóricos: tanto de la teoría de la personalidad, o de la familia, del grupo, en fin del objeto de nuestra indagación; como del enfoque metodológico correspondiente. Las concepciones teóricas no sólo admiten la construcción de hipótesis sobre la dinámica que encontramos en los casos, sino también definir cuál es la información relevante, y explicar cómo se expresará en los métodos de indagación seleccionados. La lógica de esta concepción teórica nos permitirá, además, organizar la exposición de los resultados.

La utilización del enfoque de casos en la investigación requiere del despliegue de un arsenal de métodos teóricos: Para profundizar en la comprensión epistemológica que está tras el estudio de casos se tiene que acudir a las categorías de lo general, lo particular y lo singular. También hay un paso constante de lo concreto a lo abstracto y luego un retorno a lo concreto. Unido a ello, se aprecia el proceso seguido de análisis y síntesis para llegar a las tipologías generalizadoras.

Algunas veces se considera al estudio de casos como una técnica poco precisa, que puede depender mucho de la subjetividad de los investigadores. Tal vez se debe a que durante un tiempo los investigadores de las ciencias sociales utilizaron la referencia a casos estudiados sin haber construido o asumido explícitamente una concepción teórica sobre el objeto de investigación, sin precisar el criterio de muestreo, ni revelar los procedimientos empleados. Todavía hoy encontramos investigadores que se valen de este método y llegan a las conclusiones sin revelar exactamente el camino que han seguido para ello, lo que resta confiabilidad a su trabajo.

El estudio de casos se apoya en diversos métodos empíricos de obtención de la información:

- la observación del sujeto (o familia, grupo, etc.)
- la entrevista a profundidad
- la reconstrucción de la historia de vida
- el análisis de contenido de las producciones del sujeto
- la aplicación de pruebas o tests psicológicos

La observación parece ser el primer método empírico que se empleó en la clínica, como atestigua la historia de la Medicina. Los autores que exponen sobre este método de investigación destacan la importancia de la observación cualitativa, mucha veces concebida con observación participante en el medio social (institucional, grupal) en el que se desenvuelve el sujeto investigado.

En muchos estudios la entrevista a profundidad para concretar las reconstrucciones de la vida del sujeto, para avanzar en la interpretación del sentido personal que tienen los hechos narrados en la historia de vida, es el eje en torno al cual gira todo el trabajo con el caso. La entrevista no se trata de un evento aislado que signifique más bien el "desencuentro" del investigador con el sujeto, sino de toda una serie de entrevistas, que van comprendiendo sucesivamente varios objetivos de los investigadores. La entrevista cualitativa a estos efectos tiene que comprenderse como un proceso de comunicación humana donde ambas partes, investigadores y sujetos investigados, establecen una relación estrecha, de complejos significados mutuos. Son importantes los sentidos que le dan a la actividad comunicativa que realizan, los roles desde los cuales intercambian, y el contenido mismo de la información que circula entre ellos.

Pueden emplearse en distintos momentos del trabajo con el caso varias entrevistas con diferentes propósitos. Por ejemplo, se utiliza la entrevista introductoria para estrechar relaciones y definir objetivos comunes entre el investigador y el investigado, que lo comprometan en el trabajo que se emprende. Al inicio se buscan elementos para la reconstrucción cronológica, o la contextualización de lo que se investiga; posteriormente se requiere pasar a los detalles de los hechos significativos según los interpretan los investigadores, etc. Puede que en algún momento avanzado del estudio se necesite la construcción o confirmación de determinadas interpretaciones que van surgiendo.

Otro método es la reconstrucción de una etapa, o de toda la vida del sujeto o los sujetos (grupos) investigados mediante la historia de vida. Puede iniciarse por una autobiografía asistida, complementarse con testimonios de familiares, personas conocidas, e incluso documentos relacionados de alguna manera con el sujeto.

El estudio de casos puede tener mayor o menor despliegue de procedimientos para recopilar la información de los sujetos, pero tal vez lo más importante es que el procedimiento mismo de interpretación e integración de esta información esté ajustado a las concepciones teóricas fundamentadas, que deberían servir de modelo teórico previo respecto a lo que esperamos encontrar en los casos.

Sobre la selección del caso a analizar, hay diferentes señalamientos que hacer, pero debemos advertir que esto depende en primer lugar de la concepción teórica y metodológica seguida por los investigadores, depende de la naturaleza del objeto de la investigación, así como de los objetivos concretos que se tengan.

Si se buscan casos para ilustrar un estudio que se realiza en una muestra grande, y los propósitos son más bien los del estudio sociológico, el caso suele ser aquel sujeto promedio, aunque a veces conviene el que lleva mucho tiempo asentado en el lugar que se investiga, el que está situado en un punto clave del sistema de información que circula en la institución o grupo, etc. Por supuesto, siempre se tiene que considerar la facilidad de acceso de los investigadores al caso, es decir, que se pueda llegar hasta él y sea fácil establecer la comunicación, que sea "productivo" en los relatos autobiográficos, los testimonios que brinde, etc.

Cuando se necesita hacer un estudio a profundidad, que es lo más típico de este método en el campo de la educación, lo importante no es tanto la representatividad supuesta de los casos, como la riqueza que tengan, la complejidad que logren reflejar. A veces se busca el caso que evidencia las mayores dificultades, pues es el que pone a prueba las virtudes o defectos de un método educativo que se está investigando. En otras ocasiones se crea una muestra de casos señalados por algún criterio externo como "muy altos" (exitosos, de elevados resultados, etc.) y otro tanto con los señalados como "muy bajos".

Por otra parte, cuando se estudian instituciones, grupos, o incluso familias de una comunidad, puede que el criterio muestral de los casos individuales se relacione con el rol que juegan las personas (por ejemplo, abuelos, o dirigentes, o mujeres, etc.)

En general conviene tomar un número de casos correspondiente a la variabilidad supuesta que tengan los sujetos en la muestra estudiada; pero esto depende de los intereses que tenga el investigador, que pueden ser arribar a una mera descripción de lo más típico, del promedio, o por el contrario, se quiere establecer una tipologización, como veremos a continuación.

El estudio de casos conduce a la creación de tipologías que permitan no sólo reconstruir la unidad, exponer la historia viva de los sujetos o grupos pequeños que sean de nuestro interés, sino que creen prototipos que permitan la clasificación e inclusión de los demás sujetos. Al respecto advertimos que no se trata de crear agrupaciones artificiales, para darle sentido a la dispersión fenoménica que aparentemente surge de los casos estudiados. Una tipología parte realmente de los sujetos investigados en el sentido que refleja una constelación de cualidades o características existente objetivamente que constituyen una esencia.

Al revisar la literatura, hemos encontrado tipologías que pudieran representar como los pasos de un proceso genético, o sea que se pudieran corresponder con las diferentes fases (cualitativamente delimitadas) por las que transcurre el desarrollo real del objeto de nuestra investigación. Otra vez las tipologías son la integración peculiar de las principales variables hipotetizadas o demostradas objetivamente en los casos, sucediendo que no se manifiestan todas las combinaciones supuestas (ni siquiera muchas de ellas) En otros estudios tal parece que cada tipo de casos obedece a un principio organizativo diferente, estos asuntos son muy complejos.

Algo clásico en la construcción de tipologías es que su confirmación (más que validación) se produce cuando ampliamos la muestra de sujetos y logramos clasificarlos a todos, de manera unívoca, es decir, sin que surjan confusiones de a dónde se encasilla cada nuevo sujeto. Por otra parte, un peligro común es que se construyan algunas (pocas) categorías clasificatorias, pero no engloben a todos los casos de la muestra, teniendo que crear una clase o tipo "mixto", "híbrido". Esto puede indicar que la primera tipología no reflejó toda la diversidad posible, o que no hemos construido una serie de clases muy adecuada a la realidad.

Es muy importante, pero delicado, el proceso de interpretación y la presentación de los resultados de un estudio de casos. Al investigador le puede suceder que considere evidente para él la información y comprensión que posee del caso, pues lo ha estudiado durante largo tiempo, pero tal vez sus argumentos no quedan claramente explicitados, las descripciones no transmiten la esencia a los lectores del informe de la investigación, no convencen de las conclusiones propuestas. Vale reiterar que estamos ante un método complejo, que requiere grandes esfuerzos para concebirlo, aplicarlo en un número de sujetos que nos permita sacar conclusiones confiables, y exponerlo como mejor convenga a la comunicación científica.

Se puede abordar la exposición del estudio de casos de manera más descriptiva como hace la etnología norteamericana, y ahora los estudios de etnografía educativa, o más explicativo, como han sido, por ejemplo, los libros publicados en Cuba por Niurka Pérez Rojas ("La mujer rural y urbana"; "El hogar de Ana"), o francamente siguiendo el método clínico.

El estudio de casos ha sido utilizado por diversos investigadores cubanos, por ejemplo Fernando González, en el estudio sobre la motivación profesional y sobre los ideales y motivaciones morales de los adolescentes y jóvenes, Marisela

Rodríguez en la caracterización de adolescentes, Pedro L. Castro en la tipologización del funcionamiento educativo familiar; así como para evaluar los avances en la terapia sexual de discapacitados.

F. González en sus estudios sobre las instancias reguladoras de la personalidad incluye lo que denomina técnicas semiestructuradas, y la entrevista:

- Completamiento de frases
- Conflicto de diálogos
- Técnica de alternativas múltiples
- Entrevista individual.

M. Rodríguez y E. Bermúdez, en su estudio de la personalidad del adolescente combinan técnicas para explorar la personalidad semejantes a F. González, pero además evalúan la esfera cognitiva y de relaciones de los sujetos:

- Completamiento de frases
- Escalas valorativas
- La escala analítico sintética
- El test de matrices progresivas
- Entrevista individual.

P. L. Castro por su parte estudia casos de familias para determinar su funcionamiento educativo mediante:

- Encuesta sobre intereses profesionales al adolescente.
- Composición sobre los planes de futuro.
- Entrevista individual al adolescente.
- Encuesta a los padres sobre expectativas respecto al hijo e influencias que creen ejercer.
- Entrevista de familia sobre la dinámica de la orientación y decisiones por el futuro.
- Escala de juicios del profesor sobre los alumnos y padres.

Problemas que pueden presentarse:

Uno de los mayores peligros que el investigador tiene que sortear es el de acometer el estudio de casos sin esclarecer en lo posible el marco teórico, y derivar rigurosamente del mismo los recursos metodológicos para la indagación empírica.

Relacionado con ello está la dificultad de operacionalizar los conceptos de la teoría que se tiene, y poderlos constatar de manera integral en el caso que se pretende estudiar.

Otro problema con que se encuentra el investigador es delimitar cuáles son las cuestiones relevantes en el estudio de casos por el método clínico, pues no se puede abarcar toda la vida del sujeto o de la familia, con todos sus detalles.

Es difícil determinar cuáles serán los casos más convenientes y productivos para el estudio, cuestión que puede no estar muy clara al principio. Tal vez el investigador equivoque sus pasos, y descubra a mitad de camino que requiere otro tipo de sujetos para "dar" con los casos que sustenten adecuadamente su trabajo, lo cual ya es un avance importante.

El problema se complica cuando se emplea el enfoque cualitativo para una nueva línea de investigaciones, en donde no se dispone al inicio de una comprensión profunda del objeto. En el campo de la educación hay investigaciones que van construyendo su objeto en el propio proceso de la investigación científica, y entonces el estudio de casos no parte de una teoría y metodología previamente reconocida.

A veces, al llegar a las conclusiones de un estudio con casos, los que se formularon como casos típicos no representan clasificaciones consistentes con la teoría previa. El investigador está entonces en la posibilidad de contribuir a la construcción de nueva teoría, y casi siempre de lo que se trata es de la ampliación de las concepciones teóricas existentes.

Otro de los problemas en los estudios de casos es que se subestiman las posibilidades de la información recogida para construir una verdadera tipología, que aporte un nuevo saber, o no se logra sistematizar la información empírica con ayuda de los métodos de análisis teórico y con la brújula del modelo teórico declarado.

En resumen, los aspectos del empleo científico del estudio de casos abarcan:

- Partir de una concepción teórica del objeto de la investigación, de sus manifestaciones posibles en el campo de los hechos que vamos a indagar.
- Tener una concepción de la expresión de sus aspectos esenciales, y por tanto, una concepción sobre su evaluación o su medición.
- Hasta aquí equivale a contar con un modelo teórico que precise los conceptos esenciales (variables) y los indicadores correspondientes.
- Contar con un marco de referencia tipológico, o si fuera la clínica, nosológico, para integrar el diagnóstico. En caso de no existir, estar dispuesto a crearlo, con la ayuda de los métodos teóricos adecuadamente seleccionados y empleados.
- Seleccionar los casos adecuados, y en el número apropiado a los requerimientos del objeto de la investigación y a nuestros objetivos.
- Disponer de los métodos y técnicas contemporáneos para la evaluación de los casos, y especialmente una concepción integrada de su utilización en la exploración clínica y su integración en el análisis del caso.
- Comunicar los resultados del análisis, de la comparación y de la tipologización de los casos con las necesarias evidencias empíricas, inductivamente, y volver a la teoría (modelo) para comprobar su veracidad.

CONCEPCIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Como puede comprenderse hasta aquí, el método clínico para el estudio de casos contiene un importante componente, que es el diagnóstico (lo que no significa considerar un requisito obligatorio seguir la lógica de un diagnóstico para exponer un estudio de casos).

El diagnóstico es un proceso complejo de conocimiento, por tanto debemos analizar cuáles son sus presupuestos epistemológicos. Sin embargo, llama la atención que la mayoría de los libros de psiquiatría, psicología clínica y pedagogía que circulan en nuestro medio dan por sentada la realización del diagnóstico, pero no discuten estos presupuestos.

Podemos apreciar que en las actuales prácticas del diagnóstico psiquiátrico, psicológico o pedagógico (que se combinan en el trabajo multidisciplinario en el campo de la educación) se manifiestan una serie de dificultades y trampas epistemológicas que necesitamos poner de evidencia y rectificar. Para empezar, apreciamos un serio problema las definiciones relacionadas con esta cuestión. Se emplean términos tales como "caracterización", "diagnóstico" y "evaluación", sin una clara distinción, ni fundamentación científica. La confusión terminológica es grande, a veces se atomizan, oponen o unen arbitrariamente procesos de conocimiento (o sea, prácticas profesionales que buscan conocer) denominados con estos términos.

Si partimos de las necesidades existentes en el Sistema Educativo, apreciamos que se realizan, al menos, tres actividades diferentes asociadas a estas cuestiones:

1- A los efectos del trabajo pedagógico, se requiere sustentar la educación del alumno, o del grupo de escolares, en una rápida identificación de las características que parecen relevantes para el proceso docente educativo.

2- Por otra parte se necesita realizar el diagnóstico como determinación del estado de un individuo, su personalidad, o algunas de sus funciones intelectuales. Esto se hace con la colaboración de profesionales especializados, que cuentan con un enfoque teórico del asunto, ciertos procedimientos metodológicos justificados desde cada disciplina científica, así como una clasificación que sustenta dicho diagnóstico. Este diagnóstico se realiza a niños desde la edad preescolar, escolares, adolescentes, jóvenes e incluso adultos, pero también a familias, grupos pequeños e incluso hay quien lo emplea en el análisis y tratamiento institucional.

3- Continuamente se evalúan características o cualidades de los sujetos de nuestra educación (o a sus padres) Se evalúan sus cualidades al iniciar un curso, o una acción educativa, el avance que experimentan, los resultados que alcanzan, etc. La evaluación se requiere para el diagnóstico, pero también se utiliza para la caracterización.

Detengámonos primero en el diagnóstico. Se puede entender como un resultado, o como un proceso. El diagnóstico es el procedimiento del análisis de un caso a través de un sistema lógico de indagaciones y análisis de elementos recogido, hasta llegar a una conclusión o resultado como conclusión diagnóstica. El diagnóstico como procedimiento científico tiene una serie de elementos y pasos definidos, es un proceso de indagación como cualquier otro destinado a la obtención de un conocimiento científico, que comprende:

- La exploración de las manifestaciones concretas del caso, supuestas desde la teoría general.
- La aplicación de métodos, procedimientos técnicos e instrumentos de comprobada eficacia, en una secuencia e integración científicamente fundamentadas.
- La determinación elementos significativos, así como integrarlos en sus posibles relaciones.
- Las evaluaciones de estos elementos, utilizando escalas comprobadas; comparando las manifestaciones con parámetros preestablecidos.
- La explicación de las causas concretas y la dinámica particular seguida por el caso.
- La clasificación según un sistema de categorías preestablecido (permite determinar lo que es y diferenciarlo de lo que no es).
- La predicción pronóstica, sobre la base de la asignación a la categoría decidida.
- La recomendación de los tratamientos adecuados y contraindicaciones.

Es importante comprender que varios de estos métodos y procedimientos enumerados se han construido con el decurso del avance científico de cada rama del saber. Es decir, tras los procedimientos puestos a punto, y comúnmente utilizados en una ciencia social que emplea el diagnóstico, tenemos un saber acumulado, se encuentra un sistema de categorías y conceptos que registraron las experiencias anteriores. Por tanto, en el diagnóstico se compara el nuevo sujeto (o familia, o institución) con determinados tipos o categorías ya existentes gracias al saber previamente establecido.

Peró el proceso de diagnóstico también es investigación en la medida en que contribuye a esclarecer en el caso concreto sus características sintomáticas, su correlación peculiar, y las causas específicas de las afecciones o las cualidades de personalidad diagnosticadas. En la medida en que desconocemos a fondo los procesos que estudiamos, el diagnóstico juega un importante papel epistemológico: cuando se siguen los procedimientos generales probados en su validez científica, nos permite obtener un nuevo saber sobre el objeto de nuestra investigación.

Algunos consideran que el diagnóstico como método científico se emplea cuando ya contamos con un marco teórico, pero puede ser inadecuado si debido al poco desarrollo de la ciencia, el conocimiento de las causas es insuficiente, o no se ha llegado a una tipologización exhaustiva y fundamentada, como lo es la nosología médica.

Consideramos que el proceso de construcción de una rama o un campo de la psicología o la pedagogía científica está muy relacionado con la elaboración de los métodos de evaluación y diagnóstico de las manifestaciones fenoménicas correspondientes. Cuando el campo del saber está bien estructurado, hay suficientes conocimientos acumulados, se facilita el abordaje diagnóstico en la investigación; pero reciprocamente, los avances que se experimentan gracias al empleo del

método clínico y la elaboración de diagnósticos iniciales en un campo del saber contribuye mucho al desarrollo de esa rama de la ciencia.

En la psiquiatría y la psicología clínica, por ejemplo, el proceso histórico de construcción de las entidades clínicas que poco a poco se identificaron como síntomas, se agruparon en síndromes y se integraron en entidades nosológicas, es muy interesante. Las clasificaciones iniciales partían de muchos errores en la comprensión de la naturaleza de lo psíquico. Eran descriptivas más que explicativo causales. Todavía en el presente se siguen modificando a medida que avanza la comprensión sobre la personalidad así como los orígenes y evolución de las diversas afecciones.

El papel que juega el diagnóstico respecto a la teoría es muy llamativo: se encuentra como en una posición intermedia entre las manifestaciones concretas de los sujetos (normales o enfermos) y las abstracciones de la teoría. Desde las concepciones que estaban en boga en cada etapa histórica, se propusieron agrupaciones de síntomas o de síndromes para intentar una explicación de los hallazgos de la clínica, en un claro proceso deductivo. A la vez, se construyeron inductivamente nuevas agrupaciones de síntomas y de síndromes. O sea, como interpretación de las manifestaciones concretas de la enfermedad en un caso, el diagnóstico se eleva sobre el nivel de los hechos empíricos, pero no es la teoría comprensiva de la personalidad, ni siquiera de la enfermedad. Es como un sistema de conceptos e hipótesis construidos tanto deductiva como inductivamente y que está situado entre la teoría y las manifestaciones específicas de los sujetos enfermos (o de las personalidades sanas, pues toda teoría debe partir y comprender la psiquis en su desarrollo normal y alteraciones posibles), ayudando tanto a la comprensión de los hechos como a la comprobación y al enriquecimiento de la teoría.

No debe denominarse "diagnóstico" a cualquier indagación fenoménica con los sujetos, que se acerca más bien a la caracterización parcial de sus cualidades. Si el diagnóstico como proceso de obtención de nuevos conocimientos tiene tras de sí un saber acumulado, no debería encargarse a otro profesional que no domine ese saber. Cada profesional, desde su trabajo práctico, puede contribuir con la caracterizaciones que más tarde integran un diagnóstico del objeto de investigación. En este sentido, el que caracteriza a un estudiante, o a un grupo o familia, está posiblemente aplicando un procedimiento de evaluación.

Evaluar significa comúnmente en Psicología y en Pedagogía la acción o el procedimiento de medir, valorar y determinar alguna cosa: Puede ser un conocimiento, o una cualidad, una actitud, o por ejemplo un hecho de la vida familiar. Se trata de comparar, clasificar esa cualidad o asunto, en relación con determinada referencia o escala: es decir, poder determinar de qué se trata, si es más o menos, si es mucho o poco, etc. La evaluación nos permite obtener de una manera rigurosa, científica, un conocimiento más exacto de las cosas.

Evaluar es una actividad científica que requiere sistematicidad, no se trata de algo ocasional, sino de todo un plan, que sigue procedimientos, métodos e instrumentos previamente determinados, que establece previamente, o qué concepción de personalidad sustenta la evaluación, cuáles son las muestras de comportamiento que se tomarán, así como aspectos de frecuencia y tiempo, como también pudiera ser el campo espacial en donde se desenvuelve el sujeto, en donde se manifiestan los comportamientos que se han focalizado.

Si comparamos la evaluación con el diagnóstico comprendemos que las aspiraciones de este último van más allá: lo que se desea es comprender al sujeto, o a la familia (o al grupo, o a la escuela, etc.), mediante diversas evaluaciones. Esto se hace comparándolo o incluyéndolo en una clasificación más o menos compleja, pues toma en cuenta una serie de cualidades. Las clasificaciones diagnósticas nos permite contrastar con relativa seguridad lo que hemos evaluado, por ejemplo, a una familia mediante determinadas categorías diagnósticas preestablecidas.

La caracterización, pretende describir todo lo que pueda ser observado directamente, más bien busca elementos para una posterior sistematización, pero no requiere necesariamente de la misma. Un ejemplo de caracterización puede ser la que se solicita por el Centro de Diagnóstico y Orientación a la escuela para remitir a un niño a la evaluación con vistas al diagnóstico. En el libro "Fundamentos de la defectología" se formuló una amplísima guía de caracterización al efecto (ver páginas 215 a 224) Se sustenta la caracterización en la observación del niño, el análisis de sus particularidades individuales, y más allá de lo que reconocen los autores, está implícita se hace necesaria la indagación y utilización de la información que posee la familia, la recopilación de los desempeños del alumno en las diversas actividades docentes y educativas, y especialmente el análisis del trabajo pedagógico realizado.

No se debe pedir al maestro que diagnostique al alumno (su aprendizaje en general, su personalidad o su familia), que asuma la responsabilidad de emitir una explicación científica de los procesos (normales o patológicos) que se manifiestan en un alumno, o las disfunciones familiares que puedan existir en su hogar. Ello requiere la colaboración interdisciplinaria de los pedagogos con los psicólogos e incluso con los médicos y trabajadores sociales.

Esto puede entenderse a través de un ejemplo: Al caracterizar aspectos del comportamiento del alumno en el aula, el maestro puede descubrir que determinado niño no sigue lo que se copia en la pizarra cuando está sentado un poco distante; que otro se inclina mucho sobre su cuaderno cuando escribe, etc. El maestro caracteriza el comportamiento observado cuando logra describirlo con precisión, pero entonces remite al médico oftalmólogo para que éste realice un diagnóstico: es el médico el que realiza las pruebas o análisis especializados, busca las causas, arriba a un diagnóstico, anuncia un pronóstico e indica un tratamiento.

Sin embargo, este claro ejemplo contrasta con lo que ocurre cuando pedimos al maestro que diagnostique la personalidad de su alumno, o que diagnostique a la familia, o que la escuela diagnostique a la comunidad. ¿Es que utilizamos

festinadamente le término "diagnóstico", porque tan sólo le queríamos pedir una caracterización, o es que le exigimos al educador que se convierta en un especialista y sustituya al psicólogo, al trabajador social, al médico, o a todos juntos?

Algunos problemas que suelen presentarse

Los diagnósticos pueden "etiquetar" a las personas o a las familias, marcarlas en lo adelante y afectarlas en sus oportunidades o en su desarrollo. Aquí se manifiesta una especie de profecía autoconfirmada: cuando se declara, tras un "diagnóstico" que un muchacho es inhábil, no se le enseñan o estimulan las habilidades correspondientes u otras compensatorias, y al cabo del tiempo, como sigue siendo torpe, parecería que hemos confirmado su inhabilidad "real". De manera semejante, cuando etiquetamos a un alumno como indisciplinado, los demás adultos o hasta sus compañeros, lo tratan como tal, y además el propio alumno se puede manifestar un afecto de inadecuación y empeorar su conducta. Realmente los diagnósticos se remiten a clasificaciones de cierto grado de abstracción, no pueden confundirse con el caso real, y esto es sumamente importante a la hora de considerar el pronóstico y el tratamiento del sujeto.

En un estudio clásico realizado en Inglaterra se diagnosticó en un grupo de alumnos el coeficiente de inteligencia, clasificándose por una parte a los de elevado coeficiente y por otra a los de bajo coeficiente. Entonces se crearon dos grupos para la docencia: en uno (grupo A) se colocaron a la mitad de los que manifestaron elevado coeficiente intelectual y la mitad de los que manifestaron bajo coeficiente. En otro (grupo B) se procedió de la misma forma, es decir, ambos grupos eran iguales. Sin embargo, se les dijo a los profesores que el grupo A contenía a todos los inteligentes, mientras que el grupo B a todos aquellos que habían obtenido bajo coeficiente. Al cabo de un año, recibiendo las mismas clases, se evaluó nuevamente el coeficiente de los alumnos y se encontró que el grupo A tenía mejores resultados que el B, los evaluados inicialmente como bajos pero colocados en el grupo A habían elevado su coeficiente. Sin embargo, los de alto coeficiente inicial, pero colocados en el grupo B habían detenido su avance o retrocedido.

En la mayoría de los textos de psiquiatría y psicología clínica que consultamos para este trabajo se evaden las consideraciones epistemológicas que están tras el proceso del diagnóstico. En otras se manifiesta la tradición neopositivista que impera en este campo. Un enfoque del diagnóstico, proveniente de la medicina, estableció ya desde el siglo XIX que el proceso se inicia por la determinación de los síntomas (del sujeto), su integración en síndromes, hasta la conclusión en el diagnóstico. Aquí subyace el criterio de que el proceso de conocimiento va de lo simple a lo complejo, y se insiste más en la descripción fenoménica que en la explicación de un desarrollo real, desde el pasado, a través del presente, apuntando al futuro de ese sujeto social que estamos investigando.

Es llamativo que los manuales de psiquiatría que circularon en nuestro medio, provenientes de la Unión Soviética manifestaran una tendencia reduccionista a lo biológico con los intentos de explicación causal desde la reflexología y la incapacidad de brindar explicaciones desde las influencias familiares y grupales, que expresan lo histórico social en la formación de la personalidad y sus alteraciones. Es lamentable que manuales como el de Isaiev, el de Snezhnevski y otros no tomaban en cuenta la fundamentación que hizo L. Vigotski sobre el origen social de las funciones psíquicas, que aplicó en la defectología. Puede afirmarse lo mismo de las obras de Bustamante y Villalanda, que fueron los primeros manuales elaborados por cubanos desde el 60.

El diagnóstico a veces se cierra en un círculo de lo conocido en las clasificaciones generales, sin aportar una explicación peculiar, y de hecho nueva, a los sujetos con los que trabajamos. Por otra parte, hay autores que prefieren la descripción fenoménica de los elementos que integran en el diagnóstico, pues parten de posiciones fenomenológicas acerca de las dificultades de conocer la esencia, lo que se trata, para ellos, es de comprenderla.

No comprendemos que estamos incidiendo en el proceso educativo de la formación de la personalidad (o de la familia, del grupo) y en consecuencia la comprensión de su situación actual desde los elementos causales de su pasado, tiene que ser una explicación histórica y dialéctica (aquí lo de dialéctico se refiere especialmente a saber encontrar las contradicciones que mueven el desarrollo)

En psicología clínica y a los efectos de la educación especial, hemos apreciado que las tipologías nosológicas disponibles desconocen por lo general al sujeto histórico social, son más bien clasificatorias de las expresiones fenoménicas que explicativas de las causas sociales, que se concretan en el medio familiar, y se individualizan en la persona. Todo ello puede explicarse por el insuficiente desarrollo de una comprensión materialista dialéctica e histórica del hombre y su educación; para muchos, el diagnóstico tiene un fin clasificador, que atiende al pasado, en lugar de ser una exploración de las posibilidades, en una etapa del proceso educativo, que apunta siempre al futuro.

Sobre el uso de indicadores en el proceso de evaluación para arribar a un diagnóstico.

Otro concepto con el cual se manifiestan confusiones, es el de indicadores. En este asunto se encuentra la necesidad de la medición de las cualidades o aspectos del objeto de nuestra investigación, y por tanto aparece de nuevo el problema epistemológico sobre cómo el hombre conoce la realidad, que para nuestra filosofía significa cómo la transforma activamente.

En lo que se ha dado en llamar el paradigma de investigación cuantitativo tradicional, que se sustenta en varios autores neopositivistas, los fenómenos de la realidad existen objetivamente, y la ciencia aspira a conocerlos con toda la objetividad posible. Gracias al impetuoso desarrollo que tuvieron las ciencias naturales desde los finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, al surgir las ciencias sociales, (la Sociología y poco después por la psicología) se pretendió evaluar las complejas realidades sociales, grupales y personológicas como si fueran objetos físicos. Una buena parte de la psicología experimental de este siglo, y también de la considera cualquier fenómeno psíquico o del aprendizaje como una relación entre dos (o más) variables, que se deben "medir" cuantitativamente para probar la relación entre ellas. Desde este enfoque, si fuera

necesario definir indicadores para "subdividir" las variables (¿esto sería variables dentro de las variables, o más bien parámetros?) se haría también operacionalizadamente, es decir, en su definición se tendrían que precisar la forma de medirlos.

La variable es un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir distintos valores ya sea cuantitativa o cualitativamente. Es la relación de causa efecto que se da entre uno o más fenómenos estudiados. Este concepto reúne dos características esenciales:

Rasgos que pueden ser observados y que por tanto permiten alguna confrontación con la realidad empírica.

La propiedad de poder variar, es decir, de asumir valores.

Las variables, en el enfoque tradicional de investigación deben tener la propiedad o considerarse como mensurables, es decir, medibles. Esto puede hacerse de diferentes maneras, desde la mera clasificación hasta el nivel de medición cuantitativa tan preciso como sea posible alcanzar. La validez de la definición de una variable depende por una parte del marco teórico que fundamenta el problema y de su grado de relación con las preguntas científicas que la respalden. Inicialmente se definen las variables en forma teórica, y luego en forma empírica.

Operacionalizar implica la desmembración de los aspectos diferenciables del concepto, en Psicología de orientación neopositivista se refiere a la determinación de indicadores comportamentales observables, a través de los cuales se puede definir el concepto como una variable concreta de una situación experimental, para "medir" la misma. En el proceso de operacionalización de una variable es necesario determinar los parámetros de medición a partir de los cuales se establece la relación de variables enunciadas en el plano teórico.

Hemos apreciado que entre nosotros está como de moda definir indicadores, pero esto no puede ser un proceso arbitrario. Algunos, desde una posición pragmática intentan inducir desde los hechos de la realidad (vista como externa al hombre) un conjunto de indicadores, que luego postulan puede reducirse a una escala de proporción o de intervalo (casi nunca se conforman con una escala ordinal). Se corre el peligro de perder la esencia de los complejos procesos psicológicos del aprendizaje, de la personalidad, de los procesos familiares, grupales o comunitarios.

Si utilizamos en la metodología cualitativa de investigación el concepto de indicadores diagnósticos, se requieren algunas precisiones. El término indicador proviene del latín indicio, y se refiere a lo que llama la atención, lo que se refleja de un fenómeno o proceso.

En el enfoque cualitativo, al seleccionar indicadores se les considera como indicativos de lo que será mostrado, reflejado, por ejemplo, una forma de conducta se refiere a un determinado problema de personalidad. Entonces, los indicadores son aquellos conjuntos de rasgos perceptibles que hacen posible la referencia empírica a la presencia de una variable o un conjunto de ellas. En las Ciencias Sociales los indicadores generalmente se refieren a facetas o características especiales de la conducta de las personas o conjuntos de ellas integrantes de un grupo.

El comportamiento integral de un individuo o de un grupo, por su complejidad, no puede reflejarse, describirse o explicarse mediante un sólo factor o rasgo. Se puede a lo sumo poner en evidencia una disposición de conducta, una propiedad o cualidad determinada de la personalidad, una faceta de la dinámica grupal, pero es mucho más difícil reflejar el universo de su actuación, y todo lo que ello significa para las personas.

Especialistas en la temática de la investigación señalan que en la elaboración de una teoría de cualquier ciencia, por ejemplo, la Psicología y la Pedagogía, lo que no es observable se establece o configura a través de indicadores observables, sólo que estos no son una expresión completa del nivel sensorial, de lo no observable. Entonces, en dependencia del grado de desarrollo alcanzado por la teoría y el nivel de representación logrado del objeto de la investigación, lo no observable se construye o expresa a través de indicadores que adquieren un sentido o significado especial para el modelo teórico del cual se derivan.

De acuerdo al enfoque cualitativo presente en la Investigación Acción Participativa sería posible construir un sistema de indicadores que contribuya a los sujetos a entender sus realidades en el proceso de su transformación. En las experiencias donde ello se ha intentado, los investigadores forman equipo con los sujetos (de una institución, de una comunidad) que necesitan comprender y cambiar su diario vivir. Se traen desde la teoría, o mejor aún desde otras investigaciones empíricas anteriores a la que vamos a describir, un sistema hipotético de indicadores, algo así como elementos estructurales que dan sentido al proceso que investigamos.

Estos elementos estructurales claves están como asociados orgánicamente de una forma que debemos revelar en el proceso de su selección, porque para nosotros se toman del complejo sistema de hechos que estamos estudiando, no son definiciones externas al fenómeno. Entonces, la efectividad de un indicador, su valor como elemento clave está dada en que nos revele esencias presentes en el caso, en la situación grupal, en la familia, etc. que estamos estudiando.

En este enfoque de la IAP los indicadores se formulan en un modelo explicativo previo que construimos junto con los sujetos que vivencian estas realidades. Sus funciones cobran sentido desde la interacción que mantenemos con estos sujetos, y en el proceso de construcción del conocimiento. Tenemos aquí a una secuencia de inferencias inductivas, desde la presencia de un elemento indicativo, hacia la comprensión de la esencia del fenómeno que estudiamos. Preferimos volver a los significados para los sujetos, y extraer desde el sentido que ellos dan a la realidad, la compleja estructura y verla en su desarrollo.

Ahora bien, el proceso conduce a la construcción de un nuevo saber entre todos. Desde los indicadores iniciales, se van confirmando, eliminando o enriqueciendo en el proceso de cambio, y ello aporta a la visión teórica que se tiene del asunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Amal, J. y otros: Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Madrid, Editorial Labor S.A. 1994.
- Arias, B. El diagnóstico en Psicología. Revista Cubana de Psicología 1990
- Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Editorial SECAB, Madrid Barcelona, 1989.
- Bustamante, A. Psiquiatría. Ed Científico Técnica, La Habana, 1972.
- Castro, P. L. La rehabilitación integral del discapacitado físico motor. Ponencia. C. mecanográfica. La Habana, 1994.
- Castro, P. L. y Castillo, S. M. Para evaluar a la familia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, en prensa.
- Colectivo de autores. Fundamentos de defectología. Ed. Libros para la Educación, La Habana, 1980.
- _____ El perfeccionamiento de los centros de orientación y diagnóstico. Ed. Libros para la Educación, La Habana, 1981.
- Cronbach, L. El diagnóstico de las dificultades del aprendizaje. Ed. Revolucionaria, La Habana, 1971
- Devereux, M. De la ansiedad al método. Ed. Fondo de la Cultura Económica. México, 1978.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. Las nuevas formas de investigación en educación. Ed. U. A. Hidalgo. México, 1993.
- Foulcault, M. El nacimiento de la clínica. Ed. Siglo XXI, México DF, 1966.
- Fraisse, p. Psicología experimental. Ed. Revolucionaria, La Habana, s/f.
- Gessell, A. Diagnóstico del desarrollo. Ed. Revolucionaria, La Habana, 1969.
- González, F. Problemas epistemológicos de la Psicología. Ed. Academia, La Habana, 1996.
- González, F. y Mitjans, A. La personalidad. su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Goode, W.J. y P.K. Hatt: Métodos de investigación social. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1971.
- Isaiev, D. N. Bases teóricas de los problemas centrales de la psiquiatría infantil. Ed. Hospital Psiquiátrico de La Habana, La Habana, 1966.
- Kanner, L.
- López, J. y Siverio, A. M. El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Mannoni, M. El niño, su "enfermedad" y los otros. Ed. Nueva Visión, B. Aires, 1976
- Rodríguez, M. y Bermúdez, R. La personalidad del adolescente. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Martínez, M. La investigación acción Ed. Trillas, México D.F. 1994.
- Murcia, J. Investigar para cambiar. Editorial Magisterio, Bogotá, 1992.
- Núñez, C. Educar para transformar, transformar para educar. Ed. México D. F. 1988.
- Pérez, N. El hogar de Ana. Un estudio sobre la mujer rural nicaraguense. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
- Pérez, N. y otros. La mujer rural y urbana. Estudios de casos. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- Rojo, M.: Metodología de la investigación. Universidad de La Habana, 1980.
- Ruiz, J.I. y Ispizau, M. A. La descodificación de la vida cotidiana. Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- Sabino, C. A. El proceso de la investigación. Editorial Panamericana. Bogotá, 1996
- Slater, E. y Roth, M. Clinical Psychiatry. Ed. Revolucionaria, La Habana, 1971.
- Sillamy, N. Dictionnaire de la Psychologie. Ed. Larousse, paris, 1965.
- Snezhevski, A. V. Manual de Psiquiatría. Ed Mir, Moscú, 1987.
- Torres, M. Diagnóstico del Retardo en el desarrollo psíquico. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- Vigotski, L. Obras Escogidas, Tomo 5. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1989
- Weber, M. y Tobón, A. Pedagogía Especial y medicina. Ed. Grupo Colombo Suizo de Pedagogía Especial. Cartagena de Indias, 1992.
- Wolman, B. B. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Ed. revolucionaria, La Habana, 1967

El grupo y su estudio

(Colectivo de autores ISPEJV)

El estudio del grupo en la educación.

El estudio del grupo en la educación es un tema recurrente de investigación dada su importancia para la Pedagogía. La Primera Revolución Industrial es una condición para la masificación de la enseñanza, el desarrollo de la escuela y el surgimiento de los grupos escolares. Los requerimientos a la labor del maestro para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes en el grupo son diferentes a cuando lo hace de manera individual. Es de vital importancia que el profesional de la educación conozca los elementos teóricos y metodológicos fundamentales sobre el grupo para garantizar una dirección más eficiente del mismo.

Los estudios sobre grupo son multidisciplinarios dado el carácter multifacético de los procesos que ocurren en el mismo. En la literatura especializada sobre grupo, existen muchas definiciones que se estructuran a partir de diferentes enfoques teóricos. Unos parten de presupuestos filosóficos idealistas mientras que otros lo hacen desde bases materialistas y dialécticas. No obstante, las características o cualidades del grupo que predominan en las definiciones consultadas son: interacción e interdependencia entre dos o más personas que se relacionen en espacio y en tiempo concretos, que comparten normas, se plantean metas, y satisfacen necesidades.

Un grupo es un tipo de conjunto pero todo conjunto no es un grupo. Son conceptos de diferente nivel de generalidad. Los conjuntos pueden ser de objetos o de individuos. A los conjuntos de moluscos y crustáceos, se les llama *colonias*; a los de insectos, se les denomina *enjambre*; a los de peces, *manchas*; a los de aves, *bandada*; a los de mamíferos, *manadas*; a los de humanos, *grupos*. No se recomienda el uso indiscriminado del concepto conjunto en vez de grupo ni viceversa, pues puede llevar a errores conceptuales.

La agrupación de personas no constituye un grupo hasta que no exista interacción entre todas ellas de manera relativamente estable; las expectativas personales objetivos y metas pueden ser semejantes o equivalentes pero sino se configuran en un propósito común a los miembros que participaron en su construcción, ni se orientan por el mismo de manera conjunta; no se ha constituido un grupo.

El *grupo* es un sistema compuesto por dos o más personas que interaccionan entre sí de manera relativamente frecuente, en la realización de actividades conjuntas, en un espacio y un tiempo, cuando los requerimientos de unos, son satisfechos por otros, desde expectativas comunes, en correspondencia con determinadas normas de funcionamiento, estatus y roles.

Puede ocurrir, por ejemplo, que una persona necesite ayuda para transformar un objeto pero otra no pueda ayudarla en esa actividad, entonces entre ambas no podrá conformarse un grupo. También puede ocurrir que una persona necesite ayuda pero no acepte la que le brinda la otra persona que tiene la posibilidad de ayudarla, en ese caso tampoco podrá formarse un grupo entre ellas. Sólo cuando se resuelve la contradicción entre la necesidad de una y la posibilidad de la otra es que surgen las condiciones para la formación y desarrollo de un grupo. Por esto se enfatiza en el desarrollo de la ayuda mutua en el grupo

En este sentido entran en juego las características autonomía (independencia) y heteronomía (dependencia). El grupo, como unidad social, surge cuando las personas manifiestan la heteronomía como característica para actuar en determinado contexto. Es decir, cuando unas necesitan de otras, estableciéndose relaciones de interdependencia.

La tendencia de desarrollo de un grupo se manifiesta a partir de la coincidencia de expectativas de interacción de sus miembros en función de la ayuda recíproca y el cumplimiento de las normas de funcionamiento común. En la literatura estos son los indicadores de cohesión grupal. A mayor nivel de cohesión mayor nivel de desarrollo del grupo.

Estos presupuestos teóricos son válidos tanto para el estudio del contexto educacional como para el familiar, el amistoso, el laboral, las parejas u otros.

La sociedad está conformada por grupos que colaboran entre sí y se interpenetran. El grupo es el modo básico de integración social, en tanto la persona es la unidad que conforma al grupo. Una persona necesariamente debe coexistir en varios grupos de su sociedad. Ejemplo: una mujer pertenece a su grupo familiar, a su grupo docente si es maestra, a su grupo íntimo-sexual si tiene pareja, a su grupo amistoso si tiene amigos y amigas, a su grupo comunitario y a otros grupos que se enmarcan en instituciones u otras formas de organización social.

Para comprender la estructura de un grupo escolar hay que conocer el número de sus integrantes, los diferentes estatus que existen, la frecuencia de sus interacciones y el tipo de actividad realizada.

El maestro no debe limitarse a conocer una definición teórica de grupo, aunque pudiera ser básica para orientarse en su estudio y dirección. A partir de una definición este profesional de la educación debe profundizar en el conocimiento de las características estructurales y funcionales del grupo, su clasificación, los roles que se asumen, así como los grupos que participan en los procesos educativos

Los tipos de relaciones estructurales en el grupo pueden ser de coordinación o subordinación. Cuando dos personas ocupan estatus similares en el grupo se establece una relación de coordinación. Por ejemplo: dos pioneros que ocupan dos cargos dentro del destacamento (jefe de actividades y jefe de emulación). Cuando el estatus que ocupa una persona depende, jerárquicamente, de otra superior, entonces la relación es de subordinación. Ejemplo de este tipo es la relación que se establece entre el Jefe de Colectivo y el resto de los pioneros del destacamento

La relación funcional entre los miembros de un grupo es la que explica la interdependencia (relaciones causa-efecto) entre ellos. Las funciones del grupo pueden ser: cooperación o ayuda mutua en la actividad, planificación de la actuación conjunta, coordinar la ejecución conjunta sobre la base de las interacciones simultáneas (sincrónicas, en el mismo momento, paralelas) o concatenadas (subordinadas, consecuentes), control (evaluación) de los resultados parciales o finales de una actuación concreta del grupo.

Para comprender el funcionamiento de un grupo docente el profesor debe conocer los roles de sus integrantes, la estabilidad de las interacciones, las normas de funcionamiento, el grado de coincidencia de sus expectativas y de cohesión.

Características del grupo.

A partir de la definición de grupo, la estructura y las funciones anteriormente expuestas se pueden deducir las dimensiones e indicadores que permitan al profesor identificar las características de un grupo docente.

1.-Estructurales.

- Cantidad de integrantes (dos o más).
- Estatus o posición de cada integrante (lugar que ocupa un miembro del grupo en correspondencia con los niveles de responsabilidad en la dirección y ejecución de la tarea común)
- Frecuencia de interacciones pautadas (momentos en que coinciden los miembros para la actividad conjunta: diaria, semanal, mensual o anual).
- Tipo de actividad a realizar: enseñar, aprender, educar, cantar, bailar, jugar, curar, cultivar, conducir, entre otras

2.-Funcionales:

- Rol o papel de cada integrante (cualidad que expresa en el cumplimiento de la función que desempeña en su estatus en correspondencia con su personalidad).
- Estabilidad de las interacciones: estables (sincrónicamente frecuentes) o inestables (asincrónicamente frecuentes).
- Normas de funcionamiento (sistema de reglas establecidas en y por el grupo que permiten la regulación ordenada, armónica de las interacciones de sus miembros en correspondencia con las expectativas del resultado a alcanzar). Las normas se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios:
 - a) Por el rigor en las exigencias para su cumplimiento: rígidas (de estricto cumplimiento, no se pueden cambiar) o flexibles (pueden modificarse) en correspondencia con el cambio de las condiciones para la actuación en el grupo.
 - b) Por el mecanismo adoptado para su determinación: impuestas (sugeridas por personas ajenas al grupo o por sus jefes) o acordadas (propuestas por los miembros del grupo).
 - c) Por la declaración de la norma: explícita (todos la conocen pues se dijo públicamente) o implícita (se sobreentiende pero no se ha dicho públicamente).
- Grado de coincidencia de las expectativas de interacción: alto (total coincidencia), moderado (coincidencia parcial en varias de las expectativas), bajo (muy pocas coincidencias).

- Cohesión (grado de atracción entre los miembros, durante su comunicación en la actividad conjunta, en correspondencia con sus cualidades personales y el cumplimiento de las normas de interacción): puede ser alta, moderada o baja.

El maestro puede estudiar al grupo utilizando diferentes métodos, técnicas, e instrumentos de investigación, entre ellas se encuentran el cuestionario, la entrevista y la observación. La entrevista es una de los métodos más utilizados y asequibles al profesional de la educación. Si un maestro quiere identificar las características de uno de sus grupos escolares debe formular varias preguntas de manera personal o grupal a sus miembros. Le sugerimos algunas preguntas: ¿cuál es la actividad común que ustedes realizan? ¿Cuán unidos se sienten para realizar esta actividad? ¿Cuáles son las normas que se exigen para pertenecer a este grupo? ¿Cuáles son los valores que predominan en este grupo? ¿Cuáles son los objetivos comunes a los miembros del grupo?. ¿Cuántos miembros posee el grupo?, entre otras. A través de las espuestas el docente no solo podrá identificar las características del grupo sino también diagnosticar su nivel de desarrollo, y en consecuencia elaborar una estrategia de orientación que le permita contribuir a su evolución hacia otros niveles. Una variante de cuestionario es la técnica conocida como Test Sociométrico o Sociometría.

8.1 Tipos de grupos

La tipología de grupos referida en la literatura es muy vasta. Disímiles son los criterios utilizados para establecer clasificaciones de grupos. Las que a continuación se exponen son aquellas que se supone son las más útiles al maestro para el conocimiento de las características del grupo docente y la dirección eficiente de su aprendizaje. Los tipos de grupo son:

- Por el número de sujetos que lo integran (tamaño): grandes (cuentan con más de 30 personas) o pequeños (cuentan con dos o hasta 30 personas). El número de integrantes que se sugiere para un funcionamiento ideal del grupo pequeño está en el rango de 7 a 15.
- Por la estabilidad de las interacciones: estables o inestables.
- Por el grado de cohesión: alto, moderado, bajo.
- Por el modo de control del funcionamiento del grupo: autónomos (se dirige de manera autorregulada por sus miembros) o heterónomos (se dirige de manera regulada por personas ajenas al grupo).
- Por la distribución de la autoridad para coordinar las interacciones: autocrático (la autoridad recae en el dirigente o líder que es quien decide sobre el funcionamiento del grupo); democrático (la autoridad recae en la mayoría de los miembros del grupo, es colegiada, las decisiones se toman por mayoría de votos); anárquico (nadie asume la responsabilidad por la toma de decisiones respecto al funcionamiento del grupo).
- Por la actividad conjunta que realizan: deportivo, cultural, laboral. Grupo escolar es el término utilizado generalmente para referirse al grupo de estudiantes.

En las instituciones escolares se distingue el funcionamiento de diferentes grupos, a partir de actividades y objetivos específicos que reúnen de forma estable a los participantes. Debe tenerse en cuenta que el profesor no es propiamente un miembro del grupo escolar ni viceversa, el estudiante no es un miembro constitutivo del grupo de profesores. Existen diferencias en las acciones y tareas que le corresponde a cada uno realizar. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes ayudantes en las universidades, pueden pertenecer a ambos grupos, pero poseen diferentes estatus y roles en cada uno. Lo mismo le puede ocurrir al maestro que pertenece a otros grupos relacionados con la actividad de estudio.

De ahí que se tenga en cuenta que existen diferencias en la actividad entre profesores y estudiantes; el contenido y las formas de comunicación también son diferentes, como también lo son los espacios y tiempos de relación. Se recomienda el uso de los términos grupo docente cuando sus miembros son los profesores y grupo escolar al referirse a los estudiantes como participantes. Por supuesto, que entre ambos grupos se establecen relaciones muy estrechas desde la especificidad de cada uno.

Los roles en el grupo escolar

El rol es una característica funcional del grupo. Está estrechamente vinculado a la personalidad y constituye la forma en que la misma autorregula su actuación en un contexto concreto.

En la literatura, aparecen innumerables listados de roles posibles a desempeñar por los miembros de un grupo. Algunos autores distinguen entre el rol asignado por el grupo a sus miembros, en correspondencia con las expectativas del resto, y el rol asumido por la persona, dadas sus posibilidades personales de interacción en el grupo y durante la ejecución de la actividad conjunta.

Pueden existir tantos roles como cualidades de la personalidad se puedan identificar. No obstante, el rol que tipifica a un miembro del grupo está asociado, para determinados autores, con la cualidad que más resalta. Por ejemplo, en caso de los dirigentes del grupo docente, los roles pueden ser: autocrático, democrático o anárquico. Para otros miembros del grupo docente, también existen roles tales como: el protestón o rebelde, el sabihondo, el pesado, el gracioso, el indisciplinado, el enamorado, el saboteador, el tímido, el agresivo, el triste, el callado, el bárbaro, el forzado, el egoísta, entre otros. Los mismos roles pueden ser asumidos por los miembros del sexo femenino, entonces cambiaría el artículo *el* por *la*. Los roles antes referidos son clasificados como *roles de retroceso* para el desarrollo del grupo en tanto afectan las relaciones armónicas, positivas y productivas de sus miembros durante la actividad conjunta. Estos roles son típicos de grupos con un bajo nivel de desarrollo. Varios de estos roles pueden ser asumidos por una misma persona.

También existen *roles de progreso*, positivos o favorables al desarrollo del grupo. Entre estos tipos de roles tenemos: el de cooperador, el coordinador, el apoyador, el catalizador, el observador, el consejero, el protector, el estudioso, entre otros. El docente debe preocuparse por facilitar que sus estudiantes asuman este tipo de roles y así propiciar un aprendizaje más armónico y efectivo en el grupo.

Otros autores se refieren a los roles en términos de tareas que deben realizar los miembros en un grupo. En un grupo docente los roles (tareas de un estudiante) serían: escuchar al profesor, copiar la información, responder preguntas, preguntar, estudiar, leer, calcular, modelar, cantar, dibujar, realizar ejercicios físicos, entre otros. Esta es una concepción menos usada en la comprensión de los roles grupales.

Una técnica que se utiliza para el estudio e intervención en los grupos es la conocida como *Juego de Roles*. Esta proviene del método psicodramático pero que al aplicarse al contexto educacional ha alcanzado una independencia relativa. A través de ella se puede propiciar que los miembros de un grupo tomen conciencia de los roles de retroceso asumidos, sus consecuencias a corto y largo plazo para el aprendizaje y la evolución del grupo; también puede facilitar la toma de decisiones en el sentido de cambiar los roles de retroceso por otros de progreso.

Regularidades evolutivas del grupo escolar

Las regularidades se establecen en función de la etapa de desarrollo de la personalidad de sus integrantes. Las posibilidades de pertenencia a un grupo están dadas desde el momento del nacimiento cuando el individuo humano se inserta en el seno de su familia. Los grupos escolares comienzan a configurarse a finales de la edad preescolar cuando el niño está aún en el círculo infantil. Tienden a evolucionar durante las etapas subsiguientes de la niñez, la adolescencia, y la edad juvenil. Aunque los jóvenes, adultos y ancianos también aprenden y pueden pertenecer a grupos escolarizados o no, las regularidades que a continuación se presentan comprenden la niñez, la adolescencia y la edad juvenil fundamentalmente.

Las regularidades o tendencias evolutivas encontradas son:

- Los móviles de interacción se expresan: centrado en los medios de aprendizaje (libros, libretas, láminas, mapas, programas televisivos, entre otros) a centrado en el contenido.
- Las expectativas de interacción se expresan en la competencia por la nota a la emulación por la calidad de lo aprendido que se demuestra a través de la ayuda mutua durante el estudio sistemático y ejecución de tareas independientes.
- Las interacciones entre los estudiantes durante su aprendizaje se expresan de inestables y poco conscientes a estables y concientizadas.
- El conocimiento empírico (descriptivo) de las reglas de interacción pasa a hacerse teórico (explicativo).
- Tiende a aumentar la importancia que se le concede a la opinión de los miembros del grupo en función de la transformación de cualidades, valores y actitudes personales en los contextos escolar y extraescolar.

Las características del sistema educativo en las escuelas pueden facilitar o entorpecer el desarrollo de estas tendencias de desarrollo. Cuando la dirección de la escuela se apoya en patrones rígidos, en una estructura autocrática, centrada en el control de la disciplina y los resultados en los exámenes, donde se decide por criterios de edad y procedencia la pertenencia a uno u otro grupo, no se facilita el desarrollo de los grupos escolares. Cuando los maestros no asumen un modelo de enseñanza que potencia la interacción entre los estudiantes para garantizar su desarrollo en el aprendizaje, y cada estudiante atendiendo individualmente al maestro puede lograr el máximo rendimiento sin depender de la ayuda de sus compañeros, el desarrollo de estos grupos no superará los estadios más bajos o elementales de desarrollo.

Otros grupos participantes.

Al hacer reconocer la existencia de otros grupos participantes en el contexto escolar, además de los profesores y estudiantes, se está haciendo referencia al grupo de dirección, al grupo de higiene (limpieza y mantenimiento), el grupo que atiende el comedor, el grupo de bibliotecarias, y a otros grupos que prestan servicio a los estudiantes y maestros dentro de la escuela. Existen otros grupos que apoyan el funcionamiento de la institución educativa pero que no pertenecen a la institución sino a la comunidad. Entre ellos se encuentran los grupos de la Casa de Cultura, del Palacio de Pioneros, del Museo y del Centro Deportivo. La familia es otro grupo muy importante que debe apoyar el funcionamiento de los grupos escolares. Por su importancia, será abordado en epígrafe aparte.

Estos grupos contribuyen a la educación de los estudiantes y se convierten en patrones de funcionamiento susceptibles de ser imitados. Deben supervisarse, asesorarse y facilitar su funcionamiento para contribuir a su desarrollo.

EL TRABAJO EN GRUPOS EN LA EDUCACION. (RESUMEN)

Dra. Victoria Ojalvo y MsC. Ana V. Castellanos

Desde finales del siglo pasado la Didáctica viene insistiendo en la "enseñanza por equipos" (Cousinet), el "plan de los grupos de estudio"(Mc Guire), "el trabajo en colaboración"(Sanderson), la "comunidad de vida"(Petersen), las "comunidades escolares" (Wineken), la "enseñanza en grupos" (difundida en Alemania), el "trabajo por grupos" (Escuela Nueva), y otros métodos que apelan al aprendizaje colectivo con fines de educación social.

Todos estos sistemas significaron en su momento un importante adelanto frente a los métodos de la enseñanza tradicional centrados en el individuo y en el maestro. Ellos constituyen formas didácticas de estudio cooperativo que toman en cuenta la autoactividad y la formación de los sentimientos sociales, reuniendo a los alumnos en grupos reducidos para realizar las tareas asignadas por el profesor. De esta forma el énfasis está dirigido al rendimiento escolar, a la aplicación al estudio, a la autoactividad, a los hábitos de trabajo y cooperación.

Con todo y el adelanto que estos métodos representaron frente a la enseñanza exclusivamente frontal, el interés sigue girando alrededor del rendimiento escolar, centrado en el individuo. El grupo es considerado como un lugar y medio de aprendizaje escolar, pero no se enfoca al grupo en sí como totalidad con un sentido propio.

Con posterioridad a estos primeros intentos, se produce un estancamiento en lo que pudiésemos denominar la Didáctica Grupal.

Paralelamente a este interés por el grupo en el campo pedagógico se va desarrollando similar preocupación en la ciencia psicológica. Es así que en la década del 30 el estudio del grupo como objeto de la Psicología Social y en especial la Dinámica de Grupo, entendida como cuerpo de conocimientos teóricos que permiten esclarecer los fenómenos grupales, adquieren un desarrollo crucial.

El avance que van tomando las investigaciones de grupo en psicología no resulta ajeno a la ciencia pedagógica, donde cada vez con mayor precisión se van distinguiendo corrientes, orientaciones, tendencias pedagógicas que confieren al grupo un lugar esencial dentro del proceso educativo, y donde se reflejan con fuerza los postulados teóricos y hallazgos de los principales enfoques psicológicos sobre el grupo.

Sin embargo, no es hasta inicios de la década del 50 que los educadores vuelven a encauzar sus esfuerzos en esta dirección; estancamiento que estuvo determinado entre otros factores por:

- la tendencia de la práctica educativa a exaltar al individuo y los métodos de enseñanza individualizada.
- La gran importancia otorgada por los educadores con mentalidad de grupo a la filosofía que orienta el uso de las técnicas de grupo, concediendo escasa atención a los principios subyacentes.
- la falta de exposición precisa de los conocimientos psicológicos más destacados sobre los grupos y de cómo tales conocimientos pueden relacionarse con la metodología real de la clase.

Es a partir de la superación de estos factores que comienza a advertirse una progresiva influencia de los principios de la Psicología Social de grupo sobre las concepciones pedagógicas. La elaboración de una metodología didáctica inspirada plenamente en los principios de la teoría de grupo se encuentra en la actualidad en activa elaboración y aplicación.

Ello se expresa en diferentes tendencias pedagógicas contemporáneas que sustentan tales principios, entre las que podemos citar: las pedagogías libertarias, la pedagogía autogestionaria, la pedagogía no directiva, el modelo de la investigación en la acción, etc.

A todos estos sistemas educativos que fundamentan su concepción en una metodología grupal de aprendizaje, les resulta común la comprensión de la "clase" como grupo, y precisamente la teoría psicológica aporta un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos que define las leyes y regularidades que rigen el comportamiento de los grupos humanos y su influencia sobre el individuo, derivándose un conjunto de técnicas grupales dirigidas a elevar la eficiencia del trabajo grupal y propiciar su desarrollo.

Distingue, sin embargo, a estos sistemas educativos la forma en que se han apropiado e introducido a la práctica docente los aportes de la teoría de grupos. Dos criterios fundamentales permiten establecer tal diferenciación:

- el lugar que confieren al grupo dentro del proceso educativo
- el enfoque psicológico que está en la base de las diferentes concepciones y que condiciona la interpretación y tratamiento que del grupo se realiza.

En relación al primer aspecto se distinguen tres direcciones fundamentales:

1. Forma o estructuración de la docencia.

Es característico sobre todo en los primeros intentos de introducción del grupo en educación, su comprensión como una forma de estructurar, de organizar la clase, con el objetivo esencial de lograr una mejor educación social (habilidades comunicativas, hábitos de convivencia, etc.)

2. Medio o condición del proceso docente.

Se destacan las potencialidades del grupo como condición favorable para el aprendizaje y las técnicas grupales como métodos de enseñanza que favorecen la apropiación del conocimiento, es decir, el proceso de enseñanza transcurre en condiciones de trabajo en grupo a través del empleo de técnicas grupales especialmente dirigidas a lograr aprendizajes más significativos.

3. Objetivo del proceso docente.

La comprensión psicológica del grupo alcanza su mayor expresión, es decir, el desarrollo, el crecimiento del grupo y de sus miembros constituye un objetivo en sí mismo del proceso educativo. Se comienza a hablar no de trabajo **en grupo**, sino de trabajo **de grupo, con el grupo**. Esta comprensión del grupo en su sentido más psicológico, exige del docente un conocimiento profundo de la teoría de grupos desarrollada por la Psicología Social.

APRENDIZAJE GRUPAL

El aprendizaje grupal es una nueva concepción de aprendizaje que utiliza como vía fundamental al grupo para la construcción de conocimientos individuales y colectivos, así como para la transformación de la personalidad de cada uno de sus miembros y del grupo en su conjunto.

Es un proceso de interacción e influencia mutua entre los participantes en el cual intervienen en interjuego dinámico, los miembros del grupo, el profesor en función de coordinador, las actividades conjuntas, tareas, métodos y técnicas grupales y contenidos a así milar.

El aprendizaje grupal implica trabajar con el grupo de estudiantes para lograr su desarrollo y no solo trabajar en grupo. Esta es una importante distinción para comprender la real naturaleza de este tipo de aprendizaje. El trabajo del profesor con el grupo implica una transformación notable en la concepción y estructuración de la enseñanza.

Tal como se analizo antes, la inclusión del grupo y su dinámica en la educación, la utilización del trabajo grupal a través de métodos activos o participativos de enseñanza, tiene un determinado valor para el éxito del proceso docente; sin embargo, su alcance es limitado. El simple empleo de estos métodos, en los marcos de una organización tradicional de la enseñanza, solo contribuirá a activarla, a facilitar la adquisición de determinados conocimientos, a elevar la motivación por su aprendizaje, pero no garantizará los ambiciosos objetivos de transformación de la personalidad y del grupo que se plantea el aprendizaje grupal

Para lograr estos fines, el aprendizaje, el Aprendizaje Grupal requiere la transformación radical del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las funciones que convencionalmente se asignan a profesores y estudiantes.

Existen numerosas variantes de Aprendizaje Grupal con fundamentaciones teóricas e instrumentación diversa, en variados niveles de enseñanza, incluida la formación de pre y postgrado y la capacitación docente.

En América Latina el aprendizaje grupal surge como respuesta a la insuficiencia de la educación tradicional y como reivindicación social en determinados sectores de la sociedad; la lucha por su implantación ha estado ligada a posiciones progresistas que conciben esta forma de aprendizaje: "Como medio para lograr el ideal manifiesto de sociedad democrática que necesita de libre participación de todos sus miembros", (22)

Caracterización del Aprendizaje Grupal

Las características más generales del Aprendizaje Grupal son:

1. Concepción de la clase como grupo de aprendizaje, sujeto de su propia formación y no mero objeto de trabajo del docente.

Aunque habitualmente pueda hablarse de los participantes en la clase como "grupo" en la organización tradicional de enseñanza el grupo no existe en un sentido estricto, sino constituye lo que se ha llamado "una serie" o agrupación de personas sin vínculos entre si, ya que en este caso no existe una actividad conjunta ni se promueve la interacción ni la comunicación intragrupal con fines educativos; no existen objetivos que se perciban como comunes, ni relaciones cooperativas entre los estudiantes.

Por el contrario el Aprendizaje Grupal tiene como uno de los principales objetivos el logro del "grupo de aprendizaje" entendido como:

"Una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo". (22)

2. El aprendizaje grupal es elaboración, construcción del conocimiento, a partir de las necesidades, intereses y objetivos de los miembros, por medio de su participación en la organización y desarrollo del proceso docente. Lo

anterior supone una verdadera transformación en las concepciones y prácticas educativas al uso, así como en las funciones de profesores y alumnos tal como veremos adelante.

3. En el grupo de aprendizaje se dan tres procesos que se influyen mutuamente y se integran dialécticamente; el aprendizaje de cada participante, el proceso grupal y el proceso de enseñanza. En el aprendizaje grupal el grupo mediante los procesos que ocurren en su seno facilita que los alumnos aprendan, al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza aprendizaje.

4. El trabajo con el grupo de aprendizaje requiere que se conozca su estructura y su dinámica:

el grupo de aprendizaje es un sistema social abierto, que mantiene relaciones permanentes con el exterior y que está formado por subsistemas internos en interrelación continua. Estos subsistemas son los siguientes:

- de poder: comprende el liderazgo, las normas y el control en el seno del grupo;
- de roles: son los diferentes modelos de conducta vinculados a la posición que ocupa cada miembro en el grupo;
- de comunicación: se refiere a las redes de relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo.

Además de estos tres subsistemas, típicos de cualquier grupo humano, en el grupo de aprendizaje se encuentra el instrumental, que comprende el conjunto de componentes didácticos que se emplean, las tareas y productos del aprendizaje y los que tienen que ver con el mantenimiento del grupo mismo.

La dinámica del grupo de aprendizaje es el acontecer del grupo, los procesos que tienen lugar en su seno. Muchos autores incluyen aquí tanto sus aspectos manifiestos como latentes y las interrelaciones entre ellos.

El aprendizaje grupal no sólo está interesado en lo que se aprende, sino en cómo se aprende, conjugando los aspectos cognoscitivos y afectivos en la adquisición de conocimientos. "Se aprende a pensar en grupo, con otros: se afrontan procesos de esclarecimiento, tanto de los aspectos relativos a una materia de estudio, como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo". (4)

A. Bauleo, destacado representante del aprendizaje grupal en América Latina, ha insistido en que en esta nueva concepción entran en juego dialéctico tanto el contenido cultural o información, como la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para la obtención de nuevas situaciones, el planteamiento de tareas, así como la búsqueda de formas de solución de problemas, explicaciones, etc.

6. Rara el desarrollo del aprendizaje grupal resulta imprescindible que se ejerza la función de coordinación, rol que desempeña el profesor, según C. Zarzal (72), el docente no es un miembro más del grupo, ya que su tarea es esencialmente distinta de la de éste; mientras que la tarea del grupo es lograr determinados aprendizajes, la del coordinador es ayudarlos a que alcancen como grupo esos aprendizajes. Por lo tanto, su ubicación en relación al grupo y a la tarea debe ser de cierto "distanciamiento" que le permita observar la dinámica y organización del grupo en función de la tarea, para orientarlos en su consecución.

El profesor, en su rol de coordinador, opera estructurando situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten la producción del grupo y de sus miembros, prepara los recursos, regula los esfuerzos individuales mediante su movilización, articulación, estimulación y esclarecimiento, para el logro de los objetivos del grupo: promueve los procesos de aprendizaje grupal, favorece los procesos de comunicación y participación activa de todos, plantea y aclara los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje.

7. Para que el aprendizaje grupal se produzca, los participantes deben aprender a trabajar en grupo, lo cual significa desarrollar un trabajo cooperativo en la búsqueda de información y su socialización, al exponerla, discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupos. Supone también modificar los propios puntos de vista, en función de la retroalimentación dada y recibida, la búsqueda común de nuevos conocimientos, el pensar conjuntamente en posibles aplicaciones de lo aprendido. Sobre este aspecto Pichón Riviere considera que el grupo debe organizarse para proyectar lo aprendido más allá del aula, en trabajos de equipo que influyan de alguna manera en la transformación de la realidad.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS APRENDIZAJE GRUPAL

Esta concepción de aprendizaje presenta, junto con numerosas ventajas derivadas de su propia naturaleza, importantes limitaciones surgidas de la complejidad de su aplicación.

A continuación, examinaremos los principales logros y desventajas del aprendizaje grupal.

En numerosas investigaciones se ha comprobado que el trabajo en grupo, debidamente orientado, proporciona condiciones favorables no sólo para la asimilación de conocimientos, sino también para el desarrollo de valiosas características de personalidad en sus miembros, estimulando la autoeducación, una posición activa ante su propio desarrollo.

Los efectos reportados se refieren tanto a los producidos por la actividad que el grupo realiza, como por las interacciones e influencias mutuas derivadas de la intelectual y la moral.

En el aspecto social, los logros se refieren al desarrollo de la capacidad de convivir y organizarse colectivamente, aprender a trabajar en grupos, el desarrollo de actitudes colectivistas, de respeto y ayuda mutua.

En la esfera intelectual se manifiestan resultados positivos en la comprensión de problemas complejos, la toma de alternativas, cambios en la situación de aprendizaje, activación, autodeterminación de los alumnos, adquisición de nuevos conocimientos y profesionales, desarrollo del pensamiento lógico y del pensamiento creador, motivación por el aprendizaje.

Las formas grupales de trabajo presentan además otras ventajas en relación con el trabajo individual, estas son:

- Desarrollo de un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Permiten colectivizar el conocimiento individual potenciándolo en el conocimiento colectivo.
- Resulta más atractivo e interesante por el contacto con otras personas.
- La participación activa hace que el aprendizaje sea más efectivo.

En el área moral encontramos efectos referidos a la autodisciplina y la responsabilidad personal, la autoconciencia, el crecimiento personal, actitudes equitativas y la formación de convicciones orientadas al cumplimiento del deber social.

Aunque el aprendizaje grupal está sustentado en sus aspectos más generales por concepciones psicopedagógicas muy sólidas y por las mejores tradiciones del pensamiento educativo universal, su aplicación a la práctica docente resulta de una alta complejidad por diversas razones:

- Su aplicación aún no ha conseguido consolidarse y sistematizarse en la práctica docente, frente a las formas convencionales de enseñanza afianzadas por la fuerza de la tradición.
- No existen aún respuestas claras a una serie de incógnitas que su empleo suscita; una de ellas se refiere a los límites reales de participación del profesor y de los educandos en la organización y dirección del proceso docente? Hasta qué punto puede ser no directivo el profesor, sin que perjudique el propio proceso y el desarrollo de los alumnos?

¿Qué posibilidades de participación real tienen los estudiantes en este proceso?

Se han dado respuestas diversas a estas preguntas. Frente al directivismo extremo de la enseñanza tradicional se ha planteado la no directividad como suprema aspiración, la que en ocasiones se confunde con "laissez-faire del grupo."

Una posición intermedia sostiene que el profesor debe ejercer una función mediadora, facilitadora del aprendizaje del grupo, sin renunciar a su función orientadora de los educandos.

En cuanto a la participación de los alumnos esta varía en diversas concepciones y aplicaciones del aprendizaje grupal, desde aquellas en que la gestión es compartida con los profesores (congestión hasta la llamada autogestión en que el grupo asume completamente la responsabilidad por su aprendizaje.

Es obvio que el grado de participación de los alumnos en su propia formación depende de su edad, nivel de preparación, experiencias anteriores y posibilidades que brinda la institución. Teniendo esto en cuenta, es en el nivel universitario de pregrado y aún más en el postgrado, donde el aprendizaje grupal parece tener mayores posibilidades de éxito, aunque existen valiosas experiencias en otros niveles de enseñanza.

Otra importante interrogante aún sin respuesta, es cómo satisfacer uno de los requisitos del aprendizaje grupal: no predeterminar de manera absoluta los objetivos de aprendizaje si no tomar en cuenta los fines que el grupo se plantea, sus necesidades e intereses. ¿Cómo lograr la coincidencia entre los objetivos sociales a alcanzar por la escuela, de los cuales el maestro es portador y los objetivos que el propio grupo conforma? ¿Cómo hacer "del grupo" objetivos sociales valiosos? ¿Cómo enriquecer los fines que se plantean la institución y el profesor con los que propone el grupo?

En igual forma podemos preguntarnos hasta qué punto se afectan los contenidos a asimilarse, la sistematicidad de los programas cuando se promueve partir de los intereses y necesidades de los estudiantes para la organización de la asimilación de los conocimientos.

¿Cómo adecuar el aprendizaje grupal a diferentes materias y nivel escolar de los alumnos?

Además de todas las indefiniciones que aún presenta el aprendizaje grupal ha sido objeto de controversia y objeciones. Algunos autores han planteado, por ejemplo que la insistencia en lo grupal elimina la iniciativa personal, la individualidad que conlleva la formación de personalidades conformistas. También se han analizado aspectos éticos al cuestionar la validez de utilización de estos métodos y técnicas para la modificación de opiniones, actitudes y conductas de los educandos.

Cuando no se observan adecuadamente las reglas de trabajo en grupo pueden surgir inconvenientes específicos:

- Se pueden dejar de plantear ideas valiosas por temor de las personas a ser criticadas en el seno del grupo.
- Las mejores ideas pueden no ser valoradas debido a opiniones y criterios preestablecidos que posee el grupo.
- Pueden tomarse decisiones erróneas o poco efectivas provenientes de los miembros que ejercen mayor influencia en el grupo.
- Se requieren condiciones materiales que garanticen grupos numerosos a pesar de las incógnitas alrededor de esta concepción de aprendizaje y de las críticas formuladas cada día cobra más auge su estudio y puesta en práctica por educadores de distintos países interesados en el perfeccionamiento de la enseñanza. Ellos aportarán respuestas valiosas a las interrogantes planteadas.

LA CAPACITACION DEL PROFESOR PARA ASUMIR SU NUEVO ROL.

Para asumir su nueva función de coordinador de un grupo de aprendizaje es imprescindible su capacitación específica, ya que como señala M. Souto de Asch (62), 'dicho rol implica su condición de experto en un área de conocimiento en la dinámica y coordinación de grupos de aprendizaje, en las tareas y técnicas de la enseñanza. '

La capacitación de los docentes comprende su preparación en los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje grupal y sus requerimientos, así como la adquisición de habilidades con relación a los métodos , técnicas y tareas concretas.

Esta capacitación debe lograr que el profesor:

- Rompa de forma intencional esquemas y hábitos de trabajo directivos, autoritarios, para asumir su función básica de estimular la tarea grupal, sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva.

_ Asuma un papel mediador ante el grupo, ni impositivo, ni indiferente ante su quehacer

Esto supone estar al tanto de la dinámica grupal, orientar y controlar por la vía de la actividad conjunta las tareas a realizar e intervenir directamente cuando sea necesario, tanto en lo relativo a la asimilación de conocimientos como al funcionamiento del grupo señalando logros, deficiencias, errores, lagunas o contradicciones que pueden no ser evidentes para ellos.

- Se apropie de una nueva concepción del aprendizaje: El conocimiento no es algo acabado y dado definitivamente por el docente, es necesario construirlo a partir de la actividad conjunta, de la interacción entre los estudiantes y el profesor. En la nueva dinámica que se produce entre ellos, el docente debe estar dispuesto a aprender de sus alumnos.

- Adquiera un dominio considerable de los contenidos que maneja de forma tal que pueda, no solo organizar adecuadamente las tareas, sino también satisfacer las inquietudes y cuestionamientos de los alumnos que la propia forma de enseñanza propicia.

- Domine los principios de la dinámica de los grupos y los métodos y técnicas grupales a emplear, tanto en su elaboración y selección como en su aplicación.

- Se prepare técnicamente para enfrentar los obstáculos derivados del cambio sustancial que implica el aprendizaje grupal. Estos obstáculos se presentan tanto en los alumnos como en los docentes; por ejemplo , entre los estudiantes puede haber manifestaciones de individualismo que los impulse a preocuparse solo por sus éxitos personales; Otra barrera que puede frenar el aprendizaje grupal es la dependencia que tiene de sus profesores, la falta de iniciativa y autonomía condicionados por formas no adecuadas de enseñanza; La sensación de inseguridad y de "pérdida de tiempo" , cuando no se le dan conocimientos acabados sino que deben elaborarlos por sí mismos. Una preparación adecuada del docente, le permitirá enfrentar conscientemente estos obstáculos para su solución, minimizando el sentimiento de angustia ante el lento avance del grupo," el no cumplimiento "de lo programado o la posibilidad de que queden agotados determinados temas de estudio.

- Esté en condiciones de aprovechar cualquier situación grupal para influir en el desarrollo del grupo: en el aprendizaje grupal se habla de situaciones que no pueden fracasar pues siempre son expresión de lo que está sucediendo en el grupo, de las características de los alumnos o de las condiciones en que trabajan, y su análisis siempre redundaría en beneficio del grupo.

EL DESARROLLO HUMANO: ENFOQUES PSICOLÓGICOS.

Diferentes han sido las concepciones que han incursionado en el desarrollo psíquico, humano, sus causas y dinámica, parcializándose algunas hacia lo determinante de las condiciones externas (conductistas, neoconductistas) y otras hacia la fuerza de los instintos, la maduración o las propias tendencia a la autorrealización de la personalidad (psicoanálisis, constructivismo, humanismo). Las primeras enfatizan los determinantes ambientales, situacionales y sociales que ejercen influencias sobre la conducta humana, explicándola como consecuencia directa de la relación del hombre con su medio, sin considerar aspectos internos que pudieran, y de hecho lo hacen, regular las acciones del sujeto en su interacción con el entorno objetivo y subjetivo. Elude este enfoque problemas importantes en el estudio de la personalidad tales como la relación entre lo individual y lo social, lo biológico y lo social, lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. Tiende a la absolutización del rol de la educación en el desarrollo psíquico humano y, en sus diferentes corrientes, bien sea el condicionamiento clásico (conexiones nerviosas entre el estímulo y la respuesta de E.L. Thorndike y J.B. Watson) o la conducta operante y respondiente (B.F. Skinner), entre otros, tratan los problemas motivacionales, las necesidades del hombre como elementos presentes pero no en su dinámica con los elementos conductuales y en su determinación recíproca.

E.L. Thorndike, por ejemplo, desarrolló una teoría de la conducta basada en los estudios sobre el aprendizaje; considerándola un proceso de prueba y error, a lo que denominó selección y conexión. El desarrollo se produce en la medida que el hombre aprende, creando mecanismos asociativos que evitan aquello que perturba el proceso de vida de las neuronas. Utiliza ex profeso el término "perturba", para evitar mentalismos, a su entender.

J.B. Watson, si bien concebía que habían ciertas pautas en la conducta innatas, instintos que procedían de "reacciones normativas hereditarias", estas eran insignificantes comparadas con el caudal de conductas que se aprenden en el proceso de educación, y tanto es así que despreja el papel de los intereses y los "estados de conciencia", lo que le conduce a él y sus seguidores a absolutizar el papel de la educación en el desarrollo del individuo.

Nuevas formas ha asumido el conductismo en la actualidad asociado al cognitivismo y frecuentemente denominado teorías del aprendizaje social tiene vertientes como el aprendizaje observacional de A. Bandura,¹ quien da gran valor a la imitación sin necesidad de un refuerzo directo e, incluso, al aprendizaje sin la ejecución de determinadas acciones particulares para saber sobre ellas y sus consecuencias. Involucra como procesos básicos la atención, retención, reproducción y motivación (esta última asociada al refuerzo y no como elemento esencial del mismo).

En el caso de J.B. Rotter, la probabilidad de que ocurra una conducta depende de las expectativas del individuo acerca de los resultados a que conducirá dicha conducta y de los valores percibidos de esos resultados (estimación de las expectativas), pero en todos los casos hacen el énfasis en los aspectos conductuales en detrimento de las fuerza internas movilizadoras del individuo.

Por el contrario, las teorías psicoanalistas y neopsicoanalistas (S. Freud, K. Horney y seguidores), insisten en fuerza de los instintos, valorando los aspectos afectivos en el desarrollo humano hasta el punto en que lo consideran determinado por las luchas entre los instintos de autoconservación que son en última instancia eróticos (Eros) y de muerte (Tánatos, que conlleva a la agresión) y entre el consciente y el inconsciente. Se destacan aquí los procesos internos (a los que Freud denomina triebg, traducidos como instintos) causa última de toda actividad y cuyo origen está en el estado químico – físico del organismo.

"En la teoría de Freud, los instintos representan el símbolo mental de los estímulos que provienen del organismo, un concepto límite entre lo mental y lo somático, el puente entre los mundos mental y físico; aunque enraizados en el cuerpo humano, son fuerzas que liberan energía mental."²

El hecho es que el hombre no puede escapar a las fuentes de estimulación que constituyen los instintos y en virtud de ello actúa para alcanzar el fin que suprimirá la excitación que provoca dicha estimulación, restableciendo el equilibrio interno mediante una descarga de energía. Los instintos en lucha (Eros y Tánatos) son controlados o no por una compleja estructuración de la personalidad, donde la educación tienen como tarea restringirlos, confinarlos y sujetarlos en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

Freud escribió: "El niño debe aprender a controlar sus instintos. Generalizarle completa libertad, de modo que obedezca todos sus impulsos sin restricción alguna, resulta imposible... La función de la educación, por consiguiente, consiste en inhibir, prohibir y suprimir".³

El desarrollo se da a través del tránsito por fases que son determinadas hereditariamente y cuya sede de construcción innata es el inconsciente, incluyendo el ello y los elementos inconscientes del yo y el superyo. Contiene las fases de la sexualidad infantil (aberraciones hereditarias por las que todo niño debe pasar descubriendo los objetos sexuales durante los distintos momentos: oral (canibalesca, se centra en la boca y se manifiesta chupando y comiendo), anal, uretral, fálica, de latencia y pubertad); las formaciones de Edipo (diferencias entre hembras y varones); los fenómenos de castración y de envidia al pene y las inclinaciones al sadismo y al masoquismo.

Esta teoría trata el problema del inconsciente, de las condiciones internas como se puede apreciar; pero no resuelve adecuadamente la relación entre lo consciente y lo inconsciente, entre enseñanza y desarrollo ni valora la importancia de la actividad, al considerar las influencias ambientales sólo en tanto restringen la personalidad, destacando que las fases del desarrollo están determinadas biológicamente.

La maduración y la experiencia como factores imprescindibles en la explicación del desarrollo cognitivo humano son mencionadas en la obra de J. Piaget, para quien "el aprendizaje no es fuente del desarrollo, sino que el desarrollo se da como una condición de lo aprendido"⁴

¹ Walter Mischel. "Teorías de personalidad". Aprendizaje social: la teoría conductista se vuelve cognitivista.

² Benjamín B. Wolman. "Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología". Ed. Revolucionaria, La Habana, 1967. Pág. 262.

³ Idem, pág. 325.

El aprendizaje para Piaget es el proceso interactivo de construcción de estructuras que le permiten la adaptación biológica de un organismo complejo a un medio complejo, de ahí el nombre de constructivismo que tiene esta tendencia.

Pero, ¿qué estructuras se construyen?; las operaciones intelectuales que le permiten al organismo adaptarse al medio, es decir, transformarse en función del medio; lo que originará un incremento de los cambios entre ambos (medio – organismo). La adaptación es equilibrio entre las presiones ejercidas por el objeto sobre el sujeto y tienden a modificar la actividad de este (ACOMODACIÓN) por una parte, y la actividad del sujeto sobre el objeto que conlleva a la ASIMILACIÓN en el plano del conocimiento por la otra.

En dependencia de la estructura del conocimiento que se conforme (que se corresponden con las de la lógica matemática: algebraicas, de orden; se transitará por los estadios de desarrollo cognitivo. A saber:

Sensoriomotor (0 – 2 años): inteligencia práctica, conducta esencialmente motora. No hay representación interna de los acontecimientos ni piensa mediante conceptos.

Operacional concreto (2 – 7 años): pre operatorio, se desarrolla la capacidad de representarse los objetos y los acontecimientos, En él transita del lenguaje egocéntrico al lenguaje social.

Operatorio concreto (7 – 12 años): los procesos de razonamiento se vuelven lógicos, sistema de acciones internalizadas y totalmente reversibles. El niño es más social y sólo llega a las operaciones lógicas de orden.

Operacional formal (12 – 15 años hasta la adultez): Se llegan a conclusiones lógicas (pensamiento hipotético deductivo y desarrollo del razonamiento científico inductivo (generalizar a partir de hechos o sistemas específicos), hace abstracciones reflexivas (genera nuevos conocimientos), desarrolla sentimientos idealistas.

Durante los dos primeros estadios el niño percibe las cosas a la manera de un solipista que se ignora a sí mismo como sujeto y sólo conocerá sus propias acciones, en la medida en que coordina sus instrumentaciones intelectuales, se descubre, situándose como sujeto activo entre los otros, en un universo exterior a sí.

El equilibrio se busca constantemente y conduce al desarrollo, conjuntamente con la experiencia adquirida, las interacciones y transmisiones sociales y el crecimiento orgánico, aunque siempre quedaron interrogantes respecto al rol de la experiencia en la madurez de las estructuras lógicas, pues sólo a través de ellas el sujeto procesa su información.

Muchos han sido los continuadores del constructivismo a partir de su principio fundamental: los seres humanos construyen ideas sobre el mundo, las cuales evolucionan y cambian; que todas sus elaboraciones, en todos los tiempos y lugares, han servido para regular las relaciones consigo mismo, con la naturaleza y la sociedad; y que en mayor o menor grado, todas ellas han tenido un relativo éxito en sus propósitos.

El trabajo constructivista – cognitivista de D. Ausubel propone el aprendizaje significativo, que involucra tanto las características del material (potencialmente significativo, sin ambigüedades, con ideas dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje humano e intencionalmente relacionable con las estructuras del sujeto), como el alumno, cuyas estructuras cognoscitivas deben poseer propiedades sustanciales y de organización en el campo de estudio. Al centrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje destaca la organización del conocimiento en estructuras y en las estructuraciones que se producen por causa de la interacción entre las estructuras ya existentes y la nueva información que asimila la persona. Para que esto suceda es necesario que exista un proceso de instrucción que presente en forma ordenada la nueva información, la cual va a producir un desequilibrio en las estructuras anteriores. A pesar de que no todos los aprendizajes del sujeto pueden interpretarse coherente y unitariamente dentro del modelo, Ausubel tuvo seguidores como J.D. Novak, quien le imprime un sello humanista a su propuesta al insistir en la relación entre significado y afectividad a través de dos instrumentos educativos⁵.

Los mapas conceptuales (para captar el significado de los contenidos a aprender), y

La V heurística (para profundizar en la estructura y significado del conocimiento que se trata de entender).

En la obra de Juan Pascual Leone tiene una clara posición dialéctica, evidente en el concepto de capacidad mental o capacidad de atención mental, que se integra “la capacidad funcional biológica del sujeto con la flexibilidad necesaria de lo psíquico, de estimular esquemas ante situaciones sociales nuevas⁶, de manera que facilita la aplicación de la estructura a situaciones cualitativamente diferentes a aquella donde se aprendió. Busca la integración de lo afectivo y lo cognitivo, elemento ausente en el constructivismo ortodoxo, en lo que denomina esquemas cognitivos, afectivos y personales.

Quedan en la teoría de Pascual Leone insuficientemente explicados elementos relativos al desempeño de lo social en la producción de las capacidades internas y como vía de activación de los esquemas entre otros aspectos, lo que se debe obviamente a su origen constructivista que limita su visión de los determinantes sociales en el desarrollo intelectual, en el cual se centra.

Es válido destacar que actualmente en España y algunos países latinoamericanos (Brasil, Colombia) ha surgido un nuevo movimiento constructivista que asimila elementos de la Epistemología Genética de J. Piaget, el enfoque Histórico Cultural de S.L. Vigotski con aspectos teóricos del Procesamiento de la Información (análisis procesal de la construcción del conocimiento), estudiando las funciones de la memoria, el pensamiento y la metacognición en el aprendizaje (Stenberg, 1987).

Indiscutiblemente, el constructivismo admite partir de lo que el alumno sabe, no lo ve como una “tábula rasa”, y en alguna medida supera sus propias deficiencias con el eclecticismo de cada orientación hacia las tendencias humanista e histórico cultural.

Diferentes puntos de vista a los planteados expresan los teóricos que han basado su concepción del desarrollo humano en la tendencia a la autorrealización a partir de sus ideas humanistas (C. Rogers, A. Maslow, G.W. Allport) que enfocan al hombre como centro y destacan su actividad, complejidad, individualidad e integridad.

En la búsqueda de la autorrealización, la persona debe entre otros aspectos:

Estar abierta al cambio (no temer a experimentar nuevas formas de vivir, pensar, actuar).

Desear y promover la autenticidad en las relaciones humanas.

⁴ Fernando L. Fernández. “Comunicación, personalidad y desarrollo”. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1995. Pág. 29.

⁵ R. Pérez y R. Gallego – Badillo. “Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual”. Colección Mesa Redonda Santafé de Bogotá, 1994.

⁶ Fernando L. Fernández. “Comunicación, personalidad y desarrollo”. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1995. Pág. 34.

Aspirar a la intimidad, la cercanía con los demás, la plena comunicación.
Tener capacidad para amar.
Confiar en sus propios criterios.
Despegarse de los bienes materiales, dando prioridad al desarrollo espiritual, para encontrar el propósito y significado de su vida.

Mientras más se conozca el hombre, mejor podrá alcanzar sus propósitos, perfeccionar su comunicación, dar sentido pleno a su existencia.

Original resulta en las tendencias humanistas que dan una proyección hacia el futuro, ausente en las anteriores y evidente en el decir de uno de sus representantes: " La motivación del desarrollo (característica del hombre autorrealizado), puede ser una motivación a largo plazo... puede absorber la casi totalidad de la duración de una vida...La planificación y programación del futuro, son actividades intrínsecas a la naturaleza humana saludable"⁷.

Es evidente el reconocimiento de la conciencia del individuo en la determinación de sus metas, a partir de sus propias condiciones internas, obviamente resta valor al contexto en la determinación de esas metas propuestas por el individuo en su proceso de autorrealización.

Hemos mencionado los criterios que atribuyen en el desarrollo psíquico humano preponderantemente importancia al factor externo (medio) o al interno (la herencia, los instintos, las tendencias internas), igualmente hubo autores que trataron de hacer converger ambos determinantes (W. Stern), pero sin llegar a esclarecer cómo los diferentes elementos se interrelacionan en el condicionamiento del desarrollo.

El movimiento de psicólogos que se amparó en los fundamentos de la filosofía materialista dialéctica, en un intento por superar las tendencias anteriores y con la eminente figura de L.S. Vigotski como pionero, destacan la necesidad de distinguir en el desarrollo humano del niño el aspecto "natural" y el "cultural"; concebido este último como el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que tienen lugar por medio de la interiorización de los signos culturales, o sea, el dominio de las formas conductuales y psiquismo acumulados en el proceso histórico del hombre (de ahí la denominación Histórico Cultural).

Los signos orientan nuestra conducta porque tienen un significado, uno de los sistemas de signos más importantes es el lenguaje, cuya internalización y práctica es una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento y de la personalidad en general.

El desarrollo psíquico humano, para estos teóricos, cambia según el modo de producción y la estructura social en los cuales se socializan las personas, y se produce cuando hay un encuentro entre las formas de conducta que el niño exhibe en su nivel de desarrollo y las exigencias cada vez mayores de la sociedad.

"...La historia del desarrollo cultural se realiza, en gran medida, a través de cambios en forma de saltos cruciales análogos, que tienen lugar en el desarrollo del niño. La propia esencia del desarrollo cultural consiste en el choque de las formas de conducta culturales desarrolladas, con las que se tropieza el niño, y las formas primitivas que caracterizan la que le es propia".⁸

Concibe Vigotski entonces, como fuerzas motrices del desarrollo psíquico, las contradicciones que se dan entre el desarrollo actual y el desarrollo que exigen las condiciones de la actuación, cuyo rigor aumenta en cada etapa del desarrollo y se presentan como imperativos de los procesos de enseñanza y educación. Son múltiples las contradicciones que se presentan: entre las posibilidades físicas y el desarrollo psicológico para asumirlo, entre las exigencias del medio y las formas habituales de comportamiento, sin embargo, son justamente las internas, ya sean o no conscientes para el individuo, las que conducen a su desarrollo, "tirado" de las exigencias que se impone el propio individuo compulsando por las exigencias de la enseñanza y la educación y que contribuyen no sólo a un nuevo estado del desarrollo, sino también al surgimiento de nuevas cualidades psíquicas que conducirán a nuevas contradicciones.

De esta forma el estudio de las funciones psicológicas superiores condujo al análisis de la interrelación entre enseñanza y desarrollo, de lo cual se derivó el postulado de que la enseñanza se adelanta al desarrollo psíquico y lo lleva a la zaga, cuya concreción es el concepto de Zona del Desarrollo Próximo; devenido concepto clave para muchas corrientes del desarrollo en la actualidad y entendida como "... la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces"⁹.

Singular importancia tiene esta definición en lo que respecta a una representación dinámica y social de las capacidades intelectuales de los niños, pero no se abarcan totalmente los elementos subjetivos, pues si bien se refiere a un espacio de interacción con el medio y los "otros", no es menos cierto que la "dimensión subjetiva está ausente en el análisis de la categoría".¹⁰

Otros teóricos e investigadores rusos y de la antigua URSS, siguiendo la escuela de referencia han destacado algunos aspectos de la teoría; por ejemplo, S.L. Rubinstein estudió la relación entre conciencia y actividad; A.N. Leontiev la unidad de la psiquis y la actividad; P.Ya. Galperin y N. Talízina la formación planificada de las acciones mentales; L.I. Bozhovich la motivación y los sistemas reguladores de la personalidad (tendencias orientadoras), pero hay algo en lo que todos han coincidido: las contradicciones como fuerzas motrices del desarrollo planteadas por Vigotski.

Es obvio que esta escuela, en su empeño por reivindicar el aspecto social y cultural, cede terreno a este último en la determinación de las condicionantes del desarrollo, relegando la especificidad de la subjetividad humana. Acúdense en este sentido al término de "interiorización" o "internalización", como "...la reconstrucción interna de una operación externa", de manera que todo lo interno fue primero externo. Aún así quedan por aclarar cómo influyen los elementos emocionales y la calidad de la comunicación en la determinación del aprendizaje y si el sujeto, en su

⁷ Citado por Fernando González y Albertina Mitjás. Ed. Pueblo y Educación C. Habana, 1989, pág. 5 y 6; tomado de Maslow, A. "El hombre autorrealizado", pág. 63.

⁸ L.S. Vigotski. "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Ed. Científico Técnica, C. de La Habana, 1987. Pág. 152.

⁹ Citado por Fernando González, 1995, tomado de L.S. Vigotski. "El desarrollo de las funciones psíquicas superiores", pág. 162.

¹⁰ Fernando L. Fernández. "Comunicación, personalidad y desarrollo". Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1995. Pág. 42.

desarrollo "no solo internaliza sino que además produce nuevos elementos a través de la actualización de sus potencialidades".

Original resulta el enfoque personalológico desarrollado con fuerza por el autor cubano Fernando González Rey (1995) que ha encontrado ya seguidores entre los investigadores de nuestro país (Bermúdez, R. y Rodríguez M., 1996) y que postula el nexo necesario entre estructura y función, ya esbozado por la investigadora de la antigua URSS L.I. Bozhovich (tendencias orientadoras de la personalidad)¹¹, entre lo interno y lo externo, lo consciente y lo inconsciente, para cualquier fenómeno psíquico relativo al hombre.

Recibe la denominación de personalológico porque permea todo el estudio del hombre, desde los elementos de su salud hasta el proceso docente educativo, a partir de la integración entre estructura y función.

La estructura se expresa en el carácter sistémico e integrador de la personalidad, que deviene de las denominadas síntesis reguladoras que a su vez forman parte de la configuración de configuraciones psicológicas que es la personalidad. En este sentido se explica la configuración como "la integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, por lo que puede incluir una configuración dentro de otra, no como elementos diferentes que se integran, sino como parte de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica"¹².

La funcionalidad está dada en los sub-sistemas psicológicos de regulación en el sistema integral de la personalidad; a saber, las regulaciones inductora (esfera afectivo – motivaciones) y ejecutora (esferas cognitiva e instrumental).¹³

A partir de la integración de los elementos antes expuestos (estructura y función), y la consideración de la interrelación necesaria entre lo social y lo natural en el individuo, el cual exhibe una actuación propia; se asume la personalidad como "la configuración psíquica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el individuo y que se manifiesta en un estilo de actuación determinado, a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones motivaciones – afectiva y cognitivo – instrumental, entre los planos internos y externos y los niveles consciente e inconsciente".¹⁴

Esta concepción nos reta a concebir la personalidad como un todo único, integral, sistémico que tiene una determinada jerarquía de sus contenidos y que, funcionalmente, se expresa en la actuación concreta de la persona (actividades y formas de comunicación), exclusiva para cada quien, típica en cada contexto (laboral, estudiantil, recreativo, familiar, comunitario), aunque con sus regularidades y susceptibles de estudiar desde sus regularidades psíquicas o fenómenos que integran en su estructura procesos y cualidades psíquicas, las cuales se manifiestan predominantemente en la esfera de la regulación inductora (orientación movilizativa, expectativa emocional y estado de satisfacción), o en la esfera de la regulación ejecutora (instrumentación ejecutora, estados cognitivos y metacognitivos).

No obvia este enfoque personalológico la integración de las unidades psíquicas en cada área de la regulación de la personalidad y, muchísimo menos los fuertes vínculos de interdependencia de ambos sub- sistemas, en tanto uno aporta los recursos para la actuación y el otro la dirección de la misma.

Como se aprecia, cada uno de las tendencias presentadas tienen sus aciertos y desaciertos, pues si bien la conducta de los sujetos no está absolutamente determinada por las conexiones, asociaciones u observaciones que realiza ni elementos histórico - culturales, tampoco lo está por la única tendencia a su autorrealización o satisfacción de impulsos internos; así es necesario valorar los aportes que cada una ofrece, el momento en que queremos educar, las características de los sujetos y, ante todo, la persona, sus intenciones, valoraciones, historia personal y toda su subjetividad.

Vale en estas circunstancias considerar cada variable del desarrollo y conducimos de acuerdo a la subjetividad de cada persona.

BIBLIOGRAFÍA

- González, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1995.
- González, F y Mitjás, A. La personalidad, su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación C. Habana, 1989.
- Vigotski. "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Ed. Científico Técnica, La Habana, 1987
- Pérez R y R. Gallego-Badillo. Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual". Co lección Mesa Redonda Santafé de Bogotá, 1994.
- Rodríguez M. y R. Bermúdez. "La personalidad adolescente. Ed. Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1996.
- Walter Mischel. "Teorías de personalidad". Aprendizaje social: la teoría conductista se vuelve cognitiva.
- Wolman Benjamín B.. "Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología". Ed. Revolucionaria, La Habana, 1967.

¹¹ L.I. Bozhovich. "La personalidad y su formación en la edad infantil". Editorial Pueblo y Educación, C. de la Habana, 1976.

¹² Fernando L. Fernández. "Comunicación, personalidad y desarrollo". Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1995. Pág. 59.

¹³ M. Rodríguez y R. Bermúdez. "La personalidad adolescente. Teoría y metodología para su estudio". Ed. Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1996.

¹⁴ M. Rodríguez y R. Bermúdez. "La personalidad adolescente. Teoría y metodología para su estudio". Ed. Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1996. Pág. 3.

FACTORES POTENCIALMENTE PSICOPATOGENOS.

Salud: Conjunto de procesos que implican un aprendizaje de la realidad, en el que el sujeto intercambia posiciones con esa realidad, asumiendo y desprendiendo, como parte de ese aprendizaje, vínculos que deben establecerse. (Pichón Riviere).

El aprendizaje de nuevos vínculos implica asumir y perder (desprendimiento). El proceso de salud es un continuo, donde el sujeto da y recibe.

Cuando sea capaz de reconocer en que dirección va a dirigir su aprendizaje, ser saludable, podrá determinar sus propios vínculos, qué asumir y qué desprenderá.

Salud implica equilibrio que debe producirse entre la interacción del hombre con sus necesidades y los requerimientos variables del medio. Al romperse este equilibrio se pasa al estado de enfermedad.

La salud y la enfermedad no son fenómenos independientes, sino diferentes grados de adaptación del hombre al medio en que vive. Considerar una persona sana implica tener en cuenta la salud física y mental que condiciona el desempeño eficiente de la personalidad.

Salud psíquica: Significa que la personalidad en su conjunto es capaz de realizar un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de los conflictos. El sujeto puede hacer un nuevo aprendizaje de la realidad.

Cuando una persona es incapaz de realizar esos aprendizajes y tiene una adaptación pasiva, su respuesta ante situaciones y conflictos son inadecuadas. Aparece la enfermedad. Esta emerge tras los signos donde subyacen conflictos y donde existen actos fallidos en su base.

Síntoma: Es la expresión de un momento de la enfermedad. Es el emergente de la enfermedad.

Pueden aparecer en la mente, en el cuerpo o en la conducta. La enfermedad es un emergente de un conflicto, un intento de resolverlo.

Entre salud y personalidad existe una relación, van acompañadas en la medida en que este sujeto puede dirigir su aprendizaje. Su crecimiento se produce logrando una personalidad sana.

Saludable ser una personalidad sana y eficiente, con buenos vínculos, capaz de integrar las depresiones, dicotomías, asumir y perder.

Pero en el transcurso de la vida del sujeto, este aprende. Estas primeras escenas están en la familia (importancia de los cinco primeros años de vida del niño para una buena salud mental y obtener una personalidad sana).

Luego el niño pasa a la escena de la escuela, donde continúa su aprendizaje, debe seguir asumiendo y desprendiendo cosas.

Ya en la adolescencia, el sujeto rememora todas las escenas anteriores y mira hacia el futuro. Si elabora su pasado traumáticamente entonces tendrá crisis (posible enfermedad).

Si la orientación al adolescente es efectiva en su aprendizaje, entonces no tiene que transitar por un pasado traumático, puede asumir y desprenderse: aprende y crece.

Factores potencialmente psicopatógenos.

En el transcurso de la vida de cada sujeto están presentes los factores potencialmente psicopatógenos (FPP). Ellos en sí mismo, no necesariamente son productores de psicopatologías. Estos se desencadenan cuando no se ha producido un buen aprendizaje, cuando ese niño tuvo en su grupo primario (familiar) relaciones inadecuadas, su adaptación fue pasiva y el sujeto no creció debidamente. Su conducta fue inadecuada en los diferentes momentos de su desarrollo psíquico y físico, en sus relaciones con la escuela, padres, maestros, etc., afectándose su desarrollo integral.

La incidencia de los FPP en la salud mental del sujeto depende de:

- La edad: La separación de los padres puede afectar más a un niño pequeño que a un escolar.

- Las condiciones biológicas del sistema nervioso y de otros órganos y sistemas del cuerpo: Por ejemplo, del grado de fortaleza del sistema nervioso puede depender el grado en que algunos de estos factores afecten al sujeto.

Ej: Niño con defecto neurofisiológico cuyos padres le plantean exigencias por encima de sus posibilidades.

- La personalidad premórbida: De acuerdo a como se manifieste la personalidad incipiente del niño, este puede resultar mucho más afectado que otro en presencia de algunos de estos factores.

Ej: Un niño con personalidad tímida incipiente le afectará más la interacción con una maestra autoritaria.

Cuando analizamos los FPP en la adolescencia, debe tenerse presente que el origen de los mismos está en etapas anteriores de su vida.

Cuáles son esos factores posibles causales de patologías?.

I- Actitudes de los padres y otros adultos.

II- Acontecimientos o eventos.

III- Antecedentes patológicos familiares.

IV- Otros.

I- ACTITUDES DE LOS PADRES Y OTROS FAMILIARES.

1- Rigidez, autoritarismo: Imposición inflexible de las reglas de conducta al niño, sin tomar en cuenta su edad, estado de ánimo, circunstancias presentes. Ej: Niño jugando en el momento de comer y es interrumpido por la madre.

Para este tipo de padres, ceder, hacer concesiones constituye una derrota, una pérdida de fuerza moral. En el fondo suelen ser personas con poca seguridad real en sí mismas y en su autoridad, por lo que sienten como muy peligroso cualquier signo de rebeldía del niño.

El autoritarismo puede engendrar actitudes de sumisión, de rebeldía o mezcla de

ambas y tiende a formar un adulto rígido y con frecuencia agresivo, intransigente y lleno de prejuicios.

2- Permisividad: Afecto sin autoridad. Este tipo de padre o madre es el llamado consentidor. Le da afecto al niño a menudo abundantemente pero no ejerce control sobre él, lo deja hacer todo lo que quiere. A veces alega que le tiene lástima o que es muy pequeño para ponerle disciplina. Como consecuencia el niño no la respeta y llega a veces hasta a pegarle impunemente.

Esta actitud puede producir un niño con poca capacidad para posponer la realización de deseos (baja tolerancia a la frustración), confianzudo, ruidoso aunque alegre y cariñoso. Es el llamado niño malcriado. Puede en grado psicopatológico, mostrar conductas inferiores a las correspondientes a su edad.

3- Sobreprotección: Afecto con exceso de autoridad. La madre en el primer año de vida tiene que atender las necesidades corporales y psicológicas del niño. Esta protección debe ir decreciendo gradualmente en la medida que el niño va desarrollando su autonomía, sin embargo no sucede siempre así. En estos casos la madre o padre, generalmente son una persona ansiosa en general o específicamente con respecto al niño y debido a ello exagera las medidas de seguridad y/o las prolonga más allá de la etapa del desarrollo en que son necesarias. Vive con un eterno sobresalto o estado de preocupación respecto del niño, cosa que los agobia a ellos y desde luego al niño.

También la sobreprotección implica la restricción de la libertad de movimiento y la posibilidad de relacionarse con otros niños, lo cual limita sus posibilidades de desarrollo, obstaculiza el aprendizaje de métodos de cuidarse por sí mismo del peligro y de dominar sus ansiedades y su miedo.

La sobreprotección tiende a producir un niño ansioso, indefenso, inseguro y limitado en las relaciones interpersonales, sobre todo con los otros niños. La edad en que su efecto es más dañino es entre los dos a seis años.

4- Rechazos: Falta de afecto encubierto o manifiesto. Existe una falta de afecto o antipatía de la madre o el padre hacia el niño. Es muy poco frecuente que sea completamente consciente, es decir, que la persona se da cuenta que no acepta a su hijo, pero otras veces es encubierto, es decir, todo lo que hace es siempre pensando que lo hace por su bien, que su propósito es educarlo y corregirlo.

El rechazo puede provocar en el niño dos actitudes:

- Se vuelve rebelde, agresivo, negativista (conducta antisocial).
- Se convierte en un niño retraído, aislado o depresivo.

5- Conflictos alrededor de la crianza del niño: Padres entre sí y padres y abuelos.

Los conflictos o desacuerdos en la forma de criar al niño tiene efectos patógenos sobre el mismo. Entre las causas que son más dañinas están las siguientes:

a) Las escenas agresivas frecuentes entre adultos en presencia del niño, que le causa miedo y sentimientos contradictorios e intensos, con la agravante de que se trata de personas a las que quiere y de quienes depende.

b) División de la autoridad. Posibilita que el niño decida en su momento qué posición le conviene más, por lo que las normas y valores pueden llegar a ser confusos y

contradictorios, generando episodios neuróticos agudos a corto plazo. Afecta más en los primeros seis años de vida.

6- Maltrato: Amenazas constantes y castigos corporales para lograr obediencia. El niño lo interpreta como rechazo, como falta de afecto, aprende a obedecer no por interiorización de la regla, sino por miedo al castigo, lo que conduce no al respeto y al afecto, sino a una relación basada en el temor y el miedo.

7- Conducta paranoide hacia el niño: Se manifiesta cuando rodean al niño de una atmósfera persecutoria ofreciéndole una imagen de niño malo. En otras ocasiones los hacen partícipe de su visión paranoide del mundo.

Ej: El padre celoso paranoide que al llegar la hija a la adolescencia le muestra una visión desconfiada y exagerada de la actitud de seducción y engaño de los demás hombre hacia las mujeres.

8- Conducta culpabilizante: Creación de sentimientos de culpa en el niño por parte de la madre para el control de este.

Ej: Tu mamá se va a morir por no hacerme caso.

9- Inconsistencia: Premios, castigos y/o ignorar alternativamente la misma conducta. No son sistemáticas las normas educativas, régimen anárquico en función del humor de los padres. Este tipo de actitud puede incidir negativamente en la formación moral del niño.

10- Complacencia y estimulación inconsciente de conductas patológicas y/o sociopáticas en el niño: Incitación de modo inconsciente a asumir conductas antisociales o patológicas y a su vez repudiarlas de modo manifiesto. En estos casos el niño capta el mensaje del padre que aprueba e incita su conducta, lo que le sirve de disparador para la misma.

A veces el niño cesa espontáneamente de actuar de esta manera tan pronto desaparece la estimulación del progenitor.

Ej: El niño que en la escuela golpea a otro. El padre lo regaña, pero siente satisfacción por "la conducta varonil de su hijo".

11- Ejemplos y/o enseñanzas de conductas sociopáticas: El adulto da ejemplo o enseña directamente conductas antisociales. Esta situación puede dar como resultante la conducta delincuencial temprana.

Ej: Mentir, robar, prostituirse, etc.

12- Carencia de estímulos. Hasta aquí hemos analizado el daño que causa en el niño la presencia de determinados estímulos negativos. Sin embargo, la carencia o deficiencia de estimulaciones también puede perturbar el desarrollo psicológico normal del niño. Entre ellas tenemos las siguientes:

a) Separación de la fuente de seguridad: Separación total, parcial o transitoria o permanente del niño respecto de la persona con la cual ha establecido el lazo fundamental de afecto y que por ello constituye su fuente principal de seguridad.

b) Deficiencia general de estimulación: (Institucionalismo). Retardo del desarrollo de la

personalidad producido por deficiencia de estímulo, sobre todo social, en el medio ambiente de la institución.

Ej: Ausencia de los padres y la correspondiente falta de cariño, seguridad, modelos sexuales, etc.

c) Privación cultural: Atmósfera familiar en que predomina el poco interés por el aprendizaje, bajo nivel cultural, poca estimulación del niño, por lo que rinde por debajo de sus posibilidades reales. Da la impresión de retraso mental.

d) Déficit de la enseñanza y el control moral: Muy dañino para el adolescente, pues es la etapa sensitiva para el desarrollo de la esfera moral.

e) Déficit de juego social: A través de la actividad lúdica, el niño aprende asumiendo determinados roles sociales y sexuales. El juego social permite una mayor interacción con otros niños, es un estímulo para el desarrollo del lenguaje y de hecho facilita la socialización de la personalidad de este.

El niño sobreprotegido tiene dificultades en la interacción con otros niños, pues tiende a ser rechazado por los demás, por lo que puede llegar a convertirse en un niño tímido.

En el caso del agresivo no se produce la atenuación y socialización de la agresividad.

El inmaduro se hace más inseguro

Es a estos niños a los que se hace más necesario brindarles oportunidades tempranas para la socialización a través del juego.

f) Déficit de oportunidades para la identificación con el padre: (ausencia física y/o emocional del padre). En caso del varón, requiere tener al padre como modelo.

13- Exigencias superiores a la edad mental y/o emocional del niño: El no tener en cuenta las posibilidades del niño en la escuela o el hogar engendra, a partir de una comparación desfavorable, problemas en su autovaloración y se manifiesta perezoso, majadero, falta de interés, rechaza el estudio, rebeldía, negativismo, usualmente deserta de la escuela. La situación de estos niños es más difícil aún porque el propio niño no lo comprende y puede llegar a creer que sus fracasos son por su culpa.

II- ACONTECIMIENTOS O EVENTOS.

Son aquellas situaciones que enfrentan al niño con un conjunto complejo de estímulos tensionantes de diverso tipo y de modo brusco lo que produce su incapacidad adaptativa y lleva con frecuencia a desequilibrios agudos a corto plazo.

1- Ingreso en hospitales e instituciones médicas provocadoras de ansiedad o dolor:

Ej: Intervenciones médicas dolorosas (operaciones, inyecciones, etc), la observación por el niño de intervenciones médicas impresionantes o del fallecimiento de otros pacientes, conocimiento del diagnóstico y pronóstico adverso de su enfermedad.

2- Situaciones catastróficas de rara ocurrencia que generan gran estrés: Ciclones, terremotos, etc. La gran cantidad de estímulos tensionales no permite la adaptación del sujeto produciendo un trauma psicológico agudo.

3- Nacimiento de un hermano: La rivalidad y el celo que produce el niño recién llegado

en el hermano que le antecede es inevitable. Debe atenderse y convertirla en una experiencia de crecimiento emocional del niño.

4- Divorcio: Su potencialidad está dada por la discordia, tensión y escenas de agresividad que generalmente lo acompañan. El acontecimiento transcurre sin afectación siempre que los padres mantengan contacto afectivo adecuado con el niño y se sienta en libertad para seguir queriendo a ambos.

5- Pubertad: Depende de la forma en que sea manejado este período por padres y maestros. Puede convertirse en crisis o no.

III- ANTECEDENTES PATOLOGICOS FAMILIARES:

Referidos a patologías psíquicas o no que afectan el clima emocional de la familia, con la consiguiente afectación para sus miembros. Ej: Alcoholismo, esquizofrenia, SIDA, etc. También se refiere a enfermedades que pueden ser causales directas de patologías en los hijos. Ej: Hipertiroidismo (retraso mental).

IV- Otros.

1- Los extraños y los no familiares: Hasta los tres años aproximadamente el niño teme a los extraños, busca refugio en los padres al aparecer éstos. Este temor no se limita a las personas sino que se extiende también a las cosas, al medio ambiente.

2- Falta de espacio en la vivienda: Las discordias entre los adultos crean un clima de tensión general que afecta al niño y los adultos descargan sobre él su agresividad y lo restringen para evitar problemas con los demás.

3- Malas compañías: Influencias nocivas de otros niños o de grupos con tendencias psicopáticas. La búsqueda de estas compañías está dada por deficiencias en el desarrollo moral, inadaptación a la escuela, necesidad de ser aceptado por otros niños.

4- Agentes infecciosos (virus, bacterias, hongos): Son más frecuentes en enfermedades físicas pero no se descarta la posibilidad de su influencia en determinadas enfermedades mentales.

5- La herencia (malformaciones, etc):

6- Nutrición inadecuada: Desvalance en los alimentos, exceso de alimentación o desnutrición.

Bibliografía.

- Material de apoyo (biblioteca de flex).
- García Morey Aurora: Selección de lecturas de la Evaluación y Diagnóstico Infantil. Cap. 2. pag. 14-40.
- Revista de medicina #5 de 1974. Salud mental.
- Gzlez Rey, F: La P. su formación y desarrollo. Cap. #6. pag. 224-261.
- Ferreiro Gravié, R: Higiene de niños y adolescentes. Cap. #11.

INADAPTACION NEUROTICA. MONOGRAFIA PARA LA DOCENCIA

Autores: María Elena González

8.2 Irene Jorge

9 ALEJANDRO SOLERNOU MESA

Ya en 1798 el filósofo E. Kant afirmó categóricamente que no existían niños trastornados, idea ésta que se mantuvo hasta que S. Freud, cien años después presentara las suyas planteando que casi todos los pacientes neuróticos adultos habían padecido un trastorno similar en algún momento de su infancia.

Sin coincidir plenamente con los autores antes nombrados somos del criterio que cualquier síntoma en la etapa de la niñez y la adolescencia puede convertirse en un rasgo de personalidad que si no es atendido pudiera integrar una patología en la adultez. De ahí que una sistemática observación y una adecuada orientación en las primeras etapas de la vida garantizar una vida adulta plena, sana.

Para que los maestros y profesores, diarios observadores de los adultos del mañana, prevean y eviten cualquier problema posterior es que ésta monografía se elabora refiriéndose a la entidad inadaptación neurótica (313.1 según la CIE III) la cuál exige una detección temprana para detener su evolución hasta una entidad gnoseológica más estructurada como la neurosis o la psicosis en las etapas posteriores de la vida.

En el amplio grupo de "Perturbación de las emociones y de la formación de la Personalidad peculiares de la niñez y la adolescencia" según el criterio 313 de la CIE y del Glosario Cubano al respecto elaborado, la Inadaptación Neurótica (I.N.) constituye una subcategoría (313.1) diagnóstica en la que se agrupan aquellos niños desde sus primeros años de vida padecen uno o varios síntomas neuróticos sin una estructuración definida, tales como: ansiedad con acompañantes somáticos, onicofagia, inquietud motora y síntomas aislados de carácter histéricos, obsesivos - compulsivos, fóbicos y/o depresivos. suelen ser temerosos, inhibidos y excesivamente dependientes para su edad. Los síntomas se exacerban o atenúan en relación con situaciones ambientales y pueden evolucionar hacia una de las formas de neurosis o por el contrario pueden mantenerse estáticos e incluso desaparecer. (1,85)

La constelación sintomática que puede presentarse en la inadaptación neurótica ofrece una amplia variabilidad, lo que como es lógico suponer dificulta la labor diagnóstica incluso del especialista experimentado, ya que como plantean distintos autores, muchas conductas que el niño manifiesta y que erróneamente se manifiestan como inadecuados, son realmente expresivos de estados fisiológicos (2; 3; 4) del desarrollo.

Por otra parte, partiendo de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como

principio teórico y metodológico fundamental para comprender la personalidad (5,5) consideramos que esta estructura psicológica se encuentra aun en fase de formación y desarrollo, tal unidad no puede cumplir su función y actuar como nivel regulador superior y más organizado de lo psíquico, predominando en el niño como sujeto de actividad, en un medio cuyas contradicciones aun no alcanza a comprender y del que dependen la satisfacción de sus necesidades naturales y espirituales, el elemento afectivo de dicha unidad.

Sobre la base de estos criterios se considera que la I.N. "es un trastorno de naturaleza esencialmente afectiva o emocional dado que el estado de ánimo y las emociones son un reflejo de la relación entre las necesidades y el grado de satisfacción que le preste el medio (6,68) y que ponen en evidencia el grado de adaptabilidad social del individuo". Este trastorno se caracteriza por la ansiedad crónica, miedos irrales y excesivos, insomnio, pesadillas y respuestas negativas exageradas. El sujeto tiende a ser inmaduro, temeroso de los demás, falta de confianza en sí mismo, sumiso, inhibido, cumplidor, pendiente a la aprobación ajena y aprehensivo en toda situación nueva y cuando se encuentra en los ambientes que no le son familiares. Estos deben ser distinguidos de la neurosis, que ya es un trastorno más estructurado en cuanto a mecanismo (8, 60).

Debe subrayarse entonces que el síntoma más importante es la ansiedad considerada por diferentes autores (3; 6; 7) como un síntoma fundamental de la neurosis hacia la que puede evolucionar la I.N.

El término ansiedad es sinónimo del antiguo estado ansioso y también del reciente "reacción de stress", aunque su más antiguo semejante es la neurastenia que acentuaba la importancia de los trastornos funcionales de los diversos sistemas orgánicos y de las hipocondríacas manifestaciones que se le asociaban. Sus síntomas principales son la irritabilidad, la fatiga y el agotamiento (12). Aquí mismo se cita la definición de ansiedad de la 2da. edición del Manual de Diagnóstico y Estadística de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría como "... la principal característica de las neurosis. Puede ser sentida y expresada directamente o también controlada inconscientemente y automáticamente por conversión, desplazamiento u otros mecanismos psicológicos". (12; 2549)

El sujeto de alguna manera se comporta inadecuadamente, lo cual es lógico si partimos de que la ansiedad produce un afecto desagradable que se manifiesta o conduce a cambios psicofisiológicos en respuesta a conflictos no resueltos (12; 2847). En contraposición con el miedo, que también es un síntoma de la neurosis, en la ansiedad el peligro o la amenaza es irreal. Los cambios fisiológicos consisten en un incremento en la frecuencia cardíaca, disnea susperosa, temblor, sudoración y cambios vasomotores.

Los cambios fisiológicos consisten en un sentimiento desagradable de peligro inminente acompañado de la invencible sensación de indefensión, incapacidad de percibir la realidad, exageración de la amenaza, sentimiento prolongado de tensión y expectativa continua ante el supuesto peligro.

Estos síntomas son propios de la neurosis, pero esta monografía se dedica a

la I.N.; de lo que se trata es de reafirmar como la sobreansiedad, a primera instancia entendido como ansiedad exacerbada, puede evolucionar hacia la neurosis. Por lo tanto la sobreansiedad debe ser entendida como característica fundamental de la I.N. asociada a uno o más síntomas neuróticos que no tienen que estar estructurados, además de disminución del rendimiento académico, dificultades en las relaciones sociales y en la comunicación.

De lo anterior se deriva la necesidad de profundizar en la ansiedad como identificativa de la I.N.

G.H.J. Pearson en relación con los estados de ansiedad plantea:

"Los niños tienen miedo con mucha frecuencia debido a que se enfrentan con situaciones que no pueden superar física o psíquicamente y que, en consonancia, producen miedos reales del presente, o bien porque han sido condicionados por sus experiencias anteriores para anticipar lesiones o sufrimientos a manos de otra gente. En este 2do. caso sienten el miedo en el presente, pero es solo un miedo que les recuerda el pasado.

Otros niños están asustados debido a sus deseos instintivos, porque creen que no es bueno tenerlos o porque temen que se les habrá de lesionar como castigo por sus instintos y por sus intentos de satisfacerlos". (9, 61)

De acuerdo con su interpretación psicoanalista de los fenómenos psíquicos, Pearson considera que el miedo actúa como un estado de alerta ante el peligro que anticipa el sufrimiento por un daño inminente caracterizado por un contenido intelectual, que es dado por el conocimiento del objeto o persona, un tono emocional específico y una ausencia de manifestaciones motoras específicas; mientras que el estado de ansiedad desprovisto del contenido intelectual, pero con un tono emocional específico que se acompaña de alteraciones fisiológicas - ya descritas - y motoras periféricas, tiene como propósito prevenir al yo que debe tomar medidas protectoras contra alguna fuerza que lo amenaza. El tipo de medida que el yo puede elaborar está en dependencia de la edad del niño, de tal suerte, el temor que en los primeros años es determinado por causas externas, pasa al plano interior en la medida que el niño crece (a partir de los 4-5 años) en virtud de la acción del mecanismo denominado represión.

A pesar de su posición freudiana, los estados de ansiedad referidos por él parecen coincidir en alguna medida con las características que se atribuyen al diagnóstico de I.N. que abordamos con respecto a la importancia de la ansiedad (sobreansiedad) como síntoma fundamental y a la edad de aparición del diagnóstico.

M. Gross considerando que el niño es un ser en estado de formación; lo cual es muy cierto, prefiere hablar de modos de reacción, los cuales están estrechamente relacionados con el estado de desarrollo por el que atraviesa el niño, los cuales si no encuentran solución satisfactoria en un período de tiempo más o menos prudencial devienen precursores de los trastornos que de forma ya más organizada, estructurada, puede presentar el niño en

etapas más avanzadas de su crecimiento. Opina que los síntomas en los niños se caracterizan bien por aparecer y mantenerse como anomalías que indican una dificultad de integración en un cierto período y en un aspecto concreto cuya satisfacción pronóstica es imprescindible, bien por desaparecer sin dejar rastros.

Los síntomas neuróticos tienen su base, según el mismo autor, en el carácter de la atmósfera emocional que reúne el ambiente en que vive el niño y sus padres y los otros miembros de la familia con los cuales convive. Esto tiene especial importancia pues cualquier cambio súbito en el ambiente o simplemente un cambio que produzca una disminución brusca en el nivel de protección afectiva puede producir una crisis emocional, especialmente en el niño inseguro e hipersensible. También las tendencias neuróticas de los padres pueden provocar o reforzar los rasgos neuróticos del niño, las separaciones entre los padres y las demostraciones excesivas de emociones intensas de ira o de temor parecen particularmente propensas a despertar el sentimiento de seguridad y ansiedad.

Hace referencia este autor a la anamnesis de la sobreansiedad ubicando los factores del medio como primera, pero no única causa.

A. Noyes no se aparta de esta línea, planteando que la dinámica de las relaciones intrafamiliares constituye la causa de que el niño realice esfuerzos por escapar a situaciones angustiantes y que al no lograrlo se manifieste con lo que él llama trastorno de conducta y que para nosotros pudiera ser un indicador de la I.N.

Continuando en la historia de esta sobreansiedad característica de la I.N., D.N. Isaiev distingue las reacciones patológicas en las edades de transición, considerando que en estos períodos las neurosis, trastornos de conducta para otros autores, aparecen con mayor frecuencia y que su cuadro clínico es especial para cada edad, llegando a establecer las reacciones patológicas para los siguientes períodos:

1- 3 a 4 años

2- 7 a 9 años

3- Puberal (que es el que nos ocupa)

Según Isaiev durante el 1er. período de reacciones neuróticas se observan con mayor frecuencia en los niños con constitución neurótica congénita (lo cual no apoyamos) o adquirida precozmente, que permite suponer la estructura de una neurosis ya organizada antes de los tres años de edad (pensamos que es imposible). Si son significativos los indicadores que de hallarse en la historia de un adolescente pueden dar una pista al educador. Estos son combinaciones de obstinación y sugestionabilidad, timidez y agresividad, hay celos respecto a los parientes, ataques de ira y excitación motora, anorexia, temores y otros muchos síntomas, considerando como causa, entre otros factores la separación de la familia, el nacimiento de un hermano u otros niños, etc.

En el segundo período el autor plantea que, ocurriendo el perfeccionamiento del 2do. Sistema de Señales y el comienzo de la vida escolar, los niños pueden tener dificultades de adaptación a la escuela, considerando este hecho como la posible causa de la neurosis. Además aparecen trastornos frecuentes del sueño, anorexia, vómitos habituales, tartamudez, temor a hablar en el aula y otros.

En el período puberal, los adolescentes pueden presentar excesivas formas de conducta inestables, criticismo exacerbado, manifiestan emociones contrapuestas. Si bien la descripción que hizo de los períodos anteriores tiene valor para el diagnóstico, los síntomas que refiere en el período puberal no lo son pues vale recordar la inmersión que tiene este "no niño no adulto" en sus valoraciones sobre su lugar y finalidad en el mundo, además de que como período de tránsito la labilidad afectiva y otros señalados por él como síntomas, no son tales; son identificativos del período.

J. Pérez Villar toma en consideración la existencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre las distintas etapas o épocas de la vida del niño analiza los trastornos emocionales y de conducta del niño y del adolescente a partir de las perturbaciones en la relación entre el adulto- niño y las frustraciones que surgen en ese marco. El autor añade que en la etapa entre 7 hasta 11 ó 12 años se encuentran a menudo trastornos emocionales arrastrados de etapas anteriores que se han mantenido con poco o ningún cambio: enuresis, trastornos sociales, hiperactividad, agresividad, succión del dedo, etc. que llevan al niño a agudos problemas de adaptación en la escuela.

Para enriquecer en algo lo que aquí se recopila es conveniente citar a E.J. Anthony. Habla de las distintas manifestaciones de las neurosis en el niño. Excluyendo esta entidad como ya hemos explicado, refiere síntomas de reacción de ansiedad, llegando a ser crónica, reacción hipocondríaca, reacción obsesiva - compulsiva, reacción de conversión (que nosotros llamamos histérica), reacción fóbica, reacción disociativa, reacción depresiva. Apartándonos de la explicación causal que da el autor, enumera una serie de síntomas en cada una de tremendo valor diagnóstico que pueden ayudar en este proceso. Por eso refiérese a continuación los que ayudan a realizar un diagnóstico certero, preciso.

REACCION de ANSIEDAD: Miedo, pánico agudo, en el día padecen de alucinaciones visuales padecidas durante la noche. En la noche padecen de terror nocturno después de un sueño ligero o al tratar de conciliar el sueño después de estar dormido profundamente.

REACCION de ANSIEDAD CRONICA: Además de los anteriores, refiere una hiperreacción a casi todos los sucesos ambientales imprevistos, tendencia a generalizar las respuestas y labilidad afectiva extrema que hace perseverar en el niño las alteraciones mucho después de una experiencia desagradable.

REACCION HIPOCONDRIACA: Quejas de mala salud general muda a la anticipación ansiosa de futuras enfermedades. Causas posibles:

- 1- Identificación de padres o familiares enfermos.
- 2- Autocrianza en ausencia de figuras paternas.
- 3- Búsqueda de atención, aunque generalmente provienen de atmósfera familiar sobreprotectora.
- 4- Evitación de situaciones amenazantes o presiones.
- 5- Compensación frente a los fracasos sociales y educativos.

REACCION OBSESIVO-COMPULSIVA: Rituales, conducta exterior repetitiva e incapaces de detener, orden obsesivo, obstinación, llegando a obligar a sus más cercanos a participar en sus rituales.

REACCION de CONVERSION: Mecanismo de transformación de la ansiedad en una disfunción de las estructuras somáticas u órganos; también pueden aparecer perretas, crisis de llanto, mutismo, vómitos.

REACCION DISOCIATIVA: Desorganización que ocasiona conductas sin objeto. Síntomas clásicos: sonambulismo, fugas, amnesias, catalepsias.

Se ha presentado una reseña de la bibliografía consultada con el propósito de demostrar que no existe un criterio único respecto a clasificar o agrupar en un rubro único las diversas alteraciones conductuales o trastornos emocionales de carácter neurótico que se presentan durante el período de la infancia, sobre todo en su estado inicial, límite con la adolescencia.

Nótese como en todos los casos aparece la ansiedad descrita como síntoma determinante, lo cual aumenta en los períodos de la vida que abordamos. Así lo plantea el Dr. R. Vega Vega:

"En el niño se considera la existencia de un grado mayor que en el adulto dado que el niño es un gran desconocedor de la realidad y esta situación puede engendrarle reacciones ansiosas en ocasiones donde el adulto responde tranquilamente. Por esto debe preferirse el uso del término sobreansiedad cuando se quiere significar que el niño tiene una dosis de ansiedad superior a la que debía corresponderle a su edad."

Puesto que se ha demostrado la idea de lo difícil que resulta encuadrar en un solo tipo de reacción las características de los niños que responden en forma sobreansiosa, el mismo Dr. Vega Vega proporciona a modo de síntesis las posibilidades enumeradas por G. Pearson:

I- Ataques agudos de ansiedad
a- diurnos (ideas atemorizantes, imposibilidad de separación)
b- nocturnos (pesadillas y terrores nocturnos) a los cuales nos hemos referidos.

II- Estados de aprensión continua: Sirven de nexo entre los ataques de ansiedad y las fobias, revelando todas una ansiedad libre, con o sin un objeto, inhibiciones de la actividad y otros síntomas. Es decir, los síntomas pueden ir desde los descritos en ataques agudos de ansiedad (reacción de

ansiedad) hasta los similares a los estados en los que el elemento fóbico es dominante.

III- Fobias: Aunque ya se ha utilizado y explicado el término en esta monografía, el Dr. Vega Vega refiere que:

"Es un miedo irracional. Es necesario hacer una diferenciación entre las fobias de que se considera como síntoma de verdadera neurosis histérica de ansiedad de la reacción fóbica por miedo a un objeto que ha traumatizado realmente al sujeto, es decir un miedo condicionado".

Se considera que la fobia escolar, como total o parcial inhibición del niño para asistir a la escuela puede tener entre sus causas rasgos de personalidad de los padres de los niños, temor emocional a algún aspecto de la situación escolar sin tener en cuenta la persuasión, recriminación y hasta el castigo de los padres.

Existen tres categorías diagnósticas:

- a) rechazo agudo a la escuela, con rechazo repentino a ir a la escuela como principal síntoma.
- b) rechazo caracterológico de la escuela, donde existen dificultades sociales con trastornos efectivos y conducta propia de los predelinquentes. Las ausencias del fóbico son continuadas, dice que no va a la escuela aunque quisiera. El delincuente, bribón, no dice que no quiere ir a la escuela, deambula conscientemente, sin permiso y sus ausencias son intermitentes.
- c) rechazo escolar con psicosis incipiente, con alucinaciones atemorizantes e ilusiones que distorsionan la atención del niño. Miller señala que estos niños presentaron antes de la aparición de la fobia trastornos en el desarrollo temprano con temor a perros, oscuridad, truenos, relámpagos. Generalmente sobrevaloran sus conocimientos y a ellos mismos, borderline, perfeccionistas aunque también se señala en niños pasivos - dependientes y sobreprotegidos.

Se refieren condiciones que provocan la fobia: maestros supercríticos o críticos inadecuados en tiempo y forma, camorristas, colegas amenazantes, discriminación en el grupo, irregularidades en la ropa, problemas de habilidad intelectual, experiencias frustrantes en la educación. Además, casi todos los autores coinciden en que el temor esencial es el dejar a los padres por preocupaciones de que algo puede ocurrir en su ausencia.

Otros, (Dibben) finaliza diciendo que es la agresividad hacia la madre mal manejada lo que origina el síndrome, es más frecuente en varones y aproximadamente hacia los 11 años. En Cuba esta fobia tiene relación con gran dependencia familiar, con retraimiento, inteligencia normal o superior y aprovechamiento bueno, al igual que la relación con la madre.

Hemos tratado la I.N. como trastorno que puede aparecer en la niñez y en al

adolescencia. Puede ser de tipo:

- obsesivo - compulsivo
- fóbico
- histérico

ya abordadas con palabras de otros autores y

- depresiva: caracterizada por las ideas de tristeza, de subvaloración, manejo de ideas de muerte, disminución del rendimiento escolar, aburrimiento, neutralidad afectiva, falta de energía y de apetito, sentido de predestinación negativo, pesimista.

En todas de manera distinta e individualizada aparece el rasgo común de la I.N.: sobreansiedad, independientemente de que en la literatura especializada aparezca como reacciones directas a errores presentes en el medio ambiente o estados de ansiedad agudos y crónicos, trastornos de conducta, reacciones patológicas, psicopatología infantil, Inadaptación Neurótica es el término más adecuado además de ser el aceptado en la clasificación internacional adoptada en nuestro país.

FACTORES POTENCIALMENTE PSICOPATOGENOS

Deriva esta I.N. de la relación que el niño establece con los adultos más significativos de su vida, es decir, de su familia y escuela, que lo "contagian", que le imprimen determinadas condiciones, que influyen de determinada forma que, al combinarse con sus características de actividad nerviosa superior y físicas en general, no favorecen la adaptación al medio ni la respuesta a situaciones que se presentan en la actividad diaria, generando esta imposibilidad conflictos que se manifiestan externa e internamente.

Otra manera de decir: Estamos de acuerdo que en la génesis de la I.N. las relaciones intrafamiliares inadecuadas y las situaciones ambientales desagradables o negativas desempeñan un papel significativo, sin dejar de considerar aquí el papel que juega el aspecto biológico.

DIAGNOSTICO DIFERENCIAL

La sobreansiedad difiere del medio normal del objeto en los siguientes aspectos:

1) es de carácter difuso o flotante, sin estar limitado a determinadas situaciones u objetos.

2) normalmente no suele ofrecer indicios sobre su causa inmediata.

3) suele ser experimentado en términos de determinadas manifestaciones físicas que, sin embargo, no son reconocidas como tales por el sujeto implicado.

4) suele iniciarse en forma de anticipación, de amenazas futuras, contra las cuales son ineficaces las habituales respuestas de evitación.

5) no est controlada por ningún tipo específico de mecanismos psicológicos de defensa.

No confundir igualmente con las crisis filosóficas, existenciales del adolescente, recordando siempre que una misma situación puede tener distinta manifestación en una u otra etapa de la vida, pues cada una de ellas tiene una posibilidad de expresión clínica muy diferente.

Diferenciar igualmente de los trastornos reactivos, de los históricamente llamados trastornos situacionales.

PRONOSTICO

Es reservado. Como toda entidad depende de su diagnóstico acertado y del tiempo y del tratamiento adecuado y sistemático.

Recordemos que esta I.N. puede aparecer o evolucionar hacia una neurosis o psicosis en etapas posteriores del desarrollo.

Por suerte son susceptibles a tratamiento.

RECOMENDACIONES

El tratamiento es fundamentalmente psicoterapéutico, conjuntamente con un adecuado trabajo educativo de todos los elementos que influyen en el adolescente.

El tratamiento debe ser adecuado al diagnóstico realizado (recordar las variantes de I.N.) a la edad del sujeto, su grado de dependencia y sugestionabilidad, el sexo con relación al adulto ansioso (que casi siempre existe en estos cuadros) y la proximidad de la identificación, la intensidad, el carácter imprevisible y la significación relativa con los conflictos habituales de maneras que se prepare para encauzar adecuadamente la ansiedad.

Para favorecer, a manera de precaución, que una situación genere ansiedad al niño o adolescente debe tenerse presente que:

- * el entorno no debe reaccionar excesivamente ante las situaciones.
- * la experiencia de temor debe racionalizarse en forma de experiencia para la vida, para otros momentos.
- * las ganancias secundarias en forma de solicitud y preocupación no deben ser satisfechas en exceso.
- * mantenerse al sujeto en la etapa de desarrollo que le corresponde.

Los facultativos deben evitar la yatrogenia y los adultos en general deben garantizar la privacidad, el secreto en el tratamiento, sobre todo si se trata de adolescentes.

PROTOCOLO

Adolescente de 13 años de edad, con desarrollo físico normal y adecuadas relaciones con su grupo, incorporado a un equipo especial de deporte y a clases de guitarra.

Segundo hijo de un matrimonio añoso, muy deseado y con una diferencia de 14 años entre ambos hermanos, sometido a un régimen higiénico exagerado, padres muy solícitos.

Durante el primer período de la etapa de la escuela al campo comenzó a presentar los siguientes síntomas: irritabilidad, inapetencia, fatiga, cansancio, en algunos días vómitos. Los resultados de los exámenes clínicos fueron negativos.

Refieren los padres que desde niño siente un miedo terrible que lo desorganiza, ante las lagartijas y las ranas, y añaden que cuando se acercaban a un lugar donde sospechaba la existencia de éstos, palidecía, le faltaba el aire, llegando una oportunidad en un campismo a desmayarse.

Similares síntomas se vienen manifestando desde esa primera escuela al campo y se intensifican por períodos.

Diagnóstico: Reservado. Solo la obsesivo - compulsiva puede evolucionar hacia la psicosis.

LA ADOLESCENCIA

Autora: Dra. Irene Jorge Portilla

El desarrollo humano es un proceso largo y difícil que pasa por diferentes períodos, durante los cuales se van produciendo cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Una de estas etapas de gran trascendencia para la vida humana es la adolescencia, la cual se suele caracterizar, de modo general, como el período de transición entre la niñez y la edad adulta. El intervalo de edades que abarca este período varía de un autor a otro, pero por lo general suele fijarse entre los 11 - 12 años y los 18 - 20. Por supuesto, este amplio rango de edades implica la existencia de diferentes momentos con distinta problemática en la vida de los adolescentes y, por esta razón, es común diferenciar entre una "adolescencia temprana" (11-14 años) y una "adolescencia tardía" o juventud (15 - 20 años).

La concepción de adolescencia como período de transición nos permite comprender que el adolescente no es un ser completamente ajeno al niño que fue, sino que, por el contrario, su experiencia anterior durante la niñez influirá en cómo afronta las nuevas situaciones que se le presentan en su vida en este período. Por otro lado, la juventud tiene un futuro además de un pasado, y en su proyecto de vida debe estar alcanzando la autodeterminación y madurez características de edades posteriores.

Se evidencia que la adolescencia no ocurre de inmediato, ni está determinada sólo por los cambios de la pubertad, sino que constituye un lento proceso de aprendizaje que lleva implícito diversas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Como correctamente señala un teórico de la adolescencia la persona no se convierte en un Frankenstein hecho de trocitos de niño y de futuro adulto (8). Por el contrario, la adolescencia constituye un período con entidad propia y definida dentro del proceso de desarrollo vital. En este sentido L.I. Kaplan escribe: *"La adolescencia no es una repetición del pasado ni una mera estación intermedia entre la infancia y la edad adulta. Es un espacio pleno de historia y potencialidad"*. (12)

Podría entonces definirse la adolescencia como la etapa de la vida del individuo en la que se producen intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales que preparan la personalidad para el logro de la autodeterminación de su vida futura.

Otro autor, Carlyle Guerra, (director de la OPS) define la adolescencia como un proceso principalmente biológico que trasciende al área psicosocial y que constituye un período durante el cual se inicia y se busca perfeccionar la madurez de la personalidad.

Como se observa ambas definiciones enfatizan los grandes cambios que se producen en este período de la vida del hombre.

¿Cuáles son esos cambios que caracterizan la adolescencia?

Cambios biológicos o físicos

El comienzo de la adolescencia viene marcado por modificaciones físicas muy

evidentes que constituyen lo que se denomina la **pubertad**.

Son precisamente esos cambios corporales los que indican el "adiós a la infancia" y llaman la atención de los propios adolescentes y de los adultos que los rodean.

Según Marshall y Tanner (8), la pubertad es el conjunto de cambios morfológicos y fisiológicos que se dan en el niño en desarrollo conforme las gónadas cambian del estado infantil al estado adulto. Este proceso se completa con la madurez física y sexual del adolescente y la adquisición de las características del adulto del propio sexo.

Según estos autores las manifestaciones más importantes de la pubertad serían:

- El estirón adolescente.
- El desarrollo de las gónadas.
- El desarrollo de los caracteres sexuales secundarios.
- Los cambios de la composición corporal: en la cantidad y distribución de la grasa en asociación con el crecimiento del esqueleto y la musculatura.

El desarrollo de los sistemas circulatorios y respiratorios que conduce, sobre todo en los varones a un aumento de la fuerza y la resistencia.

Este proceso puede durar entre cuatro o cinco años.

Es evidente que en esta etapa se producen transformaciones físicas y fisiológicas de una profundidad y rapidez muy superiores a las de la etapa anterior y que sólo tienen comparación con las que habían tenido lugar durante la etapa fetal y en los primeros meses de la vida.

Los cambios físicos más evidentes se refieren al tamaño y la forma del cuerpo y también al desarrollo de los órganos reproductivos, todo lo cual está determinado por las hormonas, algunas de las cuales aparecen por primera vez y otras se producen en cantidades mayores.

Las hormonas producidas por la intensificación de la actividad de la hipófisis estimulan el crecimiento de los tejidos y el funcionamiento de otras glándulas, tales como las sexuales, tiroideas y suprarrenales entre otras, todo lo cual origina múltiples cambios en el organismo, siendo los más evidentes el llamado "salto en el crecimiento o estirón" y la maduración sexual. Este salto en el crecimiento según A. V. Petrovski se caracteriza por: (15)

- Modificación de la fisonomía del adolescente: aumento de la estatura, incremento del peso y del diámetro torácico, que lo asemeja al adulto.
- Cambio en el rostro como consecuencia del intenso desarrollo de la parte facial del cráneo.
- La columna vertebral se retrasa en el crecimiento anual respecto al ritmo de

crecimiento del cuerpo en longitud.

- Aumento de la masa muscular y de la fuerza de los músculos (diferencias de sexos), acrecentando sus posibilidades físicas. Los músculos de los adolescentes se fatigan con mayor rapidez que los de los adultos y todavía no son capaces de soportar tensiones prolongadas, cuestión que debe tenerse en cuenta en las actividades deportivas y en el trabajo físico en general.
- Se produce la reestructuración del aparato locomotor que está acompañado de la pérdida de armonía en los movimientos y se manifiesta en una incapacidad de dominar el propio cuerpo (exceso de movimientos, insuficiente coordinación de los mismos, torpeza general, tosquedad, etc.). Esto puede engendrar vivencias desagradables e inseguridad. Estos cambios de forma llevan muchas veces al adolescente a avergonzarse de su apariencia y de sus torpezas, a una gran necesidad de movimientos, unida a la tendencia al cansancio o fatiga. Es por eso que no debemos avergonzarlos ni reñirles constantemente por sus torpezas que resultan inevitables.
- También se producen alteraciones cardiovasculares vinculadas al crecimiento rápido del corazón con relación a los vasos sanguíneos y que conllevan alteraciones neurovegetativas tales como: palpitaciones, dolores de cabeza, elevación de la presión arterial, rápida fatigabilidad, etc.
- Deficiencias endocrinas y desórdenes funcionales del sistema nervioso, que se asocian a problemas entre los que se destacan: agotamiento intelectual, descenso en la productividad del trabajo, distracción, tensión nerviosa, irritabilidad, fuertes vivencias emocionales, hipersensibilidad, desajustes del sueño, susceptibilidad a contraer enfermedades, pereza y apatía, etc.

Muchos aspectos del crecimiento son semejantes en hembras y varones, mientras que otros son específicos. Existen también diferencias entre individuos respecto al momento en que comienzan los cambios.

En comparación con las hembras en los varones se produce un crecimiento mayor de los músculos, un desarrollo mayor del corazón y los pulmones, una mayor presión sistólica sanguínea, un ritmo cardíaco más lento, una mayor capacidad para transportar oxígeno en la sangre y más posibilidades de eliminar los productos de desecho del ejercicio muscular, todo lo cual hace al varón más capaz de realizar ejercicio físico, de luchar, cazar, transportar objetos pesados, etc.

El desarrollo que hasta el momento había sido muy parecido en ambos sexos se diferencia ostensiblemente. El hecho de que se produzca el "estirón" de la adolescencia con unos dos años de adelanto en las mujeres respecto a los hombres hace que durante un tiempo las hembras sean más altas, aunque al finalizar el crecimiento los varones, por lo general, son más altos.

Aunque el orden de sucesión del desarrollo de los distintos aspectos se produce en todos los individuos de modo similar, sin embargo existen notables diferencias entre sujetos en cuanto a la edad de comienzo y de terminación lo que hace que, en casos extremos, hablemos de adolescentes precoces y adolescentes tardíos. Estas diferencias

individuales pueden tener consecuencias psicológicas muy importantes para el adolescente.

Pensemos, por ejemplo, en la susceptibilidad y egocentrismo que caracteriza al adolescente y lo hace sentirse el centro de las miradas de los demás. El querer ser similar a sus coetáneos los hace sentirse mal cuando el crecimiento es demasiado rápido y sobre todo cuando éste tarda demasiado en comenzar, lo que hace que se vean distintos a la media, causando gran preocupación en el sujeto. Por ejemplo, un varón que se retrasa en el desarrollo tiene menos fuerza y rapidez de movimientos en relación con sus coetáneos y, por consiguiente, una participación deficitaria en actividades deportivas o físicas en general.

Este retraso o aceleración en el desarrollo influye también en las relaciones con el otro sexo que ya se inicia en este período.

Para combatir el efecto psicológico negativo que estas diferencias pueden tener en el adolescente es imprescindible que los adultos (padres, maestros, médicos) brinden al adolescente la información necesaria que les permita comprender que la velocidad del desarrollo y el momento en que se produce es propio de cada sujeto y que en un período de tiempo relativamente corto estas diferencias desaparecen.

Las diferencias de tamaño y forma están determinadas por factores genéticos y ambientales, aunque la forma está más controlada por factores hereditarios que el tamaño, el cual depende mucho de la alimentación y el ejercicio.

Durante la adolescencia puede aparecer, sobre todo en los varones, un aumento de los poros de la piel que origina el molesto **acné**, que constituye un motivo de preocupación para los adolescentes debido a la gran importancia que dan al aspecto físico en esta etapa.

La maduración sexual

Durante la pubertad comienza el funcionamiento de las glándulas sexuales, apareciendo los caracteres sexuales secundarios.

En las hembras los primeros signos de pubertad son el crecimiento de las mamas y la aparición del vello pubiano y axilar, junto al desarrollo del útero y la vagina. Un poco más tarde se produce la menarquía (primera menstruación), la cual tiene lugar con posterioridad al estirón. Toda esta madurez sexual no significa que la hembra ya esté apta para la reproducción, sino que existe un período de esterilidad que dura aproximadamente entre un año y un año y medio después de la menarquía. Además, el crecimiento corporal continúa y, según las estadísticas, las muchachas crecen alrededor de seis centímetros más después de la primera menstruación.

En el varón el primer signo de pubertad es el crecimiento de los testículos y el escroto, así como un débil crecimiento del vello pubiano. El estirón en la estatura y el crecimiento del pene se produce aproximadamente un año después de los primeros signos puberales y sólo después (alrededor de un año más tarde) se produce la primera eyaculación.

Se ha constatado que la maduración sexual tardía puede ser considerada normal. Sin embargo, estas diferencias individuales constituyen una preocupación para los adolescentes. Así lo expresa una adolescente en una carta dirigida a una especialista:

"Tengo 15 años y una preocupación muy grande: apenas me han crecido los senos. Esto me tiene muy mal... Un día conversé con una compañera de aula este problema. Tengo bastante confianza con ella, y me aconsejó que me pusiera algodones en el ajustador". (16).

En otra carta una adolescente escribe: "Mi hermana me confesó anoche algo que me ha dejado perpleja. Ya cumplió los 14 años y todavía no es señorita (no ha menstruado). Yo no sé si esto es normal o no. Ella está pensando que se va a quedar así. Yo tuve mi primera menstruación a los 12 años y no entiendo por qué ella aún no la ha tenido. Es fuerte, saludable e incluso alta". (16)

Es evidente la falta de información que tienen muchos adolescentes sobre el desarrollo sexual, lo que enfatiza la necesidad de una educación especializada en estos aspectos tan importantes del desarrollo del ser humano.

En investigaciones realizadas en Cuba se ha constatado que el crecimiento del seno en las niñas se produce como promedio a los 10 años y 9 meses (estadio de botón o yema). A los 13 años y medio el 97% ya le ha brotado el seno. A los 11 años y medio la mitad de las niñas cubanas manifiestan indicios del crecimiento del vello público. La menarquia se produce como promedio a los 13 años. La maduración sexual en las hembras se adelanta aproximadamente 18 meses con respecto a los varones. (4)

En la población varonil el desarrollo sexual a los 14 años es completo sólo en un tercio, otra tercera parte se encuentra iniciándolo y el resto está en la media. (4)

Como bien señala A. Petrovski la maduración sexual y los cambios físicos poseen una importante repercusión psicológica para el adolescente.(15)

En primer lugar, las modificaciones ocurridas lo hacen objetivamente más adulto, originando la **sensación de la propia adultez**, es decir, se sienten más adultos por asemejarse a ellos.

En segundo lugar, la maduración sexual origina un mayor interés por el otro sexo y la aparición de nuevas sensaciones, sentimientos y vivencias.

Por supuesto que son las condiciones sociales, las circunstancias concretas e individuales de educación las que en gran medida determinan el grado en que el adolescente se preocupa y se concentra en estas nuevas sensaciones y vivencias. Por ello resulta indispensable ampliar y consolidar la educación sexual en esta etapa tanto en la escuela como en el seno familiar. Pueden tener una influencia negativa la lectura de libros no adecuados a la edad, así como las películas destinadas a edades superiores.

La maduración sexual y el crecimiento físico traen aparejados el despertar del amor que en esta etapa adquiere suma importancia para el adolescente.

Para finalizar el aspecto biológico del desarrollo adolescente quisiéramos hacer

referencia a la llamada **tendencia secular** que plantea que aunque al parecer los cambios físicos que se producen en la pubertad suceden de la misma manera que hace miles de años, en la actualidad se están produciendo modificaciones en el desarrollo físico en cuantía y velocidad, determinado posiblemente por múltiples factores, siendo los más relevantes la nutrición y la disminución de las enfermedades.

Se observa la tendencia a un aumento en la estatura y en la velocidad del crecimiento. En los varones, por ejemplo, la estatura adulta no se alcanzaba anteriormente hasta los 25 años, mientras que en la actualidad la media es hacia los 18 - 19 años. También la menarquia aparece cada vez más tempranamente. (5)

Por supuesto, que esta aceleración o lentitud puede estar también determinada por factores socioeconómicos, por el nivel de desarrollo de un país determinado, pues en los países subdesarrollados, donde abunda la desnutrición y la falta de atención médica, los niños no logran un desarrollo adecuado de sus potencialidades físicas.

Para entender la adolescencia hay que tener presente todos estos cambios físicos al que hemos hecho referencia. Sin embargo, sería incorrecto identificar la adolescencia con la pubertad, ya que ésta última es semejante en todas las culturas, no siendo así la adolescencia que constituye un período de la vida más o menos largo, que puede presentar variaciones en las diferentes culturas y medios sociales. Esto significa que la adolescencia es un **fenómeno psicológico**, que se inicia en la pubertad, pero no se reduce a ella. Es decir, las novedades corporales no son las únicas que se producen en la adolescencia, sino que junto a ellas figuran relevantes cambios sociales y psicológicos.

Por eso no existe, ni puede existir, una caracterización del adolescente en general, al margen de la historia y de las condiciones sociales de un país o cultura determinada, error característico de la psicología tradicional burguesa.

Cambios psicológicos en la personalidad del adolescente

Crisis de la adolescencia

Numerosos autores han tratado de dar una explicación al fenómeno de la crisis de la adolescencia, partiendo de diferentes posiciones entre las que se destacan, por ejemplo, el enfoque biogenético y el sociogenético

Por ejemplo, en la literatura psicológica se encuentra muchas veces la idea de que los cambios que se producen en la adolescencia son de tipo traumático.

Por un lado, se traza el retrato del adolescente como un ser sometido a sentimientos tormentosos y llenos de angustia. Esta descripción de la adolescencia como etapa de grandes pasiones ha sido una constante a lo largo de los tiempos. Platón y Aristóteles ya caracterizaban así este período de la vida; Shakespeare hacía comentar a sus personajes que la sola dedicación de los jóvenes entre 10 y 23 años consistía en "embarazar mujeres, contradecir mayores, robar, pelear..." (8)

Sin embargo ha sido G.S. Hall el que más ha influido en la consideración de la adolescencia como un período psicológico desequilibrado al caracterizarla como una

transición poblada de tempestades y tensiones. (8)

Una vez aceptada la inestabilidad psíquica como rasgo de la adolescencia, la disputa pasó a centrarse en su origen. Diversos autores psicoanalíticos se adhirieron a esta concepción patológica de la adolescencia. Por ejemplo, Anna Freud señala:

"La adolescencia constituye por definición una interrupción del plácido crecimiento que recuerda aparentemente diversos problemas emocionales y trastornos estructurales... Ser normal durante la adolescencia es por sí mismo anormal." (8)

Según los psicoanalistas la causa de estos trastornos se hallarán en los cambios fisiológicos que suponen la pubertad , y fundamentalmente, el brote de los impulsos sexuales.

Todas estas ideas pertenecen a la **tendencia biogenética**, introducida por el psicólogo norteamericano Stanley Hall (1844-1924) el cual hace depender la crisis de las modificaciones anátomo-fisiológicas que se producen en el organismo del adolescente, lo que implica un condicionamiento biológico de las características del mismo. Siguiendo esta misma idea el psicólogo austriaco Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, y sus seguidores consideraban la crisis como un fenómeno universal e inevitable en virtud de su condicionamiento biológico.

Contraria a esta opinión de lo anormal como rasgo intrínseco y universal de la adolescencia ligado a causas biológicas se alzaron las voces de antropólogos como M. Mead la cual en su trabajo "Adolescencia y sexo en Samoa" (1928) subraya la idea de que los problemas adolescentes no se deben a su propia naturaleza, sino a pautas culturales. Además, considera que la adolescencia puede ser influida por la estructura concreta de la sociedad. En este sentido, las sociedades primitivas suavizan o hacen desaparecer la adolescencia, entendida como un prolongado período de transición entre la niñez y la edad adulta, mediante el sometimiento del adolescente a unos ritos de transición, con ceremonias prefijadas, que lo incorporan a la edad adulta.

Es decir, son las condiciones sociales en las que vive el hombre las que determinan la ausencia o presencia de la crisis, la duración del período de la adolescencia, así como las características de personalidad en esta etapa.

Todas estas ideas, que aparecen hacia los años 20-30 de este siglo, pertenecen a la **tendencia sociogenética**.

Como se evidencia, los representantes de esta tendencia, ignoran totalmente los factores biológicos, considerando que la crisis se origina y determina exclusivamente por factores sociales. Conciben al hombre como un ser pasivo, expuestos a las influencias del medio.

En contraposición con todo lo anterior, en los últimos tiempos se habla del desequilibrio del adolescente como un mito falso.

Las diferentes investigaciones realizadas sobre la inestabilidad de la adolescencia rechazan que ésta sea normativa y encuentran que las crisis de identidad que suponen una ruptura de la personalidad son infrecuentes.

Según J.C. Coleman la mayoría de los estudios realizados llegan a la conclusión de que sólo el 25% al 35% de la población experimenta una crisis de identidad grave. Por el contrario, el desarrollo de la personalidad, según diversas investigaciones longitudinales parece consistir en un proceso lento y gradual de maduración sin grandes sobresaltos. (8)

Igualmente, la proporción de trastornos psiquiátricos no parece mayor en la adolescencia que en la niñez o la adultez, aunque se modifique su naturaleza, siendo la depresión y la ansiedad los problemas característicos de esta etapa.

Sin embargo, es necesario subrayar que la crisis de la adolescencia está determinada en gran medida por la aparición de contradicciones antagónicas entre adolescentes y adultos. Cuando el adolescente se mira al espejo y se ve como un adulto quiere ser tratado como tal y en muchas ocasiones los mayores no son capaces de comprender estas transformaciones y siguen tratándolos como niños. Teniendo en cuenta estos elementos podemos destacar como contradicciones típicas de esta etapa las siguientes:

- El adolescente se vivencia como adulto y quiere ser tratado como tal y los adultos no lo consideran así.
- El adolescente trata de lograr la independencia que el adulto limita considerablemente, brindándole escasa o ninguna posibilidad para la satisfacción de esta necesidad.

Si estas contradicciones no son solucionadas de una manera adecuada, pueden generalizarse a todas las relaciones y es cuando se habla de "crisis de la adolescencia" que se caracteriza por la aparición de conductas inadecuadas tales como: rebeldía, agresividad, resistencia sistemática hacia el adulto, fugas del hogar, encerramiento en sí mismo o aislamiento, etc.

Como ya señalamos dentro de los psicólogos burgueses de tendencia biogenética se plantea el carácter universal e inevitable de esta crisis, ya que ellos dan un gran significado al factor biológico, a la maduración sexual en el origen de las características psicológicas de los adolescentes. La propia práctica refuta esta teoría ya que se ha comprobado que la crisis puede continuar después de pasar este período y, además, no se produce en todos los adolescentes, pues la misma tiene relación con la adecuada solución de las contradicciones de las que hicimos referencia anteriormente.

Esto significa que las características etarias del adolescente son consecuencia no solamente de la maduración biológica sino también de las condiciones de vida y actividad del hombre y de la aparición de nuevos factores sociales. Hay que reconocer el papel de la enseñanza y la educación sin ignorar lo biológico y la interrelación del adolescente con el medio social que lo rodea.

Por tanto, las transformaciones biológicas por sí solas no repercuten, sino a través de interpretaciones que hace el adolescente de sus relaciones con el adulto y del trato y valoración que éste le da. De esto se deduce que la crisis puede ocurrir o evitarse. Si las necesidades del adolescente son satisfechas de la mejor manera puede que no caiga en contradicciones irreconciliables, es decir, si las tiene las puede resolver rápidamente, si

encuentra en el adulto el amigo que lo comprende, lo ayuda y lo orienta.

Las dificultades en la enseñanza y educación de los adolescentes, que en muchas ocasiones son la causa de la aparición de la crisis, podrían eliminarse de comprenderse la necesidad de cambiar los métodos de educación y enseñanza que ya no responden a las características psicológicas de esta etapa de la vida. Además, es necesario cambiar las viejas formas de influencia y presión sobre los adolescentes, en especial, la forma de controlar su vida y actividad.

Como señala A, Petrovski (15), existen algunos factores que inciden en que se mantengan las relaciones anteriores por parte de los adultos, tales como:

- No varía la posición social del adolescente que sigue siendo un alumno.
- Dependen materialmente de la familia.
- Los adultos mantienen la costumbre de dirigir y controlar la conducta de los adolescentes.
- El adolescente conserva (sobre todo al comienzo) rasgos infantiles en su fisonomía y conducta.

Para la psicología marxista la crisis no se identifica con conflicto, sino que es valorada teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de la personalidad. Incluso algunos autores la consideran su fuerza motriz. Por otro lado, es una crisis de carácter psicológico que expresa la contradicción existente entre las potencialidades psicológicas crecientes del adolescente (de las cuales se va haciendo cada vez más consciente) y las posibilidades reales para su realización.

Esta contradicción es provocada por la posición intermedia que ocupa el adolescente, ya que, por una parte, se le plantea a su comportamiento exigencias elevadas (mantener una disciplina consciente, realizar con seriedad y responsabilidad sus tareas, comportarse de manera reflexiva e independiente) y, por otra parte, se le brindan pocas posibilidades de organizar por sí mismo su comportamiento, pues no siempre se encuentra preparado para tener el grado de independencia al que aspira.

Para terminar de destruir el estereotipo romántico del joven rebelde y atormentado, nos encontramos con que, lejos de ser comunes, los conflictos generacionales son escasos y los adolescentes dicen sentirse cercanos a sus padres y mantener con ellos buenas relaciones.

En resumen, la naturaleza de la adolescencia no parece adaptarse a un retrato como período de graves trastornos y tumultos sino más bien a un largo y paulatino proceso de adaptación a lo largo del cual y secuencialmente se van realizando las tareas propias de estas edades.

Lo que sí es evidente que la adolescencia es una etapa de cambios biológicos, psicológicos y sociales significativos, tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo.

Es importante que el adolescente logre cumplimentar las tareas evolutivas que

caracterizan esta etapa del desarrollo humano.

En este sentido resulta interesante tener en cuenta las ocho tareas evolutivas que según R. J. Havighurst (1972) deben acometerse en la adolescencia: (8)

- Alcanzar nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de edad de ambos sexos.
- Adquirir un papel social masculino o femenino.
- Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficientemente.
- Lograr una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos.
- Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
- Prepararse para una carrera.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta a desarrollar, es decir, una ideología.
- Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

Por supuesto, que estas tareas no se ejecutan simultáneamente sino que se divide su consecución entre las diferentes fases de la adolescencia.

Esfera afectivo motivacional

En cuanto a la esfera afectivo motivacional se producen intensos cambios.

Las necesidades básicas en este período son la de independencia y autoafirmación y comunicación.

Como ya dijimos anteriormente el adulto, por lo general, no comprende ni satisface la marcada necesidad de independencia que surge en el adolescente, manteniendo con éste una actitud similar a la de etapas anteriores, es decir, limita la independencia, lo cual atenta contra la educación y el desarrollo social del adolescente que ante esta situación tiende, por lo general, a rebelarse, a rechazar al adulto que debido a eso pierde la posibilidad de influir adecuadamente sobre el mismo. De esto se desprende que como único pueden soslayarse las dificultades en la comunicación del adulto y el adolescente es si la relación entre ambos se conforma igual que entre adultos, es decir, siendo amistosas, de colaboración y ayuda, de respeto y confianza mutua.

Es necesario que el adulto reflexione sobre esta problemática y encuentre la justa medida de independencia que debe dar al adolescente acorde con sus posibilidades psicológicas y sociales.

Por otro lado, la necesidad de autoafirmación debe ser también satisfecha por el adulto. Es frecuente que no se respete al adolescente, que no se le reconozca como él desea, ni se le de participación en la vida adulta. Las opiniones del adolescente deben ser escuchadas y tenidas en cuenta pues él ya tiene opiniones propias. Es decir, que en este período se observa un fuerte sentimiento de dignidad personal, por lo que no es recomendable humillar, disminuir al adolescente y privarlo del derecho de actuar libremente.

Además, el adolescente es crítico y selectivo al analizar las opiniones y exigencias de los adultos y considera que éstas deben ser bien argumentadas y convincentes, pues él

ya tiene su opinión propia que muchas veces es contraria a la de los adultos.

Los cambios puberales repercuten seriamente sobre la vida afectiva del adolescente el cual se caracteriza por una fuerte excitabilidad emocional. Reacciona intensamente a todos los cambios que registra en su vida con una gran alegría, tristeza, rabia o desesperación. Sus mismos afectos intensos carecen de continuidad. Pasa rápidamente de la alegría a la tristeza o viceversa, la mayoría de las veces sin motivos aparentes.

También las estables relaciones que tenía con sus familiares van a cambiar profundamente. Ahora mantiene respecto a ellos una actitud distante pero tensa. Se hace mucho más introvertido y en algunas ocasiones responde violentamente cuando algún familiar intenta penetrar en su intimidad. Con sus padres es frecuente que adopte una actitud resentida, sobre todo si estos no tienen hacia él una actitud respetuosa o no lo tienen en cuenta en la toma de decisiones de interés común.

Las emociones intensas son vividas frecuentemente hacia adentro. Al adolescente le gusta permanecer solo para poder experimentar a gusto todas estas intensas experiencias emocionales. Sus conductas violentas e inadecuadas son casi siempre el resultado de emociones que ha ido cultivando dentro de sí mismo.

Algunos autores consideran que la intensa vida emocional del adolescente hace que se resienta también su vida escolar, provocando en ocasiones fracasos escolares.

Los sentimientos también alcanzan un mayor desarrollo, se hacen más variados y profundos, surgen nuevos sentimientos como, por ejemplo, los amorosos y el sentimiento de amistad íntima y se logra, además, un mayor control consciente de los mismos.

Es característica en esta etapa la aparición de los "afectos" que son una manifestación de la intensidad de la vida afectiva del adolescente.

El adolescente siente también una fuerte necesidad de respeto, reconocimiento, aceptación y especialmente de comunicación con sus coetáneos y con los adultos (padres y maestros) que puedan ayudarlos a comprender las múltiples transformaciones que está experimentando.

Los motivos que mayor impulso dan a su actuación son los de pertenencia al grupo, la formación de la pareja y la amistad.

Los intereses también sufren cambios, haciéndose más amplios, profundos, fuertes y estables. Aparecen intereses de tipo cognoscitivo, orientándose hacia los descubrimientos científicos, la literatura científico-técnica y otros. Comienza la inclinación hacia una determinada rama del saber y profesión, aunque todavía responden con inseguridad y de una manera muy estereotipada acerca de qué profesión u oficio seleccionará en el futuro.

Los ideales en esta etapa tienen un carácter generalizado y formal. Pueden estar representados por uno o varios modelos en los que el adolescente destaca cualidades concretas y abstractas que aún no ha incorporado en su actuación. Estos modelos, en muchos casos, son portadores de valores morales elevados, por ejemplo ser

internacionalistas, por los que los adolescentes les resulta difícil imitarlos en su comportamiento cotidiano.

L.I. Bozhovich señala que se produce una preferencia por la elección de personajes heroicos, cuyas cualidades sirvan al adolescente de patrón de valoración de su propia conducta y la de otras personas.(1)

Fernando González Rey en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos constató que por su contenido, los adolescentes destacan en su ideal **cualidades generales**, pues es sólo en la edad juvenil (adolescencia tardía) donde se logra una mayor vinculación entre estas cualidades y el comportamiento del sujeto, apareciendo entonces con mayor fuerza aquellas relacionadas con su proyección futura y la necesidad de autorregulación.(9)

Otro aspecto característico de la adolescencia es el surgimiento de un nuevo nivel de autoconciencia determinado, en gran medida, por la necesidad del adolescente de conocerse a sí mismo y ser independiente.

La **autoconciencia** adquiere un carácter generalizado permitiéndole una mayor objetividad en sus juicios, así como en la valoración de sus propias cualidades y las de otras personas, aspecto que influye de manera significativa en el desarrollo de la **autovaloración** que constituye una importante formación motivacional en esta etapa.

La autovaloración se hace más consciente y generalizada, aunque aún el adolescente no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema y en ocasiones las cualidades que destaca al autovalorarse son abstractas, no lográndose establecer un vínculo adecuado entre éstas y su comportamiento diario.

En investigaciones realizadas sobre este tema L. Domínguez constató que los contenidos más mencionados por los adolescentes al autovalorarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. En general estos contenidos fueron expresados de una manera formal, sin un compromiso emocional que garantice su carácter regulador en el comportamiento. Los adolescentes logran valorarse en cierta medida en el estudio, pero no así hacia la futura profesión, pues esto no forma parte todavía de su esquema autovalorativo. (6)

Lo antes señalado evidencia la importancia de conocer lo relativo al desarrollo de la **identidad** o concepto de sí mismo en la adolescencia.

En este período de la vida el desafío fundamental implica lograr una identidad coherente, es decir, un conjunto congruente y estable de aspiraciones y percepciones sobre sí mismo.

El **autoconcepto** es el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

El autoconcepto del adolescente es complejo y resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que devuelven los demás. Esa imagen reflejada es esencial, pero no siempre exacta, pudiendo llegar a producirse deformaciones. Todos queremos ser los mejores, al menos en un ámbito, y tenemos miedo a no destacar y a que los otros no nos aprecien.

Los adolescentes experimentan grandes oscilaciones, que van desde sentirse excepcionales a situarse muy por debajo de los compañeros. Es una etapa de tanteos hasta encontrar el justo lugar, en la que existe un gran miedo al ridículo.

En la búsqueda de la identidad una de las primeras cosas que tiene que conseguir el adolescente es asimilar los rápidos cambios físicos que está experimentando. Su cuerpo cambia, su voz cambia, aparecen los caracteres sexuales secundarios y todo ello hace que la imagen que tiene de sí mismo se modifique.

Según Kimmel y Weiner (8) el desarrollo de la identidad supone la adhesión a:

- un conjunto de valores y creencias (aspecto ideológico);
- un conjunto de metas educacionales y ocupacionales (aspecto ocupacional);
- una orientación sexual que determina los modelos de relación entre hombres y mujeres (aspecto interpersonal)

Algunos de estos aspectos coinciden con las tareas evolutivas de la adolescencia planteadas por Havighurst de las que hicimos referencia anteriormente.

Puede suceder que algunos adolescentes encuentren difícil estas tareas y no consigan formar un concepto de sí mismo que encaje de modo realista con sus características personales y con el medio en que viven, lo que puede originar una "crisis de identidad" que puede llevarlos al aislamiento, a la incapacidad para planear su futuro, escasa concentración en el estudio, adopción de papeles negativos por simple oposición a la autoridad.

Esfera cognitivo - instrumental

La **evolución intelectual** del adolescente está estrechamente ligada, según J. Piaget, a la adquisición de las operaciones lógico - formales, que le permiten razonar con signos separados de lo real, razonar sobre la forma de los problemas, lo que constituye un salto cualitativo en su desarrollo intelectual.(14)

Debesse en 1942 (14) caracterizó la inteligencia en este período en tres aspectos fundamentales que pueden considerarse aún vigentes:

- La inteligencia se especializa en aptitudes particulares.
- Pasa por un período razonador o dialéctico.
- Aparece la noción de ley.

Las aptitudes intelectuales en la adolescencia van a adquirir una configuración más estable, lo cual incide en la elección de la futura profesión que requiere del predominio de determinadas aptitudes.

Además, las intensas energías emocionales hacen que las funciones intelectuales del

adolescente sean ahora mucho más activas y encuentren fácilmente motivación para ponerse en marcha.

La noción de ley sólo se adquiere en la segunda mitad de la adolescencia cuando ya existe la posibilidad de establecer relaciones necesarias y generales entre los fenómenos.

La capacidad de distanciamiento de las percepciones va aumentando progresivamente. Hasta los 7 años no admite la conservación de la materia. A los 10 años admite la conservación del peso y a los doce la del volumen, que requiere ya un auténtico razonamiento lógico formal, los cuales deben operar con signos separados de lo real.

A partir de los 11 años el adolescente es capaz de razonar sobre la forma, abandonando el mundo de lo concreto. Las operaciones concretas son sustituidas por las operaciones formales. Esto le permite al adolescente razonar sobre lo no presente y elaborar teorías.

En la solución de problemas puede ya utilizar un razonamiento hipotético-deductivo que le permite, partiendo de hipótesis determinadas, llegar a conclusiones verdaderas.

Es decir, que ya el adolescente es capaz de resolver mediante las operaciones formales los mismos problemas que antes resolvía en presencia de objetos. Esto significa que el adolescente realiza en su interior lo que antes realizaba en el exterior, y esto es posible porque cuenta con una serie de formas o fórmulas, separadas de lo real, que puede aplicar acertadamente a los más diversos acontecimientos reales. Estas formas que presumiblemente obtuvo de la realidad están ya en su interior para ser aplicadas cuando lo amerite la situación.

En general pudiéramos decir que el **pensamiento** en la adolescencia se hace más reflexivo y teórico, lo que permite la utilización adecuada de conceptos, la elaboración de hipótesis, la fundamentación de juicios, la exposición de ideas de forma lógica, la realización de amplias generalizaciones, así como el ser más crítico en la utilización de determinadas teorías. Todo esto implica el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, como ya dijimos, crece la capacidad del pensamiento abstracto, pues el adolescente desarrolla formas lingüísticas del pensamiento, tales como símbolos, fórmulas, etc., lo que expresa las características que adopta la relación pensamiento y lenguaje.

Lo anteriormente señalado no significa que aún existan, sobre todo en la adolescencia temprana, determinadas limitaciones entre las que pudiéramos señalar la simplicidad de sus teorías que en ocasiones carecen de fundamentación y de elementos creativos y la pobreza de las argumentaciones que dan a muchos de sus juicios.

En esta etapa continúa desarrollándose el pensamiento teórico que contribuye a la formación de la concepción del mundo.

La percepción sigue evolucionando en esta etapa. La percepción visual continúa su perfeccionamiento hasta los 18 años aproximadamente. Esta mejoría se manifiesta en un aumento de la agudeza visual, en una mayor precisión a la hora de determinar la constancia del tamaño y de la forma de los objetos, y en una mayor facilidad para

encontrar figuras simples incluidas en otras más complejas.

El adolescente percibe visualmente el mundo con una mayor precisión, por lo que está en condiciones de actuar sobre él de una forma más adecuada.

En general pudiera decirse que la percepción eleva su volumen, se hace más planificada, consciente y analítica, convirtiéndose ya al final de la adolescencia en una observación activa, imprescindible para el desarrollo exitoso de la actividad de estudio y del futuro trabajo científico.

Las **representaciones** se hacen durante la adolescencia menos plásticas y más abstractas, disminuyendo la importancia de lo perceptivo para las mismas. El adolescente tiende a representarse los objetos, personas y acontecimientos de una manera más abstracta o "formal".

Esta modificación de la representación está indudablemente vinculada al cambio total del estilo cognitivo del adolescente, cuya inteligencia ya puede operar sin apoyarse en el mundo perceptivo, lo que termina por formalizar las representaciones, las cuales participan de muchas de las características que solemos atribuir a los conceptos.

La **memoria** del adolescente también experimenta cambios. Se hace más consciente y premeditada, menos verbalista y repetitiva. Comienza a usar conscientemente los recursos mnémicos. Es más racional pues utiliza para la fijación del material procesos tales como la comparación, la sistematización y la clasificación.

También se eleva la rapidez y el volumen en la fijación y se logra el desarrollo de la habilidad de establecer asociaciones más complejas, en forma sistémica.

En general pudiera decirse que sigue aumentando la capacidad de la memoria a corto plazo y, sobre todo, la de la memoria a largo plazo. Aumenta considerablemente la retención del material significativo.

En un trabajo realizado por Weinert (1963) se estudió el número de repeticiones necesarias para recordar una frase de contenido abstracto formal, constatándose lo siguiente: a los 10 años se precisa como promedio 7,6 repeticiones, a los 14 años, 2,8 repeticiones y a los 18 años 2,1 repeticiones.(14)

Pudiera señalarse que las oscilaciones de la memoria al comienzo de la adolescencia están relacionadas con la inestabilidad afectiva característica de esta etapa y no constituye una disminución propiamente de la memoria.

La imaginación

La imaginación del adolescente se caracteriza por una mayor productividad y una tendencia al desarrollo de la imaginación creadora. Le es peculiar la fantasía que desempeña un gran papel en la vida del adolescente, los cuales suelen soñar despiertos y hacerse ilusiones con relación a su vida futura. Son también frecuentes los ensueños de contenido sexual, familiar y profesional proyectados hacia el futuro.

El adolescente sigue mejorando en su capacidad de aprender especialmente en lo

cognitivo, lo que está condicionado por las nuevas condiciones intelectuales de las que ya hicimos referencia, pasando a un segundo plano los aprendizajes manipulativos.

En la adolescencia la utilización del lenguaje alcanza su verdadera dimensión de sistema de comunicación por signos. Como es sabido el contenido o significación de una palabra es un concepto. Precisamente en la adolescencia se puede hablar de un pensamiento conceptual el cual no sería posible si las palabras no adquieren su verdadera dimensión interpersonal, es decir, cuando cada persona es capaz de renunciar a su punto de vista egocéntrico sobre las cosas, para entenderlo según lo hacen los demás, lo que es diferente del sentido que la lengua les atribuye.

Esto significa que la capacidad de comunicación del adolescente con los que le rodean aumenta considerablemente debido a la posibilidad de utilizar mejor el lenguaje, lo que no quiere decir que carezca de opiniones personales sobre las cosas.

Según Hurlock (1978) el niño al final de la escolaridad cuenta con un vocabulario de 50,000 palabras aproximadamente, que aumenta a los 14 años hasta las 80,000. (14)

Se ha constatado que el vocabulario y la comprensión de las palabras está en relación con la formación de conceptos propia de este período.

Desde el punto de vista instrumental se pudiera destacar la utilización de las operaciones lógicas del pensamiento tales como el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización.

Continúa el desarrollo de habilidades intelectuales entre las que se encuentran la de resumir, caracterizar, valorar y definir, las cuales favorecen el aprendizaje y la formación de conceptos, así como el desarrollo del pensamiento abstracto y teórico del que ya hicimos referencia anteriormente.

El adolescente y su mundo social

La adolescencia es un período determinado en buena medida por la sociedad en la que se produce, por lo que puede adoptar formas diversas según la interacción que exista entre los cambios físicos, psicológicos y las influencias sociales que el sujeto recibe, especialmente las de su medio contextual concreto.

El adolescente se tiene que insertar en la sociedad adulta y encontrar en ella su lugar. Son los cambios físicos y psicológicos los que le proporcionan las capacidades que le permiten igualarse a los adultos, aunque les falta la experiencia para poder sacar partido de esas posibilidades que sus nuevas capacidades le ofrecen. Es decir, el que posea las posibilidades de los adultos no les garantiza un puesto igualitario en la sociedad de los mayores.

El adolescente experimenta cambios físicos a los que tiene que habituarse, lo que resulta difícil por la rapidez con los que se producen. Tiene que construir su autoconcepto y una identidad nuevos, que incluya cómo se ve a sí mismo y cómo lo ven los demás.

El carácter más determinante de la adolescencia y al que pueden reducirse los demás es

la entrada y la inserción en el mundo de los adultos. El final del crecimiento es la condición biológica que hace esto posible y en ese sentido actúa como una precondition. Esa entrada en el mundo adulto está condicionada también por la adquisición de la capacidad reproductiva.

Desde el punto de vista psicológico, los rasgos esenciales son que el niño deja de ser un niño, porque ya ha crecido y tiene las características físicas de los adultos, y tiene que obtener un lugar en el mundo de éstos. Esto supone simultáneamente intentar ser como éstos y, al mismo tiempo, oponerse a ellos, tratando de ocupar su puesto. Recíprocamente, el adolescente encuentra una oposición de los adultos que lo consideran todavía muy inmaduro y falta de experiencia. Esta ambivalencia respecto al mundo de los adultos, al que quiere pertenecer y que se niega al mismo tiempo, es un rasgo muy importante del comportamiento del adolescente.

En todas las edades el medio social tiene una influencia notable, pero el papel que tiene en la adolescencia es distinto, porque antes el sujeto estaba influido por él, tenía que someterse, pero sin ser consciente de ello, pues la sociedad era un hecho del que el niño no había tomado conciencia. Ahora se da cuenta de la existencia de la presión social y además empieza a considerarse como actor.

La familia del adolescente

El encontrar su lugar entre los adultos no es tarea fácil para el adolescente que encuentra resistencias en los mayores. Precisamente, buscando su independencia muchas veces se cambian los lazos con la familia y se produce un rechazo hacia los padres, lo que no significa que los adolescentes sigan siendo muy dependientes de ellos, no sólo material, sino también afectivamente.

La ruptura de la identificación con los padres se ve compensada por la admiración hacia figuras alejadas que adquieren una dimensión simbólica.

La familia representa un importante factor en el sistema de comunicación del adolescente.

En la vida familiar el adolescente debe responder a un conjunto de exigencias, en función de su desarrollo como personalidad.

Se ha comprobado en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos que la **opinión de los padres** sigue siendo de gran importancia para el bienestar emocional de los mismos. Es decir, no siempre en todo momento el adolescente responde a lo pautado por el grupo de coetáneos, sino que esto depende en gran medida del estilo de comunicación, de las relaciones establecidas entre el adolescente y sus padres.

En general las características que adopta la relación adulto- adolescente (incluyendo a los padres y otros familiares) son las siguientes:

- El sistema de obediencia y subordinación, característico de las etapas anteriores se hace inadmisibile para el adolescente.

Este sistema de relación es difícil de transformar ya que el adolescente aún se prepara

en la escuela para su futura vida laboral, depende económicamente del adulto y presenta rasgos de inmadurez e infantilismo.

- De no establecerse un nuevo sistema entre el adulto y el adolescente, surge entre éstos un **conflicto**, cuya causa es la contradicción entre los criterios de ambos acerca de los derechos, deberes y grado de independencia que debe tener el adolescente.

¿Garantiza siempre la familia la satisfacción de las necesidades básicas del adolescente?

¿En qué medida la forma en que se estructuran las relaciones adolescente-padres agudiza las contradicciones que puedan producirse entre ellos?

Analicemos brevemente distintos tipos de familia y su incidencia en el desarrollo del adolescente.

Familias rígidas: En ellas no se permiten nuevas reglas. Experimentan gran dificultad en el momento en que el crecimiento y el cambio son necesarios. Insisten en mantener modelos anteriores de interacción, son incapaces de aceptar que sus hijos han crecido y tienen nuevas necesidades.

En esta situación a los adolescentes no les queda otra salida que someterse, con toda la carga de frustración que implica, o rebelarse en forma drástica y destructiva.

Familia sobreprotectora: En ella se observa una gran preocupación para dar toda clase de protección y bienestar a sus miembros, al grado de hacer esfuerzos desproporcionados por darle todo.

La sobreprotección retrasa el desarrollo de la autonomía, hace al adolescente indefenso, incompetente e inseguro

Familia amalgamada: La felicidad en ella depende de hacer todas las actividades juntos, impidiendo la satisfacción de las necesidades individuales de cada miembro de la familia.

Es difícil para el adolescente vivir esta situación, pues él necesita independencia y privacidad y los deseos de lograrla son vistos como amenazadores por los demás miembros de la familia.

Familia evitadora de conflictos: En ella tienen muy baja tolerancia al conflicto, son personas con poca crítica y autocrítica, que no aceptan la existencia de problemas y, por tanto, no permiten el enfrentamiento y la solución de los mismos.

En este tipo de familia el adolescente no aprende a tratar de negociar las situaciones y con frecuencia no aguanta la represión y explota causando una crisis familiar totalmente sorpresiva.

Familia centrada en los hijos: En esta familia los padres no pueden enfrentar sus conflictos de pareja y desvían su atención hacia los hijos, dependiendo de éstos la estabilidad de la pareja.

Dentro de este medio el adolescente no puede crecer, se vuelve dependiente, ya que al separarse rompería el equilibrio familiar.

Familia pseudo-democrática: Es aquella donde los padres son incapaces de disciplinar a los hijos y con la excusa de ser flexibles no logran establecer los límites necesarios, permitiendo que los hijos hagan lo que quieran.

Como el símbolo de autoridad es confuso, el adolescente se comporta de manera descontrolada, desmedida, destructiva y sin límites. Puede darse el caso de que se sienta poco atendido, abandonado, sin la comunicación que necesita para evacuar las múltiples inquietudes que surgen en él.

Familia inestable: Es aquella en la que las metas son inseguras, difusas, no se plantean, se improvisan.

El adolescente se vuelve inseguro, desconfiado, temeroso y experimenta gran dificultad en el desarrollo de su identidad.

Familia con un solo padre: En ella la responsabilidad de la familia recae en un solo padre, el cual se siente sobrecargado y reclama la ayuda de los hijos.

En muchas ocasiones el adolescente se ve precisado a comportarse como un adulto, no pudiendo vivir su etapa. Está lleno de problemas y responsabilidades, existiendo la posibilidad de que cuando sea mayor regrese a vivir la adolescencia extemporáneamente.

Reflexionando con mayor profundidad podríamos preguntarnos:

¿Qué está pasando con el adolescente y con sus padres?

- En el adolescente se produce una ambivalencia entre el crecer y el no crecer (gano pero pierdo). Quiere solo ganar, no quiere perder. Vivencia esto como un proceso positivo y como un proceso negativo, dicotomizadamente. No hace el debido duelo por la pérdida. Ejemplo: Ganar independencia implica perder la dependencia de sus padres.

El adolescente vive esto como un proceso en el que hay cosas que le dan gusto, pero hay otras que le dan miedo, que lo asustan.

El adolescente debe hacer el duelo por lo que pierde. Ello no es fácil. Hay que promover en el adolescente la **reflexión** de lo que gana aunque pierda cosas.

¿Qué pasa con el adulto?

El adulto también tiene que hacer duelos, siente también temor a la pérdida (pierde al niño) pero gana un adolescente (etapa de tránsito hacia la juventud).

Esto crea ansiedades al adulto, resistencia al cambio, miedo a la pérdida y al ataque. Se da una tendencia a trivializar lo que sucede, a restarle importancia por no saber manejar la situación. Así, los padres se protegen del miedo que les da no poder solucionarla.

- El adolescente se vuelve hacia su mundo interno, que no comparte con el adulto. Ya es capaz de hacer valoraciones propias y comienza a enjuiciar al adulto.

El padre cae en crisis. Siente que su experiencia no es válida pues no está en el espacio y tiempo, en el terreno del adolescente. No acepta esto e invade su espacio externo e interno, no reconoce los límites del adolescente.

Los padres deben tomar distancia y entenderlo.

- El adolescente aumenta su vida afectiva fuera de la familia; comienzan los enamoramientos, las nuevas amistades. El grupo de iguales tiene gran importancia para él, la comunicación con sus coetáneos pasa a un primer plano por la función valorativa de la misma.

En la comunicación el adulto subvalora al adolescente, los más pequeños lo sobrevaloran y los iguales establecen una relación de paridad.

Esta etapa del adolescente es turbulenta para todos en la familia, pues se dan cambios y las correspondientes resistencias a los mismos, lo que motiva situaciones estresantes para todos y el adulto se pregunta: ¿cuáles son los límites y espacios?, ¿estoy haciendo

lo correcto?. Cada nueva etapa implica nuevos límites pero estos no pueden ser arbitrarios.

Es vital que el adolescente vivencie sus propios cambios desde su mundo y en su mundo, no en el mundo de los adultos ni desde el mundo de los adultos.

¿Cómo enfrentan las distintas familias esta situación de estrés que se da en las relaciones con el adolescente?

Analicemos brevemente distintos tipos de relación que pueden darse entre el adulto y el adolescente.

Relación autoritaria

Exceso de control. Autoritarismo. Esta posición satisface al adulto porque está tranquilo, tiene al adolescente "bajo control". En esta situación no hay respeto de los espacios del adolescente ni se aceptan sus límites, estos son impuestos por el adulto por lo que el adolescente asume una actitud rebelde, agresiva hacia el adulto o se somete pasivamente a las imposiciones de éste.

Relación de dejar hacer

No se establecen límites por lo que se superponen los espacios, no hay contrapartida adulta, por lo que los padres son incapaces de disciplinar a los hijos utilizando como excusa el ser flexibles.

En el adolescente, el símbolo de autoridad es confuso. El adolescente se vuelve destructivo, no acepta límites y al no estar preparado para una independencia desmedida actúa por ensayo-error. (Puede crear también inseguridad).

Relación de paridad

No existe diferenciación de roles, no se han establecido límites y espacios. Se pierde la necesaria asimetría o diferenciación para poder aspirar a ser adulto. No hay adulto como punto de referencia, no hay nadie en la posición de pantalla que ayude a integrar el afuera y el adentro. El adolescente se convierte en un falso adulto y sobrevalora sus posibilidades.

Relación de aceptación razonable

Posición adecuada. Se caracteriza por la confianza como divisa. Para que el adolescente confíe en el adulto, éste debe respetar su espacio y respetar la discrepancia. El adulto tiene que ser coherente. Flexibilizar las reglas pactadas pero siempre mantenerlas.

El adolescente en esta situación se siente feliz, comprendido, pues puede satisfacer sus necesidades básicas, pudiendo tomar las decisiones individuales de manera independiente, pero contando siempre con la ayuda y orientación del adulto. Este tipo de relación conduce al desarrollo adecuado de la autodeterminación, posibilita la autorregulación que debe caracterizar la personalidad del joven.

Las amistades del adolescente

Para realizar su entrada en el mundo adulto, el adolescente necesita oponerse a ellos, se aleja de la familia y cambia los vínculos con los padres. Eso resultaría mucho más difícil si no pudiera encontrar apoyo en otra parte. Por eso los amigos y los compañeros pasan a desempeñar un papel tan importante favoreciendo que los adolescentes tiendan a agruparse entre ellos. El vincularse con sus coetáneos desempeña dos funciones. Por un lado, es una fuente de apoyo a la hora de alejarse de la familia y, por otro, permite compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas y una posición semejante en el mundo. Estos vínculos amistosos con sus coetáneos tienen fuertes matices emocionales.

Las relaciones de amistad con los coetáneos constituyen una fuente de profundas vivencias para el adolescente y al mismo tiempo facilita las reflexiones conjuntas acerca de diferentes aspectos de la realidad y sobre sí mismo.

La relación adolescente-adolescente está regulada por el código del compañerismo que se basa en el respeto mutuo, la confianza total y el constante intercambio acerca de preocupaciones relativas a la vida personal.

En esta relación de comunicación los adolescentes reproducen las relaciones adultas en cuanto a tareas, motivos y normas de relación entre ellos.

La puesta en práctica de este código de carácter moral genera conflictos entre el adolescente y el adulto, lo que lleva a algunos autores a considerar la existencia de una "moral autónoma" que se opone a la moral adulta (conflicto generacional). Este punto de vista es inadecuado, ya que los adolescentes no se oponen a la moral adulta, sino a la moral de obediencia que en ocasiones el adulto trata de imponer, por lo que no necesariamente la relación entre adultos y adolescentes tiene que adquirir un carácter de conflicto.

Entre los adolescentes el grupo, tanto formal (grupo escolar) como informal (amigos, vecinos, etc.) resulta muy importante.

Se ha demostrado que a partir del cuarto grado la aprobación del maestro comienza a ser desplazada por la aprobación de los coetáneos, lo cual se convierte en un motivo esencial de la conducta del niño.

Algunos autores, entre ellos L.I. Bozhovich, consideran que en la adolescencia el motivo fundamental de la conducta y actividad del adolescente es su **aspiración a encontrar un lugar en el grupo de coetáneos**. (1)

En esta etapa la opinión social del grupo posee mayor peso que la de los padres y maestros, dependiendo en gran medida el bienestar emocional del adolescente de si ha logrado ocupar el lugar que aspira dentro de su grupo.

Las investigaciones de L.I. Bozhovich han demostrado lo siguiente: (1)

- La causa de la indisciplina de algunos adolescentes en la escuela, es no haber encontrado el lugar que aspiran dentro de su grupo, adoptando conductas negativas

como estrategia para ser "tenidos en cuenta" por sus compañeros.

Estos problemas deben ser considerados por los adultos (padres y maestros) y prestarle una atención individualizada. Para la modificación de este tipo de comportamiento pueden apoyarse en sus compañeros más cercanos. La atención adecuada y rápida de estos problemas puede evitar que el adolescente empeore y comience a manifestar conductas delictivas que son el resultado de su inadaptación social.

- Otra particularidad característica de los adolescentes es su tendencia a evitar la crítica de sus compañeros, siendo capaces de renunciar a sus puntos de vista, para lograr la aprobación de sus coetáneos.

En esta etapa son las cualidades personales del adolescente las que determinan su posición dentro del grupo.

La influencia del grupo de coetáneos puede ser muy grande y no siempre beneficiosa, pero al adolescente le resulta difícil sustraerse a ella pues necesita encontrar apoyo en alguna parte. Por supuesto, cuanto mayor es la distancia con la familia y con los maestros o adultos en general, más necesitar al grupo y a los amigos en particular.

El adolescente comienza a llevar una vida grupal multifacética, incorporándose a las más diversas actividades grupales. Esto resulta muy importante para la formación de la personalidad del adolescente, pues en el grupo comienza a plantearse entre sus miembros exigencias de carácter moral más elevadas, que contribuyen a su formación moral. Además, el adolescente conquistar la autoridad entre sus compañeros, sólo en el caso en que pueda responder a sus exigencias.

En una investigación realizada por Douvan y Adelson en 1966 se constató que las amistades adolescentes van cambiando con los años. Entre los 11 y 13 años las amistades se centran en hacer cosas juntas. En la adolescencia media (14 a 16) lo más importante es la seguridad y la lealtad. En la adolescencia avanzada o edad juvenil (después de los 17) la ansiedad ante la amistad disminuye, las amistades se hacen más relajadas y seguras, sintiéndose menos miedo al abandono o la traición. Se valora sobre todo la personalidad de los amigos y la posibilidad de compartir puntos de vista. (5)

El sexo marca diferencias en la adolescencia. Los varones se sienten menos ansiosos respecto a sus amigos y valoran más la posibilidad de compartir experiencias y de obtener ayuda en caso de necesidad que la sensibilidad o la empatía.

Coleman (1980) señala que las tensiones, los celos y los conflictos son más frecuentes en las relaciones de amistad de las hembras. La amistad en el varón se orienta más hacia la acción, mientras que las hembras se preocupan sobre todo por las relaciones emocionales, lo cual tiene que ver con la forma de socialización de cada sexo y con el papel que cada uno de ellos desempeña en la vida social. (5)

Durante la adolescencia suelen empezar a producirse las primeras relaciones amorosas o de pareja. Los cambios en las relaciones con el otro sexo son muy notables. El interés se desarrolla muy rápidamente ligado a los cambios hormonales y a la influencia social.

Relación adolescente- maestro

El maestro constituye un elemento central en las relaciones interpersonales del adolescente.

En esta etapa el maestro deja de representar una "autoridad sagrada" y sólo puede constituir un modelo para el adolescente cuando es aceptado por éste en función de sus características personales. Esto significa que el maestro debe constituir un verdadero ejemplo de moral y de conducta social.

Para el adolescente no es suficiente que su maestro tenga una gran preparación técnica y un alto volumen de conocimientos, sino que para él es imprescindible poder establecer con su maestro una relación afectiva adecuada, empática, de comprensión mutua, de respeto, de implicación en sus problemas personales.

Bibliografía

1. Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1976.
2. Colectivo de autores. Crecer en la Adolescencia. CENESEX. Ciudad de la Habana. 1995.
3. Colectivo de autores. Selección de lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Tomo II. MES. UH. Facultad de Psicología. Ciudad de la Habana, 1983.
4. Colectivo de autores. Y ya somos adolescentes. Editorial Pueblo y Educación. MINED. La Habana, 1991.
5. Delval, Juan. El desarrollo humano. Capítulos 21 y 23. Madrid, 1994.
6. Domínguez García, L. Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Universidad de la Habana . Facultad de Psicología. La Habana, 1990.
7. Fernández, Ana María. La educación del adolescente. Folleto.
8. Colectivo de autores. Psicología Evolutiva. Capítulo 31. Compiladora: Amparo Hernández Moreno.
9. Colectivo de autores. Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva. Compilación de J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll.
10. González Rey, Fernando. Motivación Moral en Adolescentes y Jóvenes. Editorial Científico - Técnica. La Habana, 1983.
11. González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
12. Jorge Portilla, I. y Linares, M. La familia como lugar de génesis y crecimiento de la personalidad. Folleto.
13. Kaplan, L. I. Adolescencia. El adiós a la infancia. Buenos Aires. Paidós, 1986.
14. Kon, I.S. Psicología de la Edad Juvenil.
15. Monedero Carmelo. Psicología del ciclo vital. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1986.
16. Petrovski, A.V. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso. Moscú, 1979.
17. Ravelo García, Aloyma. Del amor hablemos francamente. Editorial Gente Nueva. La Habana, 1989.

RELACIÓN ENTRE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Autoras: Lic. Viviana Piñeiro Hernández.

10 MSC. CARMEN REINOSO CÁPIRO

El vínculo entre comunicación y educación se manifiesta en los modelos de comunicación que corresponde a cada enfoque pedagógico.

Aunque en la práctica educativa es difícil encontrar modelos puros, podemos tomar la clasificación de Mario Kaplun en su libro "El Comunicador Popular" quien distingue de manera simplificada tres modelos. A cada uno le corresponde determinada forma de comunicación.

Los modelos son los siguientes:

1. Educación que pone énfasis en los contenidos.
2. Educación que pone énfasis en los efectos o resultados.
3. Educación que pone énfasis en el proceso.

Los dos primeros son llamados exógenos. El educando se considera como objeto de la acción educativa, que se organiza desde lo externo. Al tercero, se le denomina modelo endógeno; la educación se proyecta desde el alumno que es el sujeto del aprendizaje.

La educación tradicional se corresponde con el modelo que enfatiza en los contenidos. Se considera una educación vertical que asume una de estas dos posiciones: autoritaria o paternalista. El maestro informa, pero no forma, y el estilo de comunicación prevaeciente es el monologado, que funciona con el esquema clásico de transmisión de información del emisor (profesor) al receptor (alumno). Es una comunicación unidireccional.

E	R
Profesor	Alumno
"locutor"	"educando silencioso"
- emite información.	- recibe.
- habla.	- escucha.
- escoge el contenido del	- lo recibe como una información
	mensaje.
- es el que sabe.	- es el que no sabe.

- es el protagonista de la comunicación. - es el objeto de la comunicación.

En su estructura este modelo implica sometimiento a la autoridad del maestro y promueve la pasividad.

El modelo educativo que pone énfasis en los efectos corresponde a la llamada "Ingeniería del comportamiento" o "Tecnología educativa". Su objetivo esencial es que el alumno "haga", es decir, consiste en moldear la conducta de las personas con objetivos predeterminados. Pretende superar al tradicional, modernizando la educación con la aplicación de medios como el video, TV, pero ignora la esencia interactiva de la comunicación, por lo que en realidad no logra superar al modelo tradicional.

Este modelo al poner énfasis en los resultados, propicia conductas previstas, manipula al sujeto sobre la base de la teoría psicológica del conductismo. Favorece el individualismo competitivo y "la eficacia obediente", no se establece una verdadera elaboración personal por parte del sujeto y en consecuencia no hay verdadera participación.

A este tipo de educación le corresponde el modelo de comunicación persuasiva o comunicación dirigista, en el cual el profesor sigue siendo el protagonista de la comunicación y el alumno subordinado, se le agrega un elemento nuevo que es la retroalimentación con el objetivo de comprobar si el mensaje llegó al receptor y ajustarlo a tal fin.

Si se logró el cambio deseado de conducta, se considera que la comunicación se realizó, de lo contrario, hay que transformar la forma del mensaje y enviarlo nuevamente.

El esquema de comunicación de este modelo se representa como si fue:

Emisor	Receptor
profesor	alumno

Retroalimentación

El modelo de educación que pone énfasis en el proceso, destaca la importancia del proceso de transformación de las personas en su crecimiento personal y social en interacción con su realidad.

Se concibe la educación como proceso permanente en el que el sujeto descubre, elabora y hace suyo el conocimiento a partir de la praxis - reflexión - acción.

El educador estimula en sus alumnos la construcción del conocimiento, los estudiantes pasan a ser coprotagonistas del saber, propiciando en los educandos una actitud crítica, activa y solidaria.

Este modelo propone una educación problematizadora, cuestionadora de la realidad. Aprender no sólo significa fijar determinados contenidos, sino que exista una autogestión en los educandos para transformar la realidad en que viven.

El modelo no rechaza el error en la autogestión, sino que lo asume como una etapa necesaria de búsqueda del conocimiento y analiza el conflicto como una fuerza problematizadora que estimula el aprendizaje. Es una educación grupal donde el grupo constituye un elemento educativo esencial.

El conocimiento surge de un proceso de reflexión y análisis grupal, que requiere información, pero que no se acepta pasivamente, como en el modelo tradicional ni en forma mecánica como en el conductista. Por el contrario, la información sirve para que el grupo desarrolle su capacidad de relacionar, deducir, sintetizar, logrando una reelaboración de lo planteado.

A diferencia de los anteriores, este modelo parte del proceso que se realiza en el interior del individuo y del grupo. Se corresponde con la comunicación dialógica o democrática que desarrolla el intercambio y la interacción entre profesor - alumnos, una relación donde ambos son emisores y receptores, o como los llama Cloutier "emirecs".

Este modelo de comunicación podría representarse de la siguiente forma:

EMIREC

EMIREC

El vínculo educación - comunicación es inseparable. Ambas interactúan e interrelacionan en estrecha unidad.

La correspondencia entre los modelos educativos y los de comunicación así lo evidencian. En los exógenos, el profesor-emisor o es autoritarista o paternalista o es dirigista; la educación por tanto, es verticalista y no existe verdadera comunicación. La relación se establece sobre la base de la subordinación de los alumnos al educador.

En la educación que enfatiza en el proceso la comunicación se establece entre pariguales, no hay subordinación es dialógica, democrática. Ambos, profesor y alumnos, son emisores y receptores, lo que implica intercambio real, influencia recíproca e interrelación eficaz para el desarrollo de las personalidades respectivas.

LA ADOLESCENCIA

Autora: Dra. Irene Jorge Portilla

El desarrollo humano es un proceso largo y difícil que pasa por diferentes períodos, durante los cuales se van produciendo cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Una de estas etapas de gran trascendencia para la vida humana es la adolescencia, la cual se suele caracterizar, de modo general, como el período de transición entre la niñez y la edad adulta. El intervalo de edades que abarca este período varía de un autor a otro, pero por lo general suele fijarse entre los 11 - 12 años y los 18 - 20. Por supuesto, este amplio rango de edades implica la existencia de diferentes momentos con distinta problemática en la vida de los adolescentes y, por esta razón, es común diferenciar entre una "adolescencia temprana" (11-14 años) y una "adolescencia tardía" o juventud (15 - 20 años).

La concepción de adolescencia como período de transición nos permite comprender que el adolescente no es un ser completamente ajeno al niño que fue, sino que, por el contrario, su experiencia anterior durante la niñez influirá en cómo afronta las nuevas situaciones que se le presentan en su vida en este período. Por otro lado, la juventud tiene un futuro además de un pasado, y en su proyecto de vida debe estar alcanzando la autodeterminación y madurez características de edades posteriores.

Se evidencia que la adolescencia no ocurre de inmediato, ni está determinada sólo por los cambios de la pubertad, sino que constituye un lento proceso de aprendizaje que lleva implícito diversas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Como correctamente señala un teórico de la adolescencia la persona no se convierte en un Frankenstein hecho de trocitos de niño y de futuro adulto (8). Por el contrario, la adolescencia constituye un período con entidad propia y definida dentro del proceso de desarrollo vital. En este sentido L.I. Kaplan escribe: *"La adolescencia no es una repetición del pasado ni una mera estación intermedia entre la infancia y la edad adulta. Es un espacio pleno de historia y potencialidad"*. (12)

Podría entonces definirse la adolescencia como la etapa de la vida del individuo en la que se producen intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales que preparan la personalidad para el logro de la autodeterminación de su vida futura.

Otro autor, Carlyle Guerra, (director de la OPS) define la adolescencia como un proceso principalmente biológico que trasciende al área psicosocial y que constituye un período durante el cual se inicia y se busca perfeccionar la madurez de la personalidad.

Como se observa ambas definiciones enfatizan los grandes cambios que se producen en este período de la vida del hombre.

¿Cuáles son esos cambios que caracterizan la adolescencia?

Cambios biológicos o físicos

El comienzo de la adolescencia viene marcado por modificaciones físicas muy

evidentes que constituyen lo que se denomina la **pubertad**.

Son precisamente esos cambios corporales los que indican el "adiós a la infancia" y llaman la atención de los propios adolescentes y de los adultos que los rodean.

Según Marshall y Tanner (8), la pubertad es el conjunto de cambios morfológicos y fisiológicos que se dan en el niño en desarrollo conforme las gónadas cambian del estado infantil al estado adulto. Este proceso se completa con la madurez física y sexual del adolescente y la adquisición de las características del adulto del propio sexo.

Según estos autores las manifestaciones más importantes de la pubertad serían:

- El estirón adolescente.
- El desarrollo de las gónadas.
- El desarrollo de los caracteres sexuales secundarios.
- Los cambios de la composición corporal: en la cantidad y distribución de la grasa en asociación con el crecimiento del esqueleto y la musculatura.

El desarrollo de los sistemas circulatorios y respiratorios que conduce, sobre todo en los varones a un aumento de la fuerza y la resistencia.

Este proceso puede durar entre cuatro o cinco años.

Es evidente que en esta etapa se producen transformaciones físicas y fisiológicas de una profundidad y rapidez muy superiores a las de la etapa anterior y que sólo tienen comparación con las que habían tenido lugar durante la etapa fetal y en los primeros meses de la vida.

Los cambios físicos más evidentes se refieren al tamaño y la forma del cuerpo y también al desarrollo de los órganos reproductivos, todo lo cual está determinado por las hormonas, algunas de las cuales aparecen por primera vez y otras se producen en cantidades mayores.

Las hormonas producidas por la intensificación de la actividad de la hipófisis estimulan el crecimiento de los tejidos y el funcionamiento de otras glándulas, tales como las sexuales, tiroideas y suprarrenales entre otras, todo lo cual origina múltiples cambios en el organismo, siendo los más evidentes el llamado "salto en el crecimiento o estirón" y la maduración sexual. Este salto en el crecimiento según A. V. Petrovski se caracteriza por: (15)

- Modificación de la fisonomía del adolescente: aumento de la estatura, incremento del peso y del diámetro torácico, que lo asemeja al adulto.
- Cambio en el rostro como consecuencia del intenso desarrollo de la parte facial del cráneo.
- La columna vertebral se retrasa en el crecimiento anual respecto al ritmo de

crecimiento del cuerpo en longitud.

- Aumento de la masa muscular y de la fuerza de los músculos (diferencias de sexos), acrecentando sus posibilidades físicas. Los músculos de los adolescentes se fatigan con mayor rapidez que los de los adultos y todavía no son capaces de soportar tensiones prolongadas, cuestión que debe tenerse en cuenta en las actividades deportivas y en el trabajo físico en general.
- Se produce la reestructuración del aparato locomotor que está acompañado de la pérdida de armonía en los movimientos y se manifiesta en una incapacidad de dominar el propio cuerpo (exceso de movimientos, insuficiente coordinación de los mismos, torpeza general, tosquedad, etc.). Esto puede engendrar vivencias desagradables e inseguridad. Estos cambios de forma llevan muchas veces al adolescente a avergonzarse de su apariencia y de sus torpezas, a una gran necesidad de movimientos, unida a la tendencia al cansancio o fatiga. Es por eso que no debemos avergonzarlos ni reñirles constantemente por sus torpezas que resultan inevitables.
- También se producen alteraciones cardiovasculares vinculadas al crecimiento rápido del corazón con relación a los vasos sanguíneos y que conllevan alteraciones neurovegetativas tales como: palpitaciones, dolores de cabeza, elevación de la presión arterial, rápida fatigabilidad, etc.
- Deficiencias endocrinas y desórdenes funcionales del sistema nervioso, que se asocian a problemas entre los que se destacan: agotamiento intelectual, descenso en la productividad del trabajo, distracción, tensión nerviosa, irritabilidad, fuertes vivencias emocionales, hipersensibilidad, desajustes del sueño, susceptibilidad a contraer enfermedades, pereza y apatía, etc.

Muchos aspectos del crecimiento son semejantes en hembras y varones, mientras que otros son específicos. Existen también diferencias entre individuos respecto al momento en que comienzan los cambios.

En comparación con las hembras en los varones se produce un crecimiento mayor de los músculos, un desarrollo mayor del corazón y los pulmones, una mayor presión sistólica sanguínea, un ritmo cardíaco más lento, una mayor capacidad para transportar oxígeno en la sangre y más posibilidades de eliminar los productos de desecho del ejercicio muscular, todo lo cual hace al varón más capaz de realizar ejercicio físico, de luchar, cazar, transportar objetos pesados, etc.

El desarrollo que hasta el momento había sido muy parecido en ambos sexos se diferencia ostensiblemente. El hecho de que se produzca el "estirón" de la adolescencia con unos dos años de adelanto en las mujeres respecto a los hombres hace que durante un tiempo las hembras sean más altas, aunque al finalizar el crecimiento los varones, por lo general, son más altos.

Aunque el orden de sucesión del desarrollo de los distintos aspectos se produce en todos los individuos de modo similar, sin embargo existen notables diferencias entre sujetos en cuanto a la edad de comienzo y de terminación lo que hace que, en casos extremos, hablemos de adolescentes precoces y adolescentes tardíos. Estas diferencias

individuales pueden tener consecuencias psicológicas muy importantes para el adolescente.

Pensemos, por ejemplo, en la susceptibilidad y egocentrismo que caracteriza al adolescente y lo hace sentirse el centro de las miradas de los demás. El querer ser similar a sus coetáneos los hace sentirse mal cuando el crecimiento es demasiado rápido y sobre todo cuando éste tarda demasiado en comenzar, lo que hace que se vean distintos a la media, causando gran preocupación en el sujeto. Por ejemplo, un varón que se retrasa en el desarrollo tiene menos fuerza y rapidez de movimientos en relación con sus coetáneos y, por consiguiente, una participación deficitaria en actividades deportivas o físicas en general.

Este retraso o aceleración en el desarrollo influye también en las relaciones con el otro sexo que ya se inicia en este período.

Para combatir el efecto psicológico negativo que estas diferencias pueden tener en el adolescente es imprescindible que los adultos (padres, maestros, médicos) brinden al adolescente la información necesaria que les permita comprender que la velocidad del desarrollo y el momento en que se produce es propio de cada sujeto y que en un período de tiempo relativamente corto estas diferencias desaparecen.

Las diferencias de tamaño y forma están determinadas por factores genéticos y ambientales, aunque la forma está más controlada por factores hereditarios que el tamaño, el cual depende mucho de la alimentación y el ejercicio.

Durante la adolescencia puede aparecer, sobre todo en los varones, un aumento de los poros de la piel que origina el molesto **acné**, que constituye un motivo de preocupación para los adolescentes debido a la gran importancia que dan al aspecto físico en esta etapa.

La maduración sexual

Durante la pubertad comienza el funcionamiento de las glándulas sexuales, apareciendo los caracteres sexuales secundarios.

En las hembras los primeros signos de pubertad son el crecimiento de las mamas y la aparición del vello pubiano y axilar, junto al desarrollo del útero y la vagina. Un poco más tarde se produce la menarquia (primera menstruación), la cual tiene lugar con posterioridad al estirón. Toda esta madurez sexual no significa que la hembra ya esté apta para la reproducción, sino que existe un período de esterilidad que dura aproximadamente entre un año y un año y medio después de la menarquia. Además, el crecimiento corporal continúa y, según las estadísticas, las muchachas crecen alrededor de seis centímetros más después de la primera menstruación.

En el varón el primer signo de pubertad es el crecimiento de los testículos y el escroto, así como un débil crecimiento del vello pubiano. El estirón en la estatura y el crecimiento del pene se produce aproximadamente un año después de los primeros signos puberales y sólo después (alrededor de un año más tarde) se produce la primera eyaculación.

Se ha constatado que la maduración sexual tardía puede ser considerada normal. Sin embargo, estas diferencias individuales constituyen una preocupación para los adolescentes. Así lo expresa una adolescente en una carta dirigida a una especialista:

"Tengo 15 años y una preocupación muy grande: apenas me han crecido los senos. Esto me tiene muy mal... Un día conversé con una compañera de aula este problema. Tengo bastante confianza con ella, y me aconsejó que me pusiera algodones en el ajustador". (16).

En otra carta una adolescente escribe: "Mi hermana me confesó anoche algo que me ha dejado perpleja. Ya cumplió los 14 años y todavía no es señorita (no ha menstruado). Yo no sé si esto es normal o no. Ella está pensando que se va a quedar así. Yo tuve mi primera menstruación a los 12 años y no entiendo por qué ella aún no la ha tenido. Es fuerte, saludable e incluso alta". (16)

Es evidente la falta de información que tienen muchos adolescentes sobre el desarrollo sexual, lo que enfatiza la necesidad de una educación especializada en estos aspectos tan importantes del desarrollo del ser humano.

En investigaciones realizadas en Cuba se ha constatado que el crecimiento del seno en las niñas se produce como promedio a los 10 años y 9 meses (estadio de botón o yema). A los 13 años y medio el 97% ya le ha brotado el seno. A los 11 años y medio la mitad de las niñas cubanas manifiestan indicios del crecimiento del vello público. La menarquia se produce como promedio a los 13 años. La maduración sexual en las hembras se adelanta aproximadamente 18 meses con respecto a los varones. (4)

En la población varonil el desarrollo sexual a los 14 años es completo sólo en un tercio, otra tercera parte se encuentra iniciándolo y el resto está en la media. (4)

Como bien señala A. Petrovski la maduración sexual y los cambios físicos poseen una importante repercusión psicológica para el adolescente.(15)

En primer lugar, las modificaciones ocurridas lo hacen objetivamente más adulto, originando la **sensación de la propia adultez**, es decir, se sienten más adultos por asemejarse a ellos.

En segundo lugar, la maduración sexual origina un mayor interés por el otro sexo y la aparición de nuevas sensaciones, sentimientos y vivencias.

Por supuesto que son las condiciones sociales, las circunstancias concretas e individuales de educación las que en gran medida determinan el grado en que el adolescente se preocupa y se concentra en estas nuevas sensaciones y vivencias. Por ello resulta indispensable ampliar y consolidar la educación sexual en esta etapa tanto en la escuela como en el seno familiar. Pueden tener una influencia negativa la lectura de libros no adecuados a la edad, así como las películas destinadas a edades superiores.

La maduración sexual y el crecimiento físico traen aparejados el despertar del amor que en esta etapa adquiere suma importancia para el adolescente.

Para finalizar el aspecto biológico del desarrollo adolescente quisiéramos hacer

referencia a la llamada **tendencia secular** que plantea que aunque al parecer los cambios físicos que se producen en la pubertad suceden de la misma manera que hace miles de años, en la actualidad se están produciendo modificaciones en el desarrollo físico en cuantía y velocidad, determinado posiblemente por múltiples factores, siendo los más relevantes la nutrición y la disminución de las enfermedades.

Se observa la tendencia a un aumento en la estatura y en la velocidad del crecimiento. En los varones, por ejemplo, la estatura adulta no se alcanzaba anteriormente hasta los 25 años, mientras que en la actualidad la media es hacia los 18 - 19 años. También la menarquia aparece cada vez más tempranamente. (5)

Por supuesto, que esta aceleración o lentitud puede estar también determinada por factores socioeconómicos, por el nivel de desarrollo de un país determinado, pues en los países subdesarrollados, donde abunda la desnutrición y la falta de atención médica, los niños no logran un desarrollo adecuado de sus potencialidades físicas.

Para entender la adolescencia hay que tener presente todos estos cambios físicos al que hemos hecho referencia. Sin embargo, sería incorrecto identificar la adolescencia con la pubertad, ya que ésta última es semejante en todas las culturas, no siendo así la adolescencia que constituye un período de la vida más o menos largo, que puede presentar variaciones en las diferentes culturas y medios sociales. Esto significa que la adolescencia es un **fenómeno psicológico**, que se inicia en la pubertad, pero no se reduce a ella. Es decir, las novedades corporales no son las únicas que se producen en la adolescencia, sino que junto a ellas figuran relevantes cambios sociales y psicológicos.

Por eso no existe, ni puede existir, una caracterización del adolescente en general, al margen de la historia y de las condiciones sociales de un país o cultura determinada, error característico de la psicología tradicional burguesa.

Cambios psicológicos en la personalidad del adolescente

Crisis de la adolescencia

Numerosos autores han tratado de dar una explicación al fenómeno de la crisis de la adolescencia, partiendo de diferentes posiciones entre las que se destacan, por ejemplo, el enfoque biogenético y el sociogenético

Por ejemplo, en la literatura psicológica se encuentra muchas veces la idea de que los cambios que se producen en la adolescencia son de tipo traumático.

Por un lado, se traza el retrato del adolescente como un ser sometido a sentimientos tormentosos y llenos de angustia. Esta descripción de la adolescencia como etapa de grandes pasiones ha sido una constante a lo largo de los tiempos. Platón y Aristóteles ya caracterizaban así este período de la vida; Shakespeare hacía comentar a sus personajes que la sola dedicación de los jóvenes entre 10 y 23 años consistía en "embarazar mujeres, contradecir mayores, robar, pelear..." (8)

Sin embargo ha sido G.S. Hall el que más ha influido en la consideración de la adolescencia como un período psicológico desequilibrado al caracterizarla como una

transición poblada de tempestades y tensiones. (8)

Una vez aceptada la inestabilidad psíquica como rasgo de la adolescencia, la disputa pasó a centrarse en su origen. Diversos autores psicoanalíticos se adhirieron a esta concepción patológica de la adolescencia. Por ejemplo, Anna Freud señala:

"La adolescencia constituye por definición una interrupción del plácido crecimiento que recuerda aparentemente diversos problemas emocionales y trastornos estructurales... Ser normal durante la adolescencia es por sí mismo anormal." (8)

Según los psicoanalistas la causa de estos trastornos se hallarán en los cambios fisiológicos que suponen la pubertad , y fundamentalmente, el brote de los impulsos sexuales.

Todas estas ideas pertenecen a la **tendencia biogenética**, introducida por el psicólogo norteamericano Stanley Hall (1844-1924) el cual hace depender la crisis de las modificaciones anátomo-fisiológicas que se producen en el organismo del adolescente, lo que implica un condicionamiento biológico de las características del mismo. Siguiendo esta misma idea el psicólogo austriaco Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, y sus seguidores consideraban la crisis como un fenómeno universal e inevitable en virtud de su condicionamiento biológico.

Contraria a esta opinión de lo anormal como rasgo intrínseco y universal de la adolescencia ligado a causas biológicas se alzaron las voces de antropólogos como M. Mead la cual en su trabajo "Adolescencia y sexo en Samoa" (1928) subraya la idea de que los problemas adolescentes no se deben a su propia naturaleza, sino a pautas culturales. Además, considera que la adolescencia puede ser influida por la estructura concreta de la sociedad. En este sentido, las sociedades primitivas suavizan o hacen desaparecer la adolescencia, entendida como un prolongado período de transición entre la niñez y la edad adulta, mediante el sometimiento del adolescente a unos ritos de transición, con ceremonias prefijadas, que lo incorporan a la edad adulta.

Es decir, son las condiciones sociales en las que vive el hombre las que determinan la ausencia o presencia de la crisis, la duración del período de la adolescencia, así como las características de personalidad en esta etapa.

Todas estas ideas, que aparecen hacia los años 20-30 de este siglo, pertenecen a la **tendencia sociogenética**.

Como se evidencia, los representantes de esta tendencia, ignoran totalmente los factores biológicos, considerando que la crisis se origina y determina exclusivamente por factores sociales. Conciben al hombre como un ser pasivo, expuestos a las influencias del medio.

En contraposición con todo lo anterior, en los últimos tiempos se habla del desequilibrio del adolescente como un mito falso.

Las diferentes investigaciones realizadas sobre la inestabilidad de la adolescencia rechazan que ésta sea normativa y encuentran que las crisis de identidad que suponen una ruptura de la personalidad son infrecuentes.

Según J.C. Coleman la mayoría de los estudios realizados llegan a la conclusión de que sólo el 25% al 35% de la población experimenta una crisis de identidad grave. Por el contrario, el desarrollo de la personalidad, según diversas investigaciones longitudinales parece consistir en un proceso lento y gradual de maduración sin grandes sobresaltos. (8)

Igualmente, la proporción de trastornos psiquiátricos no parece mayor en la adolescencia que en la niñez o la adultez, aunque se modifique su naturaleza, siendo la depresión y la ansiedad los problemas característicos de esta etapa.

Sin embargo, es necesario subrayar que la crisis de la adolescencia está determinada en gran medida por la aparición de contradicciones antagónicas entre adolescentes y adultos. Cuando el adolescente se mira al espejo y se ve como un adulto quiere ser tratado como tal y en muchas ocasiones los mayores no son capaces de comprender estas transformaciones y siguen tratándolos como niños. Teniendo en cuenta estos elementos podemos destacar como contradicciones típicas de esta etapa las siguientes:

- El adolescente se vivencia como adulto y quiere ser tratado como tal y los adultos no lo consideran así.
- El adolescente trata de lograr la independencia que el adulto limita considerablemente, brindándole escasa o ninguna posibilidad para la satisfacción de esta necesidad.

Si estas contradicciones no son solucionadas de una manera adecuada, pueden generalizarse a todas las relaciones y es cuando se habla de "crisis de la adolescencia" que se caracteriza por la aparición de conductas inadecuadas tales como: rebeldía, agresividad, resistencia sistemática hacia el adulto, fugas del hogar, encerramiento en sí mismo o aislamiento, etc.

Como ya señalamos dentro de los psicólogos burgueses de tendencia biogenética se plantea el carácter universal e inevitable de esta crisis, ya que ellos dan un gran significado al factor biológico, a la maduración sexual en el origen de las características psicológicas de los adolescentes. La propia práctica refuta esta teoría ya que se ha comprobado que la crisis puede continuar después de pasar este período y, además, no se produce en todos los adolescentes, pues la misma tiene relación con la adecuada solución de las contradicciones de las que hicimos referencia anteriormente.

Esto significa que las características etarias del adolescente son consecuencia no solamente de la maduración biológica sino también de las condiciones de vida y actividad del hombre y de la aparición de nuevos factores sociales. Hay que reconocer el papel de la enseñanza y la educación sin ignorar lo biológico y la interrelación del adolescente con el medio social que lo rodea.

Por tanto, las transformaciones biológicas por sí solas no repercuten, sino a través de interpretaciones que hace el adolescente de sus relaciones con el adulto y del trato y valoración que éste le da. De esto se deduce que la crisis puede ocurrir o evitarse. Si las necesidades del adolescente son satisfechas de la mejor manera puede que no caiga en contradicciones irreconciliables, es decir, si las tiene las puede resolver rápidamente, si

encuentra en el adulto el amigo que lo comprende, lo ayuda y lo orienta.

Las dificultades en la enseñanza y educación de los adolescentes, que en muchas ocasiones son la causa de la aparición de la crisis, podrían eliminarse de comprenderse la necesidad de cambiar los métodos de educación y enseñanza que ya no responden a las características psicológicas de esta etapa de la vida. Además, es necesario cambiar las viejas formas de influencia y presión sobre los adolescentes, en especial, la forma de controlar su vida y actividad.

Como señala A. Petrovski (15), existen algunos factores que inciden en que se mantengan las relaciones anteriores por parte de los adultos, tales como:

- No varía la posición social del adolescente que sigue siendo un alumno.
- Dependen materialmente de la familia.
- Los adultos mantienen la costumbre de dirigir y controlar la conducta de los adolescentes.
- El adolescente conserva (sobre todo al comienzo) rasgos infantiles en su fisonomía y conducta.

Para la psicología marxista la crisis no se identifica con conflicto, sino que es valorada teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de la personalidad. Incluso algunos autores la consideran su fuerza motriz. Por otro lado, es una crisis de carácter psicológico que expresa la contradicción existente entre las potencialidades psicológicas crecientes del adolescente (de las cuales se va haciendo cada vez más consciente) y las posibilidades reales para su realización.

Esta contradicción es provocada por la posición intermedia que ocupa el adolescente, ya que, por una parte, se le plantea a su comportamiento exigencias elevadas (mantener una disciplina consciente, realizar con seriedad y responsabilidad sus tareas, comportarse de manera reflexiva e independiente) y, por otra parte, se le brindan pocas posibilidades de organizar por sí mismo su comportamiento, pues no siempre se encuentra preparado para tener el grado de independencia al que aspira.

Para terminar de destruir el estereotipo romántico del joven rebelde y atormentado, nos encontramos con que, lejos de ser comunes, los conflictos generacionales son escasos y los adolescentes dicen sentirse cercanos a sus padres y mantener con ellos buenas relaciones.

En resumen, la naturaleza de la adolescencia no parece adaptarse a un retrato como período de graves trastornos y tumultos sino más bien a un largo y paulatino proceso de adaptación a lo largo del cual y secuencialmente se van realizando las tareas propias de estas edades.

Lo que sí es evidente que la adolescencia es una etapa de cambios biológicos, psicológicos y sociales significativos, tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo.

Es importante que el adolescente logre cumplimentar las tareas evolutivas que

caracterizan esta etapa del desarrollo humano.

En este sentido resulta interesante tener en cuenta las ocho tareas evolutivas que según R. J. Havighurst (1972) deben acometerse en la adolescencia: (8)

- Alcanzar nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de edad de ambos sexos.
- Adquirir un papel social masculino o femenino.
- Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficientemente.
- Lograr una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos.
- Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
- Prepararse para una carrera.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta a desarrollar, es decir, una ideología.
- Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

Por supuesto, que estas tareas no se ejecutan simultáneamente sino que se divide su consecución entre las diferentes fases de la adolescencia.

Esfera afectivo motivacional

En cuanto a la esfera afectivo motivacional se producen intensos cambios.

Las necesidades básicas en este período son la de independencia y autoafirmación y comunicación.

Como ya dijimos anteriormente el adulto, por lo general, no comprende ni satisface la marcada necesidad de independencia que surge en el adolescente, manteniendo con éste una actitud similar a la de etapas anteriores, es decir, limita la independencia, lo cual atenta contra la educación y el desarrollo social del adolescente que ante esta situación tiende, por lo general, a rebelarse, a rechazar al adulto que debido a eso pierde la posibilidad de influir adecuadamente sobre el mismo. De esto se desprende que como único pueden soslayarse las dificultades en la comunicación del adulto y el adolescente es si la relación entre ambos se conforma igual que entre adultos, es decir, siendo amistosas, de colaboración y ayuda, de respeto y confianza mutua.

Es necesario que el adulto reflexione sobre esta problemática y encuentre la justa medida de independencia que debe dar al adolescente acorde con sus posibilidades psicológicas y sociales.

Por otro lado, la necesidad de autoafirmación debe ser también satisfecha por el adulto. Es frecuente que no se respete al adolescente, que no se le reconozca como él desea, ni se le de participación en la vida adulta. Las opiniones del adolescente deben ser escuchadas y tenidas en cuenta pues él ya tiene opiniones propias. Es decir, que en este período se observa un fuerte sentimiento de dignidad personal, por lo que no es recomendable humillar, disminuir al adolescente y privarlo del derecho de actuar libremente.

Además, el adolescente es crítico y selectivo al analizar las opiniones y exigencias de los adultos y considera que éstas deben ser bien argumentadas y convincentes, pues él

ya tiene su opinión propia que muchas veces es contraria a la de los adultos.

Los cambios puberales repercuten seriamente sobre la vida afectiva del adolescente el cual se caracteriza por una fuerte excitabilidad emocional. Reacciona intensamente a todos los cambios que registra en su vida con una gran alegría, tristeza, rabia o desesperación. Sus mismos afectos intensos carecen de continuidad. Pasa rápidamente de la alegría a la tristeza o viceversa, la mayoría de las veces sin motivos aparentes.

También las estables relaciones que tenía con sus familiares van a cambiar profundamente. Ahora mantiene respecto a ello una actitud distante pero tensa. Se hace mucho más introvertido y en algunas ocasiones responde violentamente cuando algún familiar intenta penetrar en su intimidad. Con sus padres es frecuente que adopte una actitud resentida, sobre todo si estos no tienen hacia él una actitud respetuosa o no lo tienen en cuenta en la toma de decisiones de interés común.

Las emociones intensas son vividas frecuentemente hacia adentro. Al adolescente le gusta permanecer solo para poder experimentar a gusto todas estas intensas experiencias emocionales. Sus conductas violentas e inadecuadas son casi siempre el resultado de emociones que ha ido cultivando dentro de sí mismo.

Algunos autores consideran que la intensa vida emocional del adolescente hace que se resienta también su vida escolar, provocando en ocasiones fracasos escolares.

Los sentimientos también alcanzan un mayor desarrollo, se hacen más variados y profundos, surgen nuevos sentimientos como, por ejemplo, los amorosos y el sentimiento de amistad íntima y se logra, además, un mayor control consciente de los mismos.

Es característica en esta etapa la aparición de los "afectos" que son una manifestación de la intensidad de la vida afectiva del adolescente.

El adolescente siente también una fuerte necesidad de respeto, reconocimiento, aceptación y especialmente de comunicación con sus coetáneos y con los adultos (padres y maestros) que puedan ayudarlos a comprender las múltiples transformaciones que está experimentando.

Los motivos que mayor impulso dan a su actuación son los de pertenencia al grupo, la formación de la pareja y la amistad.

Los intereses también sufren cambios, haciéndose más amplios, profundos, fuertes y estables. Aparecen intereses de tipo cognoscitivo, orientándose hacia los descubrimientos científicos, la literatura científico-técnica y otros. Comienza la inclinación hacia una determinada rama del saber y profesión, aunque todavía responden con inseguridad y de una manera muy estereotipada acerca de qué profesión u oficio seleccionará en el futuro.

Los ideales en esta etapa tienen un carácter generalizado y formal. Pueden estar representados por uno o varios modelos en los que el adolescente destaca cualidades concretas y abstractas que aún no ha incorporado en su actuación. Estos modelos, en muchos casos, son portadores de valores morales elevados, por ejemplo ser

internacionalistas, por los que los adolescentes les resulta difícil imitarlos en su comportamiento cotidiano.

L.I. Bozhovich señala que se produce una preferencia por la elección de personajes heroicos, cuyas cualidades sirvan al adolescente de patrón de valoración de su propia conducta y la de otras personas.(1)

Fernando González Rey en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos constató que por su contenido, los adolescentes destacan en su ideal **cualidades generales**, pues es sólo en la edad juvenil (adolescencia tardía) donde se logra una mayor vinculación entre estas cualidades y el comportamiento del sujeto, apareciendo entonces con mayor fuerza aquellas relacionadas con su proyección futura y la necesidad de autorregulación.(9)

Otro aspecto característico de la adolescencia es el surgimiento de un nuevo nivel de autoconciencia determinado, en gran medida, por la necesidad del adolescente de conocerse a sí mismo y ser independiente.

La **autoconciencia** adquiere un carácter generalizado permitiéndole una mayor objetividad en sus juicios, así como en la valoración de sus propias cualidades y las de otras personas, aspecto que influye de manera significativa en el desarrollo de la **autovaloración** que constituye una importante formación motivacional en esta etapa.

La autovaloración se hace más consciente y generalizada, aunque aún el adolescente no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema y en ocasiones las cualidades que destaca al autovalorarse son abstractas, no lográndose establecer un vínculo adecuado entre éstas y su comportamiento diario.

En investigaciones realizadas sobre este tema L. Domínguez constató que los contenidos más mencionados por los adolescentes al autovalorarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. En general estos contenidos fueron expresados de una manera formal, sin un compromiso emocional que garantice su carácter regulador en el comportamiento. Los adolescentes logran valorarse en cierta medida en el estudio, pero no así hacia la futura profesión, pues esto no forma parte todavía de su esquema autovalorativo. (6)

Lo antes señalado evidencia la importancia de conocer lo relativo al desarrollo de la **identidad** o concepto de sí mismo en la adolescencia.

En este período de la vida el desafío fundamental implica lograr una identidad coherente, es decir, un conjunto congruente y estable de aspiraciones y percepciones sobre sí mismo.

El **autoconcepto** es el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

El autoconcepto del adolescente es complejo y resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que devuelven los demás. Esa imagen reflejada es esencial, pero no siempre exacta, pudiendo llegar a producirse deformaciones. Todos queremos ser los mejores, al menos en un ámbito, y tenemos miedo a no destacar y a que los otros no nos aprecien.

Los adolescentes experimentan grandes oscilaciones, que van desde sentirse excepcionales a situarse muy por debajo de los compañeros. Es una etapa de tanteos hasta encontrar el justo lugar, en la que existe un gran miedo al ridículo.

En la búsqueda de la identidad una de las primeras cosas que tiene que conseguir el adolescente es asimilar los rápidos cambios físicos que está experimentando. Su cuerpo cambia, su voz cambia, aparecen los caracteres sexuales secundarios y todo ello hace que la imagen que tiene de sí mismo se modifique.

Según Kimmel y Weiner (8) el desarrollo de la identidad supone la adhesión a:

- un conjunto de valores y creencias (aspecto ideológico);
- un conjunto de metas educacionales y ocupacionales (aspecto ocupacional);
- una orientación sexual que determina los modelos de relación entre hombres y mujeres (aspecto interpersonal)

Algunos de estos aspectos coinciden con las tareas evolutivas de la adolescencia planteadas por Havighurst de las que hicimos referencia anteriormente.

Puede suceder que algunos adolescentes encuentren difícil estas tareas y no consigan formar un concepto de sí mismo que encaje de modo realista con sus características personales y con el medio en que viven, lo que puede originar una "crisis de identidad" que puede llevarlos al aislamiento, a la incapacidad para planear su futuro, escasa concentración en el estudio, adopción de papeles negativos por simple oposición a la autoridad.

Esfera cognitivo - instrumental

La **evolución intelectual** del adolescente está estrechamente ligada, según J. Piaget, a la adquisición de las operaciones lógico - formales, que le permiten razonar con signos separados de lo real, razonar sobre la forma de los problemas, lo que constituye un salto cualitativo en su desarrollo intelectual.(14)

Debesse en 1942 (14) caracterizó la inteligencia en este período en tres aspectos fundamentales que pueden considerarse aún vigentes:

- La inteligencia se especializa en aptitudes particulares.
- Pasa por un período razonador o dialéctico.
- Aparece la noción de ley.

Las aptitudes intelectuales en la adolescencia van a adquirir una configuración más estable, lo cual incide en la elección de la futura profesión que requiere del predominio de determinadas aptitudes.

Además, las intensas energías emocionales hacen que las funciones intelectuales del

adolescente sean ahora mucho más activas y encuentren fácilmente motivación para ponerse en marcha.

La noción de ley sólo se adquiere en la segunda mitad de la adolescencia cuando ya existe la posibilidad de establecer relaciones necesarias y generales entre los fenómenos.

La capacidad de distanciamiento de las percepciones va aumentando progresivamente. Hasta los 7 años no admite la conservación de la materia. A los 10 años admite la conservación del peso y a los doce la del volumen, que requiere ya un auténtico razonamiento lógico formal, los cuales deben operar con signos separados de lo real.

A partir de los 11 años el adolescente es capaz de razonar sobre la forma, abandonando el mundo de lo concreto. Las operaciones concretas son sustituidas por las operaciones formales. Esto le permite al adolescente razonar sobre lo no presente y elaborar teorías.

En la solución de problemas puede ya utilizar un razonamiento hipotético-deductivo que le permite, partiendo de hipótesis determinadas, llegar a conclusiones verdaderas.

Es decir, que ya el adolescente es capaz de resolver mediante las operaciones formales los mismos problemas que antes resolvía en presencia de objetos. Esto significa que el adolescente realiza en su interior lo que antes realizaba en el exterior, y esto es posible porque cuenta con una serie de formas o fórmulas, separadas de lo real, que puede aplicar acertadamente a los más diversos acontecimientos reales. Estas formas que presumiblemente obtuvo de la realidad están ya en su interior para ser aplicadas cuando lo amerite la situación.

En general pudiéramos decir que el **pensamiento** en la adolescencia se hace más reflexivo y teórico, lo que permite la utilización adecuada de conceptos, la elaboración de hipótesis, la fundamentación de juicios, la exposición de ideas de forma lógica, la realización de amplias generalizaciones, así como el ser más crítico en la utilización de determinadas teorías. Todo esto implica el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, como ya dijimos, crece la capacidad del pensamiento abstracto, pues el adolescente desarrolla formas lingüísticas del pensamiento, tales como símbolos, fórmulas, etc., lo que expresa las características que adopta la relación pensamiento y lenguaje.

Lo anteriormente señalado no significa que aún existan, sobre todo en la adolescencia temprana, determinadas limitaciones entre las que pudiéramos señalar la simplicidad de sus teorías que en ocasiones carecen de fundamentación y de elementos creativos y la pobreza de las argumentaciones que dan a muchos de sus juicios.

En esta etapa continúa desarrollándose el pensamiento teórico que contribuye a la formación de la concepción del mundo.

La percepción sigue evolucionando en esta etapa. La percepción visual continúa su perfeccionamiento hasta los 18 años aproximadamente. Esta mejoría se manifiesta en un aumento de la agudeza visual, en una mayor precisión a la hora de determinar la constancia del tamaño y de la forma de los objetos, y en una mayor facilidad para

encontrar figuras simples incluidas en otras más complejas.

El adolescente percibe visualmente el mundo con una mayor precisión, por lo que está en condiciones de actuar sobre él de una forma más adecuada.

En general pudiera decirse que la percepción eleva su volumen, se hace más planificada, consciente y analítica, convirtiéndose ya al final de la adolescencia en una observación activa, imprescindible para el desarrollo exitoso de la actividad de estudio y del futuro trabajo científico.

Las **representaciones** se hacen durante la adolescencia menos plásticas y más abstractas, disminuyendo la importancia de lo perceptivo para las mismas. El adolescente tiende a representarse los objetos, personas y acontecimientos de una manera más abstracta o "formal".

Esta modificación de la representación está indudablemente vinculada al cambio total del estilo cognitivo del adolescente, cuya inteligencia ya puede operar sin apoyarse en el mundo perceptivo, lo que termina por formalizar las representaciones, las cuales participan de muchas de las características que solemos atribuir a los conceptos.

La **memoria** del adolescente también experimenta cambios. Se hace más consciente y premeditada, menos verbalista y repetitiva. Comienza a usar conscientemente los recursos mnémicos. Es más racional pues utiliza para la fijación del material procesos tales como la comparación, la sistematización y la clasificación.

También se eleva la rapidez y el volumen en la fijación y se logra el desarrollo de la habilidad de establecer asociaciones más complejas, en forma sistémica.

En general pudiera decirse que sigue aumentando la capacidad de la memoria a corto plazo y, sobre todo, la de la memoria a largo plazo. Aumenta considerablemente la retención del material significativo.

En un trabajo realizado por Weinert (1963) se estudió el número de repeticiones necesarias para recordar una frase de contenido abstracto formal, constatándose lo siguiente: a los 10 años se precisa como promedio 7,6 repeticiones, a los 14 años, 2,8 repeticiones y a los 18 años 2,1 repeticiones.(14)

Pudiera señalarse que las oscilaciones de la memoria al comienzo de la adolescencia están relacionadas con la inestabilidad afectiva característica de esta etapa y no constituye una disminución propiamente de la memoria.

La imaginación

La imaginación del adolescente se caracteriza por una mayor productividad y una tendencia al desarrollo de la imaginación creadora. Le es peculiar la fantasía que desempeña un gran papel en la vida del adolescente, los cuales suelen soñar despiertos y hacerse ilusiones con relación a su vida futura. Son también frecuentes los ensueños de contenido sexual, familiar y profesional proyectados hacia el futuro.

El adolescente sigue mejorando en su capacidad de aprender especialmente en lo

cognitivo, lo que está condicionado por las nuevas condiciones intelectuales de las que ya hicimos referencia, pasando a un segundo plano los aprendizajes manipulativos.

En la adolescencia la utilización del lenguaje alcanza su verdadera dimensión de sistema de comunicación por signos. Como es sabido el contenido o significación de una palabra es un concepto. Precisamente en la adolescencia se puede hablar de un pensamiento conceptual el cual no sería posible si las palabras no adquieren su verdadera dimensión interpersonal, es decir, cuando cada persona es capaz de renunciar a su punto de vista egocéntrico sobre las cosas, para entenderlo según lo hacen los demás, lo que es diferente del sentido que la lengua les atribuye.

Esto significa que la capacidad de comunicación del adolescente con los que le rodean aumenta considerablemente debido a la posibilidad de utilizar mejor el lenguaje, lo que no quiere decir que carezca de opiniones personales sobre las cosas.

Según Hurlock (1978) el niño al final de la escolaridad cuenta con un vocabulario de 50,000 palabras aproximadamente, que aumenta a los 14 años hasta las 80,000. (14)

Se ha constatado que el vocabulario y la comprensión de las palabras está en relación con la formación de conceptos propia de este período.

Desde el punto de vista instrumental se pudiera destacar la utilización de las operaciones lógicas del pensamiento tales como el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización.

Continúa el desarrollo de habilidades intelectuales entre las que se encuentran la de resumir, caracterizar, valorar y definir, las cuales favorecen el aprendizaje y la formación de conceptos, así como el desarrollo del pensamiento abstracto y teórico del que ya hicimos referencia anteriormente.

El adolescente y su mundo social

La adolescencia es un período determinado en buena medida por la sociedad en la que se produce, por lo que puede adoptar formas diversas según la interacción que exista entre los cambios físicos, psicológicos y las influencias sociales que el sujeto recibe, especialmente las de su medio contextual concreto.

El adolescente se tiene que insertar en la sociedad adulta y encontrar en ella su lugar. Son los cambios físicos y psicológicos los que le proporcionan las capacidades que le permiten igualarse a los adultos, aunque les falta la experiencia para poder sacar partido de esas posibilidades que sus nuevas capacidades le ofrecen. Es decir, el que posea las posibilidades de los adultos no les garantiza un puesto igualitario en la sociedad de los mayores.

El adolescente experimenta cambios físicos a los que tiene que habituarse, lo que resulta difícil por la rapidez con los que se producen. Tiene que construir su autoconcepto y una identidad nuevos, que incluya cómo se ve a sí mismo y cómo lo ven los demás.

El carácter más determinante de la adolescencia y al que pueden reducirse los demás es

la entrada y la inserción en el mundo de los adultos. El final del crecimiento es la condición biológica que hace esto posible y en ese sentido actúa como una precondition. Esa entrada en el mundo adulto está condicionada también por la adquisición de la capacidad reproductiva.

Desde el punto de vista psicológico, los rasgos esenciales son que el niño deja de ser un niño, porque ya ha crecido y tiene las características físicas de los adultos, y tiene que obtener un lugar en el mundo de éstos. Esto supone simultáneamente intentar ser como éstos y, al mismo tiempo, oponerse a ellos, tratando de ocupar su puesto. Recíprocamente, el adolescente encuentra una oposición de los adultos que lo consideran todavía muy inmaduro y falta de experiencia. Esta ambivalencia respecto al mundo de los adultos, al que quiere pertenecer y que se niega al mismo tiempo, es un rasgo muy importante del comportamiento del adolescente.

En todas las edades el medio social tiene una influencia notable, pero el papel que tiene en la adolescencia es distinto, porque antes el sujeto estaba influido por él, tenía que someterse, pero sin ser consciente de ello, pues la sociedad era un hecho del que el niño no había tomado conciencia. Ahora se da cuenta de la existencia de la presión social y además empieza a considerarse como actor.

La familia del adolescente

El encontrar su lugar entre los adultos no es tarea fácil para el adolescente que encuentra resistencias en los mayores. Precisamente, buscando su independencia muchas veces se cambian los lazos con la familia y se produce un rechazo hacia los padres, lo que no significa que los adolescentes sigan siendo muy dependientes de ellos, no sólo material, sino también afectivamente.

La ruptura de la identificación con los padres se ve compensada por la admiración hacia figuras alejadas que adquieren una dimensión simbólica.

La familia representa un importante factor en el sistema de comunicación del adolescente.

En la vida familiar el adolescente debe responder a un conjunto de exigencias, en función de su desarrollo como personalidad.

Se ha comprobado en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos que la **opinión de los padres** sigue siendo de gran importancia para el bienestar emocional de los mismos. Es decir, no siempre en todo momento el adolescente responde a lo pautado por el grupo de coetáneos, sino que esto depende en gran medida del estilo de comunicación, de las relaciones establecidas entre el adolescente y sus padres.

En general las características que adopta la relación adulto- adolescente (incluyendo a los padres y otros familiares) son las siguientes:

- El sistema de obediencia y subordinación, característico de las etapas anteriores se hace inadmisibile para el adolescente.

Este sistema de relación es difícil de transformar ya que el adolescente aún se prepara

en la escuela para su futura vida laboral, depende económicamente del adulto y presenta rasgos de inmadurez e infantilismo.

- De no establecerse un nuevo sistema entre el adulto y el adolescente, surge entre éstos un **conflicto**, cuya causa es la contradicción entre los criterios de ambos acerca de los derechos, deberes y grado de independencia que debe tener el adolescente.

¿Garantiza siempre la familia la satisfacción de las necesidades básicas del adolescente?

¿En qué medida la forma en que se estructuran las relaciones adolescente-padres agudiza las contradicciones que puedan producirse entre ellos?

Analicemos brevemente distintos tipos de familia y su incidencia en el desarrollo del adolescente.

Familias rígidas: En ellas no se permiten nuevas reglas. Experimentan gran dificultad en el momento en que el crecimiento y el cambio son necesarios. Insisten en mantener modelos anteriores de interacción, son incapaces de aceptar que sus hijos han crecido y tienen nuevas necesidades.

En esta situación a los adolescentes no les queda otra salida que someterse, con toda la carga de frustración que implica, o rebelarse en forma drástica y destructiva.

Familia sobreprotectora: En ella se observa una gran preocupación para dar toda clase de protección y bienestar a sus miembros, al grado de hacer esfuerzos desproporcionados por darle todo.

La sobreprotección retrasa el desarrollo de la autonomía, hace al adolescente indefenso, incompetente e inseguro

Familia amalgamada: La felicidad en ella depende de hacer todas las actividades juntos, impidiendo la satisfacción de las necesidades individuales de cada miembro de la familia.

Es difícil para el adolescente vivir esta situación, pues él necesita independencia y privacidad y los deseos de lograrla son vistos como amenazadores por los demás miembros de la familia.

Familia evitadora de conflictos: En ella tienen muy baja tolerancia al conflicto, son personas con poca crítica y autocrítica, que no aceptan la existencia de problemas y, por tanto, no permiten el enfrentamiento y la solución de los mismos.

En este tipo de familia el adolescente no aprende a tratar de negociar las situaciones y con frecuencia no aguanta la represión y explota causando una crisis familiar totalmente sorpresiva.

Familia centrada en los hijos: En esta familia los padres no pueden enfrentar sus conflictos de pareja y desvían su atención hacia los hijos, dependiendo de éstos la estabilidad de la pareja.

Dentro de este medio el adolescente no puede crecer, se vuelve dependiente, ya que al separarse rompería el equilibrio familiar.

Familia pseudo-democrática: Es aquella donde los padres son incapaces de disciplinar a los hijos y con la excusa de ser flexibles no logran establecer los límites necesarios, permitiendo que los hijos hagan lo que quieran.

Como el símbolo de autoridad es confuso, el adolescente se comporta de manera descontrolada, desmedida, destructiva y sin límites. Puede darse el caso de que se sienta poco atendido, abandonado, sin la comunicación que necesita para evacuar las múltiples inquietudes que surgen en él.

Familia inestable: Es aquella en la que las metas son inseguras, difusas, no se plantean, se improvisan.

El adolescente se vuelve inseguro, desconfiado, temeroso y experimenta gran dificultad en el desarrollo de su identidad.

Familia con un solo padre: En ella la responsabilidad de la familia recae en un solo padre, el cual se siente sobrecargado y reclama la ayuda de los hijos.

En muchas ocasiones el adolescente se ve precisado a comportarse como un adulto, no pudiendo vivir su etapa. Está lleno de problemas y responsabilidades, existiendo la posibilidad de que cuando sea mayor regrese a vivir la adolescencia extemporáneamente.

Reflexionando con mayor profundidad podríamos preguntarnos:

¿Qué está pasando con el adolescente y con sus padres?

- En el adolescente se produce una ambivalencia entre el crecer y el no crecer (gano pero pierdo). Quiere solo ganar, no quiere perder. Vivencia esto como un proceso positivo y como un proceso negativo, dicotomizadamente. No hace el debido duelo por la pérdida. Ejemplo: Ganar independencia implica perder la dependencia de sus padres.

El adolescente vive esto como un proceso en el que hay cosas que le dan gusto, pero hay otras que le dan miedo, que lo asustan.

El adolescente debe hacer el duelo por lo que pierde. Ello no es fácil. Hay que promover en el adolescente la **reflexión** de lo que gana aunque pierda cosas.

¿ Qué pasa con el adulto?

El adulto también tiene que hacer duelos, siente también temor a la pérdida (pierde al niño) pero gana un adolescente (etapa de tránsito hacia la juventud).

Esto crea ansiedades al adulto, resistencia al cambio, miedo a la pérdida y al ataque. Se da una tendencia a trivializar lo que sucede, a restarle importancia por no saber manejar la situación. Así, los padres se protegen del miedo que les da no poder solucionarla.

- El adolescente se vuelve hacia su mundo interno, que no comparte con el adulto. Ya es capaz de hacer valoraciones propias y comienza a enjuiciar al adulto.

El padre cae en crisis. Siente que su experiencia no es válida pues no está en el espacio y tiempo, en el terreno del adolescente. No acepta esto e invade su espacio externo e interno, no reconoce los límites del adolescente.

Los padres deben tomar distancia y entenderlo.

- El adolescente aumenta su vida afectiva fuera de la familia; comienzan los enamoramientos, las nuevas amistades. El grupo de iguales tiene gran importancia para él, la comunicación con sus coetáneos pasa a un primer plano por la función valorativa de la misma.

En la comunicación el adulto subvalora al adolescente, los más pequeños lo sobrevaloran y los iguales establecen una relación de paridad.

Esta etapa del adolescente es turbulenta para todos en la familia, pues se dan cambios y las correspondientes resistencias a los mismos, lo que motiva situaciones estresantes para todos y el adulto se pregunta: ¿cuáles son los límites y espacios?, ¿estoy haciendo

lo correcto?. Cada nueva etapa implica nuevos límites pero estos no pueden ser arbitrarios.

Es vital que el adolescente vivencie sus propios cambios desde su mundo y en su mundo, no en el mundo de los adultos ni desde el mundo de los adultos.

¿Cómo enfrentan las distintas familias esta situación de estrés que se da en las relaciones con el adolescente?

Analicemos brevemente distintos tipos de relación que pueden darse entre el adulto y el adolescente.

Relación autoritaria

Exceso de control. Autoritarismo. Esta posición satisface al adulto porque está tranquilo, tiene al adolescente "bajo control". En esta situación no hay respeto de los espacios del adolescente ni se aceptan sus límites, estos son impuestos por el adulto por lo que el adolescente asume una actitud rebelde, agresiva hacia el adulto o se somete pasivamente a las imposiciones de éste.

Relación de dejar hacer

No se establecen límites por lo que se superponen los espacios, no hay contrapartida adulta, por lo que los padres son incapaces de disciplinar a los hijos utilizando como excusa el ser flexibles.

En el adolescente, el símbolo de autoridad es confuso. El adolescente se vuelve destructivo, no acepta límites y al no estar preparado para una independencia desmedida actúa por ensayo-error. (Puede crear también inseguridad).

Relación de paridad

No existe diferenciación de roles, no se han establecido límites y espacios. Se pierde la necesaria asimetría o diferenciación para poder aspirar a ser adulto. No hay adulto como punto de referencia, no hay nadie en la posición de pantalla que ayude a integrar el afuera y el adentro. El adolescente se convierte en un falso adulto y sobrevalora sus posibilidades.

Relación de aceptación razonable

Posición adecuada. Se caracteriza por la confianza como divisa. Para que el adolescente confíe en el adulto, éste debe respetar su espacio y respetar la discrepancia. El adulto tiene que ser coherente. Flexibilizar las reglas pactadas pero siempre mantenerlas.

El adolescente en esta situación se siente feliz, comprendido, pues puede satisfacer sus necesidades básicas, pudiendo tomar las decisiones individuales de manera independiente, pero contando siempre con la ayuda y orientación del adulto. Este tipo de relación conduce al desarrollo adecuado de la autodeterminación, posibilita la autorregulación que debe caracterizar la personalidad del joven.

Las amistades del adolescente

Para realizar su entrada en el mundo adulto, el adolescente necesita oponerse a ellos, se aleja de la familia y cambia los vínculos con los padres. Eso resultaría mucho más difícil si no pudiera encontrar apoyo en otra parte. Por eso los amigos y los compañeros pasan a desempeñar un papel tan importante favoreciendo que los adolescentes tiendan a agruparse entre ellos. El vincularse con sus coetáneos desempeña dos funciones. Por un lado, es una fuente de apoyo a la hora de alejarse de la familia y, por otro, permite compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas y una posición semejante en el mundo. Estos vínculos amistosos con sus coetáneos tienen fuertes matices emocionales.

Las relaciones de amistad con los coetáneos constituyen una fuente de profundas vivencias para el adolescente y al mismo tiempo facilita las reflexiones conjuntas acerca de diferentes aspectos de la realidad y sobre sí mismo.

La relación adolescente-adolescente está regulada por el código del compañerismo que se basa en el respeto mutuo, la confianza total y el constante intercambio acerca de preocupaciones relativas a la vida personal.

En esta relación de comunicación los adolescentes reproducen las relaciones adultas en cuanto a tareas, motivos y normas de relación entre ellos.

La puesta en práctica de este código de carácter moral genera conflictos entre el adolescente y el adulto, lo que lleva a algunos autores a considerar la existencia de una "moral autónoma" que se opone a la moral adulta (conflicto generacional). Este punto de vista es inadecuado, ya que los adolescentes no se oponen a la moral adulta, sino a la moral de obediencia que en ocasiones el adulto trata de imponer, por lo que no necesariamente la relación entre adultos y adolescentes tiene que adquirir un carácter de conflicto.

Entre los adolescentes el grupo, tanto formal (grupo escolar) como informal (amigos, vecinos, etc.) resulta muy importante.

Se ha demostrado que a partir del cuarto grado la aprobación del maestro comienza a ser desplazada por la aprobación de los coetáneos, lo cual se convierte en un motivo esencial de la conducta del niño.

Algunos autores, entre ellos L.I. Bozhovich, consideran que en la adolescencia el motivo fundamental de la conducta y actividad del adolescente es su **aspiración a encontrar un lugar en el grupo de coetáneos**. (1)

En esta etapa la opinión social del grupo posee mayor peso que la de los padres y maestros, dependiendo en gran medida el bienestar emocional del adolescente de si ha logrado ocupar el lugar que aspira dentro de su grupo.

Las investigaciones de L.I. Bozhovich han demostrado lo siguiente: (1)

- La causa de la indisciplina de algunos adolescentes en la escuela, es no haber encontrado el lugar que aspiran dentro de su grupo, adoptando conductas negativas

como estrategia para ser "tenidos en cuenta" por sus compañeros.

Estos problemas deben ser considerados por los adultos (padres y maestros) y prestarle una atención individualizada. Para la modificación de este tipo de comportamiento pueden apoyarse en sus compañeros más cercanos. La atención adecuada y rápida de estos problemas puede evitar que el adolescente empeore y comience a manifestar conductas delictivas que son el resultado de su inadaptación social.

- Otra particularidad característica de los adolescentes es su tendencia a evitar la crítica de sus compañeros, siendo capaces de renunciar a sus puntos de vista, para lograr la aprobación de sus coetáneos.

En esta etapa son las cualidades personales del adolescente las que determinan su posición dentro del grupo.

La influencia del grupo de coetáneos puede ser muy grande y no siempre beneficiosa, pero al adolescente le resulta difícil sustraerse a ella pues necesita encontrar apoyo en alguna parte. Por supuesto, cuanto mayor es la distancia con la familia y con los maestros o adultos en general, más necesitar al grupo y a los amigos en particular.

El adolescente comienza a llevar una vida grupal multifacética, incorporándose a las más diversas actividades grupales. Esto resulta muy importante para la formación de la personalidad del adolescente, pues en el grupo comienza a plantearse entre sus miembros exigencias de carácter moral más elevadas, que contribuyen a su formación moral. Además, el adolescente conquistar la autoridad entre sus compañeros, sólo en el caso en que pueda responder a sus exigencias.

En una investigación realizada por Douvan y Adelson en 1966 se constató que las amistades adolescentes van cambiando con los años. Entre los 11 y 13 años las amistades se centran en hacer cosas juntas. En la adolescencia media (14 a 16) lo más importante es la seguridad y la lealtad. En la adolescencia avanzada o edad juvenil (después de los 17) la ansiedad ante la amistad disminuye, las amistades se hacen más relajadas y seguras, sintiéndose menos miedo al abandono o la traición. Se valora sobre todo la personalidad de los amigos y la posibilidad de compartir puntos de vista. (5)

El sexo marca diferencias en la adolescencia. Los varones se sienten menos ansiosos respecto a sus amigos y valoran más la posibilidad de compartir experiencias y de obtener ayuda en caso de necesidad que la sensibilidad o la empatía.

Coleman (1980) señala que las tensiones, los celos y los conflictos son más frecuentes en las relaciones de amistad de las hembras. La amistad en el varón se orienta más hacia la acción, mientras que las hembras se preocupan sobre todo por las relaciones emocionales, lo cual tiene que ver con la forma de socialización de cada sexo y con el papel que cada uno de ellos desempeña en la vida social. (5)

Durante la adolescencia suelen empezar a producirse las primeras relaciones amorosas o de pareja. Los cambios en las relaciones con el otro sexo son muy notables. El interés se desarrolla muy rápidamente ligado a los cambios hormonales y a la influencia social.

Relación adolescente- maestro

El maestro constituye un elemento central en las relaciones interpersonales del adolescente.

En esta etapa el maestro deja de representar una "autoridad sagrada" y sólo puede constituir un modelo para el adolescente cuando es aceptado por éste en función de sus características personales. Esto significa que el maestro debe constituir un verdadero ejemplo de moral y de conducta social.

Para el adolescente no es suficiente que su maestro tenga una gran preparación técnica y un alto volumen de conocimientos, sino que para él es imprescindible poder establecer con su maestro una relación afectiva adecuada, empática, de comprensión mutua, de respeto, de implicación en sus problemas personales.

Bibliografía

2. Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1976.
2. Colectivo de autores. Crecer en la Adolescencia. CENESEX. Ciudad de la Habana. 1995.
4. Colectivo de autores. Selección de lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Tomo II. MES. UH. Facultad de Psicología. Ciudad de la Habana, 1983.
4. Colectivo de autores. Y ya somos adolescentes. Editorial Pueblo y Educación. MINED. La Habana, 1991.
5. Delval, Juan. El desarrollo humano. Capítulos 21 y 23. Madrid, 1994.
6. Domínguez García, L. Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología. La Habana, 1990.
7. Fernández, Ana María. La educación del adolescente. Folleto.
10. Colectivo de autores. Psicología Evolutiva. Capítulo 31. Compiladora: Amparo Hernández Moreno.
11. Colectivo de autores. Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva. Compilación de J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll.
10. González Rey, Fernando. Motivación Moral en Adolescentes y Jóvenes. Editorial Científico-Técnica. La Habana, 1983.
12. González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
12. Jorge Portilla, I. y Linares, M. La familia como lugar de génesis y crecimiento de la personalidad. Folleto.
13. Kaplan, L. I. Adolescencia. El adiós a la infancia. Buenos Aires. Paidós, 1986.
14. Kon, I.S. Psicología de la Edad Juvenil.
15. Monedero Carmelo. Psicología del ciclo vital. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1986.
16. Petrovski, A.V. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso. Moscú, 1979.
17. Ravelo García, Aloyma. Del amor hablemos francamente. Editorial Gente Nueva. La Habana, 1989.

El grupo y su estudio

(tomado del capítulo IV del libro

. Colectivo de autores ISPEJV)

El estudio del grupo en la educación.

El estudio del grupo en la educación es un tema recurrente de investigación dada su importancia para la Pedagogía. La Primera Revolución Industrial es una condición para la masificación de la enseñanza, el desarrollo de la escuela y el surgimiento de los grupos escolares. Los requerimientos a la labor del maestro para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes en el grupo son diferentes a cuando lo hace de manera individual. Es de vital importancia que el profesional de la educación conozca los elementos teóricos y metodológicos fundamentales sobre el grupo para garantizar una dirección más eficiente del mismo.

Los estudios sobre grupo son multidisciplinarios dado el carácter multifacético de los procesos que ocurren en el mismo. En la literatura especializada sobre grupo, existen muchas definiciones que se estructuran a partir de diferentes enfoques teóricos. Unos parten de presupuestos filosóficos idealistas mientras que otros lo hacen desde bases materialistas y dialécticas. No obstante, las características o cualidades del grupo que predominan en las definiciones consultadas son: interacción e interdependencia entre dos o más personas que se relacionen en espacio y en tiempo concretos, que comparten normas, se plantean metas, y satisfacen necesidades.

Un grupo es un tipo de conjunto pero todo conjunto no es un grupo. Son conceptos de diferente nivel de generalidad. Los conjuntos pueden ser de objetos o de individuos. A los conjuntos de moluscos y crustáceos, se les llama *colonias*; a los de insectos, se les denomina *enjambre*; a los de peces, *manchas*; a los de aves, *bandada*; a los de mamíferos, *manadas*; a los de humanos, *grupos*. No se recomienda el uso indiscriminado del concepto conjunto en vez de grupo ni viceversa, pues puede llevar a errores conceptuales.

La agrupación de personas no constituye un grupo hasta que no exista interacción entre todas ellas de manera relativamente estable; las expectativas personales objetivos y metas pueden ser semejantes o equivalentes pero sino se configuran en un propósito común a los miembros que participaron en su construcción, ni se orientan por el mismo de manera conjunta; no se ha constituido un grupo.

El *grupo* es un sistema compuesto por dos o más personas que interaccionan entre sí de manera relativamente frecuente, en la realización de actividades conjuntas, en un espacio y un tiempo, cuando los requerimientos de unos, son satisfechos por otros, desde expectativas comunes, en correspondencia con determinadas normas de funcionamiento, estatus y roles.

Puede ocurrir, por ejemplo, que una persona necesite ayuda para transformar un objeto pero otra no pueda ayudarla en esa actividad, entonces entre ambas no podrá conformarse un grupo. También puede ocurrir que una persona necesite ayuda pero no acepte la que le brinda la otra persona que tiene la posibilidad de ayudarla, en ese caso tampoco podrá formarse un grupo entre ellas. Sólo cuando se resuelve la contradicción entre la necesidad de una y la posibilidad de la otra es que surgen las condiciones para la formación y desarrollo de un grupo. Por esto se enfatiza en el desarrollo de la ayuda mutua en el grupo

En este sentido entran en juego las características autonomía (independencia) y heteronomía (dependencia). El grupo, como unidad social, surge cuando las personas manifiestan la heteronomía como característica para actuar en determinado contexto. Es decir, cuando unas necesitan de otras, estableciéndose relaciones de interdependencia.

La tendencia de desarrollo de un grupo se manifiesta a partir de la coincidencia de expectativas de interacción de sus miembros en función de la ayuda recíproca y el cumplimiento de las normas de funcionamiento común. En la literatura estos son los indicadores de cohesión grupal. A mayor nivel de cohesión mayor nivel de desarrollo del grupo.

Estos presupuestos teóricos son válidos tanto para el estudio del contexto educacional como para el familiar, el amistoso, el laboral, las parejas u otros.

La sociedad está conformada por grupos que colaboran entre sí y se interpenetran. El grupo es el modo básico de integración social, en tanto la persona es la unidad que conforma al grupo. Una persona necesariamente debe coexistir en varios grupos de su sociedad. Ejemplo: una mujer pertenece a su grupo familiar, a su grupo docente si es maestra, a su grupo íntimo-sexual si tiene pareja, a su grupo amistoso si tiene amigos y amigas, a su grupo comunitario y a otros grupos que se enmarcan en instituciones u otras formas de organización social.

Para comprender la estructura de un grupo escolar hay que conocer el número de sus integrantes, los diferentes estatus que exist en, la frecuencia de sus interacciones y el tipo de actividad realizada.

El maestro no debe limitarse a conocer una definición teórica de grupo, aunque pudiera ser básica para orientarse en su estudio y dirección. A partir de una definición este profesional de la educación debe profundizar en el conocimiento de las características estructurales y funcionales del grupo, su clasificación, los roles que se asumen, así como los grupos que participan en los procesos educativos

Los tipos de relaciones estructurales en el grupo pueden ser de coordinación o subordinación. Cuando dos personas ocupan estatus similares en el grupo se establece una relación de coordinación. Por ejemplo: dos pioneros que ocupan dos cargos dentro del destacamento (jefe de actividades y jefe de emulación). Cuando el estatus que ocupa una persona depende, jerárquicamente, de otra superior, entonces la relación es de subordinación. Ejemplo de este tipo es la relación que se establece entre el Jefe de Colectivo y el resto de los pioneros del destacamento

La relación funcional entre los miembros de un grupo es la que explica la interdependencia (relaciones causa-efecto) entre ellos. Las funciones del grupo pueden ser: cooperación o ayuda mutua en la actividad, planificación de la actuación conjunta, coordinar la ejecución conjunta sobre la base de las interacciones simultáneas (sincrónicas, en el mismo momento, paralelas) o concatenadas (subordinadas, consecuentes), control (evaluación) de los resultados parciales o finales de una actuación concreta del grupo.

Para comprender el funcionamiento de un grupo docente el profesor debe conocer los roles de sus integrantes, la estabilidad de las interacciones, las normas de funcionamiento, el grado de coincidencia de sus expectativas y de cohesión.

Características del grupo.

A partir de la definición de grupo, la estructura y las funciones anteriormente expuestas se pueden deducir las dimensiones e indicadores que permitan al profesor identificar las características de un grupo docente.

1.-Estructurales.

- Cantidad de integrantes (dos o más).
- Estatus o posición de cada integrante (lugar que ocupa un miembro del grupo en correspondencia con los niveles de responsabilidad en la dirección y ejecución de la tarea común)
- Frecuencia de interacciones pautadas (momentos en que coinciden los miembros para la actividad conjunta: diaria, semanal, mensual o anual).
- Tipo de actividad a realizar: enseñar, aprender, educar, cantar, bailar, jugar, curar, cultivar, conducir, entre otras

2.-Funcionales:

- Rol o papel de cada integrante (cualidad que expresa en el cumplimiento de la función que desempeña en su estatus en correspondencia con su personalidad).
- Estabilidad de las interacciones: estables (sincrónicamente frecuentes) o inestables (asincrónicamente frecuentes).
- Normas de funcionamiento (sistema de reglas establecidas en y por el grupo que permiten la regulación ordenada, armónica de las interacciones de sus miembros en correspondencia con las expectativas del resultado a alcanzar). Las normas se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios:
 - a) Por el rigor en las exigencias para su cumplimiento: rígidas (de estricto cumplimiento, no se pueden cambiar) o flexibles (pueden modificarse) en correspondencia con el cambio de las condiciones para la actuación en el grupo.
 - b) Por el mecanismo adoptado para su determinación: impuestas (sugeridas por personas ajenas al grupo o por sus jefes) o acordadas (propuestas por los miembros del grupo).
 - c) Por la declaración de la norma: explícita (todos la conocen pues se dijo públicamente) o implícita (se sobreentiende pero no se ha dicho públicamente).
- Grado de coincidencia de las expectativas de interacción: alto (total coincidencia), moderado (coincidencia parcial en varias de las expectativas), bajo (muy pocas coincidencias).

- Cohesión (grado de atracción entre los miembros, durante su comunicación en la actividad conjunta, en correspondencia con sus cualidades personales y el cumplimiento de las normas de interacción): puede ser alta, moderada o baja.

El maestro puede estudiar al grupo utilizando diferentes métodos, técnicas, e instrumentos de investigación, entre ellas se encuentran el cuestionario, la entrevista y la observación. La entrevista es una de los métodos más utilizados y asequibles al profesional de la educación. Si un maestro quiere identificar las características de uno de sus grupos escolares debe formular varias preguntas de manera personal o grupal a sus miembros. Le sugerimos algunas preguntas: ¿cuál es la actividad común que ustedes realizan? ¿Cuán unidos se sienten para realizar esta actividad? ¿Cuáles son las normas que se exigen para pertenecer a este grupo? ¿Cuáles son los valores que predominan en este grupo? ¿Cuáles son los objetivos comunes a los miembros del grupo?. ¿Cuántos miembros posee el grupo?, entre otras. A través de las respuestas el docente no solo podrá identificar las características del grupo sino también diagnosticar su nivel de desarrollo, y en consecuencia elaborar una estrategia de orientación que le permita contribuir a su evolución hacia otros niveles. Una variante de cuestionario es la técnica conocida como Test Sociométrico o Sociometría.

10.1 Tipos de grupos

La tipología de grupos referida en la literatura es muy vasta. Disímiles son los criterios utilizados para establecer clasificaciones de grupos. Las que a continuación se exponen son aquellas que se supone son las más útiles al maestro para el conocimiento de las características del grupo docente y la dirección eficiente de su aprendizaje. Los tipos de grupo son:

- Por el número de sujetos que lo integran (tamaño): grandes (cuentan con más de 30 personas) o pequeños (cuentan con dos o hasta 30 personas). El número de integrantes que se sugiere para un funcionamiento ideal del grupo pequeño está en el rango de 7 a 15.
- Por la estabilidad de las interacciones: estables o inestables.
- Por el grado de cohesión: alto, moderado, bajo.
- Por el modo de control del funcionamiento del grupo: autónomos (se dirige de manera autorregulada por sus miembros) o heterónomos (se dirige de manera regulada por personas ajenas al grupo).
- Por la distribución de la autoridad para coordinar las interacciones: autocrático (la autoridad recae en el dirigente o líder que es quien decide sobre el funcionamiento del grupo); democrático (la autoridad recae en la mayoría de los miembros del grupo, es colegiada, las decisiones se toman por mayoría de votos); anárquico (nadie asume la responsabilidad por la toma de decisiones respecto al funcionamiento del grupo).
- Por la actividad conjunta que realizan: deportivo, cultural, laboral. Grupo escolar es el término utilizado generalmente para referirse al grupo de estudiantes.

En las instituciones escolares se distingue el funcionamiento de diferentes grupos, a partir de actividades y objetivos específicos que reúnen de forma estable a los participantes. Debe tenerse en cuenta que el profesor no es propiamente un miembro del grupo escolar ni viceversa, el estudiante no es un miembro constitutivo del grupo de profesores. Existen diferencias en las acciones y tareas que le corresponde a cada uno realizar. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes ayudantes en las universidades, pueden pertenecer a ambos grupos, pero poseen diferentes estatus y roles en cada uno. Lo mismo le puede ocurrir al maestro que pertenece a otros grupos relacionados con la actividad de estudio.

De ahí que se tenga en cuenta que existen diferencias en la actividad entre profesores y estudiantes; el contenido y las formas de comunicación también son diferentes, como también lo son los espacios y tiempos de relación. Se recomienda el uso de los términos grupo docente cuando sus miembros son los profesores y grupo escolar al referirse a los estudiantes como participantes. Por supuesto, que entre ambos grupos se establecen relaciones muy estrechas desde la especificidad de cada uno.

Los roles en el grupo escolar

El rol es una característica funcional del grupo. Está estrechamente vinculado a la personalidad y constituye la forma en que la misma autorregula su actuación en un contexto concreto.

En la literatura, aparecen innumerables listados de roles posibles a desempeñar por los miembros de un grupo. Algunos autores distinguen entre el rol asignado por el grupo a sus miembros, en correspondencia con las expectativas del resto, y el rol asumido por la persona, dadas sus posibilidades personales de interacción en el grupo y durante la ejecución de la actividad conjunta.

Pueden existir tantos roles como cualidades de la personalidad se puedan identificar. No obstante, el rol que tipifica a un miembro del grupo está asociado, para determinados autores, con la cualidad que más resalta. Por ejemplo, en caso de los dirigentes del grupo docente, los roles pueden ser: autocrático, democrático o anárquico. Para otros miembros del grupo docente, también existen roles tal es como: el protestón o rebelde, el sabihondo, el pesado, el gracioso, el indisciplinado, el enamorado, el saboteador, el tímido, el agresivo, el triste, el callado, el bárbaro, el forzado, el egoísta, entre otros. Los mismos roles pueden ser asumidos por los miembros del sexo femenino, entonces cambiaría el artículo *el* por *la*. Los roles antes referidos son clasificados como *roles de retroceso* para el desarrollo del grupo en tanto afectan las relaciones armónicas, positivas y productivas de sus miembros durante la actividad conjunta. Estos roles son típicos de grupos con un bajo nivel de desarrollo. Varios de estos roles pueden ser asumidos por una misma persona.

También existen *roles de progreso*, positivos o favorables al desarrollo del grupo. Entre estos tipos de roles tenemos: el de cooperador, el coordinador, el apoyador, el catalizador, el observador, el consejero, el protector, el estudioso, entre otros. El docente debe preocuparse por facilitar que sus estudiantes asuman este tipo de roles y así propiciar un aprendizaje más armónico y efectivo en el grupo.

Otros autores se refieren a los roles en términos de tareas que deben realizar los miembros en un grupo. En un grupo docente los roles (tareas de un estudiante) serían: escuchar al profesor, copiar la información, responder preguntas, preguntar, estudiar, leer, calcular, modelar, cantar, dibujar, realizar ejercicios físicos, entre otros. Esta es una concepción menos usada en la comprensión de los roles grupales.

Una técnica que se utiliza para el estudio e intervención en los grupos es la conocida como *Juego de Roles*. Esta proviene del método psicodramático pero que al aplicarse al contexto educacional ha alcanzado una independencia relativa. A través de ella se puede propiciar que los miembros de un grupo tomen conciencia de los roles de retroceso asumidos, sus consecuencias a corto y largo plazo para el aprendizaje y la evolución del grupo; también puede facilitar la toma de decisiones en el sentido de cambiar los roles de retroceso por otros de progreso.

Regularidades evolutivas del grupo escolar

Las regularidades se establecen en función de la etapa de desarrollo de la personalidad de sus integrantes. Las posibilidades de pertenencia a un grupo están dadas desde el momento del nacimiento cuando el individuo humano se inserta en el seno de su familia. Los grupos escolares comienzan a configurarse a finales de la edad preescolar cuando el niño está aún en el círculo infantil. Tienden a evolucionar durante las etapas subsiguientes de la niñez, la adolescencia, y la edad juvenil. Aunque los jóvenes, adultos y ancianos también aprenden y pueden pertenecer a grupos escolarizados o no, las regularidades que a continuación se presentan comprenden la niñez, la adolescencia y la edad juvenil fundamentalmente.

Las regularidades o tendencias evolutivas encontradas son:

- Los móviles de interacción se expresan: centrado en los medios de aprendizaje (libros, libretas, láminas, mapas, programas televisivos, entre otros) a centrado en el contenido.
- Las expectativas de interacción se expresan en la competencia por la nota a la emulación por la calidad de lo aprendido que se demuestra a través de la ayuda mutua durante el estudio sistemático y ejecución de tareas independientes.
- Las interacciones entre los estudiantes durante su aprendizaje se expresan de inestables y poco conscientes a estables y concientizadas.
- El conocimiento empírico (descriptivo) de las reglas de interacción pasa a hacerse teórico (explicativo).
- Tiende a aumentar la importancia que se le concede a la opinión de los miembros del grupo en función de la transformación de cualidades, valores y actitudes personales en los contextos escolar y extraescolar.

Las características del sistema educativo en las escuelas pueden facilitar o entorpecer el desarrollo de estas tendencias de desarrollo. Cuando la dirección de la escuela se apoya en patrones rígidos, en una estructura autocrática, centrada en el control de la disciplina y los resultados en los exámenes, donde se decide por criterios de edad y procedencia la pertenencia a uno u otro grupo, no se facilita el desarrollo de los grupos escolares. Cuando los maestros no asumen un modelo de enseñanza que potencia la interacción entre los estudiantes para garantizar su desarrollo en el aprendizaje, y cada estudiante atendiendo individualmente al maestro puede lograr el máximo rendimiento sin depender de la ayuda de sus compañeros, el desarrollo de estos grupos no superará los estadios más bajos o elementales de desarrollo.

Otros grupos participantes.

Al hacer reconocer la existencia de otros grupos participantes en el contexto escolar, además de los profesores y estudiantes, se está haciendo referencia al grupo de dirección, al grupo de higiene (limpieza y mantenimiento), el grupo que atiende el comedor, el grupo de bibliotecarias, y a otros grupos que prestan servicio a los estudiantes y maestros dentro de la escuela. Existen otros grupos que apoyan el funcionamiento de la institución educativa pero que no pertenecen a la institución sino a la comunidad. Entre ellos se encuentran los grupos de la Casa de Cultura, del Palacio de Pioneros, del Museo y del Centro Deportivo. La familia es otro grupo muy importante que debe apoyar el funcionamiento de los grupos escolares. Por su importancia, será abordado en epígrafe aparte.

Estos grupos contribuyen a la educación de los estudiantes y se convierten en patrones de funcionamiento susceptibles de ser imitados. Deben supervisarse, asesorarse y facilitar su funcionamiento para contribuir a su desarrollo.

EL TRABAJO EN GRUPOS EN LA EDUCACION. (RESUMEN)

Dra. Victoria Ojalvo y MsC. Ana V. Castellanos

Desde finales del siglo pasado la Didáctica viene insistiendo en la "enseñanza por equipos" (Cousinet), el "plan de los grupos de estudio"(Mc Guire), "el trabajo en colaboración"(Sanderson), la "comunidad de vida"(Petersen), las "comunidades escolares" (Wineken), la "enseñanza en grupos" (difundida en Alemania), el "trabajo por grupos" (Escuela Nueva), y otros métodos que apelan al aprendizaje colectivo con fines de educación social.

Todos estos sistemas significaron en su momento un importante adelanto frente a los métodos de la enseñanza tradicional centrados en el individuo y en el maestro. Ellos constituyen formas didácticas de estudio cooperativo que toman en cuenta la autoactividad y la formación de los sentimientos sociales, reuniendo a los alumnos en grupos reducidos para realizar las tareas asignadas por el profesor. De esta forma el énfasis está dirigido al rendimiento escolar, a la aplicación al estudio, a la autoactividad, a los hábitos de trabajo y cooperación.

Con todo y el adelanto que estos métodos representaron frente a la enseñanza exclusivamente frontal, el interés sigue girando alrededor del rendimiento escolar, centrado en el individuo. El grupo es considerado como un lugar y medio de aprendizaje escolar, pero no se enfoca al grupo en sí como totalidad con un sentido propio.

Con posterioridad a estos primeros intentos, se produce un estancamiento en lo que pudiésemos denominar la Didáctica Grupal.

Paralelamente a este interés por el grupo en el campo pedagógico se va desarrollando similar preocupación en la ciencia psicológica. Es así que en la década del 30 el estudio del grupo como objeto de la Psicología Social y en especial la Dinámica de Grupo, entendida como cuerpo de conocimientos teóricos que permiten esclarecer los fenómenos grupales, adquieren un desarrollo crucial.

El avance que van tomando las investigaciones de grupo en psicología no resulta ajeno a la ciencia pedagógica, donde cada vez con mayor precisión se van distinguiendo corrientes, orientaciones, tendencias pedagógicas que confieren al grupo un lugar esencial dentro del proceso educativo, y donde se reflejan con fuerza los postulados teóricos y hallazgos de los principales enfoques psicológicos sobre el grupo.

Sin embargo, no es hasta inicios de la década del 50 que los educadores vuelven a encauzar sus esfuerzos en esta dirección; estancamiento que estuvo determinado entre otros factores por:

- la tendencia de la práctica educativa a exaltar al individuo y los métodos de enseñanza individualizada.
- La gran importancia otorgada por los educadores con mentalidad de grupo a la filosofía que orienta el uso de las técnicas de grupo, concediendo escasa atención a los principios subyacentes.
- la falta de exposición precisa de los conocimientos psicológicos más destacados sobre los grupos y de cómo tales conocimientos pueden relacionarse con la metodología real de la clase.

Es a partir de la superación de estos factores que comienza a advertirse una progresiva influencia de los principios de la Psicología Social de grupo sobre las concepciones pedagógicas. La elaboración de una metodología didáctica inspirada plenamente en los principios de la teoría de grupo se encuentra en la actualidad en activa elaboración y aplicación.

Ello se expresa en diferentes tendencias pedagógicas contemporáneas que sustentan tales principios, entre las que podemos citar: las pedagogías libertarias, la pedagogía autogestionaria, la pedagogía no directiva, el modelo de la investigación en la acción, etc.

A todos estos sistemas educativos que fundamentan su concepción en una metodología grupal de aprendizaje, les resulta común la comprensión de la "clase" como grupo, y precisamente la teoría psicológica aporta un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos que define las leyes y regularidades que rigen el comportamiento de los grupos humanos y su influencia sobre el individuo, derivándose un conjunto de técnicas grupales dirigidas a elevar la eficiencia del trabajo grupal y propiciar su desarrollo.

Distingue, sin embargo, a estos sistemas educativos la forma en que se han apropiado e introducido a la práctica docente los aportes de la teoría de grupos. Dos criterios fundamentales permiten establecer tal diferenciación:

- el lugar que confieren al grupo dentro del proceso educativo
- el enfoque psicológico que está en la base de las diferentes concepciones y que condiciona la interpretación y tratamiento que del grupo se realiza.

En relación al primer aspecto se distinguen tres direcciones fundamentales:

4. Forma o estructuración de la docencia.

Es característico sobre todo en los primeros intentos de introducción del grupo en educación, su comprensión como una forma de estructurar, de organizar la clase, con el objetivo esencial de lograr una mejor educación social (habilidades comunicativas, hábitos de convivencia, etc.)

5. Medio o condición del proceso docente.

Se destacan las potencialidades del grupo como condición favorable para el aprendizaje y las técnicas grupales como métodos de enseñanza que favorecen la apropiación del conocimiento, es decir, el proceso de enseñanza transcurre en condiciones de trabajo en grupo a través del empleo de técnicas grupales especialmente dirigidas a lograr aprendizajes más significativos.

6. Objetivo del proceso docente.

La comprensión psicológica del grupo alcanza su mayor expresión, es decir, el desarrollo, el crecimiento del grupo y de sus miembros constituye un objetivo en sí mismo del proceso educativo. Se comienza a hablar no de trabajo **en grupo**, sino de trabajo **de grupo, con el grupo**. Esta comprensión del grupo en su sentido más psicológico, exige del docente un conocimiento profundo de la teoría de grupos desarrollada por la Psicología Social.

APRENDIZAJE GRUPAL

El aprendizaje grupal es una nueva concepción de aprendizaje que utiliza como vía fundamental al grupo para la construcción de conocimientos individuales y colectivos, así como para la transformación de la personalidad de cada uno de sus miembros y del grupo en su conjunto.

Es un proceso de interacción e influencia mutua entre los participantes en el cual intervienen en interjuego dinámico, los miembros del grupo, el profesor en función de coordinador, las actividades conjuntas, tareas, métodos y técnicas grupales y contenidos a asimilar.

El aprendizaje grupal implica trabajar con el grupo de estudiantes para lograr su desarrollo y no solo trabajar en grupo. Esta es una importante distinción para comprender la real naturaleza de este tipo de aprendizaje. El trabajo del profesor con el grupo implica una transformación notable en la concepción y estructuración de la enseñanza.

Tal como se analizó antes, la inclusión del grupo y su dinámica en la educación, la utilización del trabajo grupal a través de métodos activos o participativos de enseñanza, tiene un determinado valor para el éxito del proceso docente; sin embargo, su alcance es limitado. El simple empleo de estos métodos, en los marcos de una organización tradicional de la enseñanza, solo contribuirá a activarla, a facilitar la adquisición de determinados conocimientos, a elevar la motivación por su aprendizaje, pero no garantizará los ambiciosos objetivos de transformación de la personalidad y del grupo que se plantea el aprendizaje grupal

Para lograr estos fines, el aprendizaje, el Aprendizaje Grupal requiere la transformación radical del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las funciones que convencionalmente se asignan a profesores y estudiantes.

Existen numerosas variantes de Aprendizaje Grupal con fundamentaciones teóricas e instrumentación diversa, en variados niveles de enseñanza, incluida la formación de pre y postgrado y la capacitación docente.

En América Latina el aprendizaje grupal surge como respuesta a la insuficiencia de la educación tradicional y como reivindicación social en determinados sectores de la sociedad; la lucha por su implantación ha estado ligada a posiciones progresistas que conciben esta forma de aprendizaje: "Como medio para lograr el ideal manifiesto de sociedad democrática que necesita de libre participación de todos sus miembros", (22)

Caracterización del Aprendizaje Grupal

Las características más generales del Aprendizaje Grupal son:

1. Concepción de la clase como grupo de aprendizaje, sujeto de su propia formación y no mero objeto de trabajo del docente.

Aunque habitualmente pueda hablarse de los participantes en la clase como "grupo" en la organización tradicional de enseñanza el grupo no existe en un sentido estricto, sino constituye lo que se ha llamado "una serie" o agrupación de personas sin vínculos entre sí, ya que en este caso no existe una actividad conjunta ni se promueve la interacción ni la comunicación intragrupal con fines educativos; no existen objetivos que se perciban como comunes, ni relaciones cooperativas entre los estudiantes.

Por el contrario el Aprendizaje Grupal tiene como uno de los principales objetivos el logro del "grupo de aprendizaje" entendido como:

"Una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo". (22)

3. El aprendizaje grupal es elaboración, construcción del conocimiento, a partir de las necesidades, intereses y objetivos de los miembros, por medio de su participación en la organización y desarrollo del proceso docente. Lo

anterior supone una verdadera transformación en las concepciones y prácticas educativas al uso, así como en las funciones de profesores y alumnos tal como veremos adelante.

4. En el grupo de aprendizaje se dan tres procesos que se influyen mutuamente y se integran dialécticamente; el aprendizaje de cada participante, el proceso grupal y el proceso de enseñanza. En el aprendizaje grupal el grupo mediante los procesos que ocurren en su seno facilita que los alumnos aprendan, al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza aprendizaje.

4. El trabajo con el grupo de aprendizaje requiere que se conozca su estructura y su dinámica:

el grupo de aprendizaje es un sistema social abierto, que mantiene relaciones permanentes con el exterior y que está formado por subsistemas internos en interrelación continua. Estos subsistemas son los siguientes:

- de poder: comprende el liderazgo, las normas y el control en el seno del grupo;
- de roles: son los diferentes modelos de conducta vinculados a la posición que ocupa cada miembro en el grupo;
- de comunicación: se refiere a las redes de relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo.

Además de estos tres subsistemas, típicos de cualquier grupo humano, en el grupo de aprendizaje se encuentra el instrumental, que comprende el conjunto de componentes didácticos que se emplean, las tareas y productos del aprendizaje y los que tienen que ver con el mantenimiento del grupo mismo.

La dinámica del grupo de aprendizaje es el acontecer del grupo, los procesos que tienen lugar en su seno. Muchos autores incluyen aquí tanto sus aspectos manifiestos como latentes y las interrelaciones entre ellos.

El aprendizaje grupal no sólo está interesado en lo que se aprende, sino en cómo se aprende, conjugando los aspectos cognoscitivos y afectivos en la adquisición de conocimientos. "Se aprende a pensar en grupo, con otros: se afrontan procesos de esclarecimiento, tanto de los aspectos relativos a una materia de estudio, como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo". (4)

B. Bauleo, destacado representante del aprendizaje grupal en América Latina, ha insistido en que en esta nueva concepción entran en juego dialéctico tanto el contenido cultural o información, como la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para la obtención de nuevas situaciones, el planteamiento de tareas, así como la búsqueda de formas de solución de problemas, explicaciones, etc.

6. Rara el desarrollo del aprendizaje grupal resulta imprescindible que se ejerza la función de coordinación, rol que desempeña el profesor, según C. Zarzal (72), el docente no es un miembro más del grupo, ya que su tarea es esencialmente distinta de la de éste; mientras que la tarea del grupo es lograr determinados aprendizajes, la del coordinador es ayudarlos a que alcancen como grupo esos aprendizajes. Por lo tanto, su ubicación en relación al grupo y a la tarea debe ser de cierto "distanciamiento" que le permita observar la dinámica y organización del grupo en función de la tarea, para orientarlos en su consecución.

El profesor, en su rol de coordinador, opera estructurando situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten la producción del grupo y de sus miembros, prepara los recursos, regula los esfuerzos individuales mediante su movilización, articulación, estimulación y esclarecimiento, para el logro de los objetivos del grupo: promueve los procesos de aprendizaje grupal, favorece los procesos de comunicación y participación activa de todos, plantea y aclara los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje.

8. Para que el aprendizaje grupal se produzca, los participantes deben aprender a trabajar en grupo, lo cual significa desarrollar un trabajo cooperativo en la búsqueda de información y su socialización, al exponerla, discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupos. Supone también modificar los propios puntos de vista, en función de la retroalimentación dada y recibida, la búsqueda común de nuevos conocimientos, el pensar conjuntamente en posibles aplicaciones de lo aprendido. Sobre este aspecto Pichón Riviere considera que el grupo debe organizarse para proyectar lo aprendido más allá del aula, en trabajos de equipo que influyan de alguna manera en la transformación de la realidad.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS APRENDIZAJE GRUPAL

Esta concepción de aprendizaje presenta, junto con numerosas ventajas derivadas de su propia naturaleza, importantes limitaciones surgidas de la complejidad de su aplicación.

A continuación, examinaremos los principales logros y desventajas del aprendizaje grupal.

En numerosas investigaciones se ha comprobado que el trabajo en grupo, debidamente orientado, proporciona condiciones favorables no sólo para la asimilación de conocimientos, sino también para el desarrollo de valiosas características de personalidad en sus miembros, estimulando la autoeducación, una posición activa ante su propio desarrollo.

Los efectos reportados se refieren tanto a los producidos por la actividad que el grupo realiza, como por las interacciones e influencias mutuas derivadas de la intelectual y la moral.

En el aspecto social, los logros se refieren al desarrollo de la capacidad de convivir y organizarse colectivamente, aprender a trabajar en grupos, el desarrollo de actitudes colectivistas, de respeto y ayuda mutua.

En la esfera intelectual se manifiestan resultados positivos en la comprensión de problemas complejos, la toma de alternativas, cambios en la situación de aprendizaje, activación, autodeterminación de los alumnos, adquisición de nuevos conocimientos y profesionales, desarrollo del pensamiento lógico y del pensamiento creador, motivación por el aprendizaje.

Las formas grupales de trabajo presentan además otras ventajas en relación con el trabajo individual, estas son:

- Desarrollo de un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Permiten colectivizar el conocimiento individual potenciándolo en el conocimiento colectivo.
- Resulta más atractivo e interesante por el contacto con otras personas.
- La participación activa hace que el aprendizaje sea más efectivo.

En el área moral encontramos efectos referidos a la autodisciplina y la responsabilidad personal, la autoconciencia, el crecimiento personal, actitudes equitativas y la formación de convicciones orientadas al cumplimiento del deber social.

Aunque el aprendizaje grupal está sustentado en sus aspectos más generales por concepciones psicopedagógicas muy sólidas y por las mejores tradiciones del pensamiento educativo universal, su aplicación a la práctica docente resulta de una alta complejidad por diversas razones:

- Su aplicación aún no ha conseguido consolidarse y sistematizarse en la práctica docente, frente a las formas convencionales de enseñanza afianzadas por la fuerza de la tradición.

- No existen aún respuestas claras a una serie de incógnitas que su empleo suscita; una de ellas se refiere a los límites reales de participación del profesor y de los educandos en la organización y dirección del proceso docente? Hasta qué punto puede ser no directivo el profesor, sin que perjudique el propio proceso y el desarrollo de los alumnos?

¿Qué posibilidades de participación real tienen los estudiantes en este proceso?

Se han dado respuestas diversas a estas preguntas. Frente al directivismo extremo de la enseñanza tradicional se ha planteado la no directividad como suprema aspiración, la que en ocasiones se confunde con "laissez faire del grupo."

Una posición intermedia sostiene que el profesor debe ejercer una función mediadora, facilitadora del aprendizaje del grupo, sin renunciar a su función orientadora de los educandos.

En cuanto a la participación de los alumnos esta varía en diversas concepciones y aplicaciones del aprendizaje grupal, desde aquellas en que la gestión es compartida con los profesores (congestión hasta la llamada autogestión en que el grupo asume completamente la responsabilidad por su aprendizaje.

Es obvio que el grado de participación de los alumnos en su propia formación depende de su edad, nivel de preparación, experiencias anteriores y posibilidades que brinda la institución. Teniendo esto en cuenta, es en el nivel universitario de pregrado y aún más en el postgrado, donde el aprendizaje grupal parece tener mayores posibilidades de éxito, aunque existen valiosas experiencias en otros niveles de enseñanza.

Otra importante interrogante aún sin respuesta, es cómo satisfacer uno de los requisitos del aprendizaje grupal: no predeterminar de manera absoluta los objetivos de aprendizaje si no tomar en cuenta los fines que el grupo se plantea, sus necesidades e intereses. ¿Cómo lograr la coincidencia entre los objetivos sociales a alcanzar por la escuela, de los cuales el maestro es portador y los objetivos que el propio grupo conforma? ¿Cómo hacer "del grupo" objetivos sociales valiosos? ¿Cómo enriquecer los fines que se plantean la institución y el profesor con los que propone el grupo?

En igual forma podemos preguntarnos hasta qué punto se afectan los contenidos a asimilas, la sistematicidad de los programas cuando se promueve partir de los intereses y necesidades de los estudiantes para la organización de la asimilación de los conocimientos.

¿Cómo adecuar el aprendizaje grupal a diferentes materias y nivel escolar de los alumnos?

Además de todas las indefiniciones que aún presenta el aprendizaje grupal ha sido objeto de controversia y objeciones. Algunos autores han planteado, por ejemplo que la insistencia en lo grupal elimina la iniciativa personal, la individualidad que conlleva la formación de personalidades conformistas. También se han analizado aspectos éticos al cuestionar la validez de utilización de estos métodos y técnicas para la modificación de opiniones, actitudes y conductas de los educandos.

Cuando no se observan adecuadamente las reglas de trabajo en grupo pueden surgir inconvenientes específicos:

- Se pueden dejar de plantear ideas valiosas por temor de las personas a ser criticadas en el seno del grupo.
- Las mejores ideas pueden no ser valoradas debido a opiniones y criterios preestablecidos que posee el grupo.
- Pueden tomarse decisiones erróneas o poco efectivas provenientes de los miembros que ejercen mayor influencia en el grupo.
- Se requieren condiciones materiales que garanticen grupos numerosos a pesar de las incógnitas alrededor de esta concepción de aprendizaje y de las críticas formuladas cada día cobra más auge su estudio y puesta en práctica por educadores de distintos países interesados en el perfeccionamiento de la enseñanza. Ellos aportaran respuestas valiosas a las interrogantes planteadas.

LA CAPACITACION DEL PROFESOR PARA ASUMIR SU NUEVO ROL.

Para asumir su nueva función de coordinador de un grupo de aprendizaje es imprescindible su capacitación específica, ya que como señala M. Souto de Asch (62), 'dicho rol implica su condición de experto en un área de conocimiento en la dinámica y coordinación de grupos de aprendizaje, en las tareas y técnicas de la enseñanza. '

La capacitación de los docentes comprende su preparación en los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje grupal y sus requerimientos, así como la adquisición de habilidades con relación a los métodos , técnicas y tareas concretas.

Esta capacitación debe lograr que el profesor:

- Rompa de forma intencional esquemas y hábitos de trabajo directivos, autoritarios, para asumir su función básica de estimular la tarea grupal, sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva.

_ Asuma un papel mediador ante el grupo, ni impositivo, ni indiferente ante su quehacer

Esto supone estar al tanto de la dinámica grupal, orientar y controlar por la vía de la actividad conjunta las tareas a realizar e intervenir directamente cuando sea necesario, tanto en lo relativo a la asimilación de conocimientos como al funcionamiento del grupo señalando logros, deficiencias, errores, lagunas o contradicciones que pueden no ser evidentes para ellos.

- Se apropie de una nueva concepción del aprendizaje: El conocimiento no es algo acabado y dado definitivamente por el docente, es necesario construirlo a partir de la actividad conjunta, de la interacción entre los estudiantes y el profesor. En la nueva dinámica que se produce entre ellos, el docente debe estar dispuesto a aprender de sus alumnos.

- Adquiera un dominio considerable de los contenidos que maneja de forma tal que pueda, no solo organizar adecuadamente las tareas, sino también satisfacer las inquietudes y cuestionamientos de los alumnos que la propia forma de enseñanza propicia.

- Domine los principios de la dinámica de los grupos y los métodos y técnicas grupales a emplear, tanto en su elaboración y selección como en su aplicación.

- Se prepare técnicamente para enfrentar los obstáculos derivados del cambio sustancial que implica el aprendizaje grupal. Estos obstáculos se presentan tanto en los alumnos como en los docentes; por ejemplo , entre los estudiantes puede haber manifestaciones de individualismo que los impulse a preocuparse solo por sus éxitos personales; Otra barrera que puede frenar el aprendizaje grupal es la dependencia que tiene de sus profesores, la falta de iniciativa y autonomía condicionados por formas no adecuadas de enseñanza; La sensación de inseguridad y de "pérdida de tiempo" , cuando no se le dan conocimientos acabados sino que deben elaborarlos por sí mismos. Una preparación adecuada del docente, le permitirá enfrentar conscientemente estos obstáculos para su solución, minimizando el sentimiento de angustia ante el lento avance del grupo," el no cumplimiento "de lo programado o la posibilidad de que queden agotados determinados temas de estudio.

- Esté en condiciones de aprovechar cualquier situación grupal para influir en el desarrollo del grupo: en el aprendizaje grupal se habla de situaciones que no pueden fracasar pues siempre son expresión de lo que está sucediendo en el grupo, de las características de los alumnos o de las condiciones en que trabajan, y su análisis siempre redundaría en beneficio del grupo.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Msc María Isabel Alvarez Echevarría

1. La especificidad de la comunicación como categoría psicológica

Comunicación es una palabra de origen latino (*communicare*) que quiere decir compartir o hacer común. Se considera una categoría polisemántica en tanto su utilización no es exclusiva de una ciencia social en particular, teniendo connotaciones propias de la ciencia social de que se trate.

La condición humana está asociada indisolublemente a la comunicación como forma de relación entre los hombres. Al explicar su origen F. Engels relaciona el trabajo y la necesidad de comunicación: *“el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse los unos a los otros”* [Engels 75, p273]

De esta manera, filogenéticamente la actividad y la comunicación como categorías psicológicas constituyen formas de relación humana con la realidad complementarias e interdependientes.

En el plano ontogenético, igualmente se ha demostrado a través de investigaciones en diferentes latitudes la intervención de la actividad y la comunicación en su unidad en la formación y desarrollo de la personalidad.

Resulta esclarecedora la concepción histórica cultural desarrollada por L. S. Vigotsky que plantea el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctica materialista, a partir de elaboraciones teóricas novedosas para la Psicología en su momento y que han logrado trascender, manteniendo actualidad e influencia en enfoques contemporáneos.

Una de las ideas centrales en la obra de Vigotsky considera que los seres humanos se desarrollan en una formación histórica cultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad y es a través de la actividad humana que se produce el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura, por lo que la actividad humana es siempre social e implica por tanto la relación con otras personas, la comunicación entre ellas, siendo en esa interacción con otros que surge el mundo espiritual de cada uno, su personalidad.

Desde el punto de vista psicológico, que es el nivel de interés a partir de los fines del presente trabajo, la comunicación tiene un lugar especial en la formación de la personalidad y constituye la vía esencial de su determinación social. Su significación desde una posición dialéctica materialista es explicada claramente a través de este enfoque histórico cultural elaborado por S. L. Vigotsky y que se asume en este trabajo como fundamento psicológico en la comprensión de las relaciones entre actividad y comunicación.

Los trabajos posteriores de su discípula L. I. Bozhovich, profundizan y aportan nuevas consideraciones a la comprensión de la formación de la personalidad. Desde fundamentos similares, D. B. Elkonin, en sus investigaciones acerca de la periodización del desarrollo señala etapas en que la comunicación constituye eje central en la determinación del desarrollo psíquico, que aunque cuestionable la generalización de la limitación a etapas específicas, reafirma su importancia.

Los trabajos de B. F. Lomov y colaboradores orientados particularmente al estudio de la categoría comunicación a partir del mismo referente filosófico, han enriquecido notablemente su comprensión desde el punto de vista teórico. [Lomov 89].

Los estudios realizados en el campo de la psicología social han resultado significativos. El análisis del funcionamiento de los grupos ha colocado en un plano importante la comunicación entre sus integrantes como indicador a considerar para su comprensión; autores como G. M. Andreieva, G. P. Predvechni desde posiciones marxistas son ilustrativos. En Cuba, J. C. Casals y M. Fuentes entre otros.

E. Pichón-Riviere, en Argentina, que tiene elaboraciones teóricas originales con un enfoque que desde la psiquiatría se ubica en la psicología social, al evaluar el proceso grupal señala la comunicación como uno de los vectores a tener en cuenta. [Pichón 89]

El tema ha sido estudiado también por otros autores cubanos que han ofrecido aportes interesantes con resultados en la investigación educativa que amplían el conocimiento acerca del mismo desde enfoques teóricos o prácticos tales como F. González Rey, M. Sorín, V. Ojalvo, O. Kraftchenko, A. M. Fernández, E. Ortíz, entre otros, que serán abordados en el presente trabajo.

Aunque no es posible hallar unanimidad en definiciones conceptuales, se encuentran referencias comunes que permiten distinguir ideas esenciales en la comprensión de la categoría comunicación. De la revisión realizada, que incluye otros autores además de los anteriores, se presentan algunas que han sido útiles en este sentido.

- “El proceso de comunicación es una vía esencial del desarrollo de la personalidad, que tiene su especificidad con relación a la actividad objetual concreta, tanto por sus características como por la forma en que el hombre se incluye en calidad de sujeto en uno u otro proceso. La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a su vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación”. [Gzlez F. 87, p159]
- “La comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. No sólo se trata del influjo de un sujeto en otro (aunque esto no se excluye), sino de la **interacción**. Para la comunicación se necesitan como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto”. [Lomov 89, p6]
- “Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala”. [Sorín 84, p206]
- “Proceso dinámico entre individuos y/o grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para establecer la comprensión o un estado de comunidad. La estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación”. [Heinemman 80, p32].

Del análisis de estas referencias, lo importante es extraer los elementos esenciales que encontramos en los autores dedicados al tema de la comunicación y que deben servir de orientación teórica metodológica para su estudio y caracterización. De ahí que a nuestro criterio deben considerarse:

- **Su vínculo con la actividad como formas de relación humana.** La comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que condiciona “el encuentro” comunicativo o las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación provocan la realización de actividades conjuntas entre las personas. De ahí el carácter complementario e interdependiente entre las mismas por lo que conforman una unidad dialéctica

La comunicación tiene especificidades que la distinguen de la actividad. Se debe tener en cuenta:

- Que constituye la expresión de las **relaciones entre sujetos**
- **Su carácter plurimotivado variable**, que a partir de los vínculos que se van construyendo en la propia relación se modifican en el tiempo.
- Es un **proceso activo de interacción que implica la influencia mutua** entre los participantes de acuerdo al intercambio de información, estados emocionales y comportamientos que estén implicados en la situación comunicativa.
Es importante en el estudio de la comunicación destacar su carácter procesal, teniendo claro que el término *proceso* está asociado a cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo a partir de la interacción de los elementos que lo conforman.

2 Relaciones entre comunicación y educación

Considerando la educación como un sistema de influencias que tiene como fin el logro de la socialización del individuo a partir de los intereses y valores de una sociedad, en un contexto determinado, los vínculos entre educación y comunicación son diversos y se producen en diferentes niveles.

[Ojalvo 95] señala dos niveles en este análisis:

Nivel no propositivo. Es inherente a toda relación humana, siendo cualquier acto educativo una relación de individuos que entran en interacción. Está implícito de hecho, una dimensión comunicacional, donde se intercambian mensajes, aunque este objetivo no sea consciente para algunos de los implicados.

Nivel propositivo. Existe una intención expresa de realizar determinados procesos comunicacionales como transmitir, informar, compartir, debatir, con el propósito explícito de ejercer una influencia educativa. Ej.: la familia, la escuela.

Plantea: *“En el proceso de socialización se entremezclan estos dos niveles de relación entre comunicación y educación, entre interacción y formación de la personalidad”* [Ojalvo 95, p1]

En relación a esta cuestión B. F. Lomov plantea: *“la actividad educativa es una actividad comunicativa por excelencia, en la que se manifiestan todas las funciones que le son inherentes a esta última: informativa, afectiva y reguladora de la conducta”*. [Lomov 89, p14]

En el desarrollo histórico de la escuela como institución social, los vínculos entre educación y comunicación se han hecho cada vez más explícitos y gana terreno el carácter participativo e interactivo de ambos procesos.

En el proceso pedagógico se manifiestan una gama de relaciones interpersonales, que en los variados matices que adopta la comunicación ejerce influencias específicas en el desarrollo de la personalidad de los educandos. Es significativa la influencia de la personalidad del profesor y sus relaciones con sus estudiantes, así como las formas que se adopten para organizar el proceso docente, los métodos empleados, las formas de evaluación, que van a reflejar un clima comunicativo peculiar en cada situación, lo cual trasciende los límites de las experiencias del aula.

Miguel Fernández Pérez, investigador español autor de varias obras que recogen su quehacer investigativo, plantea en relación a la tarea síntesis del cometido profesional del docente: *“Un buen profesor no es sino un incansable buscador de codificaciones óptimas para la comunicación de lo que desea que sus alumnos aprendan”*. [Fernández M 94, p631].

[Gzlez F 95] comparte el criterio de que la función esencial de la escuela es la educación y señala: *“la base de la educación es precisamente la comunicación. A través de la comunicación se brinda la enseñanza y a su vez se ejerce una influencia educativa sobre el escolar en un medio participativo”* [Gzlez F 95, p2]. Este autor analiza que no siempre el resultado del proceso interactivo se puede apreciar en el ámbito actual de la relación en que este se produce. Con frecuencia la experiencia interactiva produce emociones, interrogantes y reflexiones que permiten en el sujeto una continuidad activa y reflexiva sobre un momento pasado y gracias al papel activo que el sujeto asume en la continuación de una interacción que le resultó fructífera, se produce un momento posterior activo de construcción o reconstrucción del conocimiento.

2.1 Modelos de educación y modelos de comunicación

La consideración explícita de la educación como proceso comunicativo responde a concepciones que desde las ciencias sociales irrumpieron en la psicología educativa en la década de los 60.

En los años 40, se desarrollan en los Estados Unidos de América, una serie de estudios que dan lugar a la elaboración de la Teoría de la Comunicación (Claude Shannon y Norbert Wiener) constituyendo los mismos un punto de partida para el desarrollo de un conjunto de principios, leyes y conceptos que sirven de base al estudio de la comunicación como proceso implicado en la actuación humana en general y que de forma peculiar se manifiestan en diferentes esferas de actuación de la vida social.

Con el auge del desarrollo de las Ciencias de la Comunicación, a partir de los años 50, sus conceptos y principios se aplican a otros campos científicos, particularmente en las Ciencias Sociales, haciéndose explícita la relación educación- comunicación en los años 60, expresada en la Tecnología Educativa, que ingresa a la escuela como una estrategia de aprendizaje y que se destaca por conceder especial importancia a los medios y recursos comunicativos en el logro de fines educativos.

En el ámbito escolar, profesores y alumnos son los principales protagonistas de estas relaciones entre educación y comunicación y según la estrategia que se utilice para la organización del proceso pedagógico, se manifiestan formas y concepciones diferentes con respecto a la educación como proceso comunicativo.

La práctica pedagógica como reflejo de un pensamiento pedagógico responde al devenir histórico, por lo que cualquier valoración que se haga de un modelo o tendencia debe tener en cuenta el contexto histórico en que esta surgió. Las ideas pedagógicas están condicionadas por determinadas necesidades prácticas de su tiempo y los intereses de clase dominante.

[Bordenave 82] ha elaborado una sistematización de esta problemática, refiere tres modelos principales de educación a los que corresponden tres modelos de comunicación; esta clasificación ha sido retomada y enriquecida por [Kaplum 85] quien tiene aplicaciones en este sentido en el campo de la Educación Popular.

El análisis de las relaciones entre educación y comunicación que se hacen en esta propuesta constituye un fundamento teórico importante a tener en consideración para enfrentar conscientemente la educación como proceso comunicativo, particularmente para el profesor como profesional de la educación. Debe aclararse que estos modelos constituyen una tipificación de las relaciones históricas entre educación y comunicación, vigentes aún en la escuela contemporánea y en otras instituciones que responden a fines educativos, aunque en el quehacer educativo sea difícil encontrar modelos puros.

2.1.2 Modelo de educación que hace énfasis en los contenidos

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. Es una educación vertical y autoritaria o paternalista que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al alumno (receptor), caracterizándose por ser unidireccional, por lo que no se establece en este caso un verdadero proceso de comunicación, que implica la alternancia de estas funciones. La participación del alumno en este modelo de comunicación, se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del maestro o del texto.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación, pero no constituye la esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor; así, todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación tal y como son concebidas en este modelo, tributan a los objetivos propuestos.

La Pedagogía Tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación. La misma tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII comienza a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la “educación masiva”, como organización necesaria para la sociedad. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Los ejes centrales de esta concepción lo constituyen el texto y el profesor. Se enfatiza el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del maestro. Se pretende la memorización de un gran volumen de información. Se le exige al profesor una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia; en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos y la sociedad. También se le exigen determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. Al alumno le corresponde obedecer, escuchar y ser depositario del conocimiento. Su actividad se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica.

En el devenir de su desarrollo hasta la actualidad, la tendencia pedagógica tradicional ha incorporado diversos elementos de otras tendencias: del empirismo, conductismo, humanismo, por lo que en la práctica pedagógica contemporánea no se manifiesta en su forma clásica y mantiene gran influencia, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes.

2.2.4 Modelo de educación que se centra en los efectos

Este modelo supera al anterior, otorgándole gran importancia a la motivación y plantea como objetivo “el cambio de actitudes”. Algunos lo consideran activo en cuanto propone la realización de acciones. Tiene su origen en E.U. durante la segunda guerra mundial, a partir de los entrenamientos militares para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados. En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se emplea el término de “medios audiovisuales”, lo cual marcó un momento importante en el desarrollo de la Tecnología Educativa, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

En los años 55-65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la escuela un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados. La aparente modernización de la enseñanza resultó seductora para muchos educadores, lo que provocó en muchos su utilización de forma indiscriminada.

Este modelo llega a la América Latina en la década de los 60, época del “desarrollismo” dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por E.U. para dar una respuesta al subdesarrollo de la región y evitar que se extendiera la experiencia cubana, lo que resultó por cierto un fracaso.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, en este modelo se asigna a los hábitos un lugar central en la educación considerándolo como una conducta automática, no reflexiva, posible de ser condicionada y entrenada. Educar así no es razonar, sino generar hábitos. a partir del mecanismo psicológico estímulo- recompensa, intentando aumentar la productividad mediante la introducción de nuevas y modernas tecnologías.

Se da una apariencia de participación a los educandos, en tanto hay una búsqueda de respuesta por parte del educador, pero siempre a partir de efectos preconcebidos.

En la vida cotidiana, además de constituir una estrategia educativa en la escuela, este modelo se manifiesta en los medios de difusión masiva, en técnicas publicitarias, comerciales y políticas, actuando por presión, repetición y por motivaciones subliminales.

A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación “persuasiva” o “dirigista”, en donde el emisor- profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor- alumno continúa subordinado. Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades. El proceso de programar el contenido se apoya necesariamente en el uso de medio técnicos que son los de mayor influencia.

A pesar de las limitaciones que pueda tener este modelo, se considera que ha permitido el enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental, tanto en la relación directa con el alumno como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La Tecnología Educativa como tendencia pedagógica representativa de este modelo, se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios como la TV, el video, entre otros más variados y sofisticados propios de la tecnología computarizada, los que sirven de instrumento para alcanzar determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de “Ingeniería del Comportamiento”, sobre bases psicológicas conductistas.

El centro de esta tendencia lo constituyen los medios, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Si bien es cierto que el rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo anterior, algunos lo consideran “pseudoactivo”, ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos. Se critica también esta tendencia pedagógica a partir de la ausencia de elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

La situación de la Tecnología Educativa ha evolucionado en el presente en América Latina en correspondencia con las condiciones en los diferentes países. Es así que se han derivado nuevas concepciones, entre ellas la tendencia Curricular, en la que se enfatiza en los procedimientos y técnicas del currículum, donde se coloca a los medios de enseñanza como componentes o eslabón del proceso. Nótese que se plantea medios de enseñanza y no medios técnicos pues en calidad de medios o vías de comunicación se toman incluso hasta las formas de reflexión, de análisis, de valoraciones tanto por parte del profesor como del alumno.

En nuestro país desde finales de la década del 70 hasta la actualidad, se defiende la concepción de que los medios de enseñanza son todos los componentes del proceso pedagógico que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados. Con esta forma de entender y de ubicar el lugar de los medios de enseñanza, se aprecia que los mismos sirven tanto a la labor pedagógica del profesor, como también al trabajo de los alumnos; desde el uso de los textos, hasta el uso de una computadora, alternándose indistintamente la función de emisor y receptor en ambos sentidos.

T. E. Landívar, señala acerca de esta tendencia pedagógica: *“Se le puede criticar el sentido persuasor y reproductor de sus propuestas, pero también generó grandes cambios y conformó una etapa necesaria para que las futuras propuestas puedan ingresar al sistema educativo formal (y a otros ámbitos y modalidades) sin mayores resistencias”* [Landívar, p109]

2.2.5 Modelo de educación que enfatiza el proceso

Es un modelo de educación gestado en América Latina, siendo uno de sus autores más representativos Paulo Freire, de Brasil que concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere en Argentina es otro de los representantes relevantes de esta concepción que ha sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo, sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo. *“Conocer no es adivinar”*, dice Freire, por lo tanto *“la información es un momento fundamental del acto de conocimiento”* [Ojalvo 95, p9]. Hay que tener en cuenta cómo y en qué contexto se proporciona, siendo lo más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno al mismo. De ahí que la información debe ir precedida de cierta problematización.

La participación en la educación que se propone se refiere por una parte a los métodos de enseñanza-aprendizaje, así como también a la actitud del profesor desde que empieza a planificar los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber. Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de “investigación temática”

Es un modelo autogestionario ya que se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social. Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los educandos.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores. Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre educadores y educandos.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, en este modelo se insiste en la democratización, en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus alumnos.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y discentes, ni de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, que funcionan bajo la influencia de un coordinador que debe crear, mantener y fomentar la comunicación en el grupo para propiciar su crecimiento, expresado en la autorregulación. La naturaleza de la tarea puede variar, según el grupo de que se trate, por ejemplo, la curación en los grupos terapéuticos, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral o el aprendizaje en grupos de estudiantes. [Pichón 89].

En el área de la educación escolar ha ejercido gran influencia también en la concepción del aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza- aprendizaje que faciliten la producción del grupo y cada uno de sus miembros. Debe promover los procesos de comunicación y participación activa de todos, planteando y aclarando los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje. Para este autor los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y educandos supone cambios no solamente en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

Algunas valoraciones

Estos tres modelos de educación analizados representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

En la valoración de los mismos se corre el riesgo de una comparación arbitraria que no tenga en cuenta que cada uno es el resultado de las condiciones socio- histórico en que surgió y en ese contexto han sido eslabones valiosos en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas, con aportes importantes para elevar la calidad de su práctica.

El primer y segundo modelo se consideran modelos exógenos que conciben al alumno como objeto del proceso, mientras que el tercero es un modelo endógeno que coloca al educando en el centro, como sujeto del proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

Teniendo en cuenta el devenir histórico y por esta misma razón, la práctica escolar contemporánea está matizada por la interpenetración de estos tres modelos de acuerdo a las condiciones concretas en que transcurre el proceso pedagógico. Analizando dialécticamente las transformaciones que cada uno propone con relación al anterior, se aprecia que en cada nueva propuesta se resuelven contradicciones relativas a la comunicación entre los participantes del proceso, que dan lugar a nuevas relaciones que superan la situación precedente. Debe tenerse en cuenta entonces que el tercer modelo, como expresión superior de la relación educación-comunicación, niega dialécticamente los anteriores, lo que implica que incorpora lo positivo que de hecho tienen los modelos previos.

Las demandas de la escuela contemporánea, en correspondencia con las condiciones socio- económicas y científico- técnicas, exigen trabajar por un acercamiento cada vez mayor al tercer modelo de educación.

Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de este tercer modelo en el contexto escolar que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del discente, entre otros factores. Por otra parte, las condiciones institucionales que la educación escolarizada impone, implican determinados límites a la supuesta “democratización” que en este caso se propugna.

3 La Comunicación Educativa

A partir del desarrollo que han tenido los estudios realizados en las dos últimas décadas en torno a la relación comunicación- educación emerge La Comunicación Educativa como un área específica de las Ciencias de la Educación y cuya elaboración teórica metodológica no es aún una construcción acabada.

El término Comunicación Educativa no ha sido empleado solamente en relación con la educación escolarizada, sino que está vinculado a diferentes áreas de la práctica social. Por ejemplo, en el área política-ideológica, en la práctica de los medios de difusión masiva y en el área pedagógica, que es la que nos interesa abordar, esta última referida por algunos autores como Comunicación Pedagógica (término menos aceptado por su menor grado de generalidad).

En el área pedagógica se distinguen dos enfoques:

La comunicación educativa instrumental: Se enfatiza la comunicación como técnica e instrumento valioso para la educación. Se atiende aquí a la didáctica de los medios de enseñanza y el control del sistema de transmisión entre docente y alumnos con vistas al logro de los objetivos propuestos, así como al uso de técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como recursos para que el mensaje llegue al alumno mejor. Este enfoque se corresponde con el primer y segundo modelo de educación ya analizados

La comunicación educativa procesual: En este enfoque los procesos comunicativos no son instrumentos o estrategias de aprendizaje, sino que constituyen su esencia. En este caso se centra la atención en el proceso mismo y no solamente en sus resultados. Se destaca el papel de la interacción, de la elaboración conjunta de significados entre los participantes como característica esencial del proceso pedagógico. Se tiene en cuenta la *contextualización* de la acción educativa, considerando los factores socio- políticos que intervienen en la determinación social y el papel de lo individual, lo que se corresponde con el tercer modelo de educación.

Un proceso realmente educativo tiene lugar solamente cuando las relaciones humanas que se producen en el proceso pedagógico no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, lo que propicia el desarrollo del individuo, su personalidad y del grupo escolar, así como del profesor, ya sea como profesional y persona.

T. E. Landívar define la Comunicación Educativa como *“el área de conocimiento teórico- instrumental cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción propios de toda relación humana, en donde se transmiten y recrean significados”* [Landívar ,p5]. Considera Landívar que los procesos de interacción pueden ser presenciales o no, ocurrir en un mismo espacio y tiempo, ser formales, no formales y poseer diferentes grados de sistematización y complejidad tecnológica. Y por finalidad educativa interpreta el propósito explícito o no de una persona o grupo por alcanzar o promover una conducta, actitud conforme a ciertos valores, a partir de lo cual se decidió la acción en el marco de la realidad en que se inscribe.

[Sagué 96] al investigar la capacidad para la Comunicación Educativa realiza una revisión bibliográfica considerable acerca de la misma planteando como aspectos esenciales en su comprensión:

- Carácter de proceso bidireccional, interactivo
- Necesaria intencionalidad consciente del que educa
- Responde a fines siempre positivos (en correspondencia con el sistema de valores del marco de referencia).
- Se rodea de un “modo de hacerse” particular (exigencias que son afines a tomar al “otro” en cuenta en la comunicación, permitir su expresión auténtica en el diálogo, acceder a un clima afectivo positivo).

[Gzlez F.95] considera que tradicionalmente la escuela ha sobrevalorado la enseñanza como su función principal, y la educación interpretada como el desarrollo de la personalidad de los educandos ha pasado a segundo plano. Precisa que la educación debe ser entendida como un proceso orientado al desarrollo pleno del escolar, el cual simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en varios planos como persona y plantea: *“el crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc. así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como*

una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y sus intereses” [Gzlez F. 95, p2]. Considera además que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno.

Cuando se trata de un proceso de comunicación educativa que tiene lugar en un contexto educativo planificado y dirigido hacia objetivos determinados como la institución escolar, ello exige la intención del sujeto educador que debe poner en función todos sus recursos para lograrla; por lo que debe esperarse la preparación del educador en este sentido. Por lo tanto cuando se plantee establecer una comunicación adecuada profesor alumnos en el proceso pedagógico, se trata pues de lograr una comunicación educativa.

REFERENCIAS

- [Bordenave 82] Bordenave J. D. *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Costa Rica. 1982.
- [Engels] Engels F. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Obras Escogidas. Editorial Progreso, Moscú.
- [Fndez M 94] Fernández Pérez M. *Las tareas de la profesión de enseñar*. Editores Siglo XXI, Madrid, 1994.
- [Gzlez F 87] González Rey F. *Personalidad y Comunicación: su relación teórica y metodológica p. 153-172* en Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
- [Gzlez F 89] González Rey F. *Psicología Principios y Categorías*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- [Gzlez F 95] González Rey F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
- [Heinemann 80] Heinemann P. *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Editorial Herder, Barcelona, 1980.
- [Kaplun M. 85] Kaplun M. *El comunicador popular*. Ediciones CIESPAL. Editorial Belén, Ecuador, 1985.
- [Landivar] T.E. *Comunicación Educativa. Reflexiones para su construcción*; en Revista Alternativas, Año VI, No. 8. Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires.
- [Leontiev 81] Leontiev A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- [Lomov 89] Lomov B. F. y otros *El problema de la comunicación en Psicología*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989
- [Ojalvo 95] Ojalvo V. *La educación como proceso de interacción y comunicación*. Curso Internacional. material impreso, CEPES, UH, 1995.
- [Ojalvo 95a] Ojalvo V. *Comunicación Educativa*. Curso Internacional, material impreso, CEPES, UH, 1995.
- [Ortiz 96] Ortiz E. *Perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro de enseñanza media para su labor pedagógica*. Tesis de doctorado, Universidad Central de las Villas, 1996

- [Pichón 89] Pichón Riviere E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- [Predvechni 81] Predvechni G. P. y otros. *Psicología Social*. Editorial de libros para la Educación, La Habana, 1981.
- [Sagué 96] Sagué A. M. *La capacidad para la comunicación educativa. Una concepción teórica estructural desde la Educación Avanzada*. Tesis de Maestría. CENESEDA, La Habana, 1996.
- [Sorín 84] Sorín Z. M. *Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista*; *Psicología de la Personalidad*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1984.

LA ESTRUCTURA DE LA COMUNICACION

Dra. Ana María Fernández González

Aunque el hombre se enfrenta a la situación de comunicación como un todo único, ella puede ser abordada desde diferentes ángulos, ya que en la misma intervienen elementos de distinta naturaleza. Así, los elementos de carácter informativo, perceptivo e interactivo, se conocen como los componentes estructurales del proceso de comunicación interpersonal.

El componente informativo de la comunicación

Un aspecto esencial en el proceso de comunicación es el intercambio de información que se produce durante el mismo. Este ha sido quizás el aspecto más estudiado de dicho proceso y sirvió de base para la elaboración de una Teoría de la Comunicación surgida en los países capitalistas por la década del 50.

El concepto de información parte de una definición matemática que tiene que ver con la inesperabilidad estadística. En la medida en que la aparición de un proceso sea probabilísticamente menos esperado aporta mayor cantidad de información. Cuando Claude Shannon en sus clásicos trabajos sobre la transmisión de información en un sistema, publicados en 1948, se refería a su "monto de información" que se transmite, no estaba haciendo alusión alguna al contenido o significado de esta información sino a sus aspectos mensurables. Existen aspectos importantes de la comunicación humana que no pueden ser por tanto explicados a partir de esta teoría. A través de ella se puede predecir, por ejemplo, qué cantidad de información está contenida en un mensaje o en una acción determinada. Digamos que al tirar una moneda al aire podemos esperar una cantidad dada de información (hay dos posibles respuestas) pero esta será la misma si se trata de ver quién paga una cerveza entre dos amigos o quién es el destinado para

lanzarse en paracaídas en medio de un frente de combate, siendo ambas situaciones tan diferentes que dan una connotación también diferente al mensaje que se espera al ver caer la moneda. En el segundo caso, aunque la cantidad de información es la misma, esta irá acompañada de una serie de emociones, expectativas, ansiedades, temores, que hacen esa situación de comunicación totalmente diferente a la primera.

Pudiera pensarse que dado que para la comunicación es tan importante el contenido y el significado de lo que se comunica, el estudio de la cantidad de información transmitida y su definición a partir de criterios probabilísticos no tiene mucha importancia, y no es así.

El elemento de novedad o sorpresa (que matemáticamente se traduciría como baja probabilidad de ocurrencia) se asocia desde tiempos remotos de Aristóteles al proceso de conocimiento humano. También Condillac, iniciador de la psicología sensualista en el siglo XVIII, se refería a esto cuando expresaba que... “el asombro acrecienta la actividad de los procesos del alma”...

En el siglo XX, Pavlov y Sokolov, fisiólogos rusos, estudiaron el reflejo de orientación como una expresión neurológica de la comunicación desde el ambiente hacia el organismo. Este reflejo produce una respuesta ante cambios o estímulos nuevos y tiene gran importancia en la supervivencia y desarrollo de la especie. Sokolov propone un modelo para explicar este reflejo: existe una cadena de células en la corteza cerebral que guarda información acerca intensidad, calidad, duración y orden de presentación de los estímulos. El reflejo de orientación surge cuando un estímulo “nuevo” que entra por los sensorios no coincide con todos los parámetros del modelo neuronal de la corteza. Esta discordancia genera descargas excitativas descendentes que se dirigen hacia el sistema reticular de los pedúnculos cerebrales y acrecienta la actividad de este sistema. Cuando el estímulo concuerda con el modelo (es decir, no es nuevo), se envían descargas inhibitorias al sistema reticular para impedir que alerte al organismo.

Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, se conoce que en el proceso de comunicación entre los hombres, constituyen información aquellos elementos nuevos, desconocidos y significativos para la persona.

Cuando un mensaje está cargado de contenidos ya conocidos, por lo general, despierta poco interés, provoca pocos cambios en el sujeto, influye poco en él, simplemente porque para él contiene poca información. La atención se concentra de forma involuntaria al presentarse un estímulo nuevo, contrastante. Cuando nos llega un mensaje con un contenido inesperado, atendemos rápidamente. Esta información nos activa.

También en el hombre hay que contar no solo con lo novedoso de la información, sino con lo significativo que puede ser para este. Una información puede ser valiosa porque está vinculada a la satisfacción de alguna de nuestras necesidades. Por ejemplo, de las muchas cosas que podríamos haber escuchado en una transmisión de radio, si estamos pendiente de un próximo ciclón anunciado, solo captamos como mensaje lo que se refería al estado del tiempo. El resto puede que ni lo recordemos; no constituyó información para nosotros. Es así como en una situación de comunicación nos impresionan algunos gestos o ideas expresadas porque revelaron actitudes que no esperábamos en esa persona, o porque estamos de acuerdo con ellas, o por resultarnos interesantes, pero que por alguna razón constituyen una información importante. Es esta la razón por la que se dice que el regaño continuado al niño pierde en efectividad: es un mensaje con poca información, por lo repetida, y por eso no moviliza su conducta.

Todas estas explicaciones psicológica del “monto” de información que tiene un mensaje para el sujeto a partir de las leyes de la atención, de la percepción, de la motivación humana, así como las explicaciones neurofisiológicas acerca de la respuesta del organismo ante los cambios del ambiente, si se analizan, tienen mucho que ver con el concepto matemático de información a partir de criterios probabilísticos. La teoría matemática resulta muy coherente y aunque no es exhaustiva para explicar todos los aspectos de la comunicación, resulta de gran valor en el estudio de la misma.

Los trabajos de Shannon también proporcionan un modelo valioso y muy conocido de los elementos que componen el sistema de transmisión de la información: el emisor o fuente, el receptor o destinatario, el canal o vía a través de la cual se transmite el mensaje y el mensaje en sí mismo. Se incluyen en dicho modelo los procesos de codificación y decodificación del mensaje que deben hacer el emisor y receptor respectivamente, así como el proceso de retroalimentación o feed back. Este modelo facilita el análisis del flujo de información durante la comunicación y el estudio de dónde pueden estar produciéndose los ruidos que impiden una correcta transmisión.

El proceso docente, como proceso comunicativo, debe ser analizado también desde este punto de vista. El maestro debe considerar el monto de información que da en su clase: no se puede “atiborrar” de muchos conceptos nuevos al alumno porque no podrían ser asimilados. Tampoco puede pretender el maestro captar la atención si su mensaje carece de información nueva o significativa. Otros elementos deben ser considerados como la posibilidad de retroalimentación a partir de un sistema de preguntas para conocer el

nivel de comprensión, el estado y uso de los medios audiovisuales que sirven de canal para la comunicación, etc.

EL componente perceptivo en la comunicación

En una situación de comunicación no solo interviene el contenido de la información que se está transmitiendo, sino también las imágenes de uno y otro interlocutor que se van conformando durante su transcurso. En la relación interpersonal aquellos que se comunican se van formando una imagen del otro aún sin proponérselo, así como también una imagen de cómo somos percibidos por esa otra persona. No es sorprendente escuchar a alguien decir que tiene la impresión de serle antipático a otro, o de resultar agradable a otra persona, o de inspirarle confianza. Estas impresiones dadas por cómo nos percibimos ser acogidos en la situación de comunicación pueden ser muy reales e influir sensiblemente en el transcurso de la misma. Asimismo tenemos una imagen del otro casi desde los primeros momentos de la comunicación, que podemos ir enriqueciendo a lo largo de esta y que también influye notablemente.

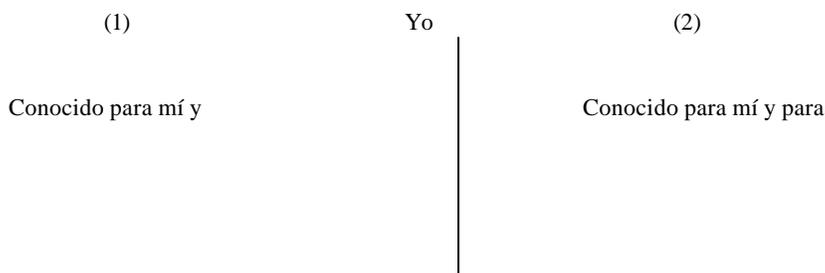
La manera en que se organizan estas percepciones está muy permeada por nuestras experiencias anteriores. Todos a lo largo de nuestras vidas vamos formando nuestros patrones de aceptación y de rechazo hacia las personas. De esta forma hay características, cualidades, tipos, modales, etc, que tendemos a aceptar, que propician en nosotros un acercamiento, así como otras que tendemos a rechazar, que más bien nos hacen alejarnos o predisponernos negativamente. Así tenemos que la apariencia externa del otro, la manera de comportarse en la comunicación, las ideas que va aportando durante la misma, etc, nos va dando información para conformar nuestra imagen de esa persona.

Como parte de nuestra experiencia anterior, intervienen en este caso en forma negativa, los prejuicios. El tener una actitud prejuiciada en ocasiones nos distorsiona esta información que estamos recibiendo y nos hace percibir al otro en forma inadecuada. Puede existir, por ejemplo, un maestro prejuiciado respecto a la manera de vestir y el arreglo personal de los estudiantes. No es poco común el pensar que el joven de pelo largo y vestir extravagante es un mal estudiante. Esto puede hacer que nos conformemos una imagen negativa, a partir de una primera impresión o contacto con un estudiante de esas características, que desencadene determinadas actitudes hacia él y que nada ayude en nuestro trabajo. Quizás estemos cometiendo un grave error. En ocasiones un colega nuestro al comenzar el curso nos da referencias muy negativas de alguien de nuestra nueva clase, por su propia experiencia con ese alumno. Esto puede perjudicarnos y conformar una imagen negativa de ese estudiante, aún cuando aquella referencia estaba muy permeada de una relación muy particular con ese profesor.

Las primeras impresiones que tenemos en nuestras relaciones con otras personas son muy importantes. Estas pueden crear un “efecto de halo” que consiste en transferir esa primera impresión a situaciones posteriores, aún sin una correspondencia real. Si esta primera imagen es muy favorable o muy desfavorable, arrastramos esa impresión durante un cierto tiempo y en ocasiones nos cuesta trabajo modificarla. En esto, por supuesto, existen diferencias individuales. Hay personas que conforman estas imágenes muy rápidamente quizás por ser menos reflexivas, o por ser muy rápidas en su observación. Otras son más cautelosas. También existen personas muy rígidas y poco dadas a modificar una imagen aún cuando tenga una nueva información y otras que son más flexibles. No obstante no ser algo definitorio, es innegable que estas primeras impresiones son importantes.

Estos elementos a nuestro juicio cosas importantes a conocer por el maestro. El primer día de clases constituye un momento que no debe tomarse a la ligera. Con razón dice un famoso proverbio que “Jamás existe una segunda oportunidad de producir una buena primera impresión”. Una primera impresión favorable puede ayudarnos mucho con nuestros estudiantes. Para lograrla, por supuesto, no se trata de crear una situación artificial, de mostrar una imagen de nosotros mismo que no es real. Se trata más bien de mostrar lo mejor de nosotros, sin que posteriormente nos contradigamos. Es un momento este de pensar en qué influencia pueden tener nuestras palabras, nuestro modo de enfrentar el aula. Claro está que no podemos perder de vista que todo no podemos dejarlo a la primera impresión.

Pudiéramos representarnos la situación de comunicación interpersonal esquemáticamente:



desconocido para el
otro.

el otro.

El otro

(5)

(3)

Desconocido para
ambos.
(potencialidades)

Conocido para el otro
y desconocido para
mí.

Hay elementos referidos a las personas que se comunican que son conocidos por ambos y que estarían representados en el cuadrante 2. Hay otros elementos que uno conoce de sí mismo pero no da a conocer al otro (cuadrante 1). Existen también elementos en algunos casos que posee el otro de mí, pero que yo no conozco (cuadrante 3). En el cuadrante 1 estarían por tanto mis reservas con esa otra persona y en el 3 aquellas cosas que yo no he concientizado, que no conozco de mí y que posiblemente otra persona se haya percatado de ellas. En el cuadrante 4 estaría lo desconocido, lo que aún no se ha manifestado y puede darse como potencialidad.

Es recomendable para ser percibidos adecuadamente y mejorar nuestra comunicación, que aquello que no queremos mostrar de nosotros mismos a otra persona, se vaya haciendo poco a poco menor y vaya pasando a engrosar el contenido de lo conocido por ambos. A veces hay una tendencia a no abrimos ante el otro, a ser demasiado cautelosos, y esto no ayuda a la buena comunicación. El maestro no está exento de esta tendencia. Los estudiantes, en investigaciones realizadas en nuestro país plantean que no conocen bien a sus profesores, que tienen una imagen muy impersonal de los mismos, que fuera de su rol de profesores son para ellos desconocidos. El docente plantea que necesita conocer al estudiante para comunicarse mejor con él, pero ¿hemos olvidado acaso que este proceso es bilateral? ¿No necesita también el alumno conocer a su profesor?

Respecto a esta problemática existe la confusión entre darse a conocer y dar a conocer sus problemas personales. El maestro plantea que no tiene que “contar sus problemas” a sus estudiantes. Sin embargo, darse a conocer como persona implica asumir una posición, compartir criterios, puntos de vista, etc. Cuando el profesor revela criterios personales ante determinada situación (del aula o fuera de ella), o plantea sus puntos de vista y preferencias acerca de un contenido o suceso, o muestra su manera de encarar la vida ante un hecho, por ejemplo, está mostrándose como persona. El maestro no puede enajenar su función de su personalidad, porque entonces su función pierde alcance.

A esto nos referimos al hablar de mostrarse más abiertamente al otro para ayudarlo a tener una imagen más real de nosotros. Por supuesto que esto debe ser gradual, atendiendo siempre al tipo de relaciones que guardan las personas, no indiscriminadamente. No sería una buena observación el dejar que todos y en cualquier momento tengan acceso a nuestro mundo interno. Esto es selectivo. Aquellas personas que indiscriminadamente “cuentan su vida” al primero que encuentran tampoco tienen éxito en la comunicación.

También es recomendable ser receptivo a aquello que otros observan en nosotros. Cuando asumimos una actitud receptiva, otras personas pueden ayudarnos y comentar con nosotros (y con terceras personas) sus impresiones. Esto quizás nos lleve a conocer algo de nosotros mismos que no conocíamos.

En general, esta expresión gráfica nos sirve para mostrar que la coherencia y la realidad de estas imágenes que se forman de una u otra persona durante la comunicación facilitan el proceso.

El componente interactivo de la comunicación

Las relaciones que establecen las personas entre sí constituyen la base objetiva para la comunicación. El tipo de relación interpersonal va condicionando y propiciando formas específicas de comunicación. Las relaciones de competencia o de rivalidad, por ejemplo, condicionan un modo peculiar de comunicación diferente a las de colaboración o de solidaridad. En el primer caso pudieran ser comunes las expresiones irónicas, de reto, las intenciones de los interlocutores no se expresan con claridad, etc, mientras que en el segundo caso no se evidencian cargas agresivas en el lenguaje, el clima afectivo durante la situación de comunicación no es percibido como hostil, se transmiten por lo general vivencias positivas, hay una mayor tendencia a una relación empática entre las personas, etc. Asimismo las relaciones de dependencia

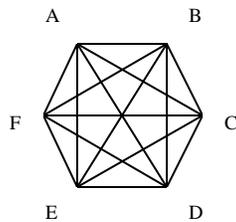
o de dominancia-sumisión conllevan peculiaridades en la comunicación como por ejemplo un carácter más pasivo en uno de los dos interlocutores.

Las formas de interacción que se establecen entre las personas (cómo organizan su actividad conjunta, cómo la acción de una es afectada por la de las otras) pueden verse como premisa y a la vez como resultado de la comunicación. Constituyen premisa en el sentido de que condicionan relaciones y necesidades de comunicación entre las personas. A su vez, a través de la comunicación pueden variarse estas formas de interacción, pueden llegar a establecerse nuevas formas de interactuar.

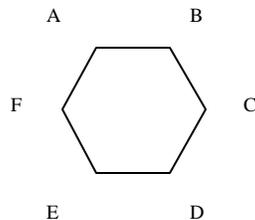
Aunque no deben identificarse la interacción y la comunicación, tampoco deben verse como dos fenómenos aislados, ya que se dan simultáneamente en una situación de relación interpersonal y se condicionan mutuamente.

La literatura reporta distintos modelos en que pueden estructurarse las interacciones en los pequeños grupos:

3. Estructura completa, donde cada miembro tiene las mismas posibilidades de interacción y comunicación y a su vez se dan posibilidades de interactuar con cualquiera de los miembros del grupo.

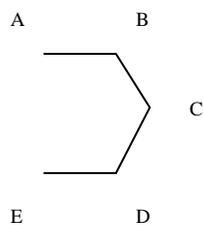


4. Estructura en círculo, donde también todos tienen iguales posibilidades de interacción, pero solo con dos miembros del grupo directamente y con otros indirectamente a través de terceras personas.

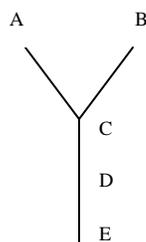


Estas dos estructuras son descentralizadas, es decir, no hay una figura central. Esta descentralización favorece la vivencia de satisfacción entre los miembros del grupo pero se plantea que resultan poco prácticos para la solución de tareas, ya que se cometen muchos errores y el proceso se torna lento.

3. Estructura en cadena.

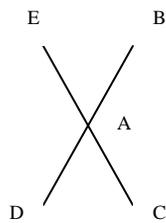


6. Estructura en Y.



Donde una persona se relaciona con otras dos o más y esta a su vez con otras que no tienen relación directa con la primera.

7. Estructura en estrella.



En estas tres últimas aparece siempre una figura central. El nivel de centralización es creciente para llegar al caso extremo de la estructura en estrella donde hay una persona que se relaciona con cada uno de los restantes miembros, pero estos no tienen posibilidades de interacción entre sí. Estas estructuras centralizadas se señalan como muy eficientes para la solución de las tareas, ya que se arriba a las soluciones en forma más rápida. Sin embargo, excepto en la persona que tiene la posición dominante, tiende a aumentar la insatisfacción en el resto de los miembros del grupo.

Se plantea entonces que al crecer la centralidad en las formas de relación entre las personas, aumenta la eficiencia del grupo en el sentido de cometerse menos errores y llegar a soluciones más rápidamente y aumenta también la vivencia de insatisfacción. Consideramos, no obstante, que la satisfacción no debe verse contrariamente relacionada con la eficiencia, ya que, al sentirse mejor el individuo dentro de sus relaciones interpersonales, esto contribuye a que sea mucho más eficiente en ellas. La eficiencia no siempre está condicionada por la rapidez. Existen muchas ocasiones en que el grupo llega a ser más productivo a partir de una red de interacciones descentralizadas ya que, aunque la solución al problema sea más demorada, se alcanzan mejores resultados al contarse con la participación de todos y un nivel más elevado de compromiso y de interiorización de dicha solución.

Si pensamos en cómo se estructuran las interacciones en un grupo de clases tradicional, vemos cómo la estructura se corresponde con la de estrella: el maestro se relaciona y se comunica con cada uno de sus alumnos frente a sí, pero estos no tienen relaciones entre ellos mismos. Esto, por lo general, genera cierto sentimiento de insatisfacción entre los estudiantes. Por otra parte, el maestro recurre a esta forma de interacción por permitirle, con mayor rapidez abordar sus contenidos y alcanzar sus objetivos. Evidentemente es mucho más complicado propiciar la participación de todos y garantizar, entre todos, llegar al propósito final. Sin embargo, cada vez más se muestra con mayor fuerza la importancia de la participación activa del estudiante para lograr un aprendizaje más productivo, por lo que debemos esforzarnos en lograr formas más descentralizadas en la relación profesor-alumno, que por otra parte propicia una mejor comunicación con el grupo.

Los procesos de comunicación pueden ser simétricos o complementarios. Simétricos son aquellos que descansan en relaciones de igualdad entre los interlocutores. Complementarios se llaman a aquellos en que la relación descansa en la diferencia, donde los que se comunican adoptan posiciones diferentes y uno de ellos tiene un papel director, primario o inclusive superior al otro.

En el caso de la relación maestro-alumno, se da un proceso complementario donde el maestro, independientemente del nivel de centralización que tenga en su estructura de relaciones, funciona como figura de autoridad. Esta autoridad implica el ejercicio de cierto poder sobre el estudiante. El poder puede estar basado en diferentes cosas, de ahí que se refieren diferentes tipos de poder:

-Poder legítimo: aquel que está dado por la ley, o establecido institucionalmente, o determinado por el rol que ocupa esa persona.

-Poder sancionador: el poder está dado por el uso de recompensas y castigos.

-Poder capacitativo: se fundamenta en el conocimiento, la experiencia de esa persona, que le hace ganar autoridad.

-Poder referente: el poder emana de atributos que tiene la persona, de su "carisma", lo que la hace tener "seguidores" y propiciar la identificación.

-Poder circunstancial: dado por el manejo oportuno de alguna situación.

Estas formas no son excluyentes y, por supuesto, en la medida en que se combinen pueden lograrse formas de influencia superiores. Por ejemplo, en la medida en que el maestro además de la autoridad que le es conferida legítimamente por su rol tiene a su favor cualidades personales atrayentes o un nivel de conocimientos que propicia el respeto y la admiración de sus estudiantes, su ascendencia sobre estos es aún mayor.

Es curioso también analizar el uso del poder sancionador en el maestro. Por lo general este se basa en la utilización del castigo solamente: el regaño, el dar una baja nota, la crítica, el extender el horario de clases, y otras mil variantes. El uso del estímulo, el reconocimiento al esfuerzo o resultado alcanzado, e inclusive la recompensa en alguna situación de éxito que sirva de reforzamiento a un comportamiento deseado, son menos frecuentes en el aula.

Si bien no abogamos por un aprendizaje de enfoque conductista, basado en el castigo y la recompensa, es innegable que el uso de su poder sancionador puede resaltar la autoridad del maestro, es también un recurso. Sólo que esto no tiene por qué derivar en una educación punitiva. El tener la potestad de estimular o de dar reconocimiento y aprobación puede también hacer a este maestro "poderoso". El hecho de reconocer explícitamente ante el otro aquellas ideas o conductas acertadas repercute positivamente en la comunicación.

En ocasiones pensamos que las personas al actuar bien no hacen otra cosa que cumplir con su deber y por tanto no es necesario que se les reconozca por ello. Este es un grave error. Todos tenemos el derecho de sentirnos bien por nuestros aciertos. Muchas veces ni siquiera conocemos el impacto favorable que tienen nuestras acciones en otros. El reforzamiento positivo hace más frecuente la repetición de un comportamiento. Este esquema de la psicología conductista es válido en muchas circunstancias y tiene mayor valor para el aprendizaje que la acción del propio castigo o sanción negativa, mucho más utilizado por el maestro.

Muy relacionado con estas formas de ejercer la autoridad y de establecer las relaciones está lo que se llama el estilo de comunicación. Este no es más que el modo personal de desempeño en la situación de comunicación, que depende en gran medida de las características de personalidad del sujeto, los patrones de comunicación conformados a lo largo de su experiencia.

El estilo de comunicación de una persona es bastante consistente en el tiempo y en diferentes situaciones, aunque esto no quiere decir que no puedan darse modificaciones en función de hechos, características del contexto, del propio grupo, etc. Aún así el sujeto tiende a tener una forma peculiar de comunicarse que lo caracteriza.

Se plantean tradicionalmente diferentes estilos en las relaciones profesor-alumno, como son el democrático o el autoritario. El primero se caracteriza por una participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. El maestro tiene en cuenta sus criterios y las relaciones obedecen a una estructura descentralizada.

El estilo autoritario se basa en la autoridad del profesor como figura única en la toma de decisiones. Sus criterios se imponen y no se consulta ni se tienen en cuenta los puntos de vista de los estudiantes. Claro está que los casos descritos serían los casos extremos. Por lo general se dan estilos que se mueven entre estos dos polos (autoritario-democrático) evidenciándose un equilibrio o una tendencia hacia uno de ellos. Se plantea también el estilo permisivo, o de "dejar hacer". Aquí el maestro, más que dar participación al alumno, le deja hacer, en un caso extremo y desordenado de no imposición, que implica la pérdida de su autoridad y del control del proceso. Es necesario distinguir este estilo del democrático, con el cual a veces es confundido.

El estilo democrático no implica la pérdida del control por parte del docente. El hecho de dar participación no debe lacerar el logro de objetivos, propósitos, tareas a cumplir. Llegar a ciertas metas de esta manera requiere una preparación, un adiestramiento en el manejo del grupo, en el uso de técnicas participativas, etc. De lo contrario, un intento de "democratización" en el proceso puede conducir en efecto a dejar hacer a los estudiantes sin lograr un resultado coherente, y por eso en ocasiones se confunden ambas cosas.

Viéndolo desde otro punto de vista, se plantean también los estilos centrado en la tarea o centrado en las relaciones. En el primero, el docente prioriza hasta tal punto el cumplimiento de su tarea, que descuida o

inclusive afecta las relaciones entre las personas que en ella participan. Al estar tan enfocado hacia el trabajo a realizar, no se tienen en cuenta los factores subjetivos que intervienen. Este maestro, por ejemplo, está tan centrado en los contenidos de su clase, que no se preocupa por un ambiente de hostilidad o tensión que pueda estar afectando al grupo, o por una situación personal que pueda tener un estudiante que no le permite concentrar su atención, o por criterios del grupo acerca de su persona y sus actitudes hacia los alumnos.

Por otra parte, aquel estilo centrado en las relaciones implica el priorizar éstas en detrimento de la tarea a realizar. Este pudiera ser el maestro tan preocupado por mantener una buena comunicación con sus estudiantes que dedica tanto tiempo a conversar con ellos que no le permite abarcar los contenidos de su programa, O el docente que por no crear una situación de malestar, no sanciona lo mal hecho, no es riguroso en la evaluación, etc.

Este estilo centrado en las relaciones no debe confundirse con un enfoque en la educación surgido en los últimos años a partir de la extrapolación al campo educativo de las ideas de C.Rogers y seguidores en la psicoterapia: el llamado enfoque centrado en la persona dentro de la ya mencionada Pedagogía no directiva (cap.1) En el mismo se pone en el centro de la atención al estudiante y su proceso de aprendizaje, actuando el maestro como un facilitador del mismo.

El rol de facilitador pudiera ser considerado un estilo de comunicación dentro de la línea más general del estilo democrático, aunque con su especificidad. Aquí el maestro deja de tener el papel protagónico en el proceso para, a partir de una vía no directiva, contribuir a que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento, facilitando la expresión de ideas, sentimientos, valoraciones, opiniones y criterios de todos, en un clima comunicativo de aceptación y empatía. El maestro facilitador no se centra en el conocimiento, sino en propiciar situaciones en que el alumno sea partícipe y director de su propio aprendizaje.

Por supuesto que hemos visto aquí también los casos extremos. El lograr puntos medios entre los polos nos acerca al éxito. Debe lograrse una combinación tal que el docente pueda garantizar el cumplimiento de las tareas, sin afectar las relaciones. Aunque es común el señalar las ventajas de los estilos democráticos en la dirección del proceso docente educativo, estimamos necesario destacar que no existe un estilo de comunicación que garantice el éxito "per se". Con cualquiera de ellos puede llegarse a buenos resultados en el aula, especialmente si evitamos los extremos, si bien es cierto que a largo plazo las formas más democráticas implican un mayor desarrollo personal para el alumno de manera general.

El profesor no debe esforzarse en asumir un estilo que no le es propio, porque pierde su autenticidad. Si es posible el meditar en qué elementos dentro de su estilo le acarrearán dificultades, para tratar de buscar nuevas variantes, otros recursos que salven esto. También es lícito, como decíamos al inicio, en situaciones muy específicas, actuar deliberadamente en forma no usual para ser más efectivos.

Queda a la autorreflexión del profesor analizar qué tipo de relaciones sirven de base a su comunicación con los estudiantes o con su colectivo; cómo ejerce su autoridad; qué estilo lo caracteriza; cuáles son los puntos débiles dentro de su ejecución personal en dicho estilo. El autoanálisis y la retroalimentación por parte de otros constituyen un arma poderosa para pulir y mejorar nuestro trabajo.

Bibliografía

5. Andreieva: Psicología Social. Editorial Universidad de Moscú, 1974.
6. Aranguren, José Luis: La Comunicación humana. Editorial Tecnos, Madrid. 1986
7. Brazier, Mary A.: Contribuciones neurofisiológicas al tema de la comunicación humana. En: Teoría de la Comunicación Humana (ensayos originales) Frank E. X. Dance. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1973.
8. González Maura Viviana y otros.: Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 1995.

El lenguaje corporal

Autora: Mcs Ma. Isabel Alvarez Ecchevarría

El rostro y la mímica facial

*Después de la voz, el rostro es el que más poder tiene en la elocuencia y ¡qué gracia y dignidad aporta!
Pero no hay que caer en la afectación, ni muecas. Cuidad con igual solícitud el movimiento de los ojos; porque si el rostro es el espejo del alma, los ojos son sus intérpretes. Ellos son los que expresan, en conformidad con nuestros sentimientos interiores la tristeza y la alegría. Cicerón*

Con el rostro, más que con las palabras o con cualquier otra parte del cuerpo mostramos principalmente lo que sentimos.

No es posible establecer una norma universal acerca de cómo hacer uso de la mímica facial en diferentes situaciones comunicativas, ya que ella está condicionada culturalmente y a la vez es expresión de la personalidad del sujeto comunicante; hay expresiones que son en extremo individuales. La mejor expresión será aquella que se corresponda con el mensaje oral, en el caso en que participen las palabras, así como con otros recursos no verbales que participan tales como la entonación de la voz, gestos, movimientos corporales de forma que reflejen lo que siente verdaderamente la persona.

Los movimientos del rostro adquieren significación principalmente en la comunicación a corta distancia y teniendo en cuenta la riqueza y especialización de la musculatura facial las expresiones del rostro pueden cambiar con rapidez y con frecuencia duran fracciones de segundos, provocando sin embargo, efectos en el interlocutor. Como plantea Paul Edeman, “ *la percepción de otro rostro no es tanto un acto de transferencia de información, sino una interpretación literal por la cual sentimos sensaciones que los otros sienten*”(Ander-Egg, 125)

Los elementos del rostro que mayor influencia ejercen en la comunicación interpersonal son los ojos, incluyendo cejas y párpados que matizan la mirada y la calidad del contacto visual y la boca que también por su movilidad puede otorgar sentidos variados al mensaje oral o facial exclusivamente.

Probablemente nuestros ojos constituyen los emisores de señales sociales más poderosos con los que contamos. Los poetas han escrito mucho acerca de ello y de hecho, una mirada puede tener poderosos efectos de amor, temor o agresión. Lo que dicen y no dicen, puede también ser fuente de interpretaciones más o menos falsas.

Al entablar una conversación la mayoría de las personas se miran a los ojos la tercera parte del tiempo o más, lo cual mantiene la atención mutua. La mirada establece una especie de retroalimentación y a través de ella, se perciben muestras de aprobación, desaprobación, indiferencia o entusiasmo. El contacto visual en el proceso de comunicación es un enlace necesario entre los comunicantes que demuestra atención, interés, respeto al otro, al margen de otros matices de acuerdo con la relación entre los comunicantes. Evitar el contacto visual no favorece esta relación y puede interpretarse como desconfianza, indiferencia, temor, pesimismo, frialdad.

Las personas amigables miran a sus interlocutores mucho más que otras; las mujeres, más que los hombres y de forma más amistosa y expresiva. Generalmente, una persona que desee entablar una relación más íntima con otra, la mirará mucho más, pero existe el peligro de que si la mira demasiado, su actitud sea tomada como algo demasiado personal, causando ansiedad y haciendo que la otra persona se aleje. Una mirada muy insistente a otro puede resultar molesta.

Cuanto más profunda y personal es una relación más intenso es el contacto visual, aunque debe tenerse en cuenta que existen grandes variantes culturales en la frecuencia aceptable del contacto visual.

La boca y sus movimientos le imprime una carga afectiva significativa a la comunicación interpersonal. En el diálogo es bueno abrir la boca, pero sin exageración; no debe torcerse porque es desagradable y se interpreta como desconfianza, desagrado o duda hacia el otro. Es bueno estar presto a la sonrisa que junto a la risa cuando son oportunas, ejercen un efecto favorable en la comunicación.

Paul Ekman y Wallace Friesen han demostrado que las personas controlan más fácilmente el movimiento de su boca, no así la región de sus ojos y su frente(Argyle M. y Trower P., 39). A menudo revelamos nuestros verdaderos sentimientos con una expresión instantánea pasajera, como un gesto, antes de dominarlos. Una sonrisa falsa se descubre cuando surge y se desvanece demasiado rápido, o cuando aparece en la boca pero no “en los ojos”, los que pueden entrecerrarse como cuando se está enojado.

Saber otorgar determinada expresión al rostro en situaciones que lo requieran, depende también del dominio de la musculatura facial. Cada situación requiere una expresión en particular: alegre durante los saludos, solemne, en ceremonias oficiales, serio en funerales.

Aquí influyen también los movimientos de la cabeza, que debe tener armonía con la actitud de la persona. A continuación, se plantean algunos de los componentes de la mímica facial que rompen la coordinación armónica del proceso de comunicación (*Aguilar E., 75*). Es importante considerarlos para lograr aprovechar de forma positiva los recursos de la mímica facial. No existen recetas básicas, sin embargo, se puede sobre la base de la autenticidad mejorar la expresividad en el proceso de comunicación.

Contacto visual

- Mirar de arriba hacia abajo
- Mirar a otro lado
- Mirar hacia abajo
- Saltar la mirada
- Mirar directo, pero rápidamente

Se debe mirar a las personas de una manera confortablemente directa

La boca

- Apretar los labios
- Morderse los labios
- Lamerse los labios
- Reír constantemente
- Virar hacia un lado

Los labios deben mantener un tono reposado y en correspondencia con el mensaje.

Expresión facial

- Tensión en las mandíbulas
- Tensión en la cara
- No hacer variaciones ante distintos tipos de mensajes

La expresión facial debe ir en armonía con los mensajes

La gestualidad del cuerpo

La gestualidad corporal se expresa fundamentalmente a través de los movimientos significativos de los brazos, manos y piernas; ellos permiten conocer mejor las emociones de una persona; si está enojada o ansiosa, siente agrado o bien inseguridad. Algunas veces entra en contradicción con lo que la persona dice o bien lo enfatiza. Son los brazos y particularmente las manos los que en su movimiento resultan más comunicativos en las relaciones interpersonales.

A lo largo de su vida las personas van elaborando modos peculiares de movimientos corporales, así por ejemplo, cada cual tiene una forma característica de andar; incluso se es capaz de identificar una persona conocida a distancia por sus movimientos.

Cada persona tiene su propio estilo gestual, condicionado por su cultura y personalidad. Investigaciones realizadas acerca de los estilos gestuales demuestran las diferencias y peculiaridades en diversas latitudes(*Davis F., 86*). Por ejemplo, se plantea que los franceses usan poco movimientos, aunque con elegancia y precisión. No son tan expansivos como los italianos; se dice que los napolitanos no podrían hablar si estuvieran maniatados; ni tan incisivos y angulares como los alemanes. Aunque no hay reportadas investigaciones en este campo con respecto a los cubanos, de la experiencia cotidiana se infiere considerarnos bien expansivos.

Cada cultura dispone de un estilo de movimiento propio así como cada cultura tiene también su repertorio de emblemas. El emblema es un movimiento corporal que posee un significado preestablecido; existen emblemas relativamente universales tales como pasar el índice en movimiento por la garganta para indicar la muerte o la mano deslizada por el vientre para indicar llenura.

Durante la expresión oral, en ocasiones la gesticulación emerge cuando la persona tiene dificultades para expresarse o cuando se esfuerza especialmente para hacerse entender mejor. Las manos en

particular, tienden a expresar la cadencia de lo que se habla (“la danza de las manos”), ilustran en movimientos lo que se está diciendo (explicar una dirección), expresan el estado emocional del hablante, informan acerca del origen étnico-cultural y también por supuesto, son expresión directa de un estilo personal.

Esta gestualidad que le es propia a cada sujeto, no se enseña de manera organizada, se elabora personalmente y cada cual debe conocerse y autoobservarse para descubrir sus hábitos verbo motores. La validez de la gestualidad está dada por la espontaneidad y fuerza vital expresiva con que se manifiesta. Sin embargo, siempre pueden mejorarse, hacerse más oportuna para ser mejores comunicadores.

Algunas recomendaciones generales acerca de la gestualidad corporal

- Los movimientos corporales deben realizarse en armonía con la naturaleza del mensaje verbal, cuando se habla y teniendo en cuenta el contexto social en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Deben evitarse los movimientos sin sentido de brazos, manos o piernas que no aportan o no se corresponden con la intención comunicativa.
- Los movimientos en general, conviene más que sean pausados, de cierta forma rítmicos con la palabra y también variados. Son desagradables los movimientos muy rápidos, la gesticulación exagerada, así como aquellos que se repiten incansablemente. Los movimientos angulosos con los brazos, de “armonía geométrica resultan chocantes.
- Cuidar particularmente el uso de las manos y sus movimientos al acompañar la palabra. Sus movimientos deben reforzar las palabras cadenciosamente o cumplir una función oportuna a partir de una adecuada sincronía entre el gesto y la palabra. No hacer el gesto después de haber enunciado las palabras a que se refiere; éste es un método para provocar risa conocido por los actores cómicos. El gesto debe preceder imperceptiblemente entre uno y dos segundos a la palabra.
- Evitar los tics más o menos inconscientes que no resultan elegantes, tales como comerse las uñas, rascarse la cabeza, jugar con un mechón de cabellos, movimientos oscilatorios de los pies, ajustarse el pantalón, tocarse la cara, la nariz o la oreja. Tener cuidado de que los gestos no cubran el rostro.
- Tener en cuenta que debe haber momentos de reposo. No debe gesticularse todo el tiempo, pues se pierde un buen efecto expresivo. Se puede dejar caer los brazos y hacer movimientos suaves de manos. El movimiento espacial en las situaciones en que corresponde debe ser moderado.

El uso de las manos

Por el efecto importante que provocan en el intercambio comunicativo, es válido hacer algunas consideraciones acerca del uso de las manos.

Sucede a veces que las personas no saben qué hacer con las manos cuando tienen que presentarse a un auditorio, como conferencista o ante un grupo desconocido o poco conocido para dirigir una reunión.

En estos casos se recomienda buscarle ocupación a las manos de algún modo; ya sea sosteniendo algunas hojas o tarjetas, tomando un lápiz, pluma o puntero si es que se va a señalar algo en algún momento y “olvidarse” de ellas, ya que naturalmente como en cualquier situación informal, ellas asumirán el ritmo o la cadencia de lo que se habla. Si se siente por momentos que “sobran” se puede por ratos cruzar los brazos o apoyarlas de vez en cuando encima de la mesa. No deben “escondersse”, colocándolas en bolsillos o en la espalda pues no resulta agradable.

Se tendrá en cuenta que ellas son reveladoras de estados emocionales que en situaciones públicas, de carácter oficial, se deben aprender a controlar.

Algunos mensajes que se envían con las manos:

- El dedo índice hacia delante de forma reiterativa, expresa agresividad, autoritarismo.
- El puño cerrado indica lucha, determinación.
- Cruzar las manos en la región pélvica expresa una actitud timorata, de evasión y protección.
- Contar con los dedos, indica enumeración.
- Ademán de balanza, se refiere a los “pro y contra” o “por una parte y por la otra”.
- Movimiento en el aire como si se palmeare suavemente la espalda a alguien, indica precaución.
- Juntar las manos, manteniéndolas unidas un instante expresa unión o encuentro.

- Movimiento oscilante de las manos con las palmas hacia fuera, rechazo, desaprobación.
- Los brazos cruzados durante un tiempo significativo, expresa una actitud pasiva, a modo de barrera.
- Manos en la espalda, apretando una la muñeca de la otra, representa una cierta actitud amenazante, de porte militar.
- Brazo flexionado, flexionando el codo y con el dedo índice a la altura de los ojos que se mueve rápidamente de adelante hacia atrás expresa desafío, amenaza.

La postura

La postura se refiere a la posición general del cuerpo que se mantiene durante un periodo más o menos largo de tiempo y constituye también un recurso importante de comunicación.

En la comunicación interpersonal el intercambio de posturas entre los participantes indica el nivel de aceptación, afinidad, congruencia o rechazo, desacuerdo, desinterés entre ellos.

Existen múltiples posturas anatómicamente posibles y entre ellas cada persona utiliza un repertorio limitado, de acuerdo también a los valores culturales. Es interesante tener en cuenta como el repertorio de posturas de una cultura condiciona su mobiliario y viceversa. Son muy diferentes en este sentido los mobiliarios típicos de la cultura occidental y oriental.

Cuando dos personas se comunican, se entregan, sin estar consciente de ello, a una danza de movimientos; que pueden ser sincronizados, haciéndose hacia atrás y delante por ratos, e imitando mutuamente sus movimientos. Se plantea que estas posturas congruentes indican acuerdo o afinidad entre ellas, mientras que las posturas incongruentes son reveladoras de “una distancia psicológica” entre los interlocutores.

Si alguien se sienta frente a otro con el cuerpo muy derecho, cuadrando los hombros, con la cabeza en alto o reclinada en ángulo, con los miembros extendidos hacia fuera y algunas veces mirando al otro desde arriba y en otras ocasiones mirando a lo lejos ¿cómo se siente el interlocutor?. La actitud de dominancia se revela claramente a través de estos recursos, donde la postura resulta de los elementos más significativos. También por ejemplo, una postura muy cuidada en la que se mantienen juntos los pies, las rodillas, las manos, ofrece la impresión de timidez.

El psicólogo norteamericano William James señaló la importancia de la postura en la comunicación de las actitudes. (*Argyle M. y Trower P., 15*) Este investigador tomó 30 fotografías de diferentes personas cuyas cabezas, troncos, pies y manos adoptaban sistemáticamente diferentes posiciones y pidió a voluntarios que dijeran qué actitud expresaban. De este estudio el autor señala cuatro posturas principales:

5. **De aproximación.** Una postura de interés, expresada por inclinación del cuerpo hacia delante.
6. **De alejamiento.** Postura negativa expresada por la acción de retroceder el cuerpo o de desviar la mirada hacia otro lado.
7. **De expansión.** Postura de orgullo, presunción, arrogancia que se expresa por un pecho en expansión, o tronco echado hacia detrás, cabeza erguida y hombros levantados.
8. **De contratación.** Postura de depresión, abatimiento, expresada por un tronco encorvado hacia delante, la cabeza inclinada, hombros caídos y pecho hundido.

Estas actitudes se interpretan también como afectuosas, frías, dominantes y sumisas respectivamente.

En cuanto a considerar lo oportuno de permanecer de pie o sentado en determinadas circunstancias en que una persona se dirige a un grupo, depende de muchos factores contextuales, entre ellos tipo de reunión y tema. Sin embargo, puede recomendarse en general, cuando el intercambio incluye a un pequeño grupo es mejor hacerlo sentado, acerca más a todos para el diálogo, creando un ambiente más familiar y favoreciendo la calma. Cuando se trata de un grupo grande se recomienda hacerlo de pie; esto es absolutamente necesario siempre que el público sobrepase las setenta personas y por supuesto, teniendo en cuenta las condiciones del local y del sonido. Estar de pie permite en este caso una comunicación más dinámica, pues facilita los movimientos del que habla.

En cuanto a posturas se refiere un buen comunicador debe evitar las formas rígidas y las formas derrumbadas; en el acto de comunicación debe mostrarse vida y entusiasmo a través de un movimiento oportuno que se exprese también en la adopción de posturas que se correspondan con la intención del sujeto que desea provocar determinado efecto en su interlocutor.

El empleo del espacio

En el proceso de comunicación interpersonal, las personas al comunicarse y otorgarle movimiento a su cuerpo, lo hacen haciendo uso del espacio inmediato. El empleo del espacio no es propiamente un elemento del lenguaje corporal, aunque es considerado un recurso no verbal que ofrece información significativa acerca de las relaciones entre los comunicantes.

Todos los sujetos poseen un espacio personal que lo rodea; el acceso a otros y la distancia espacial que se establece con los demás indica el nivel de intimidad y cercanía de las relaciones. Una distancia de 45 cm sólo se le permite a personas allegadas, con las que se tienen relaciones familiares o íntimas; a esta distancia los comunicantes pueden tocarse entre sí, percibir sus olores, la respiración. Los amigos suelen situarse entre unos 46 cm y 1,20m de distancia, lo cual constituye aún un espacio personal. La distancia de 1,20m a 3m se considera ya un espacio social propio de los intercambios oficiales. Distancias mayores son públicas y completamente impersonales. Por supuesto que se producen situaciones en la vida cotidiana que obligan a romper estas distancias deseadas; por ejemplo, en un transporte público las personas se mantienen a veces en una proximidad incómoda, que cuando es inevitable se compensa mirando a otro lado si una persona está muy cerca como indicador de distanciamiento.

Se plantea que los amigos generalmente les gusta sentarse cerca, en ángulo recto uno al lado del otro para conversar, mientras que los rivales prefieren sentarse frente a frente y alejados entre sí.

El empleo del espacio varía según las diferentes culturas, las edades, el rango social de los comunicantes y particularmente la situación comunicativa concreta de que se trate. Por ejemplo, las mismas personas no se comportan de la misma forma en cuanto a este indicador en una situación laboral, en una fiesta, en un acto solemne

La forma en que se organiza este espacio para producir los intercambios es también un interesante indicador. Un jefe de alto nivel puede tener una silla mayor que las destinadas a sus visitantes; puede mantenerse tras el escritorio o puede acercarse a otra silla contigua al visitante, lo que indica actitudes diferentes. Un subordinado al entrar a la oficina, toca suavemente la puerta, hace una pausa ya en el interior cuando se le autoriza a entrar y después otra al esperar que se le diga si debe sentarse o no. Un profesor, por ejemplo, logra mayor acercamiento al grupo de estudiantes cuando se mueve en el salón de clases, que si permanece "atrincherado" todo el tiempo en la zona del pizarrón; este movimiento oportuno es una invitación al intercambio.

El cuerpo humano tiene sin dudas, recursos que aportan significativamente al proceso de comunicación interpersonal; todo lo que hacemos con nuestro ser físico comunica. Estos recursos no verbales participan inevitablemente en el intercambio con los demás; ya sea acompañando la palabra o no. Para proponerse ser mejor comunicador, se tiene que considerar la expresión corporal, tanto en la función de receptor, ya que se conoce mucho del otro si se observan cuidadosamente estos recursos, como en la función de emisor porque a través de ellos se envían mensajes significativos. El rostro y la mímica facial, la gestualidad del cuerpo, la postura y el empleo del espacio personal se integran en la actuación comunicativa de las personas y paralelamente al lenguaje oral condicionan la calidad de la comunicación interpersonal.

REFERENCIAS

- Aguilar E. *Ser asertivo sin sentirse culpable*. Editorial Pax. Méico, 1991
Ander-Egg E. y Ma J. Aguilar *Cómo aprender a hablar en público*, Editorial Universidad, Costa Rica, 1997
Argyle M. y P. Trower *Tu y los demás: formas de comunicación*. Editorial Tierra Firme, México, 1980
Davis Flora *A comunicacaon nao verbal*, Editorial Afiliada, Brasil, 1979

EL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO COMO PROCESO COMUNICATIVO

Lic. Alberta Durán Gondar

El proceso docente-educativo se ha abordado tradicionalmente, en los textos y en la práctica cotidiana, como actividad en la que se involucran maestros y estudiantes. Se enfatizan los objetivos, el contenido, los métodos, etc., como componentes no personales del proceso, y se declaran o abordan de manera superficial, los sujetos del mismo. En la actualidad, las investigaciones pedagógicas y los teóricos de esta esfera acentúan cada vez más el carácter interactivo, comunicativo, del proceso; incluso para algunos, las relaciones interpersonales (entre alumnos y profesor-alumno) determinan la efectividad del aprendizaje al margen de la organización más perfecta de las acciones y operaciones previstas por el maestro. Esta posición extrema nos lleva a desestimar las exigencias de la actividad y puede ser tan nociva como aquellas que minimizan el papel de las relaciones.

Podríamos hablar de la actividad pedagógica y de comunicación pedagógica. Al considerar la actividad como relación S-O y la comunicación como relación S-S, en el proceso docente-educativo, en la educación en un marco escolar, estos procesos no transcurren como paralelos e independientes; la estructura y funciones de la actividad se dan en una relación entre sujetos, y ambas formas de relación (si es que pueden separarse) tienen un valor relativo en diferentes momentos del proceso; momentos que, por otra parte, solo pueden aislarse para su estudio.

Un niño que soluciona un problema matemático o escribe una composición está centrado en la tarea; realiza un sistema de operaciones para alcanzar la acción propuesta, que a su vez se inserta en un sistema complejo de acciones establecidas en la(s) clase(s), sin embargo, esta tarea fue orientada de determinada forma por el maestro (o por otro niño, o por el grupo, si se utilizan métodos cooperativos de enseñanza), comprendida de cierta forma, aceptada por el niño, reforzados o no los logros en su desarrollo, enmendado o no por el orientador en el control que se realiza durante la ejecución, etc; a través de la comunicación interpersonal. Visto desde el ángulo inverso, se puede lograr una buena comunicación(1) entre el que orienta y el niño que realiza la tarea, sin embargo, si la calidad de las acciones y operaciones orientadas no es la requerida para lograr una educación desarrolladora los resultados del proceso no son los deseables.

Todas las formas organizativa que adopte el proceso docente-educativo en la escuela requieren de la comunicación, tanto de forma directa, entre sujetos, como indirectas, a través de los productos del trabajo humano: textos, materiales, etc.

Incluso el trabajo independiente del alumno está mediatizado por un nivel orientador establecido a través de la comunicación con otros. La clase, forma fundamental del proceso, en todas sus variantes metodológicas, exige comunicación interpersonal de mensajes. Vista de la formas tradicional, el emisor (maestro) trasmite un mensaje (contenido de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de los objetivos) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) utilizando para la valoración de estos fines el control (retroalimentación). Este análisis simple (o simplista) demostraría el cumplimiento en la clase del esquema más elemental de la comunicación como proceso. Refleja, sin embargo, la transmisión del contenido en un solo sentido, vertical, y asigna al maestro el papel privilegiado de emisor único, mientras le corresponde al alumno el de receptor-reproductor de la información recibida.

Esta forma de analizar el proceso docente como proceso comunicativo se corresponde con una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje. Incluso sin analizarla desde las posiciones pedagógicas más extremadamente “renovadoras” que eliminan o minimizan el papel del maestro en el proceso, o desde las más “democráticas” que considera la importancia del maestro y le asignan al alumno el papel de interlocutor activo, esta visión de la comunicación en el clase (o fuera de ella, en el trabajo extra docente) resulta insuficiente si no contempla que los sujetos que intervienen constituyen personalidades con características específicas, con una historia individual propia, y que las relaciones comunicativas entre ellos no se reducen al cumplimiento de los roles de emisor y/o receptor, sino que en ellas, en primer lugar,

intervienen las subjetividades de cada personalidad implicada en la comunicación pedagógica, y en segundo lugar, que esta se desarrolla en determinado espacio psicológico, en un contexto situacional específico que propicia o inhibe determinadas formas de manifestación de esa(s) personalidad(es).

La comunicación en el proceso docente no se puede simplificar entonces a la participación del maestro y del alumno como emisores y receptores, y a la dirección del flujo de información, aunque debe tenerlos en cuenta; constituye “un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos,..., sobre las bases de reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional. En este proceso de creación, recreación y negociación entran en juego prácticas comunicativas de diversas índole: verbales, no verbales,

audiovisuales, kinestésicas, etc; que se interrelacionan para constituir universos de significación” (2), y que determinan, en una compleja urdimbre de hechos y fenómenos pedagógicos, el nivel de efectividad del proceso docente previsto o improvisado por el maestro como protagonista que tiene en sus manos la dirección por diversas vías, medios y formas de este proceso.

Así, “El maestro, de acuerdo con el plan de estudios, los objetivos específicos de la disciplina que imparte, y sus conocimientos y habilidades personales, elige la o las formas y los medios a través de los cuales transmitir los contenidos: el discurso magisterial, los textos escolares, los materiales audiovisuales, la discusión grupal, las dinámicas de grupo, entre otros, cada uno de los cuales tiene lenguajes, códigos y características específicas.(3) El maestro no solo debe dominar los diferentes códigos y lenguajes, o sea, las exigencias internas de cada método y procedimiento, lo que de por sí es complejo, si quiere asegurar la transmisión de un significado, sino que debe considerar siempre que en la relación pedagógica cada estudiante asigna su propio sentido al mensaje en función de diversos factores: motivacionales, códigos socio-culturales y conocimientos previos entre otros.

El proceso docente-educativo como proceso comunicativo se caracteriza entonces no solo por intercambio de información (verbal y no verbal) que constituye el contenido de enseñanza-educación, sino por las relaciones entre sujetos (maestro-alumno y entre alumnos) que caracterizan y exigen una verdadera comunicación interpersonal muy diferente a otras formas de comunicación. Este intercambio de información exige un orden y sistematicidad que permitan la elaboración, la construcción de los conocimientos deseados por cada estudiante, pero requiere, además, tener en cuenta multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso.

Por el rol social que desempeña, el maestro debe conocer, entonces, las exigencias de la comunicación pedagógicas y desarrollar sus habilidades comunicativas como docente.

Ello resulta totalmente insuficiente si no se trata como objetivo fundamental en la educación de la personalidad de sus alumnos, el desarrollo de las capacidades comunicativas necesarias para que estos sean sujetos activos de su propio aprendizaje en la escuela y en todas las relaciones sociales que establece. La comunicación no es solamente, para la escuela y para el maestro, proceso por el cual el niño se apropia de la experiencia histórica, sino es además experiencia histórica que debe asimilar.

Componentes estructurales de la comunicación y su expresión en el proceso docente-educativo

Existen diferentes concepciones acerca de la estructura de la comunicación. Si partimos de la posición adoptada por la profesora Ana María Fernández en este material los componentes informativos, perceptivos e interactivos de la comunicación en general, encuentran una clara expresión en el proceso docente-educativo.

No resulta fácil “encasillar” estos elementos en una categoría; algunos poseen un carácter “objetivo” pero la mayoría se expresa de una u otra forma con la “carga subjetiva” que implica la relación entre personalidades. Aunque dependan de la estructura del pensar o de la organización o ejecución del proceso, estos elementos son percibidos, vivenciados y valorados de diferentes formas según los sujetos implicados.

Comprender esto asegura tener en cuenta las exigencias de la comunicación en el contexto escolar de manera creadora, casuísticamente, evitando “recetas” universales para todas las situaciones y contextos.

Si queremos que el sujeto-alumno conozca el contenido, lo vivencie positivamente y logre las transformaciones deseadas, o sea, que se cumplan las funciones de la comunicación, debemos tener en cuenta una serie de elementos a lo largo del proceso comunicativo. Con independencia de la forma de organización que adopte el trabajo docente o extradocente, y de los sujetos que en él se impliquen, debemos considerar, entre otros, en los componentes informativos:

- importancia de una codificación y decodificación adecuada; uso de signos conocidos, aseguramiento de un código común;
- uso de varios canales;
- coherencia entre el discurso verbal y no verbal;
- uso correcto de la redundancia; evitar la saturación de la información;
- utilización de fuentes de indicadores variados de retroalimentación (gestos, miradas, actitudes corporales, productos de la actividad y propiamente verbales);
- evitar “ruidos” (físicos y psicológicos).

En los perceptivos:

percepción de sí y del otro; importancia de la empatía;
uso adecuado de los diferentes medios, dominio de los “lenguajes” de cada uno;
capacidad de orientación en las situaciones y en los diferentes interlocutores;
actitudes ante el mensaje y el interlocutor;
percepción correcta de la palabra ajena (saber escuchar)
uso adecuado de la persuasión y la sugestión;
dominar los elementos no verbales de la comunicación;
uso adecuado de indicadores, de la intensidad, de los contrastes, etcétera;
ser auténtico, demostrar seguridad en sí mismo;
expectativas de roles existentes;
credibilidad de las fuentes utilizadas (maestro, otro alumno, textos, adultos, etcétera)

En los interactivos:

rol asumido por el maestro y los alumnos;
dinámica de las interrelaciones en la actividad (relaciones complementarias, de desigualdad, o simétricas, de igualdad);
correspondencia entre la estructura formal e informal de las relaciones grupales;
clima emocional presente.

Los elementos enunciados están muy relacionados entre sí, tanto en un análisis global de cada componente, como en el proceso comunicativo como un todo; algunos, además, podrían ser categorizados como integrantes de otro(s) componente (s).

Así, por ejemplo, para lograr una transmisión adecuada de la información en la clase, utilizando métodos expositivos centrados en el maestro, este debe haber “interiorizado” su rol de expositor y asumirlo sin interrupciones necesarias, evitando los ruidos físicos que impiden escuchar su exposición y los psicológicos (falta de motivación de los estudiantes hacia el contenido explicado, realización de otras tareas docentes a la par). Su exposición debe ser precisa, clara, brillante, para garantizar la atención de los alumnos y su comprensión del mensaje, requiere utilizar correctamente diferentes medios de enseñanza que garanticen el tránsito de la información por varios canales.

Todo esto (y otros elementos “objetivos” que podrían agregarse) resultarían insuficientes si no se tiene en cuenta cómo la información está siendo recibida por el alumno; cómo comprende y vivencia cada sujeto esa exposición oral.

Como elemento objetivo, un alumno pudo no escuchar con claridad todas las partes del mensaje; otro, por dificultades visuales, no distinguió los elementos necesarios en los medios de enseñanza, y así variados casos. Esto le resta calidad a la comunicación.

A nivel de subjetividad hay muchos aspectos a atender que también pueden constituir ruidos: algunos alumnos se cansan con mayor brevedad de la exposición (ya conocen el tema y pierden interés; les molesta el tono de voz del maestro y cambian la atención involuntariamente; no resisten escuchar durante un tiempo prolongado y cambian voluntariamente de actividad; etc.), otros no comparten las opiniones expresadas por el maestro (parten de otros códigos de interpretación de los hechos) o tienen prejuicios acerca del tema; uno no confía en la capacidad del maestro para abordar ese contenido y su exposición le parece carente de credibilidad; a otros por el contrario, le resulta fascinante lo explicado...; las situaciones de cada estudiante como interlocutor son diferentes!

Ante tantas posibilidades variadas, las capacidades perceptivas del maestro resultan imprescindibles para “captar” estas diferencias y cambiar el lenguaje, ritmo y tono de su exposición, asegurar la credibilidad de sus ideas apoyándose en fuentes de prestigio social, buscar formas complementarias de abordar el asunto en el trabajo independiente de los alumnos, y otras medidas que pueden ser instrumentadas si la retroalimentación fue correcta, o sea, si se comprendieron los indicadores del cansancio, apatía, disgusto o aprobación de los alumnos en el momento que se producían, y el maestro encontró las vías y formas adecuadas de compensar las percepciones negativas de algunos sujetos y de reforzar las posiciones para los restantes.

Si recordamos de nuevo las funciones de la comunicación, la conjunción adecuada de todos estos elementos permitirá que se cumpla la transmisión precisa de la información, que esta se reciba de igual forma por el receptor, con un nivel de satisfacción y compromiso con el mensaje recibido que lo lleve a modificar (o incorporar) valores, normas, conocimientos, etc.; a su personalidad.

No resulta fácil para el maestro, como dirigente fundamental del proceso, obtener resultados óptimos en todas las actividades organizadas en la escuela y en las informales. El éxito depende en

gran medida del desarrollo de sus habilidades comunicativas y de su autenticidad como profesional al enfrentar el trabajo pedagógico.

Dentro de las habilidades profesionales necesarias, una poco estudiada es la relativa a la modelación diferenciada de la comunicación en los diferentes momentos de la actividad pedagógica, de forma tal que los estudiantes realicen los diferentes tipos de acciones (orientadoras, ejecutoras y de control) de forma óptima, tanto en lo motivacional-afectivo, como en lo cognitivo-instrumental.

Valorando al maestro como emisor, este debe lograr en la orientación de la actividad, a través de lo verbal y lo no verbal, la expresión clara y precisa de los objetivos o metas y de las acciones a ejecutar. Para que el mensaje resulte efectivo y el alumno logre orientarse en la tarea, se debe garantizar, además, la motivación ante la misma.

Tener en cuenta la importancia de la novedad y el uso de modelos a través de diferentes medios o canales ayuda al maestro a lograr ese fin.

En la ejecución de la tarea, el contenido y las vías de comunicación utilizadas deben asegurar el apoyo, la ayuda a la labor independiente del alumno a través de una retroalimentación valorativa del trabajo que desarrolla, satisfacción hacia lo realizado correctamente, reflexión autocrítica hacia la propia ejecución y fuerzas movilizadoras para enmendar los errores.

Las acciones de control, y fundamentalmente de autocontrol, deben llevar a una autovaloración adecuada del trabajo realizado y a la aceptación vivencial de los resultados, utilizando la persuasión y la crítica bien fundamentada por parte del maestro, que a la para debe estimular, alentar el trabajo futuro y fomentar la seguridad en las fuerzas individuales de cada estudiante.

Debemos reflexionar en el daño irreversible que puede hacer un maestro al desatender la labor individual de un alumno o valorarla inadecuadamente, por exceso o por defecto. Se habla de “didactogenia”

y hasta de “yatrogenia” de la palabra del maestro. Lo importante es que no solo se perjudica el alumno, lo cual ya tiene un valor fundamental, sino que el propio maestro y sus relaciones con el alumno dañado y con los demás que lo perciben, se afectan de forma inevitable cuando las prácticas comunicativas del maestro adoptan características indeseables.

Recomendaciones al trabajo del maestro

Sería imposible agotar en un artículo como este todos los elementos a considerar por el maestro para lograr una efectiva comunicación con sus estudiantes. Las características que adopta la comunicación interpersonal en el proceso docente educativo la complejizan extraordinariamente y limitan o inhiben el deseo de hacer recomendaciones en sentido, si no se quiere pecar de superficiales; no hay una comunicación interpersonal similar a otra aunque esta involucre a sus mismos sujetos; la comunicación es dinámica e irreplicable

La pobreza de las investigaciones científicas realizadas en el extranjero y en nuestro país a cerca de la comunicación en la actividad pedagógica no permite por otra parte proponer un sistema de recomendaciones que abarque con precisión las diferentes formas de la actividad pedagógica

Con estos elementos como punto de partida hemos seleccionado algunos problemas poco abordados hasta aquí y que centran su atención en el mensaje. El maestro constantemente los emite y los recibe en un plano muy diferente al de los medios masivos, para los cuales hay grandes tratados de estructuración de mensajes, no siempre de valor para la comunicación interpersonal, mayoritaria en el ámbito escolar.

En primer término debemos analizar el “carácter” del mensaje. En unos predominan el nivel racional de la información, la descripción de hechos y fenómenos, la refracción del emisor; en otros, el nivel emocional, o sea, se transmiten sentimientos, vibraciones, criterios. En la mayoría de los mensajes educativos se pueden manifestar ambos niveles, sin embargo, generalmente prima una de las intenciones en el mensaje, o momentos bien diferenciados de uno u otro tipo.

Las “reglas” para seleccionar el tipo de mensaje o el peso relativo de lo racional y lo afectivo en cada uno, no existen como universales; dependen de la situación de comunicación y de los objetivos que se proponga el proceso. Las investigaciones precisan algunos elementos a considerar para hacerlos más activos.

Para mejorar los mensajes racionales (o la parte racional de los mismos) lo más importante es su estructura y el uso de formas apropiadas de apoyo. Es imprescindible garantizar la exposición de las ideas con un orden lógico correcto que permita la comprensión paulatina y total del mensaje. Lo primero que hay que considerar al estructurarlo es el receptor que va a recibirlo, el objetivo que se persigue y el contenido del mensaje. Con estos elementos pensamos por dónde empezar, qué aspectos abordar y cómo relacionarlos, cómo terminar, etc. La estructuración del mensaje puede ser

más o menos flexible en dependencia de los sujetos implicados y de las situaciones comunicativas, pero debe preverse siempre en el caso de los mensajes racionales, para garantizar una secuencia lógica de las ideas expresadas.

Algo útil es concebir, con anterioridad, posibles alternativas en función de los grupos, momentos, etc., pero la retroalimentación eficaz debe garantizar, en cada caso, la flexibilidad necesaria en la estructuración del mensaje.

Cada maestro posee múltiples experiencias en este sentido. En la preparación de la clase que va a ser impartida a diferentes grupos, en la conversación individual que piensa tener con varios alumnos, en la exposición que va hacer en el matutino y en el vespertino para explicar la significación de una fecha patria ... En cada caso, para cada grupo puede o debe existir una estrategia diferente en cada mensaje, pues serán distintos los interlocutores y la situación comunicativa.

En la comunicación interpersonal existe “ley” que pretende ayudar a la estructuración de los mensajes: “primero, dígame al oyente lo que va a decirle, luego dígame y, seguidamente, dígame lo que le ha dicho.” (4)

La estructura por sí misma, es, sin embargo, insuficiente; se requiere de la exposición se valga de medios de sostén, de apoyo, que enfatizen, destaquen, fundamenten, etc., las ideas esenciales, centrales, facilitando la comprensión y receptividad del oyente.

Una de las formas de apoyo más importantes y más utilizadas es el ejemplo. Este puede ser extraído de la experiencia personal, lo que permite aumentar la empatía de los receptores en dependencia del prestigio y credibilidad del emisor. El ejemplo puede ser tomado de la experiencia de los demás (personas, libros, prensa, etc.) en cuyo caso resulta importante conocer la fuente, o ser hipotéticos, creados por el comunicador con propósitos específicos. La habilidad para construir este último tipo de ejemplos dependerá mucho de la cultura general y del dominio de la materia que posee el profesor. Pero su uso en clases o en otra actividad debe ser precedida del conocimiento de su carácter hipotético, no es correcto éticamente ni útil en los fines de la comunicación, adjudicar a sí mismo o a otros, ejemplos creados artificialmente.

Otra forma de apoyo muy utilizada en la comunicación interpersonal son los hechos, verdades existentes que permiten su verificación posterior. Se pueden utilizar como hechos, ejemplos personales o relatados por otros, pero tienen mayor valor para aumentar el sentido del mensaje y la credibilidad del emisor, los datos obtenidos por la investigación científica. Si se utilizan datos estadísticos es más fácil recordar cifras redondas que datos precisos de tipo fraccionario. Así en vez de mencionar que el 23,76% de la población posee equis características, se podría afirmar que “casi la cuarta parte” ... o “un 24% ...”; esto facilita la función de apoyo sin restar fidelidad al dato, siempre y cuando ese dato exacto no sea el contenido fundamental del mensaje.

Otra forma de sostén muy utilizada en el trabajo docente son las historias de hechos o acontecimientos reales que sirven de ilustración y permiten “iluminar” una idea. Los profesores de Historia reconocen la utilidad de las ilustraciones que permiten abordar el hecho histórico en su decursar, a partir de los hombres que fueron los protagonistas y reflejar las contradicciones que existieron en esa situación. En estos casos, cuando se relata una historia contada por otro, cuando se citan opiniones ajenas, el maestro debe asegurar el conocimiento de la fuente por los alumnos; información que no debe ser formal (nombre, texto) solamente, sino brindar elementos que muestren la competencia de la fuente, de forma tal que esta logre la credibilidad necesaria.

Las formas de apoyo se deben combinar en el mensaje para lograr su función fundamental: mantener el interés necesario del oyente a la par que se fundamentan los criterios individuales del comunicador. No se debe, sin embargo, saturar la información de ejemplos, hechos e ilustraciones que impidan seguir el “hilo conductor” y la lógica de la exposición.

Cuando el mensaje es emocional, adoptar reglas es muy difícil, sobre todo cuando como interlocutor figura el grupo estudiantil. Cada alumno tendrá su propio “mundo vivencial” las líneas maestras más importantes para desarrollar mejor la habilidad para enviar mensajes en situaciones emocionales: concentrarse en la otra persona, demostrarle simpatía, expresar empatía y mantener la autenticidad en nuestro trato con los demás. (5).

Para cumplir estas exigencias se requiere, en primer lugar, conocimiento y confianza en sí mismo como comunicador, pero resulta fundamental saber escuchar al otro, ponerse en su lugar, para lograr éxito con su mensaje emocional. Es difícil, “manejar” este tipo de mensajes a nivel verbal y no verbal en una relación interpersonal, cara a cara, y lograr mantener abierto el canal de comunicación. A ello pueden contribuir dos técnicas: la exploración previa de concepciones, sentimientos, valoraciones del interlocutor y el juicio suspendido por el cual el orador se inhibe, durante determinado tiempo, de emitir juicios valorativos que se oponen a los puntos de vista o sentimientos del interlocutor, con el fin de evitar barreras iniciales en la comunicación generadas por hostilidad del interlocutor.

El tono del mensaje reviste una importancia especial en los contenidos emocionales aunque influye en todo tipo de mensaje, en estos determinan las discrepancias entre lo dicho y el tono de lo dicho por los interlocutores: si el mensaje es serio, el tono utilizado en la relación comunicativa no puede ser humorístico; si el tema es poco serio o profundo, no puede ir acompañado de un tono de gravedad o severidad digno de mejores causas, si se quiere lograr una comunicación inter personal efectiva.

En la actividad pedagógica, el maestro utiliza constantemente complejos mensajes de uno u otro tipo. Debe valorar, como ya se ha abordado en otras partes del artículo, múltiples elementos para garantizar una comunicación eficaz con sus alumnos. El punto de partida es un adecuado auto análisis de sus capacidades comunicativas y el sano deseo de convertirse en un buen comunicador; el estudio del tema y la reflexión crítica de la práctica profesional, permitirán el desarrollo ilimitado de sus potencialidades. Como premisa, en las relaciones con sus alumnos, ello requiere madurez profesional que elimine posiciones de superioridad ante el estudiante, actitudes de censor del trabajo ajeno, poses de omnisapiente y sermones que profetizan el triunfo del bien (yo) sobre el mal (ustedes, los alumnos). Para lograr la aceptación recíproca, la sencillez, el humanismo y la autenticidad constituyen características primordiales que debe poseer el maestro. Mucha razón tenía Raúl Roa cuando afirmaba: “guiar solo puede quien va delante, ve más lejos y ajusta sus hechos a sus dichos”. (6)

Referencias

- (7) Llamaremos “buena comunicación” a aquella donde se cumplen las funciones informativa, afectiva y reguladora.
- (8) Charles Creel, Mercedes. El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación: Rev. Perfiles educativos No. 39; enero-marzo 1988. CISE, UNAM, México, p. 360.
- (9) *Ibidem*, p.364.
- (10) Tomado de: Sandra, Hybels y R. Weaver. La comunicación. Consorcio Ed. Logos S. A., México, 1979, p.55.
- (11) *Ob. Cit.* P.53.
- (12) Tomado de: Colectivo de autores. Psicología para maestros. T 1. Ed. Pueblo y Educación, C. De la Habana, 1977.

Bibliografía

- Colectivo de autores: Psicología para maestros T.1. Ed. Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1977.
- Charles Creel, M. : El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación: Rev. Perfiles Educativos No. 39, CISE, UNAM, México, 1988.
- Fernández Collado, C. G.,L. Dahnke: La comunicación humana. Ed. C. Sociales, C. de La Habana, 1989.
- Lomov, B.F.: El problema de la comunicación en la psicología. Ed. C. Sociales, C. de La Habana, 1989.
- MINED: Seminario Nacional a dirigentes provinciales de Educación, 1986.
- Rogers, E: Comunicación en las campañas de planificación familiar. Ed. Pax, México, 1976.
- Sandra, H. Y R. Waver: La comunicación. Logos. Consorcio Editorial S.A., México, 1979.
- Stubbs, M. Y S. Delamont (Eds): Las relaciones profesor - alumno. Ed. Oikos - Tau S.A., Barcelona, España, 1978.

El proceso Enseñanza-Aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración.

Autor: Msc Carmen Reinoso Cápiro

El proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización. (1)

Este proceso está mediado por otros y de la actividad de comunicación.

Aprender significa de un modo u otro interactuar, comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos y transitar hacia formas de actuación autorreguladas.

Es la influencia del profesor y otros colegas la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante, o sea, la interacción es un elemento desencadenante en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos.

Cesar Coll (1991) expresa cómo este proceso se lleva a cabo a partir de la interacción de 3 elementos esenciales: al alumno que está llevando a cabo el aprendizaje, el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje y el profesor que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Esto presupone que la unidad básica del análisis del proceso de enseñanza -aprendizaje desarrollador no sea la actividad individual del aprendiz, sino la actividad articulada y conjunta del alumno-alumno y del profesor en torno a las tareas escolares. Precisamente el artículo que se presenta tiene como objetivo exponer algunas sugerencias sobre cómo propiciar el trabajo en colaboración a partir del establecimiento

de una comunicación interpersonal óptima que posibilite la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

El carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador tiene su base en los aportes de L. S. Vygotsky, al enunciar su ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores, según la cual plantea que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

Este principio exige entender de manera original el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción, al plantear que “la ZDP es la distancia entre el nivel de su desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes”. (2).

En estudios actuales, realizados por investigadores cubanos (Moreno L, Labarrere, 1999), existe la tendencia a considerar la noción de ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo.

Consideran la ZDP como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, quiere esto decir que la ayuda debe convertirse en que el alumno aprenda a autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de coconstrucción y autoconstrucción.

En este sentido resulta inadmisibles abstraer el aprendizaje desarrollador del contexto de las relaciones sociales, vínculos, interacciones de los que el hombre es su viva expresión. El carácter social del aprendizaje desarrollador se refleja en dos direcciones fundamentales: con relación a los contenidos asimilados, portadores de toda la experiencia social acumulada por la humanidad y con relación a las condiciones en las que el proceso tiene lugar, el cual transcurre en un medio social, en interacción con otras personas, a través de distintas formas de colaboración y comunicación.

Esta concepción apunta hacia el sujeto que aprende, asignándole un papel activo, consciente, transformador; se trata no de la asimilación pasiva de la realidad, sino de su asimilación activa en tanto implica producción, reproducción, reestructuración, lo que conduce fundamentalmente a transformaciones psíquicas, físicas, a modificaciones en el comportamiento de la personalidad.

Lo anterior permite establecer la necesidad de potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador a través de la comunicación, el vínculo con los otros en el contexto de determinada actividad conjunta.

¿Cómo lograr esto?

La primera condición está dirigida al establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien un ambiente colaborativo.

¿Qué rol debe jugar el profesor?

Para favorecer un ambiente colaborativo en el proceso de enseñanza -aprendizaje desarrollador el profesor debe dirigirse esencialmente a repensar en nuevas formas de metodologías activas que propicien el diálogo y reflexión entre los participantes del proceso, partiendo del conocimiento de las características personales de cada uno de sus alumnos (fortalezas, debilidades, intereses) lo cual apunta a ser capaz de conocer los ritmos de aprendizaje de un grupo de trabajo para trazar la estrategia educativa a emplear.

Dicha estrategia debe promover la atención a la diversidad y el aporte de cada uno de los miembros del grupo.

Debe además, propender a la generación de habilidades sociales que les permitirán a los alumnos interactuar exitosamente. Algunas de ellas son:

- ❖ Escuchar atenta y respetuosamente, valorando el aporte y opinión de cada uno de sus compañeros-alumnos.
- ❖ Tomar la palabra para opinar, exponer y argumentar en torno a un tema.
- ❖ Expresarse con claridad y eficacia.
- ❖ Fomentar el trabajo en equipo y la asunción de diversos roles, de manera que se compartan las responsabilidades.
- ❖ Seleccionar y utilizar la forma adecuada el medio de enseñanza que favorezca un ambiente interactivo, creativo y colaborativo.
- ❖ Determinar y diseñar situaciones de enseñanza que estimulen el trabajo colaborativo.
- ❖ Cuidar que estas situaciones de enseñanza estén acordes con los intereses y necesidades de los alumnos.
- ❖ Durante el desarrollo del proceso debe asumir un rol de acompañamiento, de guía, de estimulación del desempeño de los alumnos.
- ❖ Debe crear situaciones problemáticas, cuestionamientos, contradicciones, a fin de crear la necesidad de ayuda.

- ❖ Entregar a los alumnos orientación e información oportuna, resaltando conceptos relevantes, estimulando estilos y prácticas de interacción.
- ❖ Ayudar a los alumnos a realizar una reflexión metacognitiva del trabajo realizado.
- ❖ Generar espacios para la interacción de los alumnos con otros fuera del horario docente.

¿Cuál es el rol de alumnos?

Cuando se atiende el rol de los estudiantes como el otro actor de la interacción colaborativa, se deben atender además el rol de “terceros” que contribuyen a la construcción colectiva del aprendizaje.

Se debe enfatizar en la capacidad y habilidad para organizarse de forma que todos los integrantes de un grupo puedan participar activamente y en forma relativamente equitativa.

Entre los elementos a considerar están:

- ❖ Los alumnos deben trabajar en equipo para cumplir una tarea en común. Debe quedar claro el objetivo del grupo.
- ❖ Todos los estudiantes deben ser responsables de hacer su parte de trabajo y de poner a disposición de todos los miembros del grupo el material correspondiente para tener dominio de todo el material que se va a aprender. En este sentido es importante utilizar formas descentralizadas de interacción, así como interacciones sucesivas y/o recíproca.
- ❖ Los alumnos deben interactuar cara a cara, por lo que es necesario un intercambio de información, ideas, razonamientos, puntos de vista para que exista retroalimentación entre los miembros del grupo.
- ❖ Deben hacer uso apropiado de habilidades colaborativas, tales como distribuirse responsabilidades, tomar decisiones, establecer una adecuada comunicación, manejar correctamente las dificultades que se presentan.

Una condición importante para el logro de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, está el establecimiento de una adecuada comunicación interpersonal.

El Dr. Emilio Ortiz en su libro la comunicación pedagógica plantea: “el desarrollo de un diálogo individual y grupal, exigen del uso de interrogantes y su consiguiente conversión en preguntas que no se limiten a exigir respuestas reproductivas o evidentes, sino que exijan pensar, reflexionar, a partir de la explotación de las contradicciones que ofrece el contenido de enseñanza” (3). J.M. Puig (1995) establece un conjunto de sugerencias para fortalecer el desarrollo de algunas competencias comunicativas necesarias para emprender interacciones potentes en el trabajo colaborativo. (4).

Entre ellas están:

- ❖ Actitud positiva y constructiva por parte de los interlocutores. Esto presupone hablar con el ánimo sincero de contribuir al entendimiento y a la solución de problemas tratados.
- ❖ Deben querer entenderse. Esto supone: aportar la información suficiente y necesaria para que se entiendan, expresar ideas y argumentos que tenga que ver con lo que se discute, no salirse del tema, no hablar sin saber lo que quiere decir, pensar con anterioridad lo que desea expresar, no improvisar. Expresar sus ideas de un modo que los demás puedan comprenderlo, asegurarse de que los demás entienden de igual modo a cómo usted lo entiende. Percibir la facilidad de comprensión de los demás respecto de lo que usted expresa y adaptarse a sus requerimientos. No hacerse el sabio.
- ❖ Los interlocutores debe respetar la verdad: según Sullivan, 1995, el principio colaborativo se caracteriza por; calidad: decir cosas veraces; cantidad: dar información justa; relevancia: información oportuna o a tiempo, y de modo pertinente, a fin de evitar la oscuridad y ambigüedad en el diálogo. No debe decirse lo que no se sabe, lo que es falso, o no afirmar tajantemente cosas sin pruebas.
- ❖ Deben respetarse mutuamente. Esto presupone evitar prepotencia, autoritarismo, coerción. Se debe crear una situación de igualdad, en la que nadie acapare ni centralice la palabra y se deje hablar a todos.
- ❖ Los interlocutores deben implicarse personalmente en el intercambio de opiniones y razones, es decir, que se comprometan constructivamente en el discurso dialógico, considerando las razones ajenas, expresando las propias y modificándolas si es necesario.

Aquí es importante detenerse en algunos puntos sobre cómo lograr una buena escucha.

En el proceso comunicativo es relevante el saber escuchar las ideas de los otros. En ocasiones cuando se ven trabajar a los alumnos en equipos unas de las mayores dificultades y exigencias de los integrantes es la correcta escucha, o la escucha atenta.

La Dra. V. Ojalvo, 1999, expresa que una buena escucha, implica:

- ❖ La capacidad de **sentir**, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona.
- ❖ La capacidad de **interpretar**, de comprender el mensaje captado, este aspecto exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, tratar de diferenciar los hechos de las suposiciones y las opiniones.

- ❖ La capacidad de **evaluar**, de decidir la importancia y validez en determinado contexto de lo escuchado.
- ❖ La capacidad de **responder** el mensaje del interlocutor. (5)

No ser el único que habla, mostrar consideración y amabilidad hacia el interlocutor, tener voluntad de hacer que la escucha sea parte activa del proceso de comunicación, interesarse en cualquier tema que inicie la persona que habla, juzgar el contenido del mensaje y no su forma de expresión, poner empeño en atender, evitar distracciones, mantener abierta y flexible la mente son actitudes que según algunos autores, ayudan a escuchar mejor.

El trabajo en colaboración puede verse afectado por una “escucha defensiva”, la cual consiste en proteger nuestras posiciones, escuchar pero sin ser receptivos a lo que dice el otro, querer influir en él, pero sin brindarle la posibilidad de que influya sobre nosotros. En ella se considera al interlocutor como objeto de la comunicación.

Esta escucha defensiva se manifiesta generalmente mediante una comunicación no verbal: movimientos de cabeza, gestos, interrupciones, etc. Que no promueven la comprensión ni hacen que el que habla se sienta comprendido.

Mostrar flexibilidad y tolerancia a partir del reconocimiento de que las personas no somos perfectas y que por lo mismo solemos cometer errores, constituye otra de las exigencias de comunicación para el trabajo en colaboración.

Una comunicación óptima requiere del establecimiento de un significado común en la comprensión de los mensajes. La paráfrasis, es decir, repetir con nuestras palabras lo que el otro nos ha expresado es un método eficaz que ayuda al sujeto a comprobar si verdaderamente ha comprendido la intención de la comunicación del otro,

Se debe mostrar empatía, lo que permite estimular a la otra persona para que se exprese lo más completa y libremente posible, al mostrarle que somos capaces de ponernos en su lugar e intentar comprender el asunto desde su punto de vista.

Deben evitarse respuestas agresivas, polémicas inútiles, cuyo único origen puede estar en la animadversión o prejuicio que se tiene respecto a algunos de los interlocutores. No buscar dobles intenciones y pretensiones ocultas en lo que dicen los demás y evitar decir cosas con dobles intenciones y pretensiones. Debe dialogarse confiadamente.

La creación de un ambiente apropiado para la colaboración, exige de los que interaccionan el manejo inteligente de situaciones conflictivas. En esta dirección hay que poner en práctica conductas específicas tales como la responsabilidad compartida por el conflicto y el reconocimiento de la imperfección y subjetividad de la percepción interpersonal.

V. Ojalvo (1999), recomienda, entre otros aspectos los siguientes:

- ❖ No atribuir toda la responsabilidad al otro.
- ❖ Controlar estados emocionales y tratar de expresar de forma adecuada los sentimientos que ha despertado la situación
- ❖ Analizar con el interlocutor cuáles son las posibles causas del conflicto.
- ❖ Buscar solución al conflicto, sugerir lo que puede hacer el interlocutor para ayudarlo a eliminar los sentimientos negativos surgidos.
- ❖ Retroalimentar al interlocutor no sólo sobre los aspectos que se valoran negativamente en él, sino también sobre los que se consideran positivos.
- ❖ No hacer lo que no queremos que nos hagan a nosotros en la interacción con los demás. (6)

En resumen hasta aquí hemos visto que, lo que tipifica un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es un trabajo en colaboración, esto presupone un proceso no sólo de carácter bilateral, sino multilateral, pues tenemos que tener en cuenta la participación de “terceros” que contribuyen a la construcción y reconstrucción de conocimientos en el sujeto aprendiz.

En este sentido, la comunicación interpersonal óptima es condición imprescindible para garantizar un ambiente en colaboración. La enseñanza debe proponerse construir significados compartidos, por lo que el profesor como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover estrategias que promuevan el diálogo y la reflexión, así como la solución cooperada de problemas en el establecimiento de proyectos comunes no sólo del tema que se discute, sino de la forma en que transcurrió la relación interpersonal entre los partícipes del proceso, de manera que se vayan adquiriendo paralelamente habilidades sociales que favorecen el trabajo en colaboración.

Referencias y Bibliografía

- (5) Castellanos Simons Doris. La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Investigación : El cambio educativo en la Secundaria Básica. CEE, Facultad Ciencias de la Educación, ISPEJV, C. Habana, Febrero 1999, pág. 11.
- (6) Vygotsky L.S. Dinámica del desarrollo mental en el escolar en relación con la enseñanza. En: Psicología Pedagógica. V.V. Davidov, Moscú, Pedagoguika, 1991 (ruso), pág. 11.
- (7) Ortiz Emilio Torres. La comunicación pedagógica, material digitalizado, C.Habana, 1999, s/p.
- (8) Puig J.M. Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Editorial Aique Bs As, 1995. Pág. 1-4.
- (5) Ojalvo Mitrany Victoria. ¿Cómo hacer más efectiva la comunicación? En: Comunicación educativa. Colectivo de autores del CEPES, U.H. Ciudad Habana, 1999, pág.141.
- (6) Idem, pág. 145.
- (7) Pons Juan de Pablos. Procesos de aprendizajes mediados: una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. I Congreso internacional de comunicación, tecnología y educación. Material digitizado, Enero 2001.
- (8) Coll Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Edit. Paidós. Madrid, 1991.

11 SITUACION DEL DESARROLLO

(Tomado del Libro *Desarrollo Ontogenético*, colectivo de autores del ISPETP)

Relación de lo interno y lo externo:

Al hablar de lo externo se hace referencia al medio en el que se desarrolla el niño, a sus condiciones concretas de vida familiar y social; así como al sistema de influencias educativas que se ejercen sobre él. Estas condiciones externas constituyen la fuente del desarrollo psíquico, ya que a través de ellas, el niño se apropia de la experiencia histórico social.

Esta experiencia social es asimilada por el niño, de una forma u otra en dependencia de sus condiciones internas (desarrollo psíquico alcanzado hasta el momento y condiciones biológicas).

La interrelación entre lo externo y lo interno determina el surgimiento de nuevas condiciones internas, o sea, de un nuevo nivel de desarrollo. Por lo tanto, para analizar el desarrollo del niño es necesario valorar en su interrelación los factores internos y externos de su propio desarrollo, ya que esta interrelación se da de manera particular y única en cada ser humano, pues cada uno tiene características internas (ideas, necesidades, motivaciones, intereses, sentimientos, etc.) que caracterizan su modo de reaccionar ante las influencias externas (sistema de exigencias sociales) las que también adquieren un carácter particular para cada sujeto.

Ejemplo: En cada familia existe un sistema de exigencias que cada niño debe cumplir: debe asistir puntualmente a la escuela, realizar sus tareas, obtener buenas notas, cumplir determinadas responsabilidades en el hogar, etc. Todo esto va condicionando el desarrollo de la memoria, el pensamiento, la formación de hábitos, habilidades, etc. (nuevas condiciones internas). Sin embargo, en un mismo hogar, con las mismas exigencias, todos los niños no reaccionan igual, ya que esto depende de la forma en que cada uno asimila estas exigencias, en dependencia de sus propias condiciones internas.

Si bien es cierto que la interrelación entre lo interno y lo externo está dada de manera particular y única en cada individuo, también es cierto que existen características psicológicas comunes en los niños de una misma edad, que nos indican que también existen influencias externas comunes para todos los niños de esa misma etapa, es decir, que en cada edad se produce de forma diferente la interrelación entre lo interno y lo externo, lo que va a determinar el surgimiento de las particularidades psicológicas que caracterizan la etapa y que se denomina *situación del desarrollo*.

La situación del desarrollo es la peculiar combinación de condiciones externas e internas que tipifica cada etapa evolutiva y que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico durante el período, así como el surgimiento de nuevas condiciones internas cualitativamente superiores que surgen cuando dicho período llega a su fin, como se puede apreciar, las S.D.D. (situación del desarrollo) no es más que la concretización del principio del determinismo dialéctico en cada edad.

En el ejemplo planteado anteriormente se observa como para todos los niños de la edad escolar son comunes un sistema de exigencias relacionadas con la actividad de estudio (realizar las tareas, obtener buenas notas, etc.) y otras exigencias particulares que se producen en el seno de la familia (cooperar en las tareas del hogar, atender a un

hermano más pequeño, etc). Este sistema de exigencias generales y particulares caracterizan las condiciones de vida y educativas de cada niño e inciden de forma diferente en el desarrollo de su personalidad. Ante estas exigencias cada niño asume una actitud positiva o negativa, la que estará en dependencia de sus propias aspiraciones, necesidades, experiencias, etc., surgidas anteriormente (condiciones internas).

Todo lo analizado hasta el momento permite afirmar que el conjunto de condiciones externas e internas determina lo específico de cada edad y la variación de la relación entre ellas condiciona la necesidad y las particularidades del paso a una nueva etapa del desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo se produce la interrelación entre lo interno y lo externo?.

Para esclarecer esta problemática es necesario retomar el principio de la Unidad de la Psiquis, la Actividad y la Comunicación, ya que estas últimas constituyen el mecanismo a través del cual se interrelacionan lo interno con lo externo.

Resulta por ello imprescindible analizar en cada edad, cuáles son las formas fundamentales de actividad y las características que adquiere la comunicación con las demás personas, para poder explicar las características del desarrollo de la personalidad.

A través de la actividad y por medio de la comunicación con las demás personas, el niño se apropia de la experiencia histórico social, que como ya se ha analizado, constituye la fuente para su desarrollo psíquico. En esta forma, el niño asimila conocimientos, desarrolla sus procesos psíquicos, adquiere normas de conducta social, etc., que van caracterizando su personalidad.

Durante un largo período en la psicología ha existido la tendencia de absolutizar el papel de la actividad en el desarrollo de la personalidad, incluso a destacar en cada etapa, un tipo fundamental de actividad, que condiciona el desarrollo en la misma, a la que se denominó actividad rectora (juego, estudio, trabajo, etc.).

En la actualidad se valora de una forma más integral el conjunto de actividades que realiza cada sujeto y su influencia en el desarrollo de la personalidad, vinculándolo indisolublemente a la comunicación con las demás personas.

Queda aún por esclarecer, ¿cómo se produce el tránsito de una etapa del desarrollo a otra?, ¿cuáles son las fuerzas motrices del desarrollo?

FUERZAS MOTRICES DEL DESARROLLO PSÍQUICO

Como se ha analizado, en cada etapa el niño tiene una serie de necesidades, aspiraciones, intereses, que caracterizan sus condiciones internas, las que se satisfacen a través de las formas de actividad y comunicación típicas de dicha etapa. Ejemplo: en la edad preescolar, las necesidades del niño se satisfacen a través del juego y en la comunicación con otros niños, pero en la medida en que el niño va dominando esta forma de actividad y comunicación, características de la etapa, va alcanzando un desarrollo mayor que condiciona el surgimiento de nuevas necesidades y motivos que ya no puede satisfacer con el juego y en la relación con los demás niños: desea conocer más sobre el mundo que le rodea, el por qué de las cosas, aprender a leer y escribir, etc., por tanto, requiere de otras formas de actividad y relación con los adultos que le permitan satisfacer sus nuevas inquietudes; es decir, las nuevas necesidades, aspiraciones y posibilidades alcanzados por el niño, entran en contradicción con las formas de actividad y comunicación propia de la etapa. Estas contradicciones, que son las *fuerzas motrices* del desarrollo psíquico, al agudizarse, originan los llamados

períodos críticos o crisis del desarrollo, que marcan el tránsito de una etapa a otra, cualitativamente superior.

Las crisis no constituyen fenómenos negativos ni "anomalías del desarrollo", como consideran algunos teóricos, constituyen simplemente, momentos de cambios, saltos en el desarrollo, en los que tiene lugar una reestructuración de la personalidad que marca el inicio de una nueva fase de desarrollo. En las crisis se expresan con máxima intensidad los momentos de reemplazo de lo viejo y el surgimiento de lo nuevo, para lo cual el niño aún no está totalmente preparado. Es por ello que durante las crisis se produce una aparente desorganización de la conducta; el niño que hasta el momento había sido obediente, que admiraba a los adultos y que imitaba su conducta, de pronto se convierte en un adolescente que discute, se revela y lucha por su independencia. De estos momentos críticos, el niño sale con un desarrollo mayor que al iniciarse la crisis: ha pasado a un nuevo nivel de desarrollo, a una nueva situación del desarrollo.

Sin que se pretenda un análisis exhaustivo, se hará a continuación una breve referencia a cuáles son las principales contradicciones, que permiten comprender las leyes del desarrollo psíquico del niño.

En este caso, se encuentran tres tipos de contradicciones fundamentales:

1.-La contradicción entre lo ya alcanzado, o sea, las viejas posibilidades, ya desarrolladas en el período anterior de la vida y las nuevas necesidades que tienen su origen en aquellas posibilidades.

Un ejemplo de este tipo de contradicción lo encontramos en el primer párrafo del presente acápite.

2.-La contradicción existente entre las formas viejas de comportamiento y las nuevas.

Así, por ejemplo, se puede encontrar que, en el niño de poca edad (1-2 años), la imitación de los adultos constituye una parte importantísima en su conducta. Sin embargo, a medida que aprende a caminar, domina mejor su cuerpo, asimila el lenguaje y aumenta su experiencia de la vida, etc., aparecen comportamientos más independientes, muestra mayor iniciativa propia y ya la simple imitación de los adultos no le satisface completamente.

3.-La contradicción que se establece entre su existencia y condiciones en que transcurre y la conciencia en formación, o sea, el contenido (existencia) y la forma (conciencia).

El contenido de la vida se adelanta considerablemente al desarrollo del reflejo personal y subjetivo de la misma.

Por ejemplo, todos los maestros de primer grado saben lo difícil que resulta organizar a los niños que recién ingresan a la escuela. El modo de vida de estos niños se modifica bruscamente, por lo que sus antiguas maneras de proceder y comportarse, sus costumbres, deseos y educación, recibida en la familia, entran en contradicción con las exigencias de esta nueva vida. Durante los primeros días se comportan en forma "preescolar", es la forma que queda al pasar a un nuevo contenido. Esta contradicción se resuelve mediante el desarrollo de nuevos rasgos de la personalidad.

Para los adultos en general y especialmente para los profesores, resulta fundamental conocer la dinámica del desarrollo psíquico para propiciarlo, evitando el surgimiento de rasgos negativos durante la crisis, los que pueden aparecer cuando los adultos "frenan" el desarrollo, aferrándose a las viejas formas de actividad y de relaciones con los niños,

sin percatarse de la necesidad que estos tienen de ocupar un nuevo lugar en el sistema de relaciones sociales.

Como se puede apreciar, el paso de una edad a otra no está determinada cronológicamente, no lo determina el crecimiento físico ni el desarrollo biológico, sino depende de la situación del desarrollo de cada niño; es decir, de la forma en que se produce la interrelación entre lo externo y lo interno, a través de la actividad y la comunicación, en la que surgen nuevas posibilidades, necesidades, motivos en el niño, que entran en contradicción con las exigencias adultas, con el lugar que la sociedad asigna al niño, estas contradicciones se agudizan poco a poco hasta que aparecen los momentos críticos o crisis, que marcan el paso a un nuevo nivel de desarrollo psíquico. Tal es la dialéctica del desarrollo de la personalidad, la explicación del por qué aparecen diferentes etapas con rasgos cualitativamente superiores.

11.1 LA CONCEPCION DEL SER HUMANO EN EL PROCESO PEDAGOGICO.

AUTOR.- MsC. LUIS ALVAREZ DORTA.

En la época actual el ser humano se ha convertido en un problema cardinal, por lo que su estudio es realizado desde distintas ciencias sociales y naturales, siempre en función de descubrir nuevas aristas para su desarrollo.

Desde el punto de vista marxista – leninista los aportes de las distintas ciencias tributan a la conformación de una teoría general de la personalidad que constituye la base teórica fundamental para la concepción del proceso pedagógico y su instrumentación para el logro del desarrollo integral y armónico del ser humano.

La deducción del contenido histórico concreto de las leyes del desarrollo de la sociedad es la base para la determinación de la naturaleza del hombre, lo que constituye un aporte de Carlos Marx y Federico Engels para la concepción humanista del desarrollo armónico e integral del ser humano, al aportar los elementos que permiten su concepción como resultado de un largo y complicado proceso de carácter consciente y general, en este caso la educación.

La concepción materialista del ser humano propicia el tratamiento de su **educabilidad y perfectibilidad** a partir del método general dialéctico – materialista que guía el pensamiento y la acción educativa a partir del principio de la vinculación de la escuela con la vida, de la teoría con la práctica.

Toda concepción del proceso pedagógico se corresponde con determinada posición filosófica y del ser humano, manifestándose relaciones de subordinación entre unos y otros elementos, que resulta determinante al planificar, ejecutar y evaluar el sistema de acciones educativas y sus efectos.

En la literatura científica y los documentos normativos del Sistema Nacional de Educación no siempre se dejan ver con claridad las relaciones de subordinación entre una y otra cosa; lo más común es que dicha relación no sea explícita, dado entre otros factores porque es insuficiente la sistematización de la concepción pedagógica del hombre. Dicha sistematización es necesaria debido el carácter específico de su objeto de estudio e investigación, que no es agotado por una u otra ciencia por separado, sino por la integración de los saberes de distintas ciencias que asumen la complejidad del mismo.

Lo anterior ha conducido a la Pedagogía como ciencia a elaboraciones teóricas que muestran en su base diversas concepciones de corte psicológico que condicionan el modo específico de asumir el proceso pedagógico y su influencia en los sujetos que en él participan.

Esta situación frecuentemente conduce al discurso pedagógico a una posición internalista o externalista, por tanto antidialéctica e inestable, pues la propia ciencia psicológica posee diferentes paradigmas para la explicación del desarrollo psíquico, sus causas y dinámica, parcializándose algunas hacia la determinación de las condiciones externas (conductistas y neoconductistas) y otras hacia la fuerza de los instintos, la maduración o las propias tendencias a la autorrealización o autoactualización de la personalidad (psicoanálisis, constructivismo, humanismo).

Las primeras enfatizan los determinantes ambientales, situacionales o sociales que ejercen influencia sobre la conducta humana, explicándola como consecuencia directa de la relación del hombre con su medio, y minimizando los aspectos internos que pudieran condicionar las acciones del sujeto en su relación con el medio natural y social. Las segundas enfatizan en los aspectos internos como determinantes, hasta llegar a posiciones como las de H. Maturana que hace depender la percepción y el conocimiento del operar del sistema nervioso y la organización del ser vivo en tanto sistema autopoietico, al producirse a sí y a las condiciones de su funcionamiento.

Por su parte W. Stern, a lo largo de su obra, trata de hacer converger una y otra postura sin llegar a esclarecer cómo los diferentes elementos se interrelacionan en el condicionamiento del desarrollo.

En la misma dirección anterior, pero desde el punto de vista integracional, resulta el enfoque psicológico desarrollado por el Dr.C. Fernando González (1989) y sus seguidores que postulan el nexos necesario entre lo interno y lo externo, lo consciente y lo inconsciente y lo natural y lo adquirido para la explicación de cualquier fenómeno relativo al hombre.

Dentro de la línea anterior se encuentran autoras como la Dra.C. B. Castellanos y Dra. C. Alicia González (1995) que elaboran una concepción, al referirse al carácter biopsicosocial del ser humano, al plantear:

“Primero.- Todo fenómeno psíquico es, desde el momento de su génesis, el resultado de la acción dinámica de los procesos internos y externos que actúan sobre el individuo a lo largo de su vida y, entre estos, los de naturaleza biológica y social desempeñan el papel decisivo.

Segundo.- Lo interno y lo externo nunca intervienen directamente o por separado, sino que interactúan como un sistema donde cada uno mediatiza al otro, y a la vez, ambos mediatizados por la propia actividad psíquica o, si queremos ser precisos, por la propia personalidad, que adquiere un carácter regulador de toda la conducta y la vida psíquica, según el nivel de desarrollo alcanzado en cada etapa de la vida.

Tercero.- El producto final de este interjuego dialéctico tiene un carácter psicológico, personal, único e indivisible en cada ser humano, siendo imposible fraccionarlo para conocer hasta dónde cada cualidad psicológica es el resultado de una u otra de sus premisas, por cuanto ella conforma en sí misma, un fenómeno subjetivo nuevo, cualitativamente diferente a sus elementos de base o la simple sumatoria de éstos.

Cuarto.- Las manifestaciones sociales de la sexualidad, su concreción y expresión atendiendo a modelos estereotipados culturalmente, fenómeno éste que se designa como género, no puede ser concebido o estudiado al margen del conjunto de entidades sexuales individuales, ellas en sí mismas tienen un fundamento interno (biológico y psicológico) que a su vez matiza y condiciona su expresión social genérica.” (4, 108)

Este cuarto presupuesto las autoras lo elaboran en función de la explicación de las manifestaciones de la sexualidad; pero es posible su extrapolación a la explicación de cualquier fenómeno de naturaleza psíquica que también tiene una manifestación de carácter social, a partir de un fundamento de carácter interno, condicionado todo y en un marco histórico – social concreto.

Estos fundamentos teóricos muestran la relación dialéctica entre las premisas del desarrollo psíquico, como condicionantes del desarrollo propiamente humano, y su expresión social al abordarlo como condición y resultado del mismo, al poseer una connotación cualitativamente diferente a las premisas que le dieron origen, al ser el producto de la mediación que en el sujeto se produce que da lugar al proceso de individualización, que se manifiesta en el grado de inclusión activa del mismo en el sistema de relaciones sociales, es decir su socialización.

Seguidamente las autoras de referencia enuncian su enfoque humanista crítico a partir de la aplicación de los presupuestos anteriores en una concepción que parte de la esencia personal, única y multivariada del desarrollo del ser humano, sin destinos prefijados por la naturaleza o la cultura, enfatizando en el rol de actor principal del individuo en la elección de sus límites o formas de actuación, atendiendo a toda la riqueza de sus necesidades y posibilidades, en tanto sujeto de su destino, de modo consciente y responsable por la trascendencia de los actos sobre sí y los demás, por lo que tiene que desarrollar valores y actitudes coherentes con su contexto al estar inmerso en las más variadas formas de relación y comunicación en el mismo, que lo convierten en un ser humano con conciencia crítica y dialéctica, activo, cuestionador, divergente y transformador de sí y su contexto.

Estos presupuestos, que parten de los aportes de la concepción histórico cultural del desarrollo de la psiquis, destacan el carácter individual personal de dicho desarrollo y pueden ser útiles como fundamento para la planificación y desarrollo del proceso pedagógico y en especial para el diseño de los programas y planes de estudio.

Esta concepción de la determinación social de la educación condiciona el carácter histórico concreto de sus objetivos, contenidos y métodos sobre la base de la política educacional y las condiciones de su realización.

La concepción del desarrollo del ser humano parte de los procesos de apropiación de la cultura, que deben ser entendidos “como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás, adultos y coetáneos que lo rodean, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los

cuales logra su desarrollo, es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad donde vive.” (6,11).

El sujeto, en este proceso no sólo se apropia de la cultura sino que la critica, enriquece y transforma, conformando el legado a las futuras generaciones.

La asimilación activa de la cultura está condicionada por el carácter activo de la personalidad, pues en la actividad y la comunicación ésta se forma, expresa y desarrolla, además de regularla, lo que condiciona un proceso pedagógico activo por naturaleza donde las múltiples actividades de creación cultural, el trabajo productivo y la educación física son premisas del desarrollo multifacético de la personalidad.

La utilidad de la presente concepción se manifiesta en que condiciona en el profesional de la educación la conceptualización del estudiante como sujeto del proceso pedagógico, donde se estima además la amplitud del sistema de influencias que el mismo recibe, que son mediatizadas por sus condiciones internas.

Permite también al profesor concebir como objetivo del proceso pedagógico la contribución permanente al desarrollo de la personalidad de los estudiantes al fundamentar que es ésta quien mediatiza todas las influencias internas y externas, dado su carácter reflejo, en tanto fenómeno psíquico, que tiene además función autorreguladora de su actuación y la vida psíquica de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado.

Al ser de este modo se facilita la asunción por los docentes del enfoque **personológico**, que según el Dr. C R. Bermúdez y la Dra. C M. Rodríguez (1995) es “la aplicación de la estructura y funcionamiento de la personalidad como concepción que se asume en la explicación de cualquier fenómeno relativo al hombre...”(3, 8), en este caso de la enseñanza y el aprendizaje, toda vez que el análisis se refiere al sujeto que enseña para lo cual tiene que aprender cómo hacerlo y a su vez cómo aprende su estudiante.

Se entiende por **personalidad** “la configuración psicológica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el individuo y que se manifiesta en determinado estilo de actuación a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones motivacional – afectiva y cognitivo – instrumental, los planos interno y externo, así como los niveles conscientes e inconscientes” (3, 10).

La personalidad es concebida por los autores de referencia como una configuración psicológica inherente a la **autorregulación de la actuación de la persona**, de lo que se infiere que es su función básica, la cual se expresa tanto en la relación de la misma con el medio natural y social como en las acciones internas que ejecuta.

Dicha función básica de la personalidad se da a través de dos esferas de autorregulación: la **inductora**, con un contenido motivacional - afectivo y la **ejecutora**, con un contenido cognitivo – instrumental; la primera responde al por qué y para qué actúa el sujeto y la segunda al cómo y con qué lo hace.

A su vez cada esfera de autorregulación está constituida por diferentes unidades psíquicas y éstas por fenómenos y procesos de igual naturaleza, relacionados estrechamente para condicionar la ejecución de la función que realizan dentro de la función general de todo fenómeno psíquico que es la de autorregulación.

Estos elementos permiten comprender al profesor que su trabajo se basa fundamentalmente en las relaciones interpersonales a partir de sus condiciones personales y profesionales. Facilitan la comprensión de la educación como un proceso bilateral y asimétrico, donde debe asumir la dirección, en tanto **mediador** entre el estudiante y el acervo cultural acumulado por la sociedad en un momento histórico concreto.

También le permiten comprender que este proceso de interiorización de la cultura se produce mediatizado por las condiciones internas del estudiante, a partir de la realización de acciones en el plano externo, por tanto estas acciones externas deben ser planificadas, conscientes y dirigidas al desarrollo de todas las unidades psíquicas que integran la estructura de la personalidad, dado su carácter reflejo, activo e individual que tiene lugar en diversos sistemas de relaciones, en función de su socialización.

Entonces se trata del desarrollo, tanto del área cognitiva - instrumental como del área motivacional – afectiva, poniendo en práctica el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, y por tanto, de la instrucción y la educación, para el logro de una actuación sustentada en una ética que sea el resultado de la incidencia del proceso pedagógico en la esfera inductora, y en sólidos conocimientos e instrumentaciones que le permitan su actualización, como resultado del desarrollo de la esfera ejecutora de su personalidad.

De los elementos anteriores se infiere la necesidad de que el sistema de contenidos del proceso pedagógico, integre adecuadamente los elementos desarrolladores de la personalidad en todas sus áreas o subsistemas.

La consideración del sujeto como ser consciente y responsable implica una concepción científica de la necesidad objetiva y la libertad subjetiva de decisión del ser humano, de la libertad y la responsabilidad, pues las leyes objetivas se realizan en las acciones y hechos humanos y dentro de las condiciones sociales objetivamente dadas, donde hay espacio suficiente para la acción consciente de los hombres, para la valoración de las normas y la decisión personal.

Todo ello condiciona la educación ideológica y ética como centro del proceso, lo que le otorga al mismo un carácter ético más que instrumental, pues las posibilidades de los seres humanos de elevarse por encima de las condiciones y relaciones del medio natural y social, de cambiarlas mediante la acción y de estructurarlas conscientemente, son mayores en la misma medida en que más conscientemente valoren la función de las leyes sociales. Por consiguiente, la libertad de decisión está ligada a la conciencia, a la participación ciudadana activa y al mismo tiempo, regula los intercambios materiales con la naturaleza. Es por ello que la educación ética se convierte en la esencia del proceso pedagógico, que implica la educación ideológica, el desarrollo de la conciencia y la conducta asociada, como centro del desarrollo integral de la personalidad.

Consecuentemente se condiciona la objetividad de la percepción del estudiante como ser único e irreplicable, con todo el derecho al desarrollo que su propia individualidad merece, lo que revela el carácter profundamente humanista de la concepción que se sustenta.

Estos fundamentos que parten de la concepción humanista del ser humano deben ser especialmente tenidos en cuenta para el diseño y ejecución del proceso pedagógico. Este proceso tiene peculiaridades que así lo condicionan.

El proceso pedagógico.

El proceso pedagógico es una categoría fundamental de la ciencia pedagógica, sin embargo, en la literatura científica consultada aparecen distintas definiciones con diferentes contenidos y denominaciones que hacen difícil la sistematización y conceptualización, situación que se relaciona con la propia evolución de las ciencias de la educación. Ante esta situación cabe preguntar:

- ¿constituyen los términos proceso docente – educativo, proceso de enseñanza – aprendizaje, proceso educativo, sinónimos del proceso pedagógico?, si no es así,

- ¿qué rasgos tipifican al proceso pedagógico que lo distinguen de los demás procesos?

La Dra. Gladys Valdivia, al referirse a este proceso dice: “ En el proceso pedagógico se tienen en cuenta los objetivos sociales, las condiciones en que tienen lugar el proceso y las relaciones que se establecen, la unidad dialéctica entre educación y enseñanza, así como la máxima generalidad del concepto educación, por estar presente tanto en el proceso de enseñanza que tiene lugar en la escuela como fuera de estas condiciones específicas...”(8, 163).

La definición anterior precisa una concepción en la que aparecen dos niveles de desarrollo del proceso, un nivel social general y uno particular referido a la escuela donde se desarrolla el proceso de enseñanza directamente relacionado con el de aprendizaje.

Considera además el carácter social del mismo por sus objetivos y condiciones en que se desarrolla

Según los especialistas del Ministerio de Educación de nuestro país:

“El término proceso pedagógico incluye los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad, en este proceso se establecen relaciones sociales activas entre los pedagogos y los educandos y su influencia recíproca subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad.”(7, 203)

En esta definición se destaca la unidad de la instrucción y la educación así como el carácter social y clasista de las relaciones que se establecen durante el mismo en el medio escolar a partir del hecho objetivo de la unidad dialéctica de la psiquis, por lo que el estudiante aprende el texto y el contexto en cada actividad sea de ello consciente o no el profesor.

Un colectivo de autores de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación de manera muy similar plantea:

“El proceso pedagógico abarca la enseñanza y la educación que, organizados en su conjunto, implica la dirección de todo este proceso para el desarrollo de la personalidad.” (5, 26)

Esta definición puede ser aplicada tanto al proceso que se da a nivel macro social como al que tiene lugar en la escuela como institución educativa.

Nótese que en todas las definiciones se habla de la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación, cuyo fin último es la formación o el desarrollo de la personalidad; pero indistintamente se ubica este proceso en diferentes niveles de generalidad, unos lo reducen a la escuela otros le dan una connotación mucho más abarcadora, a nivel social general, lo que se presenta como una regularidad condicionada por la objetiva influencia que los distintos fenómenos de naturaleza social y natural, tienen en los individuos que participan, lo que lo convierte en un fenómeno de carácter pedagógico, según estos autores destacando con particular énfasis...”En el proceso pedagógico hay simultaneidad de procesos conscientes, organizados y dirigidos a la educación de la personalidad en correspondencia con los intereses sociales y respetando la personalidad de los participantes. El proceso es complejo, porque trabajamos con sujetos sociales que tienen necesidades, las que cambian cotidianamente. Es ver a nuestros estudiantes y al grupo desde sus fortalezas, no desde sus carencias”. (1, 8)

Sin embargo teórica y prácticamente es necesario delimitar entre este proceso de carácter general, en el que la educación es asumida en su concepción más general, y los organizados consciente y objetivamente por la institución escolar que los hace ser cualitativamente distintos, desde sus fundamentos específicos, sus contenidos, métodos, hasta las formas de su organización y evaluación que tiene como centro el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo a esta problemática asumimos la concepción presentada por la Lic. Isel Parra (1997) en su tesis en opción al título académico de Máster en Educación donde distingue las dimensiones del proceso pedagógico de la siguiente forma:

“DIMENSIÓN PROCESOS QUE SE DAN ALCANCE

Macro	Procesos pedagógicos	Social
Meso	Proceso docente educativo	Institucional
Micro	Proceso de enseñanza – aprendizaje	Individual.” (9, 13)

En sentido general coincidimos con la autora de referencia en la fundamentación que ofrece para la distinción entre los procesos que se dan en las distintas dimensiones. (9, 14).

En el caso del proceso “docente educativo” se considera lo docente en el sentido de que transcurre en una institución de ese tipo, y educativo porque el sistema de acciones que dicha institución realiza y las condiciones de su realización, encaminadas a la educación de la personalidad de los estudiantes. Dentro de este sistema de acciones se da siempre el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene un alcance individual.

Se parte de considerar que aunque la educación y la instrucción son dos procesos diferenciados, entre ellos hay **una unidad** pues toda acción educativa es instructiva y viceversa, sea esto concientizado o no.

Se asume la educación como un proceso consciente, organizado y dirigido a un fin concreto a partir de una concepción del ser humano que condiciona la concepción pedagógica en general y didáctica en particular con que se aborde la realización del mismo.

El análisis de otras definiciones nos permite destacar otros aspectos esenciales del proceso.

La definición de la Academia de Ciencias de la antigua Unión Soviética lo plantea como “... consciente, organizado y dirigido a la educación de la personalidad...” remarcando el carácter consciente del mismo y consecuentemente dirigido a un fin, por lo cual no son hechos cualesquiera concatenados ni cualquier concatenación de hechos los que nos permiten cumplir los objetivos propuestos.

La definición concluye destacando “... que establece relaciones sociales activas entre el educador y el educando.” (8, 2), lo que nos parece que limita el sistema de relaciones a la escuela y dentro de ellas a las relaciones profesor – alumno, que si bien son esenciales, no incluye a otras que también son y no están contenidas en la definición.

Durante el desarrollo del proceso pedagógico se establecen múltiples relaciones entre los distintos componentes o elementos del sistema y en especial han de tenerse en cuenta los sistemas de relaciones que establece el estudiante como sujeto dentro del mismo en función de su desarrollo.

Esto último está avalado por la psicología marxista – leninista al señalar que la determinación dialéctica de la personalidad se produce en el interjuego de las relaciones entre causas internas y externas en los siguientes planos de las relaciones de la personalidad:

- En el plano de las relaciones organismo– medio, de las relaciones hombre – naturaleza.
- En el plano de la relación sujeto – objeto, de las relaciones entre el hombre y los objetos concretos de la actividad práctica y teórica del mismo y
- En el plano de las relaciones psico - sociales, de las relaciones entre el hombre y la sociedad, que existe objetivamente a través de los grupos humanos y sus interacciones.

De manera general se consideran como elementos esenciales a considerar en la definición del proceso de enseñanza - aprendizaje:

1. Su condicionamiento histórico – social.
2. Su carácter integral, sistémico, consciente, multidisciplinario, activo y creador.
3. La unidad entre la enseñanza y el aprendizaje, entre lo afectivo y lo cognitivo y entre la educación y la instrucción.
4. La unidad entre la enseñanza – aprendizaje dentro y fuera del marco escolar.
5. El establecimiento de múltiples relaciones sociales de carácter asimétrico durante el proceso.
6. La unidad de los componentes estructurales dados los vínculos y nexos funcionales.

7. La dialéctica entre lo social, lo grupal y lo individual.

El análisis de la literatura científica relativa a la constitución y estructuración de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje demuestra las siguientes regularidades:

- Existen diversos criterios para clasificar los componentes.
- Existen diversos puntos de vistas para abordar sus relaciones, condicionadas por la concepción del ser humano asumida y por las concepciones pedagógicas y didácticas de partida.
- Hay consenso al considerar el objetivo, el contenido y los métodos como categorías componentes del proceso cuya relación está sujeta a leyes.

Generalmente se acepta el carácter sistémico de las relaciones entre los componentes, al considerar la cualidad superior del conjunto en relación con las cualidades de las partes por separado.

Se acepta la determinación de los componentes del proceso pedagógico que son presentados en el Informe de Investigación de la Cátedra de Didáctica del ISP. Enrique J. Varona al considerar: "... educador, educando, grupo escolar, problema, objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización..." (2, 23) y la representación gráfica de sus relaciones. (Ver esquema en Anexo No.1).

En la presente determinación de los componentes, se destaca la inclusión del problema condicionado por la manifestación de la ley de la relación entre el proceso y el medio enunciada por el Dr. C. Carlos Alvarez de Zayas (1996) y lo considera a partir de las **relaciones** entre éste, el objeto y el objetivo, pues el problema es lo que genera la necesidad en el sujeto, es lo fenoménico, el objeto es donde se resuelve el mismo y el objetivo lo que se aspira a transformar para que se satisfaga la necesidad.

Consecuentemente la existencia del proceso de enseñanza –aprendizaje como objeto está determinado por un problema específico: la necesidad social de formar las nuevas generaciones y de educar en general, por tanto el problema es la génesis del objeto y fuente de la investigación.

Por otro lado está considerado el grupo como componente del proceso, partiendo de que el mismo se incorpora a la amplia jerarquía de las relaciones sociales, participando de la solución de las contradicciones internas de cada educando en situación de aprendizaje, al actuar la contradicción interna como motivo que moviliza para la realización de las acciones externas necesarias para la apropiación de la cultura y provocando así los resultados de desarrollo de la personalidad que condiciona la dinámica interna de dicho proceso, y por la necesidad de desarrollar capacidades estructurantes y convivenciales para poder detectar y solucionar problemas.

Visto desde distintos planos el grupo reviste, para el desarrollo de la personalidad, fin considerado por el proceso pedagógico, una importancia capital fundamentada por distintas ciencias de la educación, al plantear la influencia del grupo familiar como primario, al ser el grupo de génesis de la personalidad y los otros grupos como secundarios, en tanto ratifican, compensan o complementan los aprendizajes realizados en el grupo familiar, destacándose el papel del grupo escolar.

El proceso fundamental que se da en los grupos en función de la relación necesidad –tarea - objetivo es, según la concepción marxista de la Psicología Social, la comunicación. Esta tiene para el sujeto, en su desarrollo ontogenético, una significación relevante pues a través de ella le es transmitida toda la experiencia histórico - social. En el caso del grupo escolar esta transmisión es planificada, organizada y sistematizada principalmente, al ser considerada parte del contenido de dicho proceso, sin dejar de tener en cuenta la influencia de la actividad objetiva que realiza, pues en la actividad grupal se forma, revela y desarrolla lo psíquico, se promueve el crecimiento y perfeccionamiento de los participantes así como la toma de conciencia de cómo se produce.

El grupo escolar, en especial, es el medio idóneo para la revelación del grado de socialización alcanzado por el estudiante y por tanto del grado de desarrollo de su personalidad, toda vez que el mismo es el escenario por excelencia para el establecimiento de los distintos tipos de relaciones sociales de acuerdo con las distintas etapas de desarrollo por las que transita el sujeto. Además, al estar integrado dicho grupo por coetáneos generalmente, se facilita la función valorativa de la comunicación como derivación de la función afectiva de la misma.

Por estas razones, al basarnos en el enfoque histórico cultural el grupo es tomado como escenario de aprendizaje y desarrollo y se convierte en medio idóneo para el logro de la unidad de la educación y la instrucción, pues las funciones intrapsíquicas tienen su génesis al suscitarse las vivencias a partir de las funciones intersíquicas que tienen lugar en el grupo.

Lo grupal ha de ser para el profesor punto de partida que permita perfilar el sistema de influencias educativas dirigidas al desarrollo personal, por lo que debe partir del conocimiento del grupo y del comportamiento de cada estudiante en el mismo para descubrir y desarrollar la individualidad.

Todos estos elementos apuntan a la importancia del grupo para el desarrollo del proceso pedagógico y por tanto fundamentan la necesidad de su consideración como componente del mismo, por lo que no se debe dejar de tener en cuenta esta dirección de las relaciones si pretende cumplir con el declarado presupuesto de ser un proceso consciente y organizado que como fin se propone la educación de la personalidad.

Estos aspectos, al considerar tanto el aprendizaje grupal como individual, exigen tener presente que: ..."Como grupo de aprendizaje la clase es sujeto de su propia formación y no sólo objeto de trabajo del profesor..... se producen en él tres procesos mutuamente influyentes; el aprendizaje de cada participante, el grupal y el de enseñanza..." (1, 9)

Lo anteriormente expuesto nos permite precisar que existen variadas concepciones del ser humano y su desarrollo, en dependencia de la concepción filosófica que le sirve de base.

Toda concepción del proceso pedagógico y de las elaboraciones de ese carácter que la sustentan, parten de una concepción del ser humano y su desarrollo por lo que esta última debe ser clara y de dominio no solo de los teóricos sino de las profesionales que la ponen en práctica.

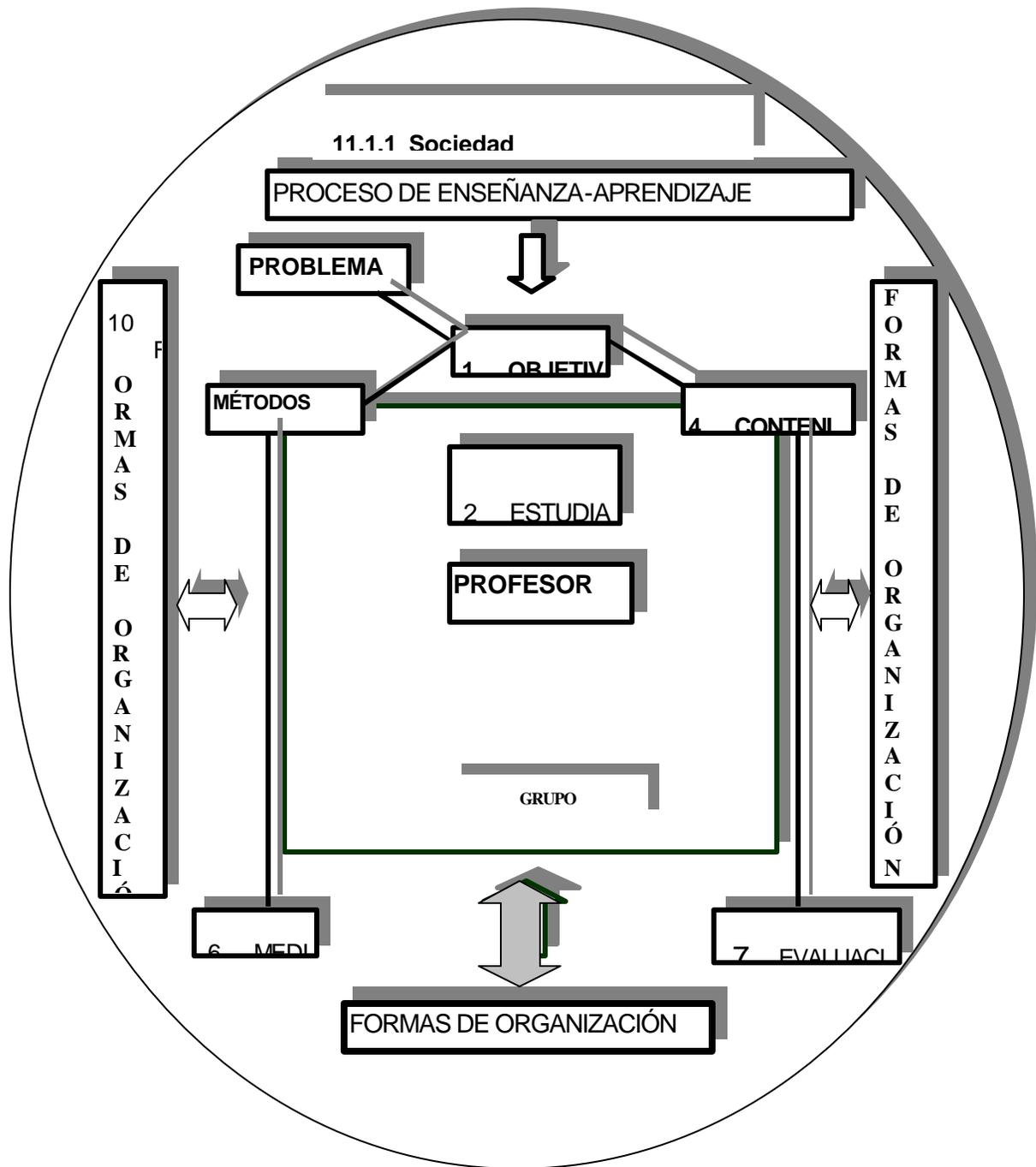
En la realidad nuestra de comienzos de siglo se requiere de una escuela sustentada en principios científicos humanistas, caracterizada por organizar el proceso pedagógico poniendo en el centro realmente el desarrollo de la persona y sus necesidades a partir de concebir al profesor como mediador en el proceso de interiorización de la cultura y capaz de dar identidad y dar solución a las problemáticas propias de dicho proceso.

El proceso pedagógico en esta concepción debe estar dirigido al desarrollo de todas las unidades y propiedades psíquicas que conforman la personalidad del estudiante a partir de su función de autorregulación de la actuación del mismo pero con un carácter más ético que instrumental.

El grupo, en especial el escolar, juega un papel fundamental en el proceso de interiorización de la cultura, o sea de la socialización de la persona.

12 EL TRABAJO DE DESARROLLO INDIVIDUAL DEBE PARTIR DE LAS MANIFESTACIONES DEL MISMO EN EL GRUPO ATAREO EN TANTO CONTEXTO EN EL QUE SE MANIFIESTA EL GRADO DE SOCIALIZACIÓN LOGRADO POR LA PERSONA.

13



14

14.1

14.2 **ANEXO 1** Representación gráfica de las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

(Tomado de Informe de investigación Cátedra de Diáctica ISPEJV. 1998)

15

16 BIBLIOGRAFIA

1. -----, "Didáctica y Currículum, Análisis de una experiencia", Editorial A.B. Potosí Bolivia, 1997. Material Impreso. 1997.
2. -----, Informe de Investigación. Cátedra de Didáctica. Facultad Ciencias de la Educación ISPEJV.1998.
3. Alvarez de Zayas, Carlos. "Hacia una escuela de excelencia". Editorial Academia, C. Habana, 1996.
4. Bermúdez Sarguera, Rogelio. Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1996.
5. Castellanos Simons, Beatriz y Alicia González. Sexualidad y Géneros Una reconceptualización en los umbrales del tercer milenio. Cooperativa editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, Colombia, 1995.
6. Colectivo de autores. Teoría y Metodología del trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1991.
7. Colectivo de autores. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educacion, C. Habana.1981
8. Fuentes La O, Maidonis. "Una estrategia pedagogica para determinar y solucionar problemas profesionales", Tesis de Maestria. 1997.
9. González Rey, Fernando y Albertina Mitjans. La Personalidad su formación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1989.
10. ICCP. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Grupo Pedagogía, Informe de investigación, 1998.
11. Jimeno Sacristán, J y A. Pérez. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S.A, Madrid, España, 1992.
12. Labarrere Guillermina y Gladys Valdivia. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1988.
11. Parra Vigo Isel. "La enseñanza centrada en el estudiante: una vía para la profesionalización del maestro en formación" ISPEJV. Tesis de Maestría.1997

SINDROME HIPERKINETICO.

El Síndrome Hiperkinético se manifiesta a través de un conjunto de síntomas relacionados entre sí que caracterizan la actuación del niño o adolescente que lo presenta y que ubican a este trastorno como una entidad independiente. Es uno de los más frecuentes en la población infantil, presentándose mayor cantidad en varones. Las características principales son las siguientes:

- Hiperkinesia. Exceso de movimiento, sin utilidad, con movimientos accesorios y secundarios no necesarios para la realización de lo que se proponga hacer. Es bueno tener en cuenta que todos los niños de forma natural están en "constante movimiento" y raramente se quedan quietos, sin embargo, el estudio de estos niños demuestran que sus movimientos, más que ser excesivos en cantidad, carecen de un fin determinado. El niño agota a sus padres y a sus maestros, pero aparentemente no se agota a sí mismo.
- Dificultades en la atención. Escasa concentración, es decir, poca estabilidad en la atención, gran distracción, lo cual se expresa en apariencia, por cambios frecuentes de lo que se propone hacer, por un interés más fugaz de lo que sería normal para las actividades propias de su edad cronológica. Su entusiasmo puede ser intenso, pero poco duradero.
- Predominio de la actividad externa, de la conducta. Muchos de sus actos no parecen seguir ningún patrón de pensamiento, tienden a reaccionar violentamente a los contrastes y a otros estímulos pudiendo constituir en ocasiones un centro de perturbación en la familia, en el juego o en la escuela. Los resultados de su conducta impulsiva pueden generarle remordimientos intensos.

Estos niños presentan inteligencia normal o superior inclusive y aunque en muchas ocasiones los síntomas señalados se asocian con problemas orgánicos (DCM Disfunción Cortical Mínima) no es correcto diagnosticar el DCM por el Síndrome Hiperkinético ya que por el diagnóstico de esta entidad no se demuestra el daño orgánico.

A partir de las características del síndrome es de suponer que en buena parte de los casos se presenten dificultades en el aprendizaje o en la escuela en general, ya que en la actividad de estudio presentan limitaciones para organizar y terminar sus trabajos escolares, comprender y seguir las instrucciones, aprender los contenidos y dificultades para la comunicación, lo que determina que en la mayoría de los casos el rendimiento escolar esté por debajo de sus posibilidades, desde el punto de vista intelectual. A veces, en la medida que el niño va creciendo, se van agravando las manifestaciones secundarias de la conducta relacionadas con su frustración, acerca de cómo se siente consigo mismo y sus contactos con las gentes, manifestándose estos síntomas en forma de inmadurez emocional, angustias, temores, así como ausencia de motivación por la escuela.

Se recomienda en muchos casos la práctica deportiva, como forma de canalizar la energía y que los ayuda también a organizarse. Debe dirigirse la atención también al desarrollo del segundo sistema de señales, el lenguaje pues es característico la utilización baja de la palabra. Hay tendencia a cierta atenuación o disminución de los síntomas en la adolescencia, donde se presenta, con menos turbulencia.

TARTAMUDEZ Y TICS.

Lic. Neris Imbert Stable.

Lic. María del Carmen Aguilera Hidalgo

Para la práctica pedagógica resulta muy importante el estudio de los Síntomas especiales no clasificables en otra parte en tanto aparecen como una señal de desviación psicológica sin organicidad como causa y que se expresan de manera estable, aislada y sistemática.

Esta categoría está clasificada en el Glosario Cubano de enfermedades psiquiátricas con el número 307 e incluye entre otros la Tartamudez (307.0) y los Tics (307.2) que serán objeto de análisis en el presente trabajo.

Tartamudez Es el trastorno en el ritmo de la emisión de la palabra en el cual el individuo sabe con precisión lo que desea decir, pero en el momento debido, es incapaz de pronunciarlo a causa de la prolongación o el cese, repetido e involuntario de un sonido.

La tartamudez es un defecto bastante frecuente del lenguaje en la que el sujeto presenta dificultades en la emisión: interrupción y repetición de las sílabas. Las interrupciones se producen por detenciones involuntarias desde sonidos aislados hasta palabras (es lo menos frecuente) producto de contracciones espasmoideas (convulsivas) musculares y pueden producirse en el aparato respiratorio, vocal o articulado, durante el acto verbal.

Su manifestación puede ser **tónica**, que se identifica cuando el sujeto corta la palabra, hace una pausa larga al comienzo (Mi p.p.p. pupitre) y luego continúa, evidenciamos la **clónica** si las interrupciones del habla se manifiestan en cortas y variadas repeticiones de una misma sílaba (Mi pu-pu-pu pupitre)

Durante un período normal del desarrollo del lenguaje entre los 3 y los 5 años, aparece la tartamudez por el poco dominio del lenguaje para comunicarse de forma fluida; esta manifestación debe desaparecer cuando el niño alcance un nivel verbal adecuado.

Etiología Los diferentes autores han considerado variadas causas de la tartamudez, las que pueden referirse a:

- Factores que pueden haber influido en el cerebro en el período intrauterino: enfermedades de la madre embarazada, tóxicos, radiaciones, traumas.
- Enfermedades de la primera infancia.
- Inmadurez neurofisiológica.
- Dominancia hemisférica contrariada (lateralidad cruzada), la cual genera ansiedad que puede canalizarse en este síntoma.
- Factores referidos al ambiente familiar: padres perfeccionistas que hacen fijar al niño

el tartajeo fisiológico al exigirle por encima de sus posibilidades reales de desarrollo del lenguaje, pueden estos padres condicionar también mecanismos obsesivos - compulsivos. , falta de afecto, rechazo (manifiesto o encubierto), mal manejo sociopedagógico (maestros, auxiliares pedagógicas que le sacaron las palabras de la boca, lo criticaban), imitación de familiares y amigos con el mismo síntoma,

- Superposición de idiomas, traumas psíquicos asociados a eventos y catástrofes,
- Lenguaje oral rápido, desorganizado, ahogado (típico del sujeto cuyo pensamiento es más rápido que la expresión oral, continuidad que el niño no venció en la etapa inicial del lenguaje, aún cuando no se le hizo consciente, al no haber una orientación adecuada.
- Muchas veces sobreviene a una etapa de mutismo total.

La tartamudez tiene como consecuencias alteraciones en la función de la comunicación social. Por ello es frecuente que el sujeto sufra su defecto, se apene, no desea expresarse en público, rehuya las relaciones sociales, se vuelve tímido, excitable, agresivo, teme a equivocarse. A algunos, en su esfuerzo por no cometer errores, se les obstaculiza la fluidez de la expresión de las ideas, provocando pérdida de la hilación lógica y el contenido. El tartamudo puede exhibir su síntoma como una expresión de egocentrismo, para agredir a los demás, tratando de atraer la atención sobre sí; pero también puede retraerse, tener pena hablar en público y llevarlo al aislamiento.

Es curioso que el sujeto no tartamudea solo, con un interlocutor imaginario, cuando juega, recita o canta. En dependencia de las condiciones de comunicación, ansiedad y tensiones, serán las frecuencias de las interrupciones del habla. Si conversa con una o varias personas, si lo hace apasiblemente o discute, si el contenido de la conversación es conocido, fácil o no. Por eso se le considera como un trastorno psíquico funcional.

El lenguaje el tartamudo con frecuencia se acompaña de ciertos movimientos involuntarios que luego pueden ser utilizados voluntariamente como mecanismo que sirve de apoyo, tales como muecas, tos, parpadeo, movimientos de cabeza, etc.

Evolución y pronóstico. El síntoma es resistente por las implicaciones en el sistema de relaciones sociales que tiene implícito, por lo que es aconsejable el tratamiento sintomático y luego profundizar en las causas.

Recomendaciones

- Asistir a la consulta del especialista.
- No presionarlo, permitir que exprese sus ideas.
- Buscar ejercicios que le permitan expresarse en el grupo sin tartamudear: leer, memorizar, repetición mecánica para que adquiera seguridad.
- Sugerir que hable despacio, que piense lo que va a decir y organice las ideas.

Tics. Trastorno cuya característica sobresaliente consiste en movimientos rápidos, involuntarios, aparentemente sin motivos y frecuentemente repetidos que no se deben a enfermedad neurológica.

Cualquier parte del cuerpo puede estar involucrada pero la cara es afectada con mayor frecuencia. Puede estar presente de una sola forma o haber una combinación de tics que son ejecutados simultánea, alternativa o consecutivamente.

Sus características fundamentales son: la brusquedad (gestos bruscos y forzados), sistematización, reproducción caricaturesca del movimiento, extemporáneos (inoportunos), esterilidad (por lo inútiles), fortuitos, incompletos, variabilidad (pueden aparecer en cualquier parte).

Se derivan ordinariamente de gestos o actitudes que anteriormente se llevaron a cabo con una determinada finalidad, pero que luego se quedaron habituales, automáticos, y se repiten sin razón alguna justificable. Charcot los llamaba por esto "caricaturas de actos y gestos naturales".

Etiología

- Obsesiva: derivan de una incomodidad, que encuentra su alivio en el desahogo muscular, poco a poco el gesto del tic, que surgió como una necesidad de desahogo, se convierte en necesidad en sí misma, que cada vez se vuelve más imperiosa y si no se satisface, causa en ocasiones un verdadero espasmo.
- Inquietud nerviosa: que se desahoga por determinadas conductas y se vuelve uniforme, casi rítmica; así son algunos tics en los niños que resultan generalmente transitorios.
- Hábitos contraídos: que se fijan de tal modo que acaban siendo irrefrenables.
- Trastornos afectivos y pueden anunciar un futuro estado neurótico (pasajeros).
- Ambientes perfeccionistas.
- Tensión familiar, peleas, inconsistencia.
- Fobias obsesivas - compulsivas.
- Ambivalencia familiar y oscilante entre la rigidez, restricciones y ansiedad.

El tic se produce en estado de vigilia y desaparece casi siempre durante el sueño, el sujeto está consciente el momento antes de dispararse el acto compulsivo que constituye el tic.

Los sujetos que están afectados por los tics pueden presentar anomalías de carácter, esto es, ser raros o extravagantes, desequilibrados en una forma más o menos acentuada; son individuos de voluntad débil, impacientes, irritables, caprichosos; pueden también ser incapaces de buena atención, pasando fácilmente de una idea a la otra; pero también pueden fijar su atención de una manera extraña en acontecimientos insignificantes; les falta equilibrio en sus emociones, en sus afectos y tienen reacciones bruscas. Se encuentra especialmente entre aquellos que tuvieron una educación demasiado floja o mimada.

El ticoso no se da cuenta al inicio del tics, y externamente se le fija, sufre su síntoma, pues puede interrumpir su vida normal al presentar movimientos involuntarios que le impiden la realización de algunas acciones; a la vez en las relaciones sociales provoca un rechazo pues a las demás personas les resulta molesto el síntoma.

Evolución y pronóstico. Es resistente a tratamiento, se recomienda comenzar por la sintomatología, luego ir a la causa. El pronóstico es generalmente reservado.

Algunas veces desaparece para reaparecer luego; incluso después de concluido el tratamiento.

Recomendaciones.

- Acudir al especialista.

En ambos síntomas especiales no clasificables en otra parte, el maestro aporta importantes datos para la elaboración del diagnóstico por un especialista. Así es necesaria la coordinación con dicho especialista para apoyar luego el tratamiento hasta su culminación.

Bibliografía.

- 1.- Colectivo de autores. "Fundamentos de Defectología" Editorial Libros para la Educación. La Habana. 1980.
- 2.- Freedman, A. y otros. "Tratado de Psiquiatría". Tomo 4. Edición Revolucionaria. La Habana. 1984.
- 3.- Giacomo, Lorenzini, S.D.B. "Psicopatología y Educación". Editorial Labor, S.A. Barcelona. 1964.
- 4.- Hospital Psiquiátrico de la Habana. "Glosario Cubano de la clasificación internacional de las enfermedades psiquiátricas GC-2. La Habana. 1983.
- 5.- Vega Vega, R. "Trastornos psicológicos del niño y el adolescente". Fac. de Psicología. UH. 1988.

LA TIMIDEZ COMO ENTIDAD PSICOPATOLOGICA

17 AUTORES: LIC. PEDRO MONGEOTTI RAMIREZ

LIC. MIGUEL RODRIGUEZ GARCIA

FACULTAD DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO ESTUDIOS DEL ADOLESCENTE

Septiembre /1995

La preparación profesional de los futuros profesores requiere el conocimiento de las afectaciones psíquicas más frecuentes en los escolares a los cuales impartirán clases, por tal motivo es una exigencia a las asignaturas del ciclo pedagógico y específicamente a "El adolescente y su desarrollo II" la determinación de los trastornos en el funcionamiento de la personalidad adolescente que pueden afectar el proceso de aprendizaje del escolar durante la actividad de estudio.

Como el profesor es el que dirige el proceso docente - educativo necesita tener determinado conocimiento sobre la psicopatología en el adolescente que, le permita identificar los trastornos que presenten los escolares, a fin de decidir la estrategia de orientación a seguir y según la gravedad del trastorno remitir el sujeto al especialista.

Es importante, teniendo en cuenta que entre las tareas básicas del maestro están investigar y educar, la preparación de los profesionales en el aspecto que nos ocupa brindándole determinadas estrategias que le permitan identificar los problemas en el desarrollo de la personalidad y la elaboración de un programa o proyecto de intervención preventivo o remedial.

Nuestro trabajo se orienta al estudio de la timidez como un trastorno de la actuación concreta del sujeto que se manifiesta específicamente en la dificultad para comunicarse en los diferentes contextos sociales. Esto afecta el desempeño óptimo de la actividad y repercute de manera desfavorable en el desarrollo de la personalidad.

Atendiendo a la clasificación internacional de las enfermedades psiquiátricas que aparece en el GC-2 la timidez se clasifica dentro de la categoría conocida como **Perturbación de las emociones y de la formación de la personalidad peculiares de la niñez y de la adolescencia"**, en la que se incluyen otras entidades como son la inadaptación neurótica, trastornos de la identidad psicosexual y agresividad no socializada.

PECULIARIDADES DEL SUJETO TIMIDO:

- tendencia a evitar la comunicación con otros sujetos,
- relaciones interpersonales limitadas a un reducido grupo de personas conocidas, con las cuales establece un fuerte vínculo afectivo (apego a la madre u otro familiar),
- lentitud excesiva y limitación para el establecimiento de relaciones afectivas con otros,
- respeto excesivo a la autoridad,
- ansiedad ante un sujeto extraño o poco conocido, acompañado de manifestaciones

somáticas o conductuales, las que pueden expresarse de manera mediata o inmediata, por ejemplos sudoración excesiva, temblores, distracción, llanto, irritabilidad, silencios prolongados, disminución del apetito, insomnio, pesadillas, aislamiento o retraimiento, miedo, rebeldía, o resistencia al contacto con otro, vergüenza, aflicción, depresión, apatía,

- sufrimiento por el aislamiento,
- patrones de actuación raros, extraños o inaceptables para las personas no pertenecientes a la familia,
- el aislamiento es una táctica defensiva para evitar las críticas, las burlas y otras actitudes penosas producidas por su inadaptación a nuevos contextos,
- se mantiene por largo tiempo y de manera secreta interesado en la actividad de los otros pero no participa directamente,
- fantasías compensatorias de grandeza,
- tendencia a la autovaloración inadecuada por subvaloración.

FACTORES QUE CONDICIONAN LA TIMIDEZ:

a) Peculiaridades de la actividad nerviosa superior.

Las peculiaridades de la actividad nerviosa superior del sujeto pueden constituir un factor que genéticamente condicione la aparición del trastorno aunque no lo determina de manera exclusiva.

Los sujetos tímidos tienden a presentar un sistema nervioso débil, poco móvil y desequilibrado con predominio de la inhibición. Esto conlleva a dificultades para adaptarse a nuevas situaciones y a las actividades dinámicas. Son peculiares las reacciones de baja intensidad ante la estimulación y lentitud para cambiar de tarea. Generalmente se asocian con temperamentos flemáticos que condiciona rasgos del carácter tales como: tranquilidad, pesimismo, hostilidad, aislamiento, e inseguridad.

b) Otro factor lo encontramos en los patrones inadecuados de educación familiar:

- 1.- La sobreprotección, cuando un adulto asume funciones que le corresponden al sujeto y propicia el establecimiento de una relación simbiótica (madre - hijo, abuela - nieto)
- 2.- La agresividad que se manifiesta generalmente como impaciencia del adulto ante las conductas que adopta el sujeto.

En ambos casos puede haber un predominio del autoritarismo o perfeccionismo en las exigencias al sujeto. El enojo disimulado de los padres ante el retraimiento del sujeto puede acentuar su aislamiento.

c) Los antecedentes patológicos familiares:

Pueden propiciar la aparición de la timidez enfermedades físicas o psíquicas de la madre, sujetos provenientes de una familia de uno o ambos padres alcohólicos, incapacitados o enfermos crónicos, padres desinteresados por el trastorno o que tienden a minimizar las dificultades del hijo.

d) Las peculiaridades del contexto escolar:

Pueden constituir otro factor que propicie el desarrollo del trastorno las peculiaridades del contexto escolar. Ejemplo de ello lo encontramos en patrones autoritarios o rígidos en las exigencias del maestro, en la agresividad del grupo de coetáneos, burlas, críticas, rechazo, intentos inadecuados de ayuda en las que los colocan en situaciones estresantes que obligan al sujeto a expresarse públicamente, etc.

e) Otros factores que pueden afectar son los traslados de domicilio, la pérdida de un familiar, la entrada a un círculo infantil o a la escuela, cambios de escuela.

Resumiendo, los factores etiológicos de la timidez son inadecuadas actitudes educativas de los padres, peculiaridades de la actividad nerviosa superior, temperamento y modelos relativamente específicos de disfunción familiar de carácter crónico.

PECULIARIDADES EVOLUTIVAS DE LA TIMIDEZ:

En el primer año de vida es frecuente el fenómeno conocido como "**angustia de los ocho meses**" que se caracteriza por la peculiar reacción del niño ante la persona extraña, que consiste en bajar la cabeza, virar la cara, refugiarse en el regazo materno, llanto y miedo. Esto es considerado normal en determinado momento del desarrollo pero en los sujetos con tendencia a la timidez se manifiesta con mayor intensidad y de manera más prolongada.

En la edad temprana este tipo de sujeto no se incorpora con facilidad a las actividades que les proponen los adultos y se resisten a compartir con otros niños, no ofrecen resistencia por mantener el juguete cuando otro se lo arrebatara, se aísla, llora y se refugia en el adulto. Generalmente asumen una actitud contemplativa ante lo que hacen los otros y se deciden a interactuar con los juguetes cuando está prácticamente solo o cercano a un familiar.

En la edad preescolar manifiestan serias dificultades para participar en el juego de roles por lo tanto su desarrollo psíquico se afecta notablemente al no incorporarse a la sociedad infantil y no ejecutar una actividad fundamental en este período.

En la edad escolar presentan dificultades para la adaptación a la escuela, hacen resistencia a mantenerse dentro del aula, ante situaciones de conflicto es frecuente la fuga escolar, se afectan notablemente por los cambios de maestros o de aulas, son frecuentemente objeto de burlas y agresiones aunque a veces pasan inadvertidos. Como son tranquilos los maestros no se preocupan por ellos generalmente y esto conlleva a posibles dificultades en el aprendizaje.

En la adolescencia la timidez puede constituirse en un serio problema para el sujeto pues obstaculiza la posibilidad de relación con el amigo íntimo, el establecimiento de relaciones amoroso - sexuales y alcanzar una posición decorosa dentro del grupo de coetáneos en el contexto escolar. Pueden continuar las dificultades con el aprendizaje vinculado a su rechazo a participar en clases. El cambio constante de profesores puede condicionar un recrudecimiento del trastorno ya que tiene que aprender a tratar con personas que poseen estilos diferentes de enseñanza y exigencias con los cuales les resulta muy difícil establecer una relación de cercanía ya que las condiciones del régimen escolar no lo propician. Con frecuencia se sienten traicionados o confusos ante las reacciones negativas de los demás.

PRONOSTICO SOBRE LA EVOLUCION DEL TRASTORNO:

Un pronóstico negativo en la adolescencia puede confundirse en un primer momento con la aparición de una inadaptación o hacerse evidente un trastorno de personalidad esquizoide. Mientras que un pronóstico positivo implicaría que el sujeto pueda vencer la timidez y alcanzar un desarrollo normal de su personalidad.

El tímido tiende al desarrollo de alguna neurosis. El cuadro clínico que con mayor frecuencia resulta de la timidez es la fobia escolar que se puede acompañar de fugas de la escuela.

Como en la niñez no molesta eso obstaculiza la detección temprana del trastorno y por tanto el tratamiento precoz. La falta de entrenamiento en las relaciones sociales en etapas anteriores a la adolescencia es una condición que agudiza la crisis de la personalidad en este período.

El tratamiento pedagógico inadecuado del sujeto tímido, el ambiente familiar desfavorable, y la ausencia de una orientación remedial o una terapia propiamente dicha hacen muy reservado el pronóstico de la patología.

RECOMENDACIONES PARA EL TRATAMIENTO:

Sesiones de dinámica familiar donde se facilite la participación activa del sujeto durante la conversación con el objetivo de que este asuma el rol que le compete atenuando así la función protectora de los padres.

Sesiones de terapia individual con el objetivo de disuadir al sujeto de su actitud de aislamiento y darle la oportunidad de establecer relaciones interpersonales agradables.

Se debe insertar al sujeto en grupos terapéuticos sobre la base de la evolución positiva durante la terapia individual.

El profesor debe facilitar el trabajo en grupos brindando su apoyo, estimulando los logros, propiciando que el sujeto se sienta seguro durante su actuación en público. Por ejemplo si tiene que exponer un material se puede apoyar en la lectura del mismo.

17.1 BIBLIOGRAFIA

- Acosta Nodal, C. y otros: GLOSARIO CUBANO DE CLASIFICACION INTERNACIONAL DE ENFERMEDADES PSIQUIATRICAS. Ed. Pueblo y Educación, Cdad. Habana, Cuba, 1981.
- Freedman, A. M. y otros: TRATADO DE PSIQUIATRIA. Ed. Revolucionarias, Cdad. Habana, Cuba, 1982.
- García Morey, A: SELECCION DE LECTURAS DE EVALUACION Y DIAGNOSTICO INFANTIL. Ed. U. H., Cdad. Habana, Cuba, 1983.
- Pérez Villar, J.: TRASTORNOS PSIQUICOS EN EL Niño Y EL ADOLESCENTE.

Ed. Pueblo y Educación, Cdad. Habana, Cuba, 1988.

- Vega Vega, R.: PRACTICA DE PSICOTERAPIA INFANTIL.

18 PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Teorías del aprendizaje

A lo largo del desarrollo de la Psicología el tema del aprendizaje ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista según la época y los paradigmas psicológicos vigentes. Entre otros criterios, estas teorías se pueden clasificar de la siguiente manera:

CONEXIONISMO(Pavlov, Thorndike, Skinner, entre otros):

El aprendizaje se establece por una asociación entre estímulo y respuesta. El acento está en la adquisición de la respuesta. Su modelo es el de estímulo - respuesta.

COGNOSCITIVAS(Gestaltistas, Kohler, Lewin, Tolman, Piaget, entre otros):

El aprendizaje se adquiere durante el proceso entre el estímulo y la respuesta. El acento está puesto en la comprensión. La meta es importante. El aprendizaje no es siempre una conexión entre estímulo y respuesta sino que es una capacidad para reconocer signos a los que se debe responder de manera distinta.

INTEGRACIONISTAS(Miller, Bandura, Dollard, Rogers, entre otros):

Son más pragmáticos. Integran los aspectos más relevantes de las anteriores. Tienen en cuenta el papel de la afectividad y la motivación, así como el contexto en que se realiza el aprendizaje (incidencia de los factores sociales en el aprendizaje).

ESCUELA HISTORICO CULTURAL (Vigotski):

La introducción del concepto de Zona de Desarrollo Próximo o potencial como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial y la Zona de desarrollo Real como el conjunto de actividades que el sujeto puede realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas.

El aprendizaje crea la Zona de desarrollo potencial por lo que el desarrollo es una consecuencia del aprendizaje.

TEORIA DE LA FORMACION POR ETAPAS DE LAS ACCIONES MENTALES (Talizina, Galperin)

Basándose en la teoría de la actividad, el sujeto transita durante el proceso de aprendizaje por diferentes etapas de una forma planificada, que conlleva a una interconexión entre los procesos de exteriorización e interiorización de las acciones mentales.

Estas dos últimas teorías se sustentan en la tesis de que la enseñanza guía y dirige el desarrollo, a su vez de que debe tener en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto.

Los métodos utilizados por la Psicología y la Pedagogía para la enseñanza se basan en las distintas teorías psicológicas. De la misma manera que ha ido evolucionando la Psicología, también la Pedagogía ha desarrollado nuevos enfoques.

Los métodos de enseñanza más tradicionales se basaban, en general, en las **teorías**

conexionistas, es decir, se enseñaban respuestas a estímulos dados. Se premiaba y castigaba por los resultados obtenidos. Para este tipo de aprendizaje es muy importante la figura del maestro.

Las **teorías cognoscitivas** aplicadas a la enseñanza confieren gran importancia a la persona que aprende, al proceso ocurrido durante la enseñanza. Proponen una enseñanza activa en la que el alumno debe ser el propio constructor de sus aprendizajes.

La teoría psicogenética de Jean Piaget supone la aplicación de métodos de enseñanza que posibiliten el desarrollo mental. En este sentido aconseja que se realicen frecuentes cambios de opiniones para confrontar puntos de vista y otras tareas cooperativas, ya que son estimulantes del pensamiento lógico.

En este tipo de enseñanza el papel del docente es distinto del tradicional, ya que no tiene que explicar todo, sino que su papel en especial es el de estimular a los alumnos a la independencia y a la cooperación en la construcción del conocimiento a partir de las propias experiencias.

Esto no es sólo válido con adolescentes y adultos, sino desde los primeros aprendizajes de los niños pequeños.

Otro aspecto muy importante es el clima afectivo y social que rodea el proceso de aprendizaje. En el primero encontramos los intereses, actitudes, motivación. Con respecto a lo social tienen importancia los factores grupales: integración, aceptación y comprensión mutua, respeto y tolerancia frente a errores propios y ajenos, etc.

Para la escuela histórico cultural de Vigotsky el desarrollo se basa en dos procesos diferentes y relacionados entre sí: la maduración y el aprendizaje. La primera prepara y condiciona el segundo, pero a su vez el segundo, es decir, el aprendizaje estimula y potencia la maduración. Partiendo de esta tesis la pedagogía actual concibe la enseñanza como guía y dirección del desarrollo, a su vez que toma en consideración el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno.

¿Qué entender por aprendizaje?

Hay muchas definiciones de aprendizaje, aunque las más actuales consideran que el aprendizaje es un proceso que implica cambios no sólo en la conducta manifiesta, sino también en el interior de las personas.

Tomando en consideración que el aprendizaje no es algo que el maestro pueda hacer por los alumnos, ni tampoco es algo que pueda darles, puesto que los conocimientos son el resultado de las propias percepciones y experiencias, es decir de **su propio aprendizaje**, podemos tener en cuenta en la labor del maestro la siguiente definición:

APRENDIZAJE Proceso de cambio en las conductas visibles e internas del sujeto que se manifiestan en forma relativamente estable durante su vida, que implica determinado nivel de resistencia, conflictos, contradicciones, ansiedades, etc.

Pichón Riviere () señala correctamente que el verdadero aprendizaje es un proceso de cambio, de adaptación activa por parte del sujeto.

Un aprendizaje eficaz requiere de la complementación de los planos externo e interno.

Ante cada nueva situación de aprendizaje el sujeto se presenta con su "maleta a cuesta", con sus experiencias, intereses, sus capacidades y hábitos actuales, sus necesidades e intereses. Todo ello matiza la forma de percibir, pensar, sentir, y actuar frente a ese nuevo objeto de aprendizaje. Esta es la razón por la que ante la presentación de un mismo objetivo o meta de aprendizaje en el aula, existan respuestas diferentes en los estudiantes. Lo que ellos experimentan es diferente, por lo tanto sus respuestas y aprendizajes varían.

De lo anterior podemos derivar la idea de que para aprender hay que **experimentar**, ya que es la única manera de que el estudiante interactúe con el objeto presentado poniendo en evidencia los procesos mentales más elevados como el razonamiento, imaginación, reorganización e integración de ideas, análisis y valoración - componentes importantes en gran parte del aprendizaje que llevan a cabo los seres humanos para sobrevivir y mejorar sus condiciones- así como volcar todo su potencial afectivo - motivacional en la medida en que puedan ver las relaciones entre el significado y la utilidad potencial de lo que está estudiando.

Es decir, el verdadero aprendizaje se produce cuando el objetivo o meta a alcanzar tiene para el sujeto un verdadero significado, cuando adquiere sentido personal para él, pues sólo así participar de manera activa y consciente en el proceso de aprendizaje.

Hasta el momento hemos estado analizando algunos problemas generales relacionados con el proceso de aprendizaje que resultan de interés para la labor del maestro. Sin embargo, en las aulas el maestro puede encontrarse, en algunas ocasiones, alumnos que se les dificulta el aprendizaje de acuerdo a la etapa del desarrollo psíquico en que se encuentran. Precisamente es en estos alumnos donde pudieran diagnosticarse "trastornos de aprendizaje".

El término trastornos de aprendizaje ha sido muy polémico y ha sufrido transformaciones con vistas a lograr un consenso entre los especialistas de distintas ramas que abordan esta temática. Sin embargo, este objetivo aún no se ha alcanzado, por lo que la definición que a continuación les ofrecemos no está exenta de modificaciones.

En 1981 representantes de seis asociaciones profesionales en los Estados Unidos formaron el Comité Unido Nacional para trastornos del aprendizaje y acordaron la siguiente definición:

Trastornos del aprendizaje. Término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o aprender matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se supone que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aún cuando un trastorno del aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (impedimento sensorial, retardo mental, trastornos sociales y emocionales) o influencias del ambiente (diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos) no es el resultado directo de dichas condiciones o influencias.

En esta definición, como en muchas otras, se utiliza el diagnóstico de trastornos del aprendizaje cuando se supone la presencia de una disfunción del sistema nervioso central como agente causal de las dificultades escolares, siendo excluidos los factores sociales o ambientales adversos.

Ahora bien, desde el punto de vista psicopedagógico resulta lícito hablar de **dificultades en el aprendizaje**. En este sentido para la labor del maestro es imprescindible considerar la incidencia de factores de diversa naturaleza en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los factores que de manera general se relacionan con las dificultades del aprendizaje son los siguientes:

1. Factores neurológicos
2. Factores físicos
3. Factores senso perceptuales
4. Factores intelectuales
5. Adaptación personal y social
6. Factores ambientales y educativos

1. Factores neurológicos

En este grupo de factores es necesario considerar la presencia de lesiones o deterioro del sistema nervioso, si el niño muestra síntomas evidentes de falta de coordinación, defectos expresivo y de pronunciación u otros indicativos de trastornos cerebrales, siendo necesario en estos casos someterse a reconocimiento neurológico. El método más utilizado para la detección de estos trastornos es el electroencefalograma. ()

2. Factores físicos.

Condiciones físicas precarias tales como mala nutrición, enfermedades frecuentes y ciertos estados glandulares. El maestro debe dirigir la atención al estado físico general del niño, buscar evidencias de falta de vitalidad o fatiga.

3. Factores senso perceptuales

Se refieren a los defectos que pueden aparecer en los órganos de los sentidos, que más estrechamente se relacionan con las dificultades en el aprendizaje, en especial la audición y la visión.

Algunos de los síntomas que permiten al maestro determinar **defectos visuales** en los alumnos son: inflamación o enrojecimiento del borde de los párpados, supuraciones, pérdida de pestañas, lagrimeo, párpados superiores caídos, dilatación de la pupila, desviación ocular, frotamiento continuo de los ojos y pestaños excesivos.

En el **defecto auditivo** estos serían: frecuente demanda de repetición, dolor de oídos, y/o supuración.

Desde el punto de vista **perceptual** encontramos los siguientes: deficiencia en la orientación espacial y temporal, imposibilidad para separar lo fundamental de lo secundario, pobre desarrollo de la capacidad de observación, rigidez perceptiva la cual

bloquea toda posibilidad de reorientación ante una forma poco habitual de presentación de una misma idea y conducta exploratoria no organizada.4.Factores intelectuales

- El **retraso mental** es la causa más frecuente de las dificultades en el aprendizaje en los primeros grados. Es importante establecer el diagnóstico precoz en estos casos de manera de instituir un tratamiento psicopedagógico adecuado a las posibilidades educativas del retraso. También la inteligencia superior puede originar trastornos en el área del aprendizaje, sobre todo porque estos niños llegan al aburrimiento esperando porque el resto se esfuerce con problemas fáciles para ellos; esto va llevándolos a la desatención y búsqueda de intereses ajenos a la clase.

- **Actividad del pensamiento:**

a). **Bajo nivel de abstracción y generalización**, lo cual impide aislar mentalmente características y propiedades en la presentación de una idea o problema. Además, las dificultades para la unificación mental a través del proceso de generalización limitan una adecuada comprensión.

b) **Rigidez** Impide reestructurar las vías para solucionar problemas así como conclusiones obtenidas anteriormente.

c) **Utilización de un razonamiento inductivo o deductivo sin la adecuada alternancia de los mismos** según lo requieran las circunstancias.

d) **Falta de autonomía**: el alumno es muy sensible a la ayuda al no estar en condiciones de solucionar un problema por sí mismo.

e) **Dificultades en la profundidad del pensamiento** Ello limita la expresión de una economía de recursos para la obtención de un resultado adecuado para la actividad intelectual, especialmente, las posibilidades de abstracción y generalización.

f) Bajo índice de respuestas divergentes para propiciar la espontaneidad y arbitrariedad en la búsqueda de soluciones nuevas al problema presentado.

- **Lenguaje.**

Incluye pobreza del vocabulario, pobre desarrollo de los conceptos, lenguaje altamente situacional (condicionado fundamentalmente por la situación y contexto), construcción simple de estructuras gramaticales, presencia de frases estereotipadas, falta de fluidez en la lectura y problemas de dicción.

Los trastornos del lenguaje que con más frecuencia afectan el aprendizaje son:

- **Dislalias**: Dificultad en la pronunciación correcta de las letras.

- **Dislexias**: Dificultades para la lectura en niños de inteligencia normal.

- **Disgrafías**: Dificultad para la escritura en niños de inteligencia normal.

5-Adaptación personal y social

En este grupo de factores se incluyen fundamentalmente los de carácter **afectivo - motivacional**. Entre algunos de estos podemos hacer referencia a:

- pobre autoestima
- predominio de motivaciones extrínsecas
- disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento con el consiguiente aumento de la manipulación por refuerzos externos.
- inferioridad en el nivel de aspiraciones escolares, en función de la percepción del futuro con menos oportunidades.
- posible reducción de las perspectivas temporales del comportamiento: vivencia de lo presente y actual. Deficiencias al operar con metas lejanas. Mayor sensibilidad para los refuerzos tangibles que para los intelectuales y morales.
- inquietud, insomnio, malhumor indiferencia, pereza, retraimiento y susceptibilidad.
Todo ello puede llevar a la delincuencia juvenil como expresión de desadaptación social.

6-Factores ambientales y educativos.

Este grupo de factores no depende directamente del sujeto sino de la calidad de las influencias que recibe del exterior:

- organización familiar inadecuada: indebida organización del ambiente físico y espacial en el hogar, actitudes autoritarias y permisivas de los adultos, incomunicación, carencia de estímulos ambientales adecuados y ricos, entre otros.
- bajo nivel educacional de los padres.
- bajo status socioeconómico.
- poco acceso a la información.
- utilización inadecuada de los métodos de instrucción.
- aulas muy numerosas
- violación de las reglas de la higiene escolar.

LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

19 AUTORA: MSC. MARÍA MAGDALENA BRAVO LICOURT.

Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana, Cuba.

Son aquellos trastornos de carácter mas estables, interno y resistente al tratamiento que los trastornos situacionales transitorios, pero menos que la psicosis, la neurosis y los trastornos de la personalidad. Esta estabilidad intermedia se atribuye a la mayor fluidez de la conducta en estas edades. Sus manifestaciones mas características incluye síntomas tales como la hiperactividad, la falta de atención, la vergüenza, el sentimiento de rechazo, la hiperactividad, la timidez y la conducta delictiva.

Se reconocen 6 trastornos conductuales:



REACCIÓN HIPERCINÉTICA.



REACCIÓN DE AISLAMIENTO.



REACCIÓN DE HIPERANSIEDAD.



REACCIÓN DE HUIDA.



REACCIÓN AGRESIVA ANTISOCIAL.



REACCIÓN DELINCUENCIA DE GRUPO.



ETILOGÍA: Con excepción de la reacción hipercinetica ,los trastornos de conducta están estrechamente relacionados con los defectuosas actitudes de los padres o con la inadecuación de las practicas de crianza



REACCIÓN HIPERCINÉTICA: Se caracteriza por la hiperactividad, la inquietud, distracción, bajo nivel de atención, en los adolescentes este tipo de conducta tiende a disminuir. La hipercinecia producida por afección orgánica cerebral es excluida de esta categoría, pero existen pruebas para pensar que una leve disfunción del sistema nervioso central es la causa determinante en un gran numero de casos.



DIAGNÓSTICO : Se establece sobre la base de la descripción que los padres hacen de la conducta del niño. Excesiva actividad distracción, inquietud, bajo nivel de atención



CAUSAS ORGÁNICAS: Trastornos del sistema nervioso central, toxinas, lesiones destructivas del SNC. Realizar exámenes físicos y neurológicos, test psicológico, hacer rayos X craneales y electroencefalogramas.

 **T** RATAMIENTO: Orientación y asesoramiento de los padres, manipulación ambiental y medicación del niño. Psicoterapia individual de apoyo educativa.

 **R**EACCIÓN DE AISLAMIENTO: Se caracteriza por la actitud de aislamiento actitud rebelde, sensibilidad, la timidez, vergüenza y la incapacidad general para establecer relaciones interpersonales. Este diagnóstico se aplica a los pacientes con estos síntomas que no pueden ser clasificados de esquizofrenia y cuyas tendencias al aislamiento no se han estabilizado lo suficiente como para justificar el diagnóstico de personalidad esquizoide. Frecuente entre las edades de 5 a 7 años, cuando sienten tensión por nuevas relaciones. Esta reacción puede aparecer también con la pérdida de algún familiar u otras circunstancias que provoquen confusión en el niño

 **T** RATAMIENTO: Técnicas psicoterapéuticas, darle la oportunidad de establecer relaciones interpersonales gratas y reconfortantes. Estos niños son temperamentamente tranquilos y prefieren un pequeño número de amigos íntimos. Asesoramiento a la familia, los niños pequeños responden rápido al tratamiento de una psicoterapia de apoyo practicada con afectividad, tranquilidad y en dosis discretas para no alarmar o excitar al niño

 **R**EACCIÓN DE HIPERANSIEDAD: Ansiedad crónica, temor excesivo, irreal, insomnio pesadillas, y exageradas respuestas autonómicas. Carente de confianza, conformistas, inhibido, obediente, ansioso de aprobación, aprensivo ante las nuevas situaciones y los ambientes poco familiares. Este estado hay que distinguirlo de la neurosis

 **R**EACCIÓN DE HUIDA: Huyen de las situaciones amenazantes, escapándose de casa durante un día o más, sin permiso. Por lo general son inmaduros y tímidos, se sienten rechazados en su hogar, inadaptados y sin amigos.

 **R**EACCIÓN ASOCIAL AGRESIVA: Una manifiesta o encubierta desobediencia hostil, agresividad física y verbal, vengatividad y destructividad. Rabietas cleptomanía, engaño y burla. Carecen de aceptación y disciplina paterna.

 **D**IAGNÓSTICO DIFERENCIAL: Con las reacciones de huida, con personalidad antisocial y delincuencia en grupo.

19.1.1 BIBLIOGRAFÍA

- Colectivo de autores. Tratado de Psiquiatría Infantil tomo IV. Editorial Salud Pública. 1988.
- Pérez Villar J. Trastornos Emocionales en niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación. 1978.

20 ARTÍCULO: VINCULO ENTRE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

20.1 Autoras: MsC. Carmen Reinoso Cápiro

20.2 Lic: Viviana Piñeiro Hernández

El vínculo entre educación y comunicación se realiza desde diferentes dimensiones. La Dra. Victoria Ojalvo, estudiosa cubana del proceso comunicativo, establece la distinción entre dos niveles básicos en que se da la relación entre los procesos de educación y comunicación: el primer nivel lo llama **no propositivo** y el mismo es inherente a cualquier acto educativo, pues se dirige a la relación humana que se establece entre individuos que entran en interacción. En este nivel se intercambian mensajes, aunque el objetivo de comunicación no sea consciente para algunos de los implicados.

El segundo nivel lo denomina **propositivo**, se caracteriza por la existencia de un propósito, un objetivo expresado de llevar a cabo un proceso comunicacional como es el de debatir, compartir, transmitir. (5)

La educación popular y la educación liberadora, entre otras, han aportado nuevas concepciones teóricas y metodológicas en el ámbito educativo y han influido en el surgimiento de estrategias centradas en los procesos de comunicación.

Uno de los autores que más ha contribuido en este sentido es Paulo Freire, quien ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. Para este autor resulta imprescindible partir en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su saber propio. Así afirma: "Para el educador - educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o imposición..., sino una devolución organizada, sistemática y acrecentada al pueblo, de aquellos elementos que éste le entregó de forma inestructurada" (6).

Sobre esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el "método de investigación temática".

Freire concibe una educación crítica y transformadora de la realidad a partir de la praxis, de la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para lograr un ciudadano crítico y transformador.

Insiste en el establecimiento de relaciones horizontales entre el profesor y el alumno, de respeto mutuo, sin que el maestro renuncie a su papel de guía y orientador de los educandos. No se trata de una relación "igualitarista" entre docente y discente, sino de que el primero asuma su rol de una forma profundamente humana, renovadora y respetando la personalidad del alumno sin manipularlo.

No escapa a Freire lo peligroso que puede resultar para el profesor, estimular la participación de sus alumnos en el proceso, no obstante, considera que es necesario asumir el riesgo, porque "sin correr riesgos es imposible crear, innovar, renovar, revivir y vivir" . Y agrega "...por ello el diálogo es arriesgado, porque la posición dialógica que se asume frente al alumnado, descubre los flancos, abre el espacio del profesor. Puede que el profesor resulte investigado por el alumno y puede que no sepa y hay que tener la valentía de decir simplemente: aunque yo sea diferente a ti como profesor, yo no sé esto. Y es reconociendo que no sabe que se puede empezar a saber" (7).

M. Kaplun plantea que la comunicación participativa es un principio universalmente aceptado en la ciencia pedagógica puesto que un método es tanto más educativo, en cuanto favorece la participación activa de los educando.

F. E. Gutiérrez, estudioso latinoamericano de los procesos de comunicación y educación, da gran importancia al diálogo en el proceso docente. Afirma que si el aprendizaje no se realiza mediante el diálogo, no habrá aprendizaje significativo; para este autor toda acción pedagógica comprometida se origina en la comunicación dialogada.

Pichón Riviere, promotor de los "grupos operativos" en la enseñanza, afirma que los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes y entre ellos se establece una interrelación dinámica permanente.

P. Freire, F. E. Gutiérrez y Pichón Riviere han sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación realizando un verdadero aporte para una nueva conceptualización del proceso educativo en América Latina.

Entre los educadores cubanos ha existido una concepción del sistema educativo tendente a la democratización de la enseñanza.

Desde el siglo XIX los pedagogos criollos tuvieron un sentido crítico y autocrítico del fenómeno educativo y lo infundieron a sus alumnos en todo los órdenes de la vida social y política de la época.

La concepción martiana de enseñanza se basa en la confianza y posibilidades del alumno para descubrir el conocimiento por sí mismos.

Para el Apóstol no existían diferencias abismales entre maestro y alumno sino que la educación constituía un hecho profundamente humano y la enseñanza como una conversación entre iguales. No es casual que su concepción contribuyera a formar hombres libres y que aunara en esa magna obra a los hombres más humildes, al negro explotado, en su deber mayor: la lucha por la independencia de Cuba.

En aquel proceso comunicativo, dialógico y participativo entre pariguales, Martí nos dejó también su ejemplo de lo que significa educar.

Siguiendo los preceptos martianos, actualmente Cuba se propone garantizar en su sistema pedagógico una comunicación cualitativamente superior, donde se promueva entre los interactuantes, el diálogo, la reflexión, la crítica, la contradicción para contribuir al desarrollo de la personalidad de las futuras generaciones.

En el Programa Nacional de Acción, elaborado en diciembre de 1991, para la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, Cuba refleja algunas problemáticas, entre las que menciona la "deficiente democratización de la escuela" y se plantea la necesidad de consolidar una escuela cuyo estilo de trabajo, organización, y nivel de decisión de sus integrantes y de acuerdo con sus funciones, sea cada vez más democrático. Este propósito

exige pertrechar con una verdadera cultura comunicativa, participativa y dialógica a todo el personal involucrado en la actividad educacional.

Fernando González Rey, autor cubano, establece que: "...la función predominante de la institución escolar es la comunicación y no la enseñanza". (8)

El planteamiento del psicólogo cubano destaca la importancia de la comunicación a partir de la consideración de que mediante ella se desarrolla la enseñanza y se ejerce la influencia educativa sobre la escolar en un medio participativo.