



**“Mejorando la capacidad de escucha en los
alumnos del Nb2 del Colegio Presidente Pedro
Aguirre Cerda de Viña del Mar”**

**Alumnas : Marcela Hoffmann González
Pamela Morales Castillo
Mildred Santis González**

Profesor Guía: Sra. Irma Pavez Ormazabal
Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación
Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica

INDICE

	Pág.
Introducción	3
Planteamiento del problema	5
Diagnóstico	8
Fundamentación del proyecto	10
Marco teórico:	12
Perspectiva filosófica	12
Perspectiva psicológica	30
Perspectiva sociológica	41
Nuevos enfoques	50
Descripción del proyecto	56
Objetivo general	57
Objetivos específicos	57
Estrategias metodológicas:	59
Etapas del proyecto	59
Actividades	61
Cronograma	61
Proyecto:	62
Capacitación docentes	62
Taller alumnos	63
Taller padres y apoderados	70
Evaluación	71
Bibliografía	73

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación, tiene por objetivo proponer soluciones prácticas al problema de la escasa capacidad de escucha activa de los alumnos, con el que frecuentemente los profesores de nivel básico nos encontramos en la sala de clases.

Dicha tarea supone una serie de pasos previos que serán esclarecidos a su tiempo. Sin embargo, es preciso anticipar que en el curso de nuestra investigación hemos ido acrecentando la información con la que contábamos al momento de decidir nuestro objeto de análisis. Con ello se han ido modificando también los prejuicios y conjeturas con los que inicialmente abordamos el problema, sin mencionar la dificultad que significa mantener la investigación dentro de los límites originalmente acordados.

Esto señalado, invitamos principalmente a los lectores especializados en el tema de la educación y sus desafíos, a revisar estas páginas. En ellas encontrarán, al menos, un esfuerzo serio por acotar una problemática muy generalizada en la actualidad, la que representa un duro trabajo para los establecimientos educacionales y sus docentes.

En primer lugar, presentamos un diagnóstico en el que se plantea el problema en cuestión y la observación del fenómeno en un recinto específico. Se señalan las características de la escuela, de los apoderados y de los niños y niñas. Cabe mencionar que el establecimiento elegido para realizar esta investigación es de financiamiento municipal, a la que asisten niños de situación desfavorecida. Creemos necesario hacer énfasis en esta categorización, ya que es en la educación pública en la que se manifiestan todos los vicios de la insuficiente administración ministerial. Es en establecimientos de este tipo en los que se evidencian los problemas de aprendizaje y de convivencia social, por lo tanto son los que requieren soluciones con más urgencia. Esperamos contribuir a pesar de nuestra muy limitada experiencia.

También ofrecemos una visión sintética del extenso trabajo teórico en torno al tema del desarrollo del lenguaje y su función social, entendido como una fuente a la que es necesario remitirse al momento de buscar soluciones. Vigotski, Piaget y la Escuela de Frankfurt son directrices en este sentido. Además, se presentan algunas reflexiones referentes a la 'escucha activa', modelo de aprendizaje que incorpora todas las dimensiones de la comunicación eficaz.

A eso añadimos algunos puntos de la psicología al tema de la inteligencia emocional y la inteligencia social, como aportes más contemporáneos.

Luego presentamos algunos instrumentos de medición para obtener una muestra lo más objetiva posible del comportamiento de los niños y niñas en el aula. Reiteramos que el problema es que los niños están perdiendo esa capacidad

de escuchar y atender, de escuchar y aprender, de concentrarse en lo realmente importante de una clase, y de escuchar con tolerancia a sus pares y a los profesores, padres y a otros adultos. Para visualizar el grado del problema hemos confeccionado cuestionarios, encuestas, pautas de medición, además de construir una historia de casos a través de la revisión del documento público de la escuela, o 'libro de clases', con sus respectivas 'hojas de vida'.

Nuestra finalidad, por un lado, es establecer una causal que explique el problema en términos muy determinados, pues es frecuente la liviana actitud –no sólo proveniente de profesionales de la educación- de señalar, como razón de dicha fractura, los hogares desde donde los niños provienen. Por el contrario, nuestra impresión es que al alero de esta explicación se han adoptado políticas ministeriales que no han ayudado en nada a superar los bajos índices de aprendizaje de las escuelas municipales.

Por otro lado pretendemos, a partir de las razones a las que nos referimos anteriormente, plantear algunas medidas prácticas para los docentes que deben enfrentarse día a día con alumnos desmotivados y de precaria atención selectiva. Nuestro objetivo es proporcionar algunos pasos bien definidos que permitan recobrar esa habilidad que en los niños y niñas se ha visto anquilosada. Tal vez con la aplicación sistemática de un método riguroso y factible encontremos la forma de demostrar que la atrofia de estas habilidades es reversible y que no se pierden para siempre, como algunas teorías cognitivas lo sugieren. Está de más señalar que la aplicación de algunos métodos en etapa pre-escolar puede prevenir futuras incompetencias.

Para terminar esta fase introductoria, creemos necesario mencionar que no es nuestra intención enseñarles a los profesionales de más experiencia cómo deben realizar su trabajo. Simplemente nuestro estudio es una sugerencia para reforzar una dimensión que en educación básica se encuentra débil y que, al no remediarse, esta disfunción irá generando consecuencias de largo plazo y de extenso alcance. Este trabajo es, a nuestro modo de ver, una muestra de algunas estrategias que podrían dar resultado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunicación es el proceso que nos define como seres humanos. Para el epistemólogo chileno Humberto Maturana, el 'habla' en todas sus formas es lo que nos legitima frente a los demás y, a la vez, valida al otro como legítimo otro. Llegar a este punto, que parece un acto tan sencillo como cualquier otra función práctica, requiere de una serie de estadios que se suceden y que se van complementando con otros procesos psicológicos, hasta que finalmente podemos expresar qué queremos, qué sentimos, qué esperamos.

En este problema (y quizás la más decisiva) es la falta de hábitos de escuchar al otro en el entorno familiar, lo que revela también una falta de conciencia de la existencia de este problema.

El lenguaje, operación psicológica presente en todas las demás operaciones, como la memorización, el aprendizaje o el razonamiento, cumple una función elemental, pues su maduración no tiene otra finalidad que sustituir las acciones concretas más primitivas por abstracciones conceptuales complejas. Eso quiere decir que a través del buen desarrollo del lenguaje nos independizamos del mundo de las cosas, para movernos libremente en el mundo de conceptos.

El dominio conceptual facilita nuestra vida en todos los aspectos. Nos permite establecer asociaciones, comparaciones, nos permite recordar y proyectarnos, teorizar, crear expectativas. Pero más importante que todo ello, es la posibilidad de comunicarnos y de establecer vínculos con nuestros semejantes. Una comunicación sana, además, es aquella en que existe una posible retroalimentación, en la que todos los factores participantes trascienden desde sí mismos para dirigirse a otros, los receptores, que acogen el mensaje que se quiere transmitir. Cada elemento en juego es una fuente de información, necesaria para que el acto de habla tenga éxito, por muy sencillo que sea el mensaje. Escuchar y ser escuchado es, por lo tanto, la esencia de la comunicación. Una conversación en la que el emisor es autorreferente e indiferente a los aportes de los demás, no es un diálogo sino un monólogo en que la comunicación es unidireccional y arbitraria. En este problema (y quizás la más decisiva) es la falta de hábitos de escuchar al otro en el entorno familiar, lo que revela también una falta de conciencia de la existencia de este problema.

Ahora bien, este es sólo un ejemplo, porque no sólo comunicamos ideas, sino también emociones, estados de ánimo, intenciones, etc., muchas de ellas no expresables con palabras, pero que se pueden intuir gracias a que podemos comunicarnos de diversas maneras.

Pero cuando las vías de comunicación se encuentran viciadas, ya no podemos intuir ni escuchar al otro y, por lo mismo, no nos legitimamos como seres humanos. Así de graves son las consecuencias de una comunicación defectuosa. También ocurre esto cuando los códigos lingüísticos de emisor y receptor no son los mismos.

Al no saber expresarnos decrece nuestra autoestima, aumenta el grado de frustración y ansiedad, lo que finalmente desemboca en una manifestación agresiva de nuestras necesidades.

En el terreno educativo, los problemas de comunicación acarrear un trastorno de la concentración generalizado, que se transforma en un impedimento para desarrollar el lenguaje y, con ello, en un impedimento al momento de retornar el escenario cotidiano del habla, entre los niños y sus pares, los niños y sus padres, los niños y otros adultos. De esta manera, se crea un círculo en el que ya es muy difícil determinar cuál es la causa y cuál es el efecto.

Lo que sí está claro, es que un gran porcentaje de los niños y niñas de escuelas públicas crecen y se desarrollan en atmósferas hostiles para el sano desarrollo del lenguaje -y, por ende, para la comunicación- donde la fuerza estimulante es precaria y en las que se promueven valores muy diversos a los de la tolerancia y a la libre expresión de ideas.

Los orígenes de los niños y niñas que asisten a escuelas públicas no representan la mejor fuente modélica. Nos referimos a padres y madres adolescentes, embarazos accidentales, ambientes no aptos espacialmente para resguardar a familias numerosas, presencia de alcohol y drogas, promiscuidad y delincuencia.

En escenarios como este, poco podemos esperar de las ambiciones y valoraciones que los padres transmiten a sus hijos. Los datos con los que contamos arrojan como evidencia el escaso dominio que los padres –o quienes cumplen tal labor- tienen del lenguaje y cómo la ‘grosería’ se instala en el lugar de cualquier concepto. Otro tanto se puede decir de la capacidad para transmitir o acoger algún tipo de requerimiento o imperativo. Se trata de adultos que también han recibido una formación similar cuando pasaron por su etapa de socialización.

Los altos niveles de estrés en que se desenvuelve la vida diaria de estas familias generan agresión y violencia. El hacinamiento y el desempleo van produciendo fricciones que terminan por reducir el cariño y las muestras de afecto a su mínima expresión. Este empobrecido código se transmite generación tras generación, y a ello se suma la negativa percepción que este sector social de personas desfavorecidas ha ido construyendo sobre las oportunidades que ofrecen la escuela y el trabajo.

No está de más hacer alusión a las consecuencias que la alimentación pobre en proteínas y excesiva en carbohidratos, el síndrome de alcoholismo fetal, el incesto y la exposición de algunos sectores a contaminantes pesticidas, produce en el aprendizaje.

Por último, la forma de vida de nuestro tiempo, confortable en buena medida para quienes tienen recursos y saben controlarla, tiene también su faceta negativa. La inmediatez de los medios de comunicación y la reducción del trabajo gracias a la intervención de la electrónica, ha transformado la vida activa y dinámica de antaño, en una existencia sedentaria y ansiosa ante la espera. La abulia no sólo se manifiesta a nivel físico, sino también intelectual. Los niños y niñas reciben tantos estímulos, sin haber creado aún un filtro para discriminar lo que es significativo de lo que no lo es. En consecuencia, la labor escolar se ve perjudicada frente al comportamiento de estos niños que reciben información sin saber seleccionarla y que consideran un enorme esfuerzo realizar cualquier operatoria sin la ayuda de un ordenador. Incluso, en el terreno de lo doméstico, moverse a cambiar un canal implica ya un enorme sacrificio. No creemos necesario redundar sobre el efecto de estas variables sobre la concentración y la atención selectiva.

Así las cosas, el desafío para los educadores de nivel básico es enorme. Su ventaja es que trabajan con sujetos que aún pueden cambiar el curso de su comportamiento, si se aplican las estrategias adecuadas.

En síntesis, nuestra propuesta apunta a educar y a capacitar a padres, apoderados y profesores en el tema señalado, para que cuenten con herramientas válidas, capaces de generar cambios positivos en el entorno familiar y en el interior del aula.

DIAGNÓSTICO

El Colegio Presidente Pedro Aguirre Cerda de Viña del Mar, se encuentra ubicada en calle 20 Norte esquina calle 3 Santa Inés, en la ciudad de Viña del Mar. Es un establecimiento municipalizado y atiende los niveles de educación prebásica y básica, con un promedio de 35 alumnos por curso y con una población de 370 alumnos. Está conformado por alumnos en un nivel socioeconómico bajo.

Como primera fortaleza del establecimiento mencionado, podemos decir que existe conciencia del problema que detectamos y que es la base de nuestro proyecto de intervención. Esto se pudo evidenciar al examinar los libros de clases, al registrar las hojas de vida de los alumnos. Alrededor del 50% de las anotaciones tienen relación con el tema que nos interesa: interrupción a la disertación de algún compañero, burlas frente a la expresión de opiniones de un compañero, interrupciones a la profesora. También encontramos anotaciones relativas a la escasa atención que prestan a la clase, o no siguen indicaciones dadas por el profesor, lo que nos revela una falta de escucha activa y de empatía.

En cuanto a las anotaciones generales, es decir aquellas en donde la observación se refiere a conductas y actitudes generalizadas dentro del grupo curso, prácticamente todas se refieren a deficiencias en el escuchar, a interrupciones, a murmullos y conversaciones durante la clase.

En cuanto a nuestras conversaciones con los docentes, todos coincidieron en que efectivamente existe el problema de la baja escucha y el escaso respeto que muestran los niños “cuando otro está hablando”, y que no es un tema menor, ya que influye negativamente en el aprendizaje al no poder enriquecerse con el otro, de la experiencia del otro. Los profesores responsabilizan al entorno familiar de este problema, donde el trato entre ellos no es armónico ni democrático. Frente a esto tratamos de infundir esperanzas de que se puedan hacer varias cosas para favorecer la calidad de la escucha en los alumnos y en los apoderados.

Los profesores manifestaron que esta baja escucha la pueden apreciar también en las reuniones de apoderados, donde deben pedir silencio a cada rato, donde muy pocos piden la palabra antes de hablar y donde se interrumpen entre ellos mismos.

Como segunda fortaleza percibimos que existe buena disposición por parte de sus autoridades y profesores para las propuestas externas que pudieran ayudar al desarrollo integral de los alumnos, ya se trate de proyectos, charlas educativas, talleres, o cualquier otra modalidad.

Esta actitud no es menor, ya que una postura rígida ante las deficiencias hace imposible cualquier intervención. La apertura mostrada permite pensar también en capacitar en nuestro tema a los apoderados y a los profesores, considerando que la temática del saber escuchar en realidad involucra a la sociedad en su conjunto.

Como tercera fortaleza podemos señalar que el colegio tiene alto nivel de convocatoria a los apoderados, de acuerdo a los registros de asistencia a reuniones de apoderados, y registros de citaciones en inspectoría.

Como cuarta fortaleza podemos decir que el establecimiento posee dependencias adecuadas para convocar a gran cantidad de personas, para realizar actividades y dinámicas que requieren espacio y la comodidad para que los talleres que vamos a proponer, se realicen de la mejor forma posible.

Como debilidades de la escuela podemos mencionar la falta de tiempo para desarrollar las actividades que vamos a proponer, debido a las actividades estructuradas que como escuela poseen. Pero más que el tiempo en sí, tenemos la interrogante de si los apoderados nos apoyarán con su asistencia a los talleres, y, si, efectivamente, aplicarán en su cotidianeidad lo que puedan aprender en ellos. Puesto que una de las causas que enunciamos para este problema (y quizás la más decisiva) es la falta de hábitos de escuchar al otro en el entorno familiar, lo que revela también una falta de conciencia de la existencia de este problema.

En síntesis, creemos que el bajo nivel educacional y social de los apoderados constituye la principal debilidad.

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Extrapolando el problema al ámbito escolar, nos encontramos con que el fenómeno que se ha venido presentando en los colegios y escuelas de nuestro país, tales como la violencia (entre los alumnos, contra los profesores o profesores contra estudiantes), el 'matonaje' o el micrográfico, es la consecuencia lógica de otro tipo de violencia, silencioso y subliminal, que comienza a fugarse y a 'caotizarse' en las aulas y durante los recreos. Sin embargo, esta reacción está originalmente pensada para que colapse en un sector determinado de la sociedad, algo así como en el 'patio trasero' de la sociedad, que es donde se encuentra la gran mayoría.

Por otra parte, tenemos que el desencanto de los jóvenes de sectores marginales es producto de una percepción de trabajo que no les ofrece ninguna garantía de movilidad social. Sus padres trabajan en lo que sea a cambio de lo mínimo para subsistir, para mantener una familia numerosa en la que ya no existe el respeto, sino desaprobaciones y violencia, debido al hacinamiento y la precariedad. Frente a este horizonte, la abulia que se desencadena en los niños y jóvenes es lógica: no perciben la escuela como un medio de superación. Lo que se da es, más bien, una suerte de convivencia al interior de verdaderos 'ghettos'. Esta transformación -de las escuelas públicas en casas de acogida- responde ciertas leyes de educación que propician la diferencia de clases, porque establecen una línea divisoria entre quienes pueden aspirar a una profesión y quienes deben quedarse donde están, como masa ignorante y manipulable.

No es de extrañarse que nuestros alumnos no encuentren sentido a lo que se transmite en la escuela, en realidad asisten para escapar del ambiente enrarecido de sus hogares, o para no trabajar aún, porque obviamente esta cadena de hechos conduce a una escasa ambición laboral. Así como ocurrió en otro momento con los hijos de peones de fundo y de haciendas, los hijos de los temporeros u obreros no conciben que el trabajo vaya a mejorar la calidad de sus vidas y, al igual que aquéllos, se rebelan a través de la violencia o buscando formas de subsistir ilícitas, tales como el narcotráfico. Este es un fenómeno que se manifiesta cada vez que el modelo económico avala la explotación, y cuando las consecuencias se hacen públicas los medios señalan a los típicos estereotipos de jóvenes, desviando la atención en sentido errado. Así, tal como queda planteado en el texto "Subculturas en la escuela" del profesor Mario Sandoval, frente a una institución que los margina y a un horizonte de expectativas muy restringido, los

jóvenes *“buscan canales de expresión reñidos con la institucionalidad vigente o en contraposición a los reglamentos que rigen y caracterizan a los espacios escolares”*.

En este deprimente escenario los profesores de escuelas públicas trabajan todos los días, y aunque comprendan que los alumnos son inocentes de su apatía, no pueden evitar comprometer su salud mental en la tarea de lidiar con niños y adolescentes desesperanzados, portadores de una rabia que no comprenden. Pero creemos que para llevar a cabo cualquier proyecto que contribuya a una deseable convivencia escolar, es necesario que el profesor considere y participe de la dinámica que rige a las subculturas al interior de su realidad educativa. Por lo que no es posible algún tipo de acercamiento si no aceptamos a los adolescentes y niños en su particular forma de ser. Dicho en términos del autor *“de no haber un reconocimiento explícito de las subculturas juveniles al interior de los espacios escolares no se podrá desarrollar un proceso pedagógico en toda su potencialidad... hay que aprender a escuchar, aceptar y acoger las expresiones juveniles al interior de los espacios escolares...”*

De aquí que hayamos trabajado en una serie de actividades para disminuir los niveles de agresividad al interior de la escuela, y para devolver al profesor -en la medida de lo posible- el respeto que ha ido perdiendo a causa de una política educativa que lo degrada y expone a una serie de situaciones desafortunadas.

6. MARCO TEÓRICO

La siguiente investigación sobre la problemática del ejercicio de escuchar en el aula, se abordará desde diversas zonas referenciales que son fundamentales para comprender la complejidad de una acción, a simple vista, muy sencilla. Escuchar de manera activa implica diversos procesos subyacentes que gradualmente se van complementando para dar lugar a una particular interpretación del entorno y de nuestra relación con otros.

Debido a esto es que el análisis se diversificará y ubicará desde distintos 'lugares' de teorización, como son la filosofía, psicología y sociología. Una revisión a estos tres niveles de análisis -que tienen por objeto de estudio los momentos estructurales que conforman ciertas conductas, aparentemente básicas, pero que son material del proceso de escolarización -, dará lugar a una primera parte de nuestro estudio.

I.- PERSPECTIVA FILOSÓFICA

La posición filosófica no sólo se limita a una mirada unilateral sobre la cuestión del lenguaje. Constituye una labor mucho más compleja, porque presenta matices sobre los cuales es necesario reflexionar. Debido a esta variedad de elementos estructurales que conforman al lenguaje como un todo, hemos considerado necesario deslindar esta primera fase de nuestro marco teórico en tres 'sub-temas'. Uno concerniente al lenguaje como factor del proceso del conocimiento; otro concerniente al lenguaje como acción social; y, por último, al lenguaje como posibilidad de entendimiento ético en su calidad de diálogo. Esperamos que esta estructura permita expresarnos satisfactoriamente.

i) Desde sus inicios la filosofía centró especialmente su atención en la aparición del concepto como fruto de un proceso de abstracción que no se da en otras especies y que, a la vez, va formando parte de procesos cada vez más complejos. La teoría del conocimiento humano ha sido uno de los principales ejes de los diversos sistemas filosóficos desde Platón. Desde entonces la epistemología se ha hecho cargo de problemas más profundos y significativos para lograr comprender aquella relación primitiva entre la razón humana y el mundo, comprender cómo es internalizado un objeto material en el hombre y cómo

ese contenido llega a convertirse sólo en forma, símbolo, representación, tanto así que incluso es posible desligarnos de esos objetos en la medida que recordamos, establecemos asociaciones o hacemos proyectos.

El interés por comprender el proceso del conocimiento y los elementos que lo hacen posible, ha orientado la investigación hacia el terreno del lenguaje, concibiéndolo como un agente en la evolución epistemológica del individuo, y no solamente como el resultado final de dicha evolución. La creación simbólica sería, en este sentido, un factor elemental en el proceso de apropiación y de tensión entre razón y mundo.

Una posición importante y relativamente moderna del lenguaje como factor elemental en el proceso del conocimiento, es el que plantea el filósofo, psicólogo y pedagogo, John Dewey¹, personaje que ha sido considerado para este trabajo por su interesante labor de aplicar las nociones epistemológicas a la práctica de la pedagogía.

En primer lugar, Dewey hace uso del derecho a criticar el enfoque clásico sobre el conocimiento, porque los conceptos sobre los que se formularon son construcciones humanas y, por lo tanto, provisionales. Desde su perspectiva, el concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento debe ser "experiencia". A partir de este punto marca sus diferencias con las nociones clásicas de la educación.

Por otra parte, mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona. Esto se resuelve en su propuesta de reconstruir las prácticas morales, sociales, científicas, filosóficas y religiosas. De aquí que en el modelo de Dewey la escuela adquiere un papel activo cuya finalidad sería la reconstrucción del orden social. En este proceso el educador es guía y orientador de los alumnos.

Dewey pretendía formular sobre bases nuevas una propuesta pedagógica en oposición a la escuela tradicional. Pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradición no sólo en los fundamentos del discurso, sino también y, sobre todo, en la propia práctica. Sin embargo, no existe un 'método Dewey' para ser aplicado. Cuando él habla del método, lo hace a nivel abstracto, pero esto se debe a que no existen métodos clausurados y definitivos, argumento que fundamentaría esta carencia en su sistema. Pero, de alguna manera, sus críticas proporcionan un sentido en tanto que sugieren lo que no se debe hacer.

Estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano, precursor de la Psicología Progresista.

concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. Tal propuesta deriva de la precaria autonomía del profesor en el modelo pedagógico conservador al momento de tomar decisiones en situaciones emergentes.

Comprender es aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación. Esto es, contemplarlo en sus relaciones con otras cosas, observar cómo opera o que consecuencias se siguen de él, que lo produce y qué utilidad puede asignársele.

Sin embargo, hay un momento en el curso de cualquier investigación, en que el significado sólo está sugerido. Entonces, el significado es una *idea*. Una idea está a mitad de camino entre la comprensión segura y la confusión y el desconcierto mental, es una suposición que sirve para utilizar y probar. Una idea es una unidad elemental en la formación del juicio. Una cosa comprendida, una cosa con significado, es distinta de una idea, que es un significado incierto y todavía aislado. Sobre la función de la idea en la fijación del significado y también sobre sus alcances, Dewey señala:

“Idea es todo lo que en una situación dudosa o problema sin definir nos ayuda a formar un juicio y a deducir una conclusión por medio de la anticipación de una posible solución, y nada más que eso.”²

Ahora bien, los significados establecidos, que se dan por seguros y garantizados, son *conceptos*, instrumentos de juicio o modelos de referencia. Son significados estandarizados. Es el concepto el que proporciona estabilidad a una sucesión de hechos que, desvinculados, se nos presentarían sin orden causal ni regularidad.

Los conceptos nos capacitan para generalizar, para ampliar y transferir nuestra comprensión de una cosa a otra. Libera lo que resulta adecuado para una gran cantidad de casos previamente conocidos, de modo que ya nos despreocupamos acerca de descubrir qué es algo. Además, introducen solidez en lo que, de lo contrario, carecería de forma y permanencia. El modelo de referencia (en este caso, el concepto) debe permanecer inalterado, si es que ha de prestar alguna utilidad. De hecho, los significados estandarizados y estables son una condición de la comunicación efectiva. Dewey define claramente la naturaleza del concepto para diferenciarlo de la función de la idea:

“Todo nombre común que nos sea familiar y que comprendamos por sí mismo lo suficiente como para poder utilizarlo para juzgar otras cosas, expresa un concepto. Mesa, piedra, ocaso,..y toda la lista de nombres comunes sólidos y fiables, son conceptos en su significado...el significado de las cosas deja de ser extraño...se ha estabilizado.”³

² Op. Cit. Pág 124

Acerca del proceso mediante el cual las cosas adquieren significado, Dewey plantea que la consistencia de significados deriva ante todo de las actividades prácticas. No es a través de los sentidos, sino de la reacción y de la adaptación flexible, como una impresión dada constituye un carácter distintivo de las cualidades que reclaman reacciones distintas. Poco a poco, ciertas respuestas habituales típicas se asocian con ciertas cosas; así por ejemplo, el blanco se convierte en signo de leche y de azúcar.

En lo que respecta a nuestro tema, en la práctica cotidiana, así como en eventos y situaciones propias de la escuela, el alumno podría ir significando esas actitudes, esas prácticas. En el caso de un torneo de debate, el alumno puede apreciar el valor de la argumentación, el respeto a las opiniones ajenas, el respeto a los tiempos dados para hablar y escuchar. Es decir, por la experiencia o vivencia de esas actitudes.

Pero, lo que nos induce a error es el hecho de que las cualidades de forma, color, etc., son tan distintas ahora, que no advertimos que el problema estriba en explicar el modo en que originariamente adquirieron su carácter tan definido y visible. ¿En qué momento generalizamos, vale decir, en qué momento concentramos varias experiencias particulares en una palabra que prescinde de las diferencias entre distintas cosas de la misma especie? De ese momento específico en que sin darnos cuenta subsumimos varias vivencias bajo un mismo concepto, va a depender el acierto con que en el futuro apliquemos nuestro lenguaje y establezcamos asociaciones entre objetos y situaciones. Dewey plantea esta problemática de la manera siguiente:

“¿Cómo aprendemos a ver objetos, a primera vista, como miembros significativos de una situación o como si tuvieran, de manera evidente, significados específicos? La principal dificultad para responder a esta pregunta estriba en la perfección con que se haya asimilado la lección de las cosas familiares. Es más fácil para el pensamiento atravesar una región inexplorada que desatar lo que se ha atado con la fuerza suficiente para convertirlo en hábito inconsciente.”⁴

Una explicación tentativa a dicha cuestión, puede provenir de lo que en otros psicólogos se conoce como “prehistoria del lenguaje” (a tratar más adelante), que analiza el juego, el gesto y el dibujo en los niños de edad preescolar, como momento inicial de la adquisición de significados. En el caso de los dibujos de los niños, un gran signo es que no existe la perspectiva, pues el interés durante esta etapa reside en los valores de la cosa representada. Por ejemplo, la casa se dibuja con las paredes transparentes, porque lo importante son las cosas que están en su interior. Los dibujos son recordatorios diagramáticos de estos valores, no recuerdos imparciales de cualidades físicas y sensoriales.

³ Op. Cit. Pág 133-134.

⁴ Op. Cit., pág. 127

Otra de las formas de asignación de significado proviene de la relación contextual. Acontecimientos tales como los sonidos, que originariamente estaban desprovistos de significado, lo adquieren por el uso, y este uso implica siempre un contexto. Debido a la presencia directa de un contexto de acciones realizadas con objetos, las palabras aisladas adquieren la fuerza que para personas mayores son propias de oraciones completas. Poco a poco otras palabras se vuelven capaces de proporcionar por sí mismas el contexto, de tal modo que la mente puede prescindir del contexto de cosas y actos. El autor hace referencia a aquel proceso por el cual los niños van estabilizando significados gracias a la información proveniente del entorno:

“Cuando los niños están aprendiendo a comprender y utilizar el lenguaje,
 el contexto está compuesto de objetos y actos. Un niño asocia ‘sombrero’
 con el hecho de ponerse algo en la cabeza cuando sale de casa...cuando
 comprende combinaciones semejantes que hacen los otros, está en posesión
 de un nuevo recurso que amplía indefinidamente su experiencia personal,
 que de otra manera sería escasa.”⁵

La significación por el contexto nos conduce a otra importante consecuencia: la de construir oraciones completas. Es evidente que hablar con oraciones completas constituye una adquisición lingüística. Es un gran avance intelectual. Vale decir que ahora podemos pensar uniendo signos verbales y cosas no presentes a los sentidos.

No es fácil entender que al comienzo las cosas no tienen significado en nuestra experiencia y que su significación se adquiere, lo mismo que en el caso de los sonidos, por introducción en un contexto de uso a través de la producción, o bien de ayuda o placer (en calidad de comida o prendas de vestir), o de daño o dolor (como la percepción del fuego cuando nos acercamos demasiado a él).

En conclusión, la capacidad para comprender es inmensamente amplificada por el lenguaje, por la elaboración de una serie de significados y por el razonamiento, proceso que, a su vez, depende de la posesión de algún sistema de signos lingüísticos. Al igual que en el modelo de Wigotski (psicólogo a tratar más adelante) se hace difícil establecer cuál de estas funciones da origen a la otra.

La última fuente de significación que describe John Dewey, es la relación medios-consecuencias. Las cosas adquieren significado cuando se las usa como

⁵ Op. Cit. Pág. 130

medios para producir consecuencias o cuando se las establece como consecuencias para las que tenemos que descubrir los medios. Esta relación es el centro de toda comprensión. Respecto a este punto, el autor plantea algunas críticas referentes a la ausencia de estrategias educativas que promuevan la búsqueda de medios y consecuencias. Sobre esto, retornaremos más adelante.

Avanzando en su investigación, encontramos un análisis de lo que para el pedagogo norteamericano constituye las características específicas del signo lingüístico o símbolo, y la función que éste cumple en el lenguaje y en el razonamiento. El lenguaje incluye mucho más que el lenguaje oral o escrito. Todo lo que se emplee deliberadamente como *signo* es, lógicamente, lenguaje.

El pensamiento no trata con simples cosas, sino con sus significados. Estos, para ser aprehendidos, han de estar encarnados en existencias sensibles y concretas. Sin significados, las cosas no serían más que estímulos ciegos; a su vez, sin individuo concreto (o sustancia en términos aristotélicos), el significado sería un ente abstracto inaplicable. Ahora bien, las entidades especialmente destinadas a fijar y vehicular los significados son los símbolos. Aquí Dewey se refiere al distingo entre signos naturales y signos artificiales, arbitrarios o símbolos.

Las limitaciones de los signos naturales son muy grandes, en comparación con los signos arbitrarios o establecidos por convención. Esas dificultades pueden resumirse en los siguientes tres aspectos:

“En primer lugar, la excitación física o sensorial directa que produce el signo natural, tiende a distraer la atención de lo que se significa o indica... En segundo lugar, allí donde hay signos naturales, quedamos fundamentalmente a merced de los acontecimientos exteriores... En tercer lugar, los signos naturales, puesto que no han sido originalmente diseñados para que sean signos...son difíciles de manejar.”⁶

Por el contrario, un símbolo está diseñado para vehicular un significado. El lenguaje cumple ese requisito porque facilita la labor de decodificar el mensaje, construido con símbolos. En consecuencia, la existencia de signos intencionales es indispensable para cualquier desarrollo importante del pensamiento. Gestos, sonidos, formas escritas son, entonces, asímbolos representantes de significados.

En el caso de los significados específicos, un signo verbal:

- a) selecciona, separa un significado de lo que, de otra manera, sería un flujo vago e indistinto;

⁶ Dewey, John “Cómo pensamos” Pág196

Dewey elabora una reflexión notoriamente metafórica acerca de las funciones del signo lingüístico:

“La palabra es una valla... A veces, la construcción de una palabra pone de alguna manera límites alrededor del significado, lo extrae del vacío, lo destaca como una eternidad en sí misma...Nombrar algo es darle un título... elevándolo de la mera existencia física a la categoría de significado, que es distinta y permanente.”⁷

b) retiene, registra y almacena ese significado;

“La palabra es una etiqueta...un significado establecido por un signo lingüístico queda conservado para la utilización futura. Aun cuando la cosa no esté presente...se puede reproducir la palabra para evocarla.”⁸

c) y lo aplica, cuando lo necesita, a la comprensión de otras cosas.

“La palabra es un vehículo. Cuando un signo supera y fija un significado, es posible usar ese significado en un nuevo contexto o una nueva situación. Esta transferencia y nueva aplicación es la clave de todo juicio y toda deducción...Ser capaz de utilizar el pasado para juzgar y deducir lo nuevo y desconocido implica que, aunque la cosa haya desaparecido, su significado permanece de tal manera que se puede aplicar para determinar el carácter de lo nuevo.”⁹

Pero los signos no sólo ponen de relieve significados específicos. También son instrumentos para la agrupación de significados en relación recíproca. Las palabras no sólo son nombres o títulos de significados particulares, sino que también conforman enunciados. Con los signos expresamos una conexión lógica, un acto de clasificación y definición que trasciende la cosa física para adentrarse en la región lógica de los géneros y de las especies.

Tenemos entonces que los símbolos o signos lingüísticos tienen una doble aplicabilidad: por una parte, sirven para designar al objeto particular y, por otra, sirven para construir enunciados genéricos. Dewey ilustra esta doble función a través del siguiente ejemplo:

“Dicen que hay tribus australianas que no tienen palabras para referirse a *animal* o *planta*, mientras que cuentan con nombres científicos para cada variedad de planta y de animal. Esta minuciosidad de vocabulario representa un progreso hacia la definición, pero de un modo unilateral. En efecto, se distinguen las propiedades específicas, pero no las relaciones.”¹⁰

⁷ Op. Cit, pág. 197-198

⁸ Op. Cit., pág. 198

⁹ Op. Cit. Pág. 198

¹⁰ Dewey, John, “Cómo pensamos”, pág. 204

Pero respecto a lo estrictamente educativo, si bien el modelo pedagógico de John Dewey no especifica el modo en que se deben abordar las problemáticas de concentración en el aula, sí presenta, no obstante, propuestas muy concretas para transmitir significados a los niños, y para hacer esas significaciones aplicables a la vida cotidiana. En esta teoría progresista propuesta por el norteamericano, lenguaje y aprendizaje van muy entrelazados, pues pareciera que desde el lenguaje sería posible desarrollar habilidades que se extienden más allá del 'habla'. Es lo que ocurre con el aprendizaje de la matemática y, en general, con toda disciplina que requiera el dominio de un código.

Uno de sus aportes más relevantes dice relación con el desarrollo de dos usos del lenguaje, a saber, el uso práctico (o social) del lenguaje y el uso intelectual. Dewey sugiere que la labor pedagógica debería orientar el lenguaje oral y escrito de los alumnos en estas dos direcciones (ya que se usa primordialmente con fines prácticos), de tal modo que el lenguaje:

“...poco a poco se convierta en una herramienta consciente que vehicule el conocimiento y apoye al pensamiento.”¹¹

Dicho objetivo requiere una conversión que involucra, desde los hábitos concernientes a las cosas, hasta hábitos relativos a nociones precisas, es decir, es necesario que se realice una transición desde un plano concreto y cotidiano, al terreno de las abstracciones y razonamientos. El éxito de esta transformación, se resume en las siguientes tres acciones pedagógicas:

- a) Ampliación de vocabulario: captar el significado de un término, es ejercitar la inteligencia y ello equivale a ampliar el fondo de significados que se encuentran asimilados para ser utilizados en posteriores empresas intelectuales.
- b) Mayor precisión del vocabulario: una de las maneras de incrementar el fondo de palabras y conceptos es descubrir y denominar matices de significado, es decir, aumentar la precisión del lenguaje. Los primeros significados de términos son generales y vagos. Esta vaguedad no puede convertirse en una barrera para el pensamiento. Es necesario, por tanto (y como ya ha quedado establecido), que el desarrollo de términos precisos acontezca en dos direcciones: primero, hacia palabras que representen relaciones y, segundo, hacia palabras que representen individuos. Esto permitirá el dominio del pensamiento abstracto y del pensamiento concreto.
- c) Formación de hábitos de uso coherente: la idea en este punto es hacer énfasis en la necesidad de que el docente abra un espacio para que el niño verbalice un razonamiento coherente, que se encuentre habilitado para hilar un discurso que se sostenga sobre una estructura firme,

¹¹ Op. Cit., pág. 202

donde el lenguaje organice los significados a la vez que los seleccione y los fije; que las palabras en su uso concreto pertenezca a algún enunciado, y que éste pertenezca, a su vez, a alguna narración, descripción, o proceso de razonamiento mayor.

Finalmente, destacaremos algunas críticas que el pedagogo norteamericano dirige a la antigua escuela, sobre los aprendizajes esperados en el marco de la pedagogía tradicional. Todas esas críticas derivan de las sugerencias que el autor emite para que los profesores cambien el curso de sus prácticas al momento de internalizar los significados de los términos y las funciones semánticas en los niños de nivel preescolar y escolar.

Para comenzar, Dewey critica el intento de enseñar significados de objetos o acciones, a través de la pura palabra. Sin contacto concreto con las cosas, privamos de significado inteligible a las palabras. Sobre el efecto que puede producir este tipo de aprendizaje, afirma que:

“...la habilidad para repetir consignas y eslóganes, términos de jerga y proposiciones familiares, da la ilusión de saber y recubre el espíritu con un barniz impermeable a las nuevas ideas.”¹²

Las consecuencias de aprender conceptos vacíos trasciende el terreno de lo puramente lingüístico, ya que la perezosa inercia de aceptar sin investigar ni verificar personalmente, ideas que son moneda corriente en el entorno, conlleva a una parálisis del proceso cognoscitivo. Así, las palabras de los demás se encarnan en el lenguaje y se convierten en sustitutos de las propias ideas. Si este hecho se traslada a la vida educativa, tendremos consecuencias desastrosas. Dewey las resume en la siguiente declaración:

“...el premio que la escuela otorga al logro de facilidades técnicas, a la habilidad en la producción de resultados exteriores, convierte a menudo estas ventajas en auténticos perjuicios. En la manipulación de símbolos para hablar bien, para dar respuestas correctas, para seguir fórmulas prescritas de análisis, la actitud del alumno se vuelve mecánica antes que reflexiva, la memorización verbal sustituye a la investigación del significado de las cosas.”¹³

¹² Op. Cit., pág 200

¹³ Op. Cit. Pág 174

Como el lenguaje es una herramienta intelectual -o debería ser esa su función-, la educación juega en este área un papel fundamental. Por una parte, debe lidiar con la pobreza de vocabulario de aquellos con quienes se reúne el niño y con la trivialidad de los temas de lectura, ya que todo ello tiende a limitar su área de visión mental. Sin embargo, no es aconsejable introducir términos exacerbadamente técnicos y sofisticados, ya que, por otra parte, la verborrea no es necesariamente un vocabulario rico y significativo. Sencillez, en este contexto, ha de significar inteligibilidad. Acerca de este defecto en que la educación incurre, Dewey afirma:

“El vocabulario de las cosas que se aprenden en la escuela se encuentra en su mayor parte aislado, pues no tiene vínculos orgánicos con todo el espectro de ideas y de palabras de uso común fuera de la escuela. De ahí que la ampliación suela ser meramente nominal, aumentando...el fondo inerte de significados...no su patrimonio activo.”¹⁴

En otras circunstancias, el significado de las cosas que se enseña a los niños, son tan exactas, que ocurre el proceso inverso: en lugar de no tener experiencias de las cosas o circunstancias que se está aprendiendo, no existe la idea correspondiente al objeto. Vale decir, la dificultad no está en la palabra ni en la experiencia, sino en la idea. Si no se capta la idea, si no se ha cumplido ese proceso epistemológico, nada se gana con usar una palabra muy familiar. Sobre este punto, Dewey sugiere que:

“Los términos con significado muy exacto sólo deberían introducirse de manera esporádica, esto es, unos pocos de vez en cuando y desarrollarse en forma gradual y con gran cuidado de asegurar las circunstancias que pongan de relieve la importancia de la precisión de los significados.”¹⁵

En lo que respecta a la formación de hábitos de argumentación coherente, Dewey sostiene que en general, la actitud del docente es la de monopolizar el discurso sin dar lugar a que los alumnos construyan un razonamiento coherente. La tendencia es hablar durante toda la clase, en la que el alumno tiene sólo un papel pasivo, restringido a responder con monosílabas preguntas predefinidas. Entonces, hay que proporcionar tiempo para poner en práctica la arquitectura lógica.

Pero además de estructuras lógicas a nivel del lenguaje, es necesario también fomentar experiencias que motiven a los niños a buscar los medios para justificar consecuencias, o concluir consecuencias a partir de los términos medios del razonamiento. Casi todas las prácticas educativas se atienen a auspiciar

¹⁴ Op. Cit. Pág. 203

¹⁵ Dewey, John “Cómo pensamos”, Ed. Paidós, Pág. 206

proyectos donde los alumnos no son más que receptores de instrucciones que deben realizar bien, sin ejercitar el modelo de ensayo-error, tan conveniente para el progreso de los procesos psicológicos:

“...una de las principales causas por las que la escuela no consigue asegurar el progreso en la capacidad para comprender, es el desdén por la creación de condiciones del uso activo como medio de hacer reales las consecuencias, es decir, desdén por la provisión de elementos que estimulen la inventiva y el ingenio de los alumnos en lo que se refiere a la propuesta de los fines que se deben realizar, o en el hallazgo de medios para llegar a consecuencias previamente pensadas. Ninguna rutina, ninguna actividad propuesta desde fuera, consigue desarrollar la capacidad de comprender.”¹⁶

Finalmente, y derivado del punto anterior cuestionado por Dewey, se hace indispensable cambiar la dirección que siguen las rutinas pedagógicas que insisten en evitar el error, y se esmeran en lograr capacidades tales como memorizar respuestas correctas. Esta práctica interrumpiría, según el autor, el discurso y el pensamiento continuados, porque a los niños se les destaca con tanto énfasis errores poco importantes, que aquella energía necesaria para desarrollar el pensamiento creativo, se diluye en la ansiedad por no equivocarse.

Dewey hace principal hincapié en el error de diseñar actividades breves en las clases, en las que se ha llegado a recomendar que los niños escriban sobre temas triviales, con oraciones cortas, ya que así no se exponen a cometer errores, obviando la importancia de éstos en el proceso de aprendizaje. Dicha práctica explica el desinterés de los alumnos por la escritura, tendencia que con los años se vuelve irreversible y que también acarrea consecuencias éticas, problemática que intentaremos abordar con mayor profundidad.

Para Dewey, el fin último de la educación en su sentido intrínseco, es la formación del sujeto democrático.

Dentro de esta visión, el conocimiento se construye a partir de la experiencia del sujeto con el medio social. Por lo tanto, el ideal de ciudadano democrático sólo se puede lograr permitiendo a los alumnos experimentar un ambiente democrático, donde tenga oportunidad de vivenciar los fundamentos que sostienen la democracia. Así, el alumno, desde la experiencia, otorga los significados.

Las demandas que la sociedad chilena le hace hoy a la educación, tienen que ver con lo que propone Dewey.

¹⁶ Op. Cit. Pág. 132

Existe una situación de incertidumbre y desorientación respecto de qué queremos para nuestros niños y jóvenes, cuáles deben ser los paradigmas por los que se debe regir nuestra sociedad, cuáles valores deben permanecer inalterables. Esto, producto de una serie de transformaciones a nivel tecnológico y científico que, querámoslo o no, han variado sustancialmente la conducta y los modos de relacionarnos.

Por tanto, la sociedad demanda a la educación que prepare a los futuros ciudadanos -con las herramientas necesarias para acceder -por un lado- a los beneficios del progreso científico y tecnológico, y, resguardar la identidad y los valores -por otro-. Pues este avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología ha permeado los ámbitos ético, morales, sociales y también existenciales.

Una de estas demandas es la formación de la ciudadanía para la democracia. “Nuestro sistema político plantea también exigencias y demandas a la educación, ya que el pleno desarrollo de nuestra sociedad está directamente relacionado con la capacidad que poseamos para construir y fortalecer la democracia en todos los espacios de la vida ciudadana.” (Reforma en Marcha: buena educación para todos. Ministerio de Educación, 1998, pág. 20)

Nosotras creemos, al igual que Dewey, que la escuela es el lugar por excelencia donde los niños pueden aprender experiencialmente los principios de la vida democrática, donde pueden ejercer el derecho a la palabra, donde aprenden a debatir, y a convivir en un clima democrático. Por lo tanto la escuela debe sustentar, promover y ejercer estos valores.

De esta formación de la ciudadanía para la democracia se desprenden variadas capacidades que la escuela debe desarrollar en los alumnos. Una de ellas -a nuestro parecer- es la capacidad de escuchar al otro, que se sustenta en el respeto, en el reconocimiento de la legitimidad del otro.

ii) A pesar de que el lenguaje como problema tiene una historia antigua -las primeras discusiones se reducían a determinar si el nombre con que se denotan los objetos tiene origen natural o convencional, como aparece en el diálogo platónico “*Cratilo*”-, restringiremos su tratamiento a la investigaciones realizadas por posiciones más contemporáneas, con el fin de no desdibujar los objetivos iniciales de nuestro proyecto. Es así que, a nuestro parecer, el principal aporte de la filosofía a la comprensión del lenguaje ha sido proporcionado por los estudios que realizara la Teoría Crítica representada por Adorno, Benjamin, Marcuse y Habermas (en quien nos centraremos especialmente), entre otros integrantes de la Escuela de Frankfurt, la que procede del Instituto de Investigación Social de la

Universidad Frankfurt, formado en 1923 y dirigido en un principio por Max Horkheimer.

Esta escuela estuvo primeramente influenciada por el llamado marxismo occidental. Progresivamente se fueron usando materiales diversos como el psicoanálisis y el análisis del arte y la cultura de masas. Con el ascenso de Hitler al poder, el Instituto debió trasladarse a Estados Unidos desde donde se siguió trabajando en la comprensión del totalitarismo. Después de la Segunda Guerra Mundial, el marxismo perdió fuerza dentro de esta corriente ya que no era fácil explicar cómo en el seno de un país pretendidamente marxista como la URSS era posible el totalitarismo en claves muy parecidas a las del fascismo. De ahí el interés de los autores en indagar cómo la modernidad concebía el poder y cómo nuestra forma de comprenderlo nos constituye. Ese esfuerzo se plasmó en uno de los textos más importantes de esta organización: *"Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos"*, y así también en *"Crítica de la razón instrumental"*.

La tesis central de la teoría crítica es la siguiente: no es posible entender el fracaso de la modernidad por crear un mundo solidario -como lo señalaba Marx- sólo atendiendo a razones económicas. Por el contrario, la cuestión es el modo cómo la modernidad entiende las relaciones de poder y cómo se relaciona con la diferencia y la diversidad. Por lo tanto, el problema no se centra solamente en la esfera económica, sino también en la esfera cultural. De ahí que la escuela de Frankfurt fuera pionera en los análisis de la cultura de masas, tales como el cine, la publicidad, la literatura y la televisión.

No es extraño, por consiguiente, que los participantes de dicha escuela se dedicaran a la comprensión de la acción comunicativa. Dicho concepto es una de las bases que estableció Jürgen Habermas¹⁷ para estructurar su Teoría Crítica de la Modernidad. Habermas observa cómo la interacción social del hombre pasa de estar basada en ritos a la categoría de signo lingüístico, con la fuerza racional de las verdades sometidas a crítica. Las estructuras de acción comunicativa orientadas a establecer un acuerdo o consenso se vuelven cada vez más efectivas, tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad.

Se muestra crítico acerca del punto de partida de la teoría marxista, referido al concepto de acción instrumental o conducta racional de las personas para elegir los medios más apropiados para lograr un cierto fin. Tal acción se relacionaría con el trabajo, de cuyo concepto derivan las relaciones sociales. Para

¹⁷ Pensador alemán, nace en Dusseldorf en 1929. Colaborador de Adorno, académico de la Universidad de Frankfurt, uno de los principales exponentes de la Teoría Crítica.

Habermas, en cambio, en el análisis social es más importante la acción comunicativa que permite una comprensión comunicativa entre los sujetos que interactúan. En ese proceso no hay lugar para cálculos egoístas (instrumentales) para alcanzar el éxito, sino que se trata de lograr definiciones comunes de la situación para perseguir metas individuales.

El pensador alemán coloca frente al concepto marxista de acción instrumental, el concepto weberiano de acción comunicativa, entendido como una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento. Mientras que en Marx la acción y la racionalidad instrumental se relacionan con el trabajo, en la teoría de acción y racionalidad comunicativa se relacionan con la interacción. Cuando la acción comunicativa se basa en argumentaciones racionales y tiene pretensiones de universalidad, se denomina discurso. Es en el discurso donde, por medio de la argumentación, se determina y se conviene en lo que es válido o verdadero. Es decir, la verdad no es una imitación de la realidad a la cual se refieren los argumentos de los participantes en el discurso, sino que es un resultado consensual sobre el cual no actúa ninguna influencia que lo distorsione. En este punto, Habermas hace énfasis en la función ética del discurso, reelaborando la ética formal de Kant, sujeta al imperativo categórico:

“En lugar de proponer a todos los demás como válida una máxima que quiero que opere como ley universal, tengo que presentarla a la consideración de los otros a fin de comprobar discursivamente su aspiración de universalidad. El peso se traslada, pues, desde aquello que cada uno puede querer sin contradicción alguna como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal.”¹⁸

El consenso se logra cuando se dan cuatro condiciones de validez aceptadas por todos los participantes:

- a) que el enunciado que hace un hablante sea comprensible;
- b) que el hablante sea fiable;
- c) que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y
- d) que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa.

Estas condiciones serían las que caracterizan a las interacciones que se dan en la sociedad. Debido a esto, uno de los objetivos de la teoría de acción social debe ser la identificación y eliminación de los factores estructurales que distorsionan la comunicación. La racionalidad final se dará cuando se supriman las barreras a la comunicación. El medio para hacerlo lo constituye la modificación en profundidad del sistema normativo vigente. La evolución social no

¹⁸ Habermas, Jürgen “Conciencia moral y acción comunicativa”, Ed. Península, 1985, pág. 88

consistiría, entonces, en cambios en el sistema de producción (en el cambio de las bases materiales, como diría el marxismo original), sino en el desenvolvimiento de una sociedad racional en la cual la comunicación de las ideas se expondrá sin restricciones.

Con la propuesta de Habermas nos encontramos ante una importante transición de paradigmas: en primer lugar, se supera el concepto de acción instrumental y se redefine como acción comunicativa; y en segundo lugar, se supera el paradigma cartesiano solipsista que se establece entre sujeto y objeto de conocimiento, dando lugar a un modelo de interacción social que se establece entre sujeto y sujeto.

Ahora bien, para comprender en términos prácticos cómo se realiza la interacción social a través de la comunicación, es necesario conocer los factores que intervienen en dicha acción, así como también sus momentos estructurales. En la Teoría de Acción Comunicativa, el concepto de 'mundo de la vida' se complementa con el concepto de acción comunicativa. De hecho esta última acontece dentro del mundo de la vida, al que Habermas define como el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajen en el mundo y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos.

La teoría de la acción comunicativa supone que existen tres mundos, los que constituyen conjuntamente el sistema de referencia en que los hablantes se instalan y comparten. El mundo externo corresponde a los mundos objetivo y social, y el interno al mundo subjetivo. Es decir que el hablante, al ejecutar un acto de habla, entabla una relación pragmática con:

- algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como subjetivo.

El hablante y el oyente se entienden desde y a partir del mundo de la vida que les es común, que está simbólicamente estructurado, sobre algo en el

mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. De esta manera, la acción comunicativa se basa en el consenso simbólico. Sin embargo, no se está sugiriendo que todo acto de habla sea o deba ser a la vez verdadero, recto, veraz, adecuado e inteligible, sino que sólo se trata de establecer que todo acto de habla presupone tales pretensiones. Cuando alguna de esas pretensiones resulta problematizada se da lugar a una específica forma de comunicación: el discurso argumentativo, cuya función es restablecer la acción comunicativa entre los hablantes, resolviendo el cuestionamiento de una determinada pretensión de validez.

En la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida constituido desde un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar, por lo tanto, no es posible abstraerse de este terreno. Los agentes comunicativos se mueven siempre dentro del horizonte que es su mundo de la vida. Éste constituye un trasfondo modelador y contextual de los procesos por lo que se alcanza la comprensión mediante la acción comunicativa. Implica una amplia serie de suposiciones no expresadas sobre la comprensión mutua que ha de existir y de suposiciones que deben ser mutuamente comprendidas para que la comunicación tenga lugar. En esta dinámica social, la integridad del mundo vital y los sistemas sociales se presuponen. Por una parte, no es posible comprender el carácter del mundo vital a menos que comprendamos los sistemas sociales que lo configuran, y por otra, los sistemas sociales no son comprensibles sin que observemos cómo surgen a partir de las actividades de los agentes sociales.

Sin embargo, la teoría crítica, antes que ser un análisis de las interacciones sociales en el mundo de la vida, es fundamentalmente el resultado de una reflexión ética en torno al tema del poder y de la manipulación de los medios de comunicación por parte de sistemas totalitarios y fascistas. De ahí que el sentido final de dicha teoría sea suprimir todos los obstáculos a la comunicación, hacer de ésta un medio de expresión y no de represión, lograr la liberación del ser humano en el consenso, en fin, ver en el lenguaje una posibilidad de entendimiento, no de conflicto.

Antes que nada el ser humano es un ser social, necesita comunicarse. El lenguaje es, entonces, un mecanismo para la sobrevivencia. Pero en la medida que el lenguaje va complejizándose, y así logra mayores niveles de racionalidad, puede hacer de la convivencia humana una relación solidaria tendiente al logro de metas colectivas.

Pero, si bien la teoría crítica demuestra que el consenso es posible, no obstante el sistema imperante determina la orientación que adquirirán las

interrelaciones resultantes. De ahí que la motivación de la Escuela de Frankfurt sea el tratamiento del poder y la superación del totalitarismo a partir de la acción comunicativa.

iii) Como mencionamos más arriba, un aspecto que es necesario enfatizar es el alcance ético de la comunicación, específicamente la posibilidad de entendimiento que permite el lenguaje cuando adquiere la forma de *diálogo*. No existe comunicación si alguno de los polos involucrados es auto-referente, carece de empatía o no admite la provisionalidad de sus juicios.

El diálogo es una discusión organizada mediante preguntas y respuestas entre individuos interesados por una misma cuestión que se intenta precisar, y respecto de la cual se pueden mantener inicialmente puntos de vista distintos. Como discurso construido entre muchos, es la base del Pluralismo. Dicho modelo ético supera, tanto el totalitarismo propio de las posiciones universalistas, como los vicios del discurso relativista.

Cuando el lenguaje se transforma en diálogo, adquiere los beneficios de la tolerancia, que es el requisito de un sistema pluralista. Esto quiere decir que estamos receptivos a argumentos nuevos que pueden perfeccionar los propios. El diálogo supone que todos los participantes tienen el objetivo de aproximarse a la verdad, asumiendo que cada elemento involucrado representa una visión parcial de la realidad y que, por lo tanto, posee una percepción limitada, pero posible de complementar con las percepciones de los otros.

Para que el diálogo sea posible es necesario construir un razonamiento lógico en el que nuestros juicios adquieran validez, pero sobre todo es primordial una especial disposición para escuchar. Toda esta dinámica se sustenta en una actitud de legitimación del otro, de validación, no sólo de sus opiniones, sino que primariamente de su persona.

En este punto se hace difícil determinar si la disposición ética hacia nuestro interlocutor es punto de partida del diálogo o su finalidad. Lo que sí está claro, es que la práctica del diálogo en estos términos contribuye al progreso no sólo del conocimiento, sino también -y lo que es más importante- de la convivencia social.

La importancia de esta actitud fundamental se encuentra expresada en la formulación explícita de los Objetivos Fundamentales Transversales de la educación chilena. En el ámbito de la formación ética, en su tercer punto, se señala como una capacidad a desarrollar, la "capacidad para respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la

verdad.” (“Los objetivos transversales de la educación”, Abraham Magendzo, Patricio Donoso, María Teresa Rodas. Ed. Universitaria, Stgo., 1998.)

Generar la actitud de respeto y legitimación del otro, que fundamenta y posibilita el diálogo como herramienta efectiva al servicio de la comunicación humana, debe constituir, pues, un esfuerzo consciente, dirigido y permanente de la institución educativa, y en especial del profesor.

La función ética del lenguaje es elemental. De aquí el interés que algunos modelos pedagógicos proporcionan a la continua investigación y práctica de lo que se conoce como ‘escucha activa’. La escucha activa se entiende como el esfuerzo físico e intelectual que permite recibir la totalidad del mensaje enviado buscando interpretar correctamente su significado.

Para escuchar tenemos que esforzarnos mucho más que para hablar: el cerebro humano tiene una capacidad de pensamiento de entre 350 y 700 palabras por minuto. En cambio, la capacidad de procesamiento de mensajes hablados apenas supera las 130 palabras por minuto.

Constituye una técnica de comunicación eficaz, pero requiere de un gran esfuerzo de concentración, ya que lo más importante y difícil en el proceso de comunicación es el saber escuchar, debido a que estamos más tiempo pendientes de nuestras propias emisiones. Por eso hay que ejercitarse en escuchar con empatía. Quiere decir que también debemos utilizar nuestra intuición: percibir emociones y pensamientos que subyacen al discurso.

Una estrategia pedagógica que refuerza la escucha activa consiste en que el emisor debe realizar un esfuerzo especial hacia la mitad del mensaje que está, para que la atención del receptor no decaiga al final. Por parte del receptor, algunas conductas apropiadas serían: seguir y entender a la persona que está hablando como si estuviera en su lugar, no oponerse ni convenir con el tema, sino dejar que el discurso fluya, demostrar interés al orador, como actividad pos exposición, expresar al orador nuestro reconocimiento y no realizar preguntas en tono amenazante.

Por otro lado, las conductas que se deben evitar, son: la tendencia a juzgar e interrumpir, disminuir la importancia a la historia que se está escuchando, contar la propia historia y caer en el ‘síndrome del experto’ (por ejemplo, anticiparse diciendo que la experiencia en cuestión es ya conocida). También entorpecen nuestra capacidad de escucha la posición egocéntrica, fingir que se está escuchando y dirigir preguntas al emisor en tono amenazante.

“Los objetivos transversales de la educación”, Abraham Magendzo, Patricio Donoso, María Teresa Rodas. Ed. Universitaria, Stgo., 1998.

Finalmente, teniendo en cuenta que al participar en un razonamiento la conducta general es la de competir y defenderse, un importante beneficio de ejercitar la escucha activa es que a través de ella se suavizan tensiones, pues cuando dejamos al otro expresar sus discrepancias, reducimos su hostilidad y se hace posible el diálogo.

Todos estos importantes puntos nos señalan que es necesario promover y desarrollar estas capacidades fundamentales desde el aula, pues son parte de las habilidades para la vida. Sus beneficios son muchos, y su carencia provoca desinteligencias y conflictos muchas veces evitables. Diríamos que la sociedad toda se beneficia cuando las personas reconocen la importancia del diálogo, de la buena convivencia y comunicación, del respeto al otro, y hacen sus mejores esfuerzos por conducirse bajo estos preceptos.

Si estas actitudes fundamentales no son entregadas al niño en su entorno familiar, difícilmente el las podrá desarrollar por sí solo. Quién más que la escuela debe asumir la responsabilidad de capacitarse en estos temas y conducir a los niños en el desarrollo de las capacidades anteriormente señaladas.

Por lo demás, en la demanda por elevar la calidad de la educación se expresa que “la calidad de la educación no sólo tiene que ver con la adquisición de conocimientos más modernos sino, también, con la calidad de las relaciones interpersonales, con la calidad del ambiente escolar, con el clima emocional en el aula, con el autoestima y creatividad de los actores, etc. El ejercicio diario de las relaciones interpersonales en la escuela debe bregar por convertirse en un ejercicio de diálogo e igualdad en que cada uno pueda acceder a encontrarse consigo mismo y con el otro. De tal manera de promover la formación de ciudadanos con identidad, autónomos y libres; ciudadanos críticos ante su sociedad y ante sí mismos, ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de sus derechos en la sociedad.” (“Los objetivos transversales de la educación”, p.32)

II.- PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Para abordar la problemática de la escucha efectiva en el aula a partir de instancias prácticas, nos hemos concentrado en las investigaciones realizadas por la Psicología del Desarrollo, a partir de su noción de ‘psicogénesis’, la que más tarde desembocará en una posición ‘constructivista’ del conocimiento y del lenguaje, por su posición interaccionista del aprendizaje y sus proyecciones en la educación.

La psicología del desarrollo se dedicó a explicar los cambios que tienen lugar en las personas a lo largo del tiempo y que pueden responder a factores tales como la herencia y el medio ambiente, el contexto histórico, sociocultural e incluso étnico. A lo largo del último siglo han sido varias las corrientes y los modelos teóricos que han aportado sus descubrimientos e investigaciones para explicar el fenómeno del cambio. En general, cada uno de estos modelos tiene sus propias explicaciones, a veces contrarias a las que se presentan desde otras teorías. Sin embargo, esa diversidad de paradigmas explicativos enriquece la comprensión del fenómeno del desarrollo. Como más significativos entre estos modelos es necesario citar, además de la psicología genética de Piaget, al psicoanálisis, el modelo sociocultural de Vigotski, las teorías del aprendizaje, el modelo del procesamiento de la información, y más recientemente, el modelo ecológico y el etológico.

Pero, para facilitar la comprensión de esta red conceptual, nos concentraremos en los aspectos básicos de dicho sistema de nociones psicológicas. Entenderemos por psicogénesis al estudio del desarrollo de las funciones mentales. Tal estudio abre la posibilidad de una explicación sobre el estado acabado de esas funciones, es decir, permite realizar predicciones acerca de las capacidades intelectuales del individuo cuando éste se encuentre en su momento de plena maduración (respecto a este punto, es interesante el planteamiento realizado por Lev Vigotski, denominado ‘teoría de desarrollo proximal’, a exponer más adelante).

La teoría psicogenética, propiamente dicha, fue desarrollada por Jean Piaget¹⁹ (y sus colaboradores del Centro de Epistemología Genética en Ginebra), con el objetivo de construir y fundamentar una epistemología de tipo genético, es decir, un estudio de la evolución del conocimiento desde sus bases biológicas. Tiene como finalidad el estudio psicológico de las diferentes etapas de crecimiento y desarrollo del ser humano. Busca comprender la manera en que las personas perciben, entienden y actúan en el mundo y cómo todo eso va cambiando de acuerdo a la edad (ya sea por maduración o por aprendizaje). A esta materia también se le conoce con el nombre de ‘psicología del ciclo vital’, ya que estudia los cambios psicológicos a lo largo de toda la vida de las personas., lo que correspondería al objeto de estudio de la psicología del desarrollo.

Dentro de este enfoque, el lenguaje sería un elemento que, además de evolucionar y perfeccionarse, es también agente activo en el desarrollo y sofisticación de los procesos superiores. Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que forman parte de la

¹⁹ Piaget, Jean W. F., (1896-1980). Psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo. Famoso por sus aportes sobre psicología infantil en el contexto de la psicología evolutiva.

superestructura que es la mente humana. El lenguaje es considerado como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo. Las conclusiones de Piaget se basan en sus observaciones sobre las funciones que cumpliría el lenguaje en los niños, las que se clasificarían en dos grandes grupos: el lenguaje egocéntrico y el lenguaje socializado; éstos a su vez se dividen en las siguientes categorías:

1.- LENGUAJE EGOCÉNTRICO: (aquí al niño no le importa saber a quién habla ni si es escuchado, el niño sólo se habla a sí mismo, no se pone en el lugar del interlocutor, la atención que demanda es sólo aparente, aunque se haga evidente una ilusión de que es oído y comprendido).

a) Repetición o ecolalia: el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él, las repite por el placer de hablar, sin preocupaciones por dirigirlas a alguien. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no – yo de tal manera que se identifica con el objeto imitado, sin saber que está imitando; repite creyendo que expresa una idea propia.

b) Monólogo: el niño habla para sí como si pensara en voz alta. No distingue a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social para acompañar o reemplazar la acción. En los niños la palabra está más ligada a la acción que en el caso de los adultos. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes: primero, que el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para acompañar su acción. Segundo, que puede utilizar palabras para producir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación), o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico).

c) Monólogo en pareja o colectivo: cada niño dirige al otro su acción de decir su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor es irrelevante; éste sólo funciona como incitante, ya que se suma al placer de hablar por hablar, de *monologear* ante otros. Se supone que en el monólogo colectivo todo el mundo escucha, pero las frases dichas en este caso, son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.

2.- LENGUAJE SOCIALIZADO:

a) La información adaptada: el niño busca continuar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, a la discusión o a la colaboración. La información está dirigida a un interlocutor en particular, el cual no puede ser intercambiable con el primero que llega; si el interlocutor no comprende, el niño insiste hasta que logra ser entendido.

b) La crítica y la burla: son las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, cuyo fin es afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro; más que comunicar el pensamiento, su función es satisfacer necesidades no intelectuales, como la competición y el amor propio. Contienen por lo general, juicios de valor muy subjetivos.

c) Las órdenes, ruegos y amenazas: el lenguaje en esta etapa tiene un fin lúdico. Si bien las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es relevante hacer la siguiente acotación: Se denominan ruegos a todos los requerimientos hechos en forma interrogativa, y son órdenes los imperativos que demandan una acción por parte del otro. Las amenazas son demandas con manipulación. El interlocutor es alguien bien definido.

d) Las preguntas: la mayoría de las preguntas entre los niños exigen una respuesta, por lo que se les puede considerar dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no exigen una respuesta del otro, ya que el niño se las da solo; ellas constituirán un monólogo.

e) Las respuestas: son respuestas a preguntas propiamente dichas (con signo de interrogación) y a las órdenes, y no respuestas dadas a lo largo de los diálogos (que corresponderían a la categoría de 'información adaptada'). Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño: bastaría que los compañeros o adultos hicieran más preguntas para que el niño respondiera más, elevando la calidad del lenguaje socializado.

En síntesis, el lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta la edad de 7 años los niños piensan y actúan de modo más egocéntrico que los adultos. Las características del lenguaje egocéntrico dependerán de la actividad del niño y de la dinámica de su medio. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego y disminuye en actividades que constituyen trabajo. Respecto al entorno social, disminuirá cuando el niño coopere con los demás o cuando un adulto intervenga sobre el habla del niño, exigiendo el diálogo. Para Piaget, en los niños menores de 7 años existe comprensión en la medida que se encuentren esquemas mentales idénticos y preexistentes, tanto en quien explica como en quien escucha. Después de entonces, cuando comienza su verdadera vida social, comienza el verdadero lenguaje, porque aumenta en él la necesidad de comunicación y la obligación de reconocer la importancia de su oyente.

Las anteriores han sido los principales aspectos de la propuesta piagetiana sobre la aparición y constante transformación del lenguaje en la experiencia del niño promedio. Muchas de estas ideas fueron perfeccionadas por los sucesores de dicho modelo. En particular, el trabajo de Lev S. Vigotski²⁰, acerca del desarrollo

²⁰ Psicólogo bielorruso, nacido en Orsha (1896-1934); destacado teórico de la psicología del desarrollo; sólo divulgado en occidente en la década de los 60.

de las operaciones abstractas en los niños de edad preescolar y escolar, es el que nos interesa especialmente, por sus estudios sobre el papel que el lenguaje, tanto hablado como escrito, cumple en la evolución de la inteligencia, de la memoria mediata y del pensamiento. Consideramos que el conocimiento sobre los procesos psicológicos en particular, además del funcionamiento que como sistema pueden llegar a lograr en conjunto, es de primordial importancia para actuar en el aula como docentes. Las investigaciones del psicólogo bieloruso satisfacen esta necesidad, tanto en la teoría como en la práctica.

A partir de su texto “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, en el que Vigotski y sus colaboradores plantea la necesidad de renovar las estrategias educacionales de la lectoescritura, podemos exaltar una serie de conclusiones que facilitan la comprensión sobre la maduración de los procesos psicológicos en los niños.

En primer lugar, dentro de un proceso de evolución general del individuo desde su primera infancia, Vigotski distingue dos líneas que difieren desde su origen: los procesos elementales, de origen biológico, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural. Los procesos elementales responderían a aquellas conductas que responden instintivamente a un estímulo, mientras que todas las funciones superiores se originarían como relaciones entre seres humanos. (No queda claro en su documento si la aparición de estas conductas sean simultáneas, ni que van potenciándose a medida que se desarrollan, pero por el desenvolvimiento de las investigaciones pareciera que sí). Estas raíces dan origen a dos conductas fundamentales que se presentan en la infancia: el uso de instrumentos y el lenguaje humano.

El lenguaje, es entendido por Vigotski como una experiencia social que provoca cambios en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño. Incluso percibe la importante influencia del lenguaje ya en el desarrollo de la inteligencia práctica, y no sólo en la estructuración del pensamiento. El lenguaje sería una función superior que a su vez participa en el desarrollo de otras funciones superiores.

Observa especialmente la experiencia práctica del niño cuando éste empieza a hablar. Plantea que en un inicio el niño domina su entorno con la ayuda del lenguaje: actúa para alcanzar una meta y a la vez habla. En esta etapa, acción y conversación en el niño son una única función psicológica. Otro hito en que cambia la capacidad intelectual del niño, acontece cuando ese lenguaje que utiliza para resolver problemas, denominado lenguaje ‘socializado’, se ‘interioriza’. Es decir, cuando el niño en lugar de acudir a un adulto, recurre a sí mismo.

La teoría de Vigotski implica una constante transición que se inicia con la convergencia entre acción y lenguaje. La acción consiste siempre en resolver algo, en satisfacer una necesidad de manera inmediata. Para ello, el niño va ideando planes cada vez más agudos, con ayuda de las palabras que conoce, y también va agudizando su capacidad de elección al diversificar las alternativas trascendiendo las herramientas que se encuentran a su alcance. Esta concepción evolutiva es la base de la teoría de Vigotski:

“...nosotros consideramos la actividad verbal e intelectual como una serie de estadios en las que las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje están desarrolladas por el advenimiento de la función planificadora.”²¹

Por otro lado se encuentra el rol crucial que cumple el lenguaje en el desarrollo de la atención y de la percepción. Si tenemos en cuenta la tesis gestáltica, según la cual no percibimos objetos aislados, sino campos y configuraciones, podemos concluir que una característica especial de esta operación humana es la percepción de objetos reales. Quiere decir que no vemos el mundo como compuesto sólo de colores y formas, sino que también lo percibimos con sentido y significado. Esta característica es consecuencia de la intervención del lenguaje en el desarrollo de los procesos psicológicos. Para percibir ‘comprendiendo’ el mundo, es necesario verbalizar la relación entre los objetos que forman parte y los que no forman parte del campo visual. Así, el niño que domina ya el lenguaje tiene la capacidad de dirigir su atención a cualquier campo perceptivo, real o potencial, de manera dinámica:

“...para reorganizar su campo visual y espacial, el niño, con la ayuda del lenguaje, crea un campo temporal que, para él, es tan perceptible y real como el campo visual.”²²

Vigotski hace alusión a las investigaciones experimentales realizadas por la psicología gestáltica, con el fin de establecer sus propias conclusiones comparativas. Respecto a la resolución de problemas, la libertad de las operaciones en los niños es lo que distingue esencialmente a la especie humana de la especie animal, que en el caso de los experimentos realizados por Köhler, fueron monos. Los niños crean posibilidades, incluyen estímulos que se encuentran fuera de su campo visual inmediato, crean un plan utilizando palabras. El mono, en cambio, no va más allá de los medios que se encuentran a su alcance.

Los experimentos realizados sobre la capacidad de dirigir la atención, consistieron en añadir ‘estímulos auxiliares’ para resolver problemas. Se

²¹ Vigotski, Lev “El desarrollo de los procesos...”, Ed. Crítica 1995, pág. 53

²² Op. Cit., pág 63

comprobó que esta variable constituía un obstáculo para el mono, ya que en este caso era necesario que, tanto la tarea como los medios para lograrla, se encontraran de modo simultáneo en el campo visual. Para el niño, en cambio, esta dificultad es superable si reorganiza su campo perceptivo controlando, para ello, su atención verbalmente. Con más datos auxiliares, el niño no se equivoca más, sino que tiene más alternativas para solucionar algo. Esto se explica porque los impulsos que guían al mono, no son los mismos que los que guían al niño. Los impulsos que mueven al niño tienen raíz social. La inclusión de dichos impulsos en una determinada tarea conduce a la reorganización de todo el sistema afectivo y voluntario del niño. Gracias a esta capacidad exclusiva del ser humano, el niño puede disgregar la operación en distintas partes, convirtiendo a cada una en un problema diferente.

La posibilidad que tiene el niño de reorganizar y de proyectarse en nuevas direcciones para encontrar soluciones efectivas, no sería posible si no existiera de manera subyacente la capacidad deliberativa. Vigotski se refiere al análisis que el psicólogo de la forma Kurt Lewin, en su psicología de la actividad proyectada, ofrece para la comprensión de la libertad humana:

“...Lewin ofrece una clara definición de la actividad voluntaria como producto del desarrollo histórico cultural de la conducta y como rasgo único de la psicología humana...Existen razones para creer que la actividad voluntaria, más que el intelecto altamente desarrollado, es lo que distingue a los seres humanos de los animales que biológicamente están más próximos a ellos.”²³

Aquí, la capacidad de elección se manifiesta como un rasgo que distingue al ser humano desde las operaciones intelectuales más primitivas, como la inteligencia práctica y la atención selectiva. La libertad humana va de la mano con el desarrollo social, con la necesidad de comunicarse. La complejización de los procesos psicológicos requiere de una complejización del lenguaje. De ahí que la elección entre diversas alternativas sea incomparablemente menos característica en los niños, en los que se presenta de manera muy rudimentaria, como también en los analfabetos. En consecuencia, a mayor desarrollo del lenguaje, mayor capacidad de deliberación.

En la medida que el lenguaje va desprendiéndose de la realidad inmediata a la que designa, van potenciándose otros procesos intelectuales que operan a través de signos. Con esta tesis, Vigotski demuestra el origen social de los signos, al plantear que en los primeros estadios del desarrollo histórico, los seres humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas que les eran propias por naturaleza.

²³ Op. Cit., pág. 66

Tomemos el caso de la memoria. Las operaciones más simples que podemos realizar para recordar algo, extienden la capacidad de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permiten incorporar esos estímulos artificiales que denominamos signos. Esta facultad constituye una posibilidad de conducta totalmente nueva respecto de las funciones psicológicas más elementales, en la medida que éstas se encuentran totalmente determinadas por los estímulos inmediatos del entorno. En cambio, el rasgo principal de la memoria mediata, es que incorpora estímulos artificiales, los que se convierten en causas de la conducta. En el caso de los adultos, por lo tanto, la memoria mediata se encuentra desarrollada a tal punto, que la ayuda de elementos externos es prescindible. Para Vigotski, la utilización de signos representa una transición de nuestra especie a una dimensión diferente:

“El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido.”²⁴

En el estadio superior de memorización, la conducta permanece mediatizada, porque ha acontecido un proceso de internalización, es decir que el signo externo se ha transformado en interno, posibilitando al adulto la capacidad de recordar. El aspecto indirecto que caracteriza las funciones psicológicas superiores aparece como resultado de un proceso complejo y prolongado, que responde a leyes básicas de la evolución psicológica y a la transmisión de códigos por parte de los adultos. Cuando se internalizan los signos externos, quedan éstos sujetos a un nuevo sistema que se rige por sus propias leyes.

El cambio evolutivo que acontece con la internalización de signos externos, no sólo mejora el funcionamiento de un sólo proceso, sino que mejora la interrelación entre las distintas funciones psicológicas. Tomemos el ejemplo de la evolución del pensamiento a partir de la primera infancia. Para el niño pequeño, pensar significa recordar. En ninguna otra etapa existe una relación tan íntima entre estas dos funciones. En cambio, en la adolescencia, recordar significa pensar. La memoria se va logizando a tal punto, que recordar se reduce a establecer relaciones lógicas. En otras palabras, en la medida que vamos superando etapas de desarrollo, vamos independizándonos del contexto inmediato y podemos operar sólo con signos. Es esta una manera de dominar el entorno y someterlo a nuestro control.

Otra función superior que Vigotski describe es el aprendizaje. Tras someter a juicio tres posiciones sobre la primacía del aprendizaje sobre el desarrollo, o viceversa, llega a concluir que el niño se enfrenta a un condicionamiento

²⁴ Op. Cit., pág. 70

sociocultural que no sólo influye, sino que determina, en gran medida, las posibilidades de su desarrollo. Una de sus más importantes propuestas sobre este tema es la ‘zona de desarrollo proximal’, que es el área existente entre la ejecución espontánea que realiza el niño, utilizando sus propios recursos, y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo (las pistas o claves que el maestro le da para facilitar su trabajo, o incluso el apoyo emocional para que confíe en sí mismo).

El autor plantea los límites que esta zona de desarrollo proximal tiene, lo cual reporta ciertas operaciones y tareas que los niños no pueden realizar a ciertas edades, por lo que hemos de reflexionar al menos en tres formas en las que se puede proceder al momento de participar en el proceso de aprendizaje del niño:

1. Reconocer la importancia de las diferencias individuales y saber entender a cada niño en sus dificultades en particular.
2. . Evaluar también las habilidades de intercambio social para resolver problemas y no sólo las espontáneas.
3. Planear con más cuidado el tipo de experiencias sociales y culturales a las cuales se va a exponer al niño.

La zona de desarrollo proximal pone de manifiesto aquellas habilidades que el niño va perfeccionando gracias a la interacción social, es decir, gracias a la ayuda de otros (profesores, familiares o amigos) y revela mucho más acerca de sus futuras capacidades, en comparación con aquel trabajo que ejecuta por sí sólo.

Hasta la aparición de la teoría vigotskiana, el indicador de la ‘edad mental’ del niño eran aquellas operaciones que ejecutaba con independencia de ayuda externa. Este nuevo instrumento de evaluación que es la zona de desarrollo proximal, permite a la psicología infantil pronosticar de manera mucho más consistente si el niño podrá desempeñar sus funciones intelectuales con relativo éxito. Vigotski definió esta dimensión como:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo...y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”²⁵

Finalmente, Vigotski realiza un análisis de los primeros estadios del lenguaje escrito, a partir de una crítica a los sistemas educacionales sobre las

²⁵ Op. Cit., pág. 133

metodologías que adoptan las escuelas para mejorar en los niños este proceso. Algunos de esos reparos son los siguientes:

“La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos... Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal... A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial.”²⁶

En su texto, Vigotski define el lenguaje escrito como un sistema de signos que denotan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, los que a su vez, son signos de entidades reales y de relaciones entre ellas. Con el tiempo el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos.

Sin embargo, la psicología infantil no ha logrado definir su posición sobre el desarrollo del lenguaje escrito. De ahí que Vigotski se sienta en la obligación de retomar el problema a partir del tratamiento del ‘gesto’ y del ‘juego’, conceptos que han sido trabajados por otros autores, pero sin lograr una visión unificada.

El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño. Los signos suelen ser la fijación de los gestos. Hay estadios en la infancia del niño donde los gestos están vinculados al origen de los signos escritos. Uno de ellos es el de los garabatos. En algunos dibujos los niños acostumbran a desviarse hacia la dramatización de aquello que deberían dibujar. Los trazos con el lápiz no son más que suplementos de una representación gesticular. Por consiguiente, los primeros dibujos o garabatos, son gestos más que dibujos.

Otro fenómeno adscrito al mismo nivel de desarrollo se manifiesta al dibujar objetos complejos. En este caso, los niños no dibujan las partes de esos objetos, sino cualidades generales, como la redondez, la luminosidad, etc. En esta fase, por consiguiente, los niños no dibujan, sino que indican, y el lápiz fija el gesto indicador

El segundo estadio en que se unen los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles. Aquí se utiliza el juguete para ejecutar con él un gesto representativo (colocarse una escoba entre las piernas para simular un caballo, por ej.). El juego simbólico de los niños puede comprenderse, por lo tanto, como un complejo sistema de lenguaje. Dichos juguetes adquieren gradualmente su significado, en base a gestos indicativos.

²⁶ Vigotski, Lev “El desarrollo de los procesos...”, pág 159

Cabe señalar que Vigotski no se detiene en la distinción entre 'signo' y 'símbolo' al exponer los resultados de su estudio sobre la aparición de este nuevo componente en el lenguaje. Trata estos conceptos de manera indistinta. Pasando por alto este detalle, plantea que bajo el influjo del gesto, los niños realizan un importante descubrimiento: que los objetos pueden indicar las cosas que designan, así como sustituirlas. La similitud perceptiva de los objetos no desempeña ningún papel esencial para la comprensión de la distinción simbólica, sino que el objeto mismo realiza una función sustitutiva:

“...un lápiz reemplaza a una niñera o un reloj a una farmacia, pero únicamente el gesto adecuado les proporcionará el significado...
En todos los ejemplos observamos siempre lo mismo, esto es, que la estructura habitual de las cosas se modifica bajo el impacto del nuevo significado que ha adquirido.”²⁷

Esta transformación que va aconteciendo en la estructura psíquica del niño, va abriendo en él una dimensión nueva, que abre la posibilidad de experimentar vivencias de otro orden: el orden simbólico. Hay una sucesión de procesos cada vez más complejos y autónomos respecto de las condiciones externas. Así, al comienzo de un nuevo juego, el viejo significado se hizo independiente y funcionó como medio para posibilitar la aparición de otro nuevo. El objeto adopta una función de signo con una historia evolutiva propia, que ahora es independiente del gesto del niño (este es el simbolismo llamado 'de segundo orden'). Vemos, por lo tanto, que el juego de fingir contribuye considerablemente al desarrollo del lenguaje escrito. De este modo, Vigotski logra establecer una secuencia hacia la aparición del símbolo a partir del gesto y del juego: un niño de tres años es capaz de comprender la función representativa de una construcción de juguete; un niño de cuatro puede ya denominar sus creaciones antes de empezar a construirlas.

A pesar de que también con el dibujo se puede establecer una secuencia (un niño de tres años ignora el significado simbólico del dibujo. Únicamente a los siete años los niños pueden dominarlo), no obstante Vigotski comparte la idea con K. Buhler acerca de que el dibujo comienza cuando los niños han hecho varios progresos con el lenguaje hablado. Éste es un pre-requisito de la expresión gráfica.

En un principio los niños plasman, no lo que ven, sino lo que conocen. Buhler denomina este ejercicio 'dibujos en rayos x'. Según esto, los niños serían más simbolistas que naturalistas, porque aquello que realmente les interesa es designar las cosas y denominarlas, más que representarlas.

²⁷ Op. Cit., pág. 165

Los psicólogos evolucionistas comprobaron que el lenguaje gráfico surge a partir del lenguaje verbal: el niño dibuja narrando. Así, los primeros dibujos infantiles son reminiscencias de conceptos verbales o, dicho de otro modo, el lenguaje hablado se inmiscuye en los dibujos de los niños. En este proceso, los niños tienen que inventar un modo adecuado de representación, lo que les permite realizar genuinos descubrimientos y, por ende, profundas transformaciones en su vida psicológica.

A partir de la psicogénesis representada por Piaget y Vigotski, entre otros investigadores de la psicología evolutiva, planteamos aquí una conclusión que más bien se inscribe en el terreno de la antropología y de la sociología, porque el observar la influencia del lenguaje en los cambios del comportamiento de un niño, que evoluciona de acuerdo a ciertas etapas de maduración, nos permite comprender las condiciones iniciales en que aparece el conocimiento humano.

Es por eso que en este punto se produce un quiebre en que la reflexión será retomada por el estudio sociológico.

I.- *PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA:*

El ser humano es un animal que padece las mismas ventajas y desventajas que cualquier otro. Debe sobrevivir alimentándose de otras especies más frágiles que la suya, pero a la vez debe protegerse de ser alimento para otras más poderosas. Hasta el advenimiento del Homo Sapiens Sapiens, el ser humano es una especie más en la cadena biológica. Pero algo pasa con él, ya que en ningún otro grado de la escala biológica se produce esta rebelión contra la condición de presa, inventando los medios para protegerse y sobrevivir. El ser humano supera la sobrevivencia sujeta a respuestas instintivas y ejercita la creatividad. Instala un momento de reflexión, entre la recepción del estímulo y la respuesta refleja.

Este espacio que se abre e interrumpe la simple sucesión de comportamientos condicionados, marca la transición desde un estadio precario de sobrevivencia a uno más complejo y sofisticado, que requiere la independencia de estímulos externos para trabajar sólo con signos y símbolos. Ninguna otra especie desarrolló esta capacidad. ¿Cuál es la razón? Por el momento sólo hay hipótesis, pero a lo que sí pueden responder antropólogos, psicólogos y sociólogos, es a las condiciones necesarias para que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores aconteciera.

Dicha transición sólo podía darse en una especie dependiente de la vida social. El hombre no habría podido sobrevivir solo. Quiere decir que el factor de la vida en comunidad es necesario para garantizar la existencia individual. Luego explicaremos lo que nos dice la inteligencia social al respecto.

Ahora bien, la comunicación es imprescindible para que cualquier especie sobreviva. Tanto las manadas, como los cardúmenes o las jaurías, actúan en grupo para atacar a su presa o para defenderse. Tienen diversas maneras de comunicarse para permanecer unidos, pero ninguna de ellas responde a un mecanismo reflexivo. El ser humano también opera a través de la comunicación. Pero a diferencia de otros seres de la vida animal, sus medios para comunicarse no están sujetos a reacciones instintivas. El hombre ha desarrollado el lenguaje para comunicarse. No existe este fenómeno fuera de la vida humana.

El lenguaje se generó como respuesta, primero, a necesidades vitales, como alimentarse, protegerse de los ataques de los depredadores o de las enfermedades. Luego, como respuesta a necesidades de segundo orden, como la confortabilidad. Sobre ese suelo se erigieron civilizaciones, mientras el lenguaje se perfeccionaba de acuerdo a los códigos de cada grupo humano.

Vemos que la aparición del lenguaje facilitó el desarrollo de otras operaciones intelectuales: a medida que el lenguaje superaba estadios rudimentarios, los procesos psicológicos superaban también niveles de complejidad. En consecuencia, la evolución del lenguaje va de la mano con la evolución del pensamiento, tanto a niveles históricos como individuales.

No es posible responder a la pregunta por el paso de la respuesta automática a la respuesta mediatizada, pero está claro que la vida en sociedad facilitó la existencia del individuo. Vigotski demostró –como queda expuesto más arriba– que la resolución de tareas, dice mucho más de la inteligencia de un niño, cuando éste opera en equipo, cuando trabaja con ayuda de otros. Tal aspecto debe haber sido crucial en los estadios incipientes de la vida humana. El lenguaje tiene que haber sido el instrumento²⁸ esencial para el logro de metas colectivas de primer y segundo orden.

Existe una posición que centra su atención más bien en la finalidad de la comunicación, entendida ésta como un hecho social que consiste en transmitir un mensaje, y no repara en aquella diferencia entre comunicación humana y comunicación en el resto de las especies. Se conoce como ‘Teoría de la comunicación’

²⁸ Aunque a Wigotski no le gusta definir al signo lingüístico como ‘instrumento’ o ‘herramienta’.

Este enfoque sociológico plantea que nos comunicamos porque somos primordialmente seres 'sociales', en el sentido de que pasamos la mayor parte de nuestras vidas con otras personas. Por consiguiente, es importante aprender a entenderse con los otros y a funcionar adecuadamente en situaciones sociales. Aunque entiende el lenguaje también como un hecho social, lo considera sin embargo como formando parte de un fenómeno extensivamente más amplio: la comunicación.

La 'teoría de la comunicación' es un campo de estudio dentro de las ciencias sociales que trata de explicar cómo se realizan los intercambios comunicativos y cómo estos intercambios afectan a la sociedad y a la comunicación. Es decir, investiga el conjunto de principios, conceptos y regularidades que sirven de base al estudio de la comunicación como proceso social. Está en estrecha relación con otras ciencias, de las cuales adopta parte de sus contenidos. Dado que la teoría de la comunicación es un campo relativamente joven, es integrado en muchas ocasiones a otras disciplinas, tales como la filosofía, la psicología y la sociología, y es posible que no se encuentre un consenso conceptual sobre la comunicación vista desde los diferentes campos del saber.

Son muchas las discusiones abiertas en el campo académico sobre lo que en realidad constituye la comunicación y de allí que existan numerosas definiciones al respecto, muchas de las cuales se circunscriben a determinados campos o intereses de la ciencia. Pero en su definición más estricta, *comunicación* se entiende como la transmisión de información de un sujeto a otro y se fundamenta esencialmente en el comportamiento humano y en las estructuras de la sociedad, lo que hace que los estudiosos encuentren difícil un estudio de la misma con la exclusión de lo social y los eventos del comportamiento. La comunicación eficaz se produce cuando el receptor interpreta el mensaje en el sentido que pretende el emisor, pero también pueden intervenir diversos elementos que dificultarían el proceso

En la actualidad se trabaja con dos modelos de la teoría de la comunicación que son ya tradicionales, el primero es de Claude Shannon²⁹, para quien los componentes de la comunicación son: una fuente, un transmisor, una señal, un receptor y un destino. El otro modelo pertenece a David Berlo³⁰. Según él, la comunicación es un hecho que consta de los siguientes factores: la fuente de la comunicación, el codificador, el mensaje, el canal, el decodificador y el receptor de la comunicación.

²⁹ 1916-2001, Ingeniero, eléctrico y matemático norteamericano, recordado como el 'padre de la teoría de la comunicación'.

³⁰ 1929-, Periodista norteamericano, famoso por su 'modelo Berlo', útil para descubrir las intenciones individuales de quienes intervienen en el proceso de comunicación.

De nuestro particular interés es la propuesta de Berlo, para quien se distinguen los tipos de comunicación de acuerdo a la conducta de quien transmite el mensaje y de quien lo recibe. Se pueden establecer los siguientes tipos de comunicación: *intrapersonal* o autocomunicación, *interpersonal* entre muy pocas personas, *grupala* dirigida a una colectividad no muy numerosa y *colectiva* o de masas, donde el receptor es una colectividad dispersa. Este último tipo de comunicación se emite a través de medios de comunicación de masas.

Además, la comunicación puede ser, en función del canal, *próxima* (el emisor y el receptor utilizan canales naturales como hablar o gesticular) o *remota* (utilizan canales de telecomunicación como teléfono o radio). En función de la dirección, la comunicación puede ser *bidireccional* (emisor y receptor intercambian papeles) o *unidireccional* (no hay intercambio, como en una conferencia).

Desde la perspectiva de Berlo, siempre que nos comunicamos pretendemos algo determinado. Por lo tanto, en todo acto comunicativo hay un *propósito*, ya sea informar, transmitir, hacernos comprender, influir, ordenar o solicitar, etc. Para que ese propósito sea transmitido y recibido correctamente, es necesario eliminar todos los factores que distorsionen la calidad de la señal y que atenten contra la *fidelidad* de la comunicación.

Este enfoque nos remite a algunas consideraciones éticas sobre el fenómeno de la comunicación, en el sentido que es una acción compuesta por múltiples factores, todos ellos circunscritos a un propósito. La naturaleza de dicho propósito es 'el' problema para Berlo, ya que de ella dependerá la conducta de quienes reciben el mensaje. Originalmente la comunicación tiene la finalidad de transmitir un deseo o una información, etc. El problema se ocasiona cuando esa intención es manipular o influir, ordenar arbitrariamente, ya sea a un individuo o una colectividad.

Berlo es periodista. Este hecho hace comprensible su preocupación por el *propósito* que transmiten los medios de comunicación y el efecto sobre las masas, ya que esa transmisión es unidireccional, esto implica que se comunica indirectamente y, en consecuencia, es más peligrosa que la comunicación interpersonal, de sentido bidireccional. Se podría plantear la interrogante de si los medios de comunicación no tienen más intencionalidad que la de transmitir mensajes sin esperar una actitud recíproca, ya que para manipular no es importante la opinión del otro. Es una manera de comunicación muy 'efectiva', cuando el propósito es introducir conductas que convengan al emisor, interesado solamente en el beneficio propio, comportamiento muy típico de quienes dominan la economía imperante.

La propuesta de Joseph Luft y Harry Ingham³¹, también aborda el problema de las distintas conductas que supone el acto de transmitir. Ellos grafican un hecho comunicativo de acuerdo a un modelo que denominan 'ventana de Johari' (nombre procedente de Joseph y Harry) y que funciona así: cuando nos relacionamos con los demás, sólo damos a conocer una parte de nosotros mismos (*cuadrante abierto*); siempre ocultamos algo (*cuadrante oculto*); pero es posible que una parte de nosotros sea manifiesta a los demás e ignorada por nosotros (*cuadrante ciego*); por fin, puede haber aspectos ignorados por los demás y por nosotros mismos (*cuadrante desconocido*). Resultan así los cuatro cuadrantes de ventana del yo desde el que nos comunicamos y a través de la que los otros nos contemplan.

El cuadrante abierto o 'área de libre actividad', es una ventana abierta al mundo, incluido el mismo yo, y constituye la base para la interacción y el intercambio. Los demás lo conocen porque es obvio.

El cuadrante oculto es el yo 'evitado', representa el mundo de los sentimientos secretos y las experiencias íntimas, que sólo comunicamos con dificultad y en casos muy escogidos.

El cuadrante ciego corresponde al 'yo desconcertante', responde a la impresión que causamos en los demás, el impacto de nuestra conducta en ellos, la que transmitimos mediante conductas no verbales sin darnos cuenta. Es desconcertante, porque si otro nos da cuenta de nuestra conducta inconsciente, nos sentimos contrariados y obligados a responder con una negativa o una racionalización.

El cuadrante desconocido corresponde al 'inconsciente', porque tiene que ver con nuestros impulsos reprimidos, motivaciones ocultas, etc. Es un área desconocida tanto para mí como para los demás, aunque a veces puede sospecharse su existencia.

Existen también modelos de comunicación que sólo se remiten al fenómeno, y no a las intenciones o motivaciones subyacentes al hecho. Desde esta otra perspectiva, las formas de comunicación humana pueden agruparse en dos grandes categorías: la comunicación verbal y la comunicación no verbal:

- La comunicación verbal se refiere a las palabras que utilizamos y a las inflexiones de nuestra voz.
- La comunicación no verbal hace referencia a un gran número de canales entre los que se podrían citar como los más importantes el contacto visual, los gestos faciales, los movimientos de brazos y manos o la postura y la distancia corporal.

³¹ Ambos periodistas de quienes encontramos escasa información y muy vaga.

Pese a la importancia que solemos atribuir a la comunicación verbal, entre un 65 % y un 80 % del total de nuestra comunicación con los demás la realizamos a través de canales no verbales. Para comunicarse eficazmente, los mensajes verbales y no verbales deben coincidir entre sí. Muchas dificultades en la comunicación se producen cuando nuestras palabras se contradicen con nuestra conducta no verbal.

El estudio del lenguaje gestual interesó a los antropólogos ya desde comienzos del siglo XX. Edward Sapir³² señalaba, refiriéndose a los gestos, que reaccionamos como si siguiéramos un código secreto y complicado, que no está escrito en ninguna parte, que no es conocido por nadie, pero que todos lo entienden. Y, en general, los antropólogos reconocieron que el lenguaje gestual se encuentra determinado culturalmente.

De manera más específica, el tema ha sido tratado por diversas escuelas seguidoras del Conductismo, e insisten en que los gestos mínimos carecen de significado de por sí, y que para adquirirlo deben integrarse en unidades gestuales más complejas. Al mismo tiempo, reconocen que los gestos son aprendidos y que poseen significación distinta en cada cultura. Contrariamente, escuelas de tendencia naturalista, proponen un origen innato del lenguaje gestual. La 'Proxémica', por último, versa sobre la utilización del espacio y la distancia en las diversas culturas. Un ejemplo del uso del espacio como forma de la expresión corporal, es que entre los árabes se permite una mayor proximidad física que entre los europeos. Algunos han estudiado la orientación corporal entre quienes se comunican; otros la orientación de la mirada.

Es necesario plantear sobre este punto que no conocemos mucho sobre los resultados de una aplicación controlada de lenguaje corporal en el aula. Seguramente, aminorar las distancias entre docente y alumno podría interpretarse como seguridad y confianza; controlar las situaciones a través de la mirada sería un ejercicio que valdría la pena probar; el silencio también es una manera de expresar emociones, demandas, solicitudes, etc. Pensamos que sería conveniente para la vida psíquica del educador experimentar en estas áreas, con el fin de comprobar si disminuyen sus niveles de ansiedad y la de sus discípulos.

³² 1884 – 1939, lingüista estadounidense, formado como neogramático, pero luego se separa del Círculo de Praga. Según él toda lengua es representación simbólica del mundo sensible.

Por último, consideremos la función que el lenguaje desempeña a nivel social, que es *la* forma en que el hombre existe. El lenguaje constituye todo un ámbito en el que nacemos y vivimos. En efecto, el niño nace en el seno del lenguaje. Palabras y significaciones le rodean desde el primer momento, y es así como aprende a vivir humanamente. Este fenómeno se conoce como *socialización*. Al ir creciendo no abandonamos ese ámbito lingüístico, sino que nos vamos sumergiendo más en él. Podemos abandonar el seno materno y la familia, pero no el lenguaje.

La sociología del lenguaje concibe a éste como un hecho social que tiene su propia vida. Algunas de sus características serían:

a) Cada grupo humano tiende a crear variaciones dentro de la lengua común. Así surgen los argots, las jergas y los dialectos. Los grupos afirman de este modo su propia personalidad, crean su peculiar mundo de significaciones, afirman sus valores e intereses y se defienden contra los extraños. No se puede entrar en un grupo si no se aprende su lenguaje. Para fines prácticos, podemos considerar este aspecto del lenguaje para comprender el fracaso en algunas experiencias de comunicación al interior de la sala de clases: teniendo en cuenta que cada grupo humano crea variaciones dentro de la lengua común, el profesor hace uso de lenguaje técnico-especialista, mientras que los alumnos hacen uso de jergas y argots.

El problema es que casi siempre se empieza al revés, es decir, se intenta adaptar al niño o joven a conceptos y categorías distantes para ellos, en lugar de que el profesor minimice esas distancias a través del uso coloquial. Este recurso no implica que el objetivo de formalizar el conocimiento de los niños y jóvenes se deje de lado, sino que es una forma distinta de empezar el proceso. Por consiguiente, el docente tendría que dominar más de una función del acto de habla en que se insertan, tanto él como sus alumnos. Creemos que es función del profesional de la educación buscar las estrategias que acerquen a los niños al aprendizaje, no vías inflexibles en las que no se sientan comprendidos. Sólo desde ahí, familiarizándolo gradualmente con la experiencia educativa a través de sus propios códigos, es posible introducirlo a un vocabulario más sofisticado. La exclusión de una función de habla (en este caso informal) es expresión de que existe un conflicto de poder, y la idea es terminar con ese tipo de conflictos, principalmente en el aula. Algo semejante sucede dentro de los diversos grupos de 'especialistas' de una materia: su vocabulario técnico está sólo al alcance de los entendidos. Médicos, artistas, filósofos, etc., parecen hablar únicamente para los de su misma profesión. Así, utilizando su jerga incomprensible marcan su superioridad sobre los no entendidos. A veces el lenguaje puede ser la causa del resentimiento.

b.- Las palabras se gastan con el uso, es decir, se convierten en inadecuadas para la nueva realidad social. Surgen, entonces nuevos términos, que pueden tener una vigencia todavía más reducida. Personas que viven en ambientes muy cerrados o con escasos contactos sociales terminan por no entender el lenguaje corriente. Un ejemplo aún más concreto, es la de aquellos extranjeros que visitan nuestro país, pero que han aprendido un castellano 'atemporal'.

c.- Cada uno utiliza un lenguaje pertinente a la circunstancia. El lenguaje se adapta según el contexto social: en casa de los amigos, en el trabajo, con la familia, etc. Por ejemplo, el uso del 'tú' o del 'usted' será determinado por principios sociales, respetados unánimemente, pero que no están escritos en ninguna parte. Estos conceptos designan relaciones, pero al igual que cualquier otro, se encuentra en evolución permanente.

d.- Los contextos a veces se alternan, lo que da lugar a situaciones análogas a la intromisión de la actividad onírica en la vigilia. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, la incidencia del lenguaje de los 'mass media', esto es, los códigos que aportan los libros, la radio, la televisión, la publicidad, etc., y que con frecuencia se trasladan al lenguaje de la calle y de la vida cotidiana.

Concluiremos este espacio de nuestro trabajo, recapitulando algunos aspectos centrales de lo que se ha descubierto sobre el lenguaje, como proceso psicológico y como posibilidad de convivencia social. Pensamos que los principales enunciados que podrían formularse sobre las fuentes teóricas antes revisadas, son las siguientes:

- El lenguaje es un espacio simbólico que interrumpe la inercia de la relación de estímulo y respuesta, con lo cual se hace posible la reflexión.
- El lenguaje es un particular modo de comunicación que se desarrolla sólo en la especie humana.
- El lenguaje es un proceso psicológico que, a su vez, participa en el desarrollo de otras funciones psicológicas más complejas, para lo cual también va complejizándose. El lenguaje va de la mano del pensamiento.
- En el efectivo acto comunicativo que es el lenguaje, es tan elemental la existencia del emisor, como la del receptor. Saber escuchar es indispensable para que el mensaje sea recibido con legitimidad. Sólo mediante la ejercitación de la escucha activa se hace posible el diálogo.
- La comunicación a través del lenguaje, verbal y no verbal, supone objetivos y propósitos. Debido a eso es que, a medida que desarrollamos nuestros

procesos superiores, vamos también incrementando nuestra habilidad para *interpretar* los mensajes.³³

Aunque el lenguaje es mucho más que el resultado de distintos procesos biológicos y psicológicos, y es lo que nos define como seres humanos, en tanto constituye una particular herramienta de adaptación al medio, lo que destacamos principalmente son las *implicancias éticas* a las que nos conduce este análisis sobre los fundamentos de la comunicación, pues por el simple hecho de generarse a partir de la convivencia humana, de las relaciones sociales, adquiere alcances serios que rayan en la reflexión sobre las decisiones morales.

Si bien el lenguaje y todo lo que se construye como estructura semántica o como un código (como el razonamiento matemático), permite el progreso del espíritu humano, así también -y paradójicamente- puede transformarse en una fuente deficiente de comunicación. Incluso, según una mirada más dramática, en estrategia de manipulación, de corrupción y fraude. Teniendo esto en cuenta, la labor del profesor en las prácticas pedagógicas relacionadas con el lenguaje y la comunicación -práctica necesaria para el aprendizaje de cualquier asignatura-, adquiere grados de mayor responsabilidad. Hemos sido testigos de consecuencias históricas originadas por la persuasión y el engaño de masas, y también hemos sido informados sobre la persecución de quienes hacen del lenguaje una herramienta de verdad y justicia. A pesar de que en el lenguaje no es la clave para resolver conflictos sociales, los proyectos sobre su buen desarrollo en niños y jóvenes implementados desde las escuelas, representan un interesante recurso en el que no nos hemos aventurado.

- ³³ También podría plantearse en este punto que con el tiempo vamos dejando de ser ingenuos y que la educación tendría que prepararnos contra el engaño. Pero, como contraparte, también existe el discurso coherente que es un resultado lingüístico.

Nuevos enfoques

1- INTELIGENCIA EMOCIONAL

Consideramos importante incorporar algunos puntos de la teoría de la inteligencia emocional, debido a las características de nuestro trabajo: toda conducta se da desde una emoción, los aprendizajes que más quedan instalados en los niños son aquellos que van acompañados de una importante carga emocional, a cada instante los niños manifiestan sus estados emocionales, los cuales fluyen muchas veces en forma descontrolada y perjudicial. También se da la no expresión (represión) emocional, que provoca incomunicación y aislamiento. Por estos motivos, nos parece importante considerar una teoría que propone mejorar nuestras respuestas emocionales al medio. En cuanto a nuestro tema, el saber escuchar también se inserta en el tema de la inteligencia emocional, ya que la tolerancia a las opiniones y expresiones ajenas requieren no sólo de una actitud hacia el otro, sino de controlar lo que nos provocan esas opiniones. Respetar los turnos para hablar, escuchar con empatía a pesar de las diferencias, revelan también un manejo de las propias emociones.

Por nuestra parte, también reaccionamos a sus estados emocionales, al grado de receptividad que tenemos en los niños, cayendo también en emociones perjudiciales y en frustración muchas veces. Por lo tanto, a todos nos beneficia saber manejar este mundo afectivo.

La emoción se define como un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Sus componentes son neurofisiológicos, involuntarios, comportamentales y cognitivos. Los dos primeros se refieren a los cambios que experimenta nuestro organismo en presencia de la emoción, como taquicardia, rubor, variación del tono muscular, alza o baja de presión, secreciones hormonales, etc. Los componentes comportamentales se refieren a las conductas y/o actitudes que conlleva la emoción y que más o menos se pueden disimular, como las expresiones faciales, el tono de voz, su volumen, movimientos del cuerpo, etc. El componente cognitivo se refiere a la vivencia subjetiva de la emoción y permite etiquetar una emoción en función del lenguaje (por lo que las limitaciones de éste restringen la toma de conciencia de las propias emociones).

La emoción es, pues, un estado psicológico y biológico que conlleva una tendencia a actuar. De la emoción depende el razonamiento y las reflexiones posteriores que hacemos.

Antecedentes históricos de la inteligencia emocional: Edward Thorndike, en 1920 introduce el concepto de inteligencia social. En 1983 Howard Gardner introduce la idea de las inteligencias múltiples en su dimensión intrapersonal e interpersonal. Daniel Goleman las recoge en 1996 y desarrolla su teoría de la inteligencia emocional.

Existen emociones como la sorpresa y la alegría que nos benefician y nos predisponen positivamente, pero también existen el miedo, la ambición, la envidia, que nos limitan y restringen la inteligencia. La restringen porque la mirada se limita sólo a un aspecto parcial en la relación con los otros. Por lo mismo, inhiben la posibilidad de cambio. Se hace necesario entonces “agregar emoción a la inteligencia y poner inteligencia a la emoción”.

¿En qué consiste la inteligencia emocional?

Consiste en la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones, temperamento y deseos de las demás personas. Es la capacidad para expresar y manejar sentimientos y emociones propias y ajenas. Esto nos indica que tiene dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal.

¿Qué nos permite desarrollar la inteligencia emocional?

Nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar, convivir y/o enfrentar los sentimientos de los demás. Gran parte de los problemas en la comunicación se deben a errores en la interpretación del lenguaje no verbal en los estados emocionales, en no saber “leer” las emociones de los otros. Y también la no comprensión de nuestros propios estados, por lo que se hace difícil nominarlos (alexitimia) y por ende, comunicarlos. Por lo tanto, esta es una herramienta valiosa para toda persona, para consigo misma y en relación con los demás.

Según Goleman, el ser inteligentes emocionalmente implica conocernos, valorarnos y desarrollar habilidades que nos permitan expresar nuestros sentimientos en el lugar correcto, a la persona indicada, en el momento indicado y de la forma correcta.

¿Cómo podemos desarrollar la inteligencia emocional?

El primer paso es un autodescubrimiento de los propios estados o conciencia emocional. Esto exige humildad y honestidad, pues a veces nos cuesta reconocer emociones de las que nos avergonzamos (como la envidia y los celos). Tras saber lo que sentimos debemos considerar los efectos que tal sentir pueda tener. Luego debemos reconocer las propias fortalezas y limitaciones, es decir, realizar una correcta autovaloración, lo que nos permite resolver una situación en consonancia

Con nuestro ser. Todos estos pasos pueden sintetizarse en el término autoconciencia.

El segundo gran paso se refiere a la autorregulación. Se trata de mantener bajo control las emociones perjudiciales. No se trata de anularlas, sino de canalizarlas de modo adecuado, considerando el contexto, las personas, la situación (autocontrol). Tampoco se trata de disfrazarlas, ya que otro punto de la inteligencia emocional es la confiabilidad, que consiste en mantener la integridad y la honestidad. Imaginemos una situación en nuestro entorno laboral, en donde somos víctimas de un acto injusto que nos provoca mucha rabia. El cómo nos conduzcamos con esa rabia hará la diferencia entre ser inteligentes o no. Si logramos expresar nuestros argumentos, con convicción, sin descontrol, pero con firmeza de modo que a nadie le quepa duda de nuestro estado emocional, estamos logrando inteligencia. Si somos honestos con nuestro estado emocional, no nos intimidaremos frente a un superior que nos levante la voz, por ejemplo. Se trata pues, de saber guiar nuestros estados, de modo que la expresión de los mismos nos sea de ayuda y no nos perjudique. Cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que antes parecía amenazador, podemos terminar abordándolo como un desafío y afrontarlo con energía y hasta entusiasmo.

Dijimos que debemos considerar la situación, el contexto. Por lo que debemos también desarrollar adaptabilidad, es decir, la flexibilidad para reaccionar a los cambios. Si notamos que hay un cambio de actitud hacia nuestra persona, si nos ofrecen disculpas, no debemos insistir en seguir teniendo rabia. Las emociones nos indican que algo en nuestra cotidianeidad ha cambiado y está bien que reaccionemos a esos cambios. Pero debemos saber también cuándo retomar el curso anímico normal.

Goleman incorpora como ingrediente esencial en el desarrollo de la inteligencia emocional al amor, pues dice que el amor amplía la mirada y por lo tanto la inteligencia, al orientar la atención hacia la legitimidad del otro y del todo. Pensamos que efectivamente una actitud de amor hacia los demás posibilita todas las habilidades que se relacionan con el problema que nos interesa. Incluso nos atreveríamos a decir que todos los OFT se sustentan implícitamente en un sentimiento de amor. ¿Qué es sino el respeto al otro, al propio cuerpo, a la naturaleza sino una consecuencia del amor? El respetar sólo por norma o imposición es algo vacío, sin sustento. Creemos también que el amor se relaciona con el conocimiento: cuando conocemos los ciclos de la naturaleza, la maravilla de la fotosíntesis y lo que significa para la supervivencia humana, la amamos, y como consecuencia, la respetamos y la cuidamos. Porque sabemos de las atrocidades de los regímenes autoritarios, amamos la libertad y procuramos velar por los derechos humanos.

2 INTELIGENCIA SOCIAL

También nos ha parecido conveniente incluir algunos aspectos provenientes de la neuropsicología en lo que respecta a la inteligencia social, porque creemos que representan un aporte al tema que nos interesa.

En 1920, Edward Thorndike utilizó por primera vez el término “inteligencia social” (Harpers Monthly Magazine) para referirse a la eficacia a nivel interpersonal que algunas personas presentan, y cuyos beneficios se aprecian sobre todo en el campo del liderazgo. El término aludía a un tipo de capacidad que difería de la tradicional inteligencia entendida académicamente, como capacidad intelectual o racional, y que es tanto o más importante que aquélla. Sin embargo Thorndike fue largo tiempo ignorado. El psicólogo David Weschler veía a la inteligencia social meramente como una inteligencia general aplicada a situaciones sociales.

Howard Gardner realizó un gran aporte al defender las habilidades no cognitivas de la inteligencia, en su propuesta de las inteligencias múltiples.

Poco a poco se está reconsiderando esta temática. La neurociencia comienza a registrar zonas del cerebro que regulan la dinámica interpersonal, por lo que no podemos reducir la inteligencia social a una aplicación de la inteligencia general. Dice Daniel Goleman en su texto “Inteligencia Social”: “esta dinámica apela a sistemas nerviosos muy apartados de aquellos que manejan exclusivamente las habilidades cognitivas, como la inteligencia general.” (pág. 126) Existe, pues, un soporte biológico que posibilita las funciones sociales del cerebro humano.

¿Qué es la inteligencia social?

Es un conjunto de capacidades humanas al servicio de la comunicación y entendimiento con los otros. Se enmarca dentro de lo que nosotros llamamos habilidades sociales. Éstas le permiten al hombre responder adecuada y eficazmente a los requerimientos de un mundo que es principalmente social. Recordemos que la configuración del yo es atravesada por un proceso de socialización, donde los “otros” juegan un papel importantísimo en la afirmación del yo. Por tanto, indagar en lo que significan estas habilidades y en sus alcances nos parece un tema esencial.

Los elementos que conforman la inteligencia social, según Goleman, pueden organizarse en dos grandes categorías: la conciencia social y la facilidad social.

• Dice

La conciencia social puede sintetizarse en “lo que percibimos sobre los otros” y la facilidad social, en “lo que hacemos en consecuencia con esa conciencia.” O sea que la inteligencia social conlleva una acción concreta.

34 Daniel Goleman “Inteligencia Social”:

35 Flora Davis “El lenguaje corporal”

· LA CONCIENCIA SOCIAL incluye un espectro que va desde percibir de manera instantánea el estado interior de otra persona a comprender sus sentimientos y a *captar* en situaciones sociales complicadas.

Incluye la empatía primaria, como capacidad de sentir con los otros y de leer las señales emocionales no verbales. Como profesoras, es vital desarrollar esta empatía, pues los alumnos no llegan al aula como hojas en blanco. Partir desde sus estados emocionales nos parece un acto pedagógico, que apoya al alumno y que permite avanzar.

También incluye la armonización, que se refiere a escuchar con absoluta receptividad, es decir, a armonizarse con una persona. En su libro “El lenguaje corporal”, Flora Davis realiza un interesante estudio sobre lo que comunicamos y cuánto comunicamos con nuestra corporeidad. Ella dice que el receptor activo realiza una verdadera danza simétrica que indica que está “sintonizando” con su emisor. El receptor sin darse cuenta “sigue” el ritmo del emisor con actitud del rostro, inclinación del cuerpo, leves movimientos de manos y sutiles señales que indican su real receptividad.

Otro aspecto es la precisión empática, que llega a comprender los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de otra persona.

Y por último el conocimiento social, que consiste en saber cómo funciona el mundo social.

· LA FACILIDAD SOCIAL se erige sobre la toma de conciencia social para permitir interacciones fluidas y eficaces, ya que el sólo “percibir al otro” no garantiza una interacción fructífera. Incluye los siguientes aspectos:

La sincronía, que permite interactuar fluidamente a un nivel no verbal. En nuestra práctica pedagógica continuamente nos encontramos con este inmenso mundo de señales y actitudes que muchas veces son más eficaces y rápidos que las palabras. El término “anclaje” usado en psicología refiere muy bien la efectividad de estos gestos; posar nuestra mano sobre el hombro de un alumno, estrechar la mano, dar una mirada de comprensión, apoyan al alumno, le validan su sentir.

La autopresentación es la habilidad de presentarse para lograr la “impresión deseada”. Incluye también la habilidad para despertar en los demás las emociones que uno tiene. Es importante la autopresentación sobre todo en quienes ejercen algún tipo de liderazgo.

La influencia consiste en moldear constructivamente el resultado de una interacción utilizando el tacto y el autocontrol. En casos donde una persona muestra agresividad, la influencia consistiría en captar el tono emocional de la persona y luego expresarse de un modo tal de llevar a esa persona a nuestro tono emocional. La dosis óptima de expresividad depende del conocimiento social de las normas culturales. También se da más sutilmente en lo que hacemos cuando queremos que alguien se sienta cómodo (resultado social deseado)

Por último, la preocupación refleja la capacidad de compasión de una persona. La empatía sola poco importa si no va acompañada de acción. A mayor empatía, nos preocupamos, y mayor es el impulso a ayudar.

Goleman dice en su libro que los maestros sugieren que “promover la atención y preocupación de los niños hacia las necesidades de los demás puede ser una estrategia eficaz para prevenir malas conductas posteriores.” (pág. 146)

Así de importantes son estos talentos sociales, que han sido claves para la supervivencia humana. Estas capacidades distinguieron al hombre de otras especies, le permitieron el auxilio mutuo, y contar el uno con el otro. Cabe preguntarse si estos talentos humanos esenciales se pueden mejorar, o enseñar. Creemos que pueden promoverse a través de estrategias y metodologías específicas creadas por el profesor. El mundo escolar es muy rico y variado y pensamos que la creatividad del profesor sabrá aprovechar los espacios y tiempos escolares, incluso los conflictos para desarrollar en los niños estas habilidades sociales.

Cabe añadir que primeramente es el docente quien debe cultivarse en estos talentos, y ojalá la escuela toda, para que el niño, a través del modelaje también se cultive. Los espacios autoritarios y rígidos no ayudan a lo que queremos fomentar.

Por último, debemos hacer notar que nuestro tema está considerado en los objetivos fundamentales transversales de la educación chilena. En el aula nos encontramos con una situación particular, que es la escasa capacidad de escucha, y luego nos dimos cuenta que esta capacidad no es accesorio, sino que está establecida desde el Ministerio de Educación como una de las metas a conseguir, lo que señala su importancia y el esfuerzo que le debemos dedicar.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Nuestro proyecto pretende en primer lugar, hacer notar la importancia de las habilidades sociales, en particular, la del saber escuchar (escucha activa, escuchar empático) como posibilitadoras de relaciones efectivas, fluidas y saludables. Y también dentro del contexto de los derechos humanos y del niño (derecho a ser escuchados).

Pero también considerando que le compete en gran medida al colegio y en particular al profesor cultivar y fomentar estas habilidades en los niños.

En segundo lugar pretende dar una orientación de cómo operacionalizar estas habilidades en la escuela. Entendiendo que una de las causas de que los niños se escuchen poco proviene del no escucharse en su entorno familiar, proponemos un taller educativo para los padres. Primeramente para hacer conciencia de la importancia de las habilidades sociales. Luego, para desarrollar y fomentar la capacidad de escucha.

También proponemos un taller educativo para profesores, destinado a capacitarlos en técnicas y estrategias que estimulen y desarrollen la capacidad de escucha en los alumnos.

Por último, proponemos acciones concretas que pueden desarrollarse al interior del aula, como pequeños debates, mesas redondas, que refuercen la escucha activa.

Creemos que la dinámica y las tensiones propias del acontecer escolar deben ser aprovechadas por el docente como instancias para desarrollar y poner en práctica la escucha activa. Apelamos a la creatividad del profesor para que los conflictos lleguen a ser una oportunidad para dialogar, para hablar y escuchar, para expresar ideas. Es decir, para desplegar las habilidades sociales.

Se ha pensado en profesionales expertos en el tema para realizar los talleres, como psicólogos, mediadores, especialistas en temas de familia, de comunicación y de educación.

En síntesis, nuestra propuesta apunta a educar y a capacitar a padres, apoderados y profesores en el tema señalado, para que cuenten con herramientas válidas, capaces de generar cambios positivos en el entorno familiar y en el interior del aula.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar soluciones prácticas al problema de la escasa capacidad de escucha activa de los alumnos, potenciar las habilidades sociales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Fomentar la capacidad de escucha activa entre niños, y entre niños y adultos.**

Favorecer y fomentar esta capacidad beneficia no sólo a los niños, sino que mejora la comunicación entre niños y adultos.

- **Aumentar el nivel de empatía entre los niños y entre los adultos con los niños.**

Con el desarrollo de la escucha activa podemos dar el paso hacia la empatía, que nos parece aún más valiosa, pues nos permite salir de nuestra individualidad para llegar a la comprensión del otro

- **Participación de niños y niñas en debates al interior del aula.**

Los debates son una excelente ocasión para practicar los turnos del habla, la tolerancia, desarrollar la argumentación y la expresión de ideas en un entorno de respeto. Además son una valiosa herramienta para ayudar a resolver conflictos que se dan al interior del aula. Un problema particular del grupo curso podría asumirse con el “formato” de un debate, por ejemplo.

- **Dotar de herramientas a padres por medio de talleres educativos.**

Hemos considerado como causa fundamental de la baja capacidad de escucha en nuestros niños, la falta de hábitos de diálogo y de escucha activa en el entorno familiar. Por tanto, pretendemos llevar una herramienta a los padres para que valoren la importancia del diálogo, de escuchar y respetar ideas diferentes a las propias y de este modo puedan practicarlo en su vida familiar. Creemos que así abarcamos en forma más integral este tema.

- **Capacitar a los docentes en técnicas y estrategias.**

En la etapa de indagación en el establecimiento educacional, pudimos observar que los docentes consideran como un problema importante la cada vez más escasa capacidad de escucha que presentan los alumnos, pero que carecen de métodos y/o herramientas efectivas para elevar esta capacidad. Por tanto, nos parece fundamental que los docentes reciban una capacitación en este tema, que es transversal a todo el currículum escolar.

· Disminuir en un 50% los conflictos generados por el problema de la baja capacidad de escucha.

Los conflictos que se generan en el entorno escolar evidencian este problema, revelando intolerancia, mal manejo de la expresión oral y ausencia de disposición para escuchar.

Con nuestra propuesta de talleres pretendemos que en el plazo de un año mejore considerablemente la convivencia escolar, lo que se reflejará en las apreciaciones que nos aporten los docentes, los libros de clases y de citas de apoderados, entre otros. Además de la propia evaluación que realicen los alumnos (a través de listas de cotejo)

· Crear entre docentes y alumnos un decálogo de buena convivencia escolar, donde se incluya la habilidad social de escuchar al otro con respeto.

Como consecuencia del desarrollo y práctica de nuestros talleres, pensamos que debiera crearse un decálogo con normas de convivencia que incluyan el escuchar con respeto. Esto no como una norma rígida, sino como algo valioso que se debe cuidar y procurar.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica se enmarca dentro del enfoque constructivista, ya que adscribimos al planteamiento que los saberes se construyen entre todos (es decir, con los aportes del otro)

Usaremos la metodología activo- participativa la que combine la exposición del profesor, con la construcción conjunta de conceptos.

Dentro del enfoque pedagógico, la concepción constructivista, queremos que se manifieste intrínsecamente en los principios del aprender y del enseñar.

Desde luego que los contenidos sean significativos para la comunidad educativa, por esto se realizaran talleres y actividades que se relacionen con la vida cotidiana.

También es preciso considerar los conocimientos previos, habilidades y competencias de los y las alumnas con respecto al tema a tratar.

Lo que nos conducirá a crear las instancias de que todas las partes involucradas razonen y construyan nuevos paradigmas.

Actores involucrados en el proyecto:

Los actores involucrados en el proyecto son los profesores, apoderados y alumnos, porque creemos que así podremos, efectivamente, ayudar a ir mejorando la capacidad de escucha activa. Capacitados los profesores y los apoderados, se podrá trabajar más coordinadamente y paralelamente con los niños. Así, no tendremos tanta discordancia entre la práctica del profesor y los modos de dialogar en el hogar del niño.

Etapas del proyecto:

1° Etapa: Sensibilización a la comunidad educativa

Se trata de sensibilizar a la comunidad en general (familia, docentes y alumnos) mediante un proceso colectivo de análisis participativo sobre las relaciones interpersonales en el contexto que nos convoca, como miembros de la comunidad

educativa y como personas ante las interacciones socioculturales entre la sociedad. Analizar la práctica y vinculación al interior del aula de los O.F.T.

Nosotras mencionamos como una de las fortalezas del colegio la alta convocatoria que tiene para con los apoderados, que se evidencia en la asistencia a reuniones de apoderados, citaciones y actos y ceremonias. Pensamos que se debe aprovechar la reunión de apoderados para convocar a los padres, así como los espacios del colegio para publicitar los talleres (diarios murales, pizarras informativas y salas de clases)

Creemos que si los docentes están bien capacitados y comprometidos con el tema, tendrán la persuasión necesaria para “encantar” a los apoderados con los talleres.

2° Etapa: Entrevistas

En esta etapa se realizará:

- Entrevistas a los padres y/o apoderados
- Focus Group al interior del aula para los alumnos y/o alumnas
- Entrevista con docentes

3° Etapa: Diagnóstico

Por medio de los datos obtenidos, se observa que se generan grandes conflictos sociales, tanto en el interior de la familia como en la Escuela, ya que hay un marcado desinterés por escuchar al otro.

4° Etapa: Talleres

En esta etapa se realizará:

- Talleres para Docentes
- Talleres educativos para padres y/o apoderados
- Taller para alumnos

5° Etapa: Evaluación

PROYECTO

Hemos creído necesario implementar nuestro proyecto basado en los OFT.

Con respecto al ámbito de crecimiento y autoafirmación personal, en especial los relativos al interés en conocer la realidad, y habilidades de selección de información, uso del conocimiento, razonamiento metódico y reflexivo, y resolución de problemas.

Los OFT del ámbito persona y su entorno referidos al trabajo en equipo. A través de los problemas a resolver, que plantean las actividades del diario vivir, es posible ampliar el trabajo de los OFT a la capacidad de juicio de alumnos y alumnas, y a la aplicación de criterios morales a problemas del medio ambiente, económicos y sociales y de la vida diaria.

Los OFT del ámbito formación ética relacionados con los valores de autonomía y responsabilidad individual y colectiva frente a trabajos o tareas, y el respeto y valoración de las ideas y creencias diferentes a las propias, a través de actividades que inducen a selección de procedimientos frente a problemas, y discusión y evaluación grupal de su pertinencia.

Por la experiencia de estar insertas en la educación chilena actual, creemos que es imprescindible el escuchar a otro como medio para la resolución de conflictos. Estamos inmersos en una sociedad individualista donde el reflexionar en grupo se ha vuelto cada vez más escaso, de tal modo que es indispensable en la sociedad actual fomentar estas habilidades sociales.

Por ello creamos una primera etapa donde se propiciará un tiempo de sensibilización en torno al tema del escuchar. Seguido a esto se realizarán talleres a alumnos y apoderados

ENTREVISTA CON DOCENTES

A través de esta instancia, la idea es conversar con la mayor cantidad de docentes sobre el tema en cuestión, investigar si para ellos es un conflicto de real proporción.

Observar los registros en el libro de clases, establecer la cantidad de anotaciones, para así diagnosticar la existencia de problemas conductuales relacionados con la escucha al otro.

CAPACITACION PARA DOCENTES

Este taller estará a cargo de profesionales que tengan manejo y dominio en el tema de las relaciones interpersonales, en el desarrollo de la inteligencia emocional, de la inteligencia social y habilidades sociales en general: psicólogos, mediadores, expertos en comunicaciones en las empresas, los cuales entregarán herramientas para superar las dificultades de la baja capacidad de escucha, de no tolerar ideas distintas a las propias y de no saber dialogar civilizadamente no se pueden superar fácilmente. Como se trata de cambiar hábitos y modos de relacionarse, no basta con el esfuerzo cotidiano que realizan los profesores. Los docentes coincidieron en que reconocían el problema, pero que no sabían cómo solucionarlo, es decir, que no contaban con las herramientas necesarias para hacerlo. Por ello propusimos profesionales expertos, para que efectivamente sean un aporte para los profesores.

Este taller es financiado por la Corporación Municipal de Viña del Mar y el resto el Centro de Padres de Colegio.

TALLER PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

1ª SESIÓN

TEMA: La comunicación no verbal

OBJETIVO: Comprobar cómo la imagen física de nuestro interlocutor condiciona las comunicaciones interpersonales y ver cómo nos comunicamos a través de las expresiones.

TIEMPO: 1 hora

El monitor a cargo presentará una dinámica de grupo con el fin de introducir el tema en cuestión.

Dinámica de grupo: “El mensaje del rostro”

El monitor dará las siguientes Instrucciones:

- Se divide la clase en distintos grupos de tres o cuatro personas.
- Cada subgrupo califica los rostros que se reproducen a continuación, aplicándole alguna característica a sus expresiones.

- Cada subgrupo decide qué actitud habría que tomar para establecer una comunicación con cada uno de los rostros representados.

- Cada participante **en** forma individual intentará emitir un mensaje al grupo, utilizando **sólo** la expresión facial.

Evaluación: los participantes comentan la importancia del lenguaje no verbal y paraverbal en la comunicación humana, y dimensionan la necesidad de profundizar en el conocimiento y correcta interpretación del lenguaje del cuerpo.

2ª SESIÓN

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

OBJETIVO: Habilidades de la asertividad: saber expresar y saber escuchar.

El monitor a cargo presentará una dinámica de grupo con el fin de introducir el tema en cuestión.

Dinámica de grupo: ¿Qué tan asertivo soy?

OBJETIVO: Revisar en la propia vida experiencias de asertividad, agresividad y de no asertividad.

DESARROLLO

1.- El monitor leerá lo siguiente, dejando un intervalo de tiempo después de cada historia, para que los participantes identifiquen si el personaje fue asertivo, no asertivo o agresivo; como también para que comuniquen experiencias propias que les haya recordado y qué respuesta asertiva encuentran para el ejemplo de no asertividad y agresividad.

OCASIÓN EN QUE SE FUE HOSTIL: Una amiga bromeaba conmigo en la oficina. Yo tenía dolor de cabeza, así que le grité que era una persona desconsiderada, inmadura, y me fui dejándola con la palabra en la boca.

OCASIÓN EN QUE FUI ASERTIVO: El otro día iba yo con un amigo en el coche y éste prendió un cigarro; le dije que fumar en un espacio tan reducido y encerrado me molestaba y le pedí de favor, que no fumara mientras estuviéramos dentro del coche. El apagó el cigarro.

2.- El monitor solicita a los participantes que hagan un autoanálisis sobre los comportamientos (agresivo, asertivo y no asertivo) que muestra en cada una de las áreas de vida: trabajo, familia, sociedad, estudios (actuales), valores.

3.- El monitor integra subgrupos para que comenten sus respuestas.

4.- El monitor guía un proceso para que el grupo analice cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida.

Conclusiones: la pedagogía de la escucha constituye una posible respuesta al desafío de la complejidad educativa actual.

El docente forma para la escucha a partir de la educación para la paz, como una orientación pedagógica, hecha de soluciones de conflictos, con capacidad de escucha y de relación, con creatividad y elaboración constructiva de la diferencia.

El fin del taller para docentes es:

- Proporcionar a los criterios y estrategias para el desarrollo de las habilidades saber expresar y saber escuchar para mejorar la comunicación.
- Conversar acerca de la comunicación Asertiva, ya que este estilo de comunicación está abierto a las opiniones ajenas, dándoles la misma importancia que a las propias. Parte del respeto hacia los demás y hacia uno mismo, aceptando que la postura de los demás no tiene por qué coincidir con

la propia y evitando los conflictos sin por ello dejar de expresar lo que se quiere de forma directa, abierta y honesta.

3ª SESIÓN

OBJETIVO: DESARROLLO DE LA EMPATÍA

¿Qué es empatía?

La empatía se facilita en la medida que conocemos a las personas, la relación frecuente nos facilita descubrir los motivos de enojo, alegría o desánimo de nuestros allegados y su consecuente modo de actuar.

No cabe la menor duda de que nos sentimos bien cuando se nos escucha, se nos presta atención, no obstante cabe preguntarnos ¿Lo hacemos con los otros? ¿Escuchamos sus opiniones? ¿Cómo nos comportamos con aquellos que sus ideas, creencias, costumbres son opuestas a las nuestras?

No nos debe sorprender que se comente, que la empatía es una respuesta afectiva - cognitiva en virtud de que se activa por el estado de necesidad de otra persona y su intensidad se relaciona con la rapidez e intensidad de la ayuda subsiguiente, la que también depende de la información acerca de los pensamientos, sentimientos del otro y cuánto valoramos el bienestar de éstos.

Para iniciar a los alumnos y alumnas en el desarrollo efectivo de la empatía propondremos diferentes ejercicios en pos de ello.

EJERCICIO: Ampliando la facilidad para expresar sentimientos y emociones.

Los sentimientos y las emociones pueden expresarse en formas variadas.

Como simples palabras: Me siento bien - Me siento enojado - Me siento atrapado - Me siento abandonado - Me siento deprimido - Me siento encantado

Por frases (idiomáticas, idiosincrática, descriptivas. Metafóricas):

Estoy fuera de lugar - Estoy entre la espada y la pared - Me siento en la cima del mundo –

Me ha ido pésimo

Afirmaciones vivenciales (lo que me está sucediendo a mí):

Siento que me está haciendo a un lado - Siento que me ama -

Siento que me están examinando, evaluando y estereotipando -

Siento que él me aprecia

Afirmaciones basadas en conductas

Me gustaría darme por vencido - Me gustaría abrazarte -

Me gustaría cantarles unas cuantas verdades -

Me gustaría bailar y cantar por las calles

El propósito de este ejercicio es ayudar a los niños y niñas ampliar las maneras con las que expresan sus sentimientos y emociones. De tal modo que logren ser personas empáticas dentro de la sociedad.

4ª SESIÓN

OBJETIVO: RESOLUCION ALTERNATIVA DE CONFLICTOS

Es necesario compartir que los conflictos son inevitables y necesarios. El objetivo no es eliminarlos o evitarlos sistemáticamente, sino saber encauzarlos. Hay que aclarar que tampoco hay que buscarlos, ni crear ocasiones de que se den (eso sería masoquismo). Lo importante es saber que para que haya crecimiento y maduración de las personas y grupos son necesarios los conflictos. Por ello hay que verlos de forma positiva, como ocasión de toma de conciencia y cambio a mejor. El objetivo es resolver los conflictos obteniendo mejoras para cada una de las partes. Pero esto no siempre es posible, ya que hay conflictos que no tienen solución inmediata. En este caso el objetivo no es la resolución, sino la regulación, que permite vivirlos de forma lo más constructiva posible.

DINÁMICA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: SILENCIO.

Se trata de un juego de roles sobre un conflicto en un aula.

Como todos los rol playing precisa que las personas que lo van a realizar sean aleccionadas para meterse bien en el papel.

▀ Se pide a dos personas voluntarias. Una hará de profesor y la otra de alumno. El profesor sale del lugar donde se está impartiendo el taller y se le da la hoja con su rol para que la pueda leer sin oír las instrucciones que se da a los demás participantes. Se coloca un pupitre adelantado al resto de la clase, y se le da la hoja con su rol a quien hace de alumno.

El escenario es una clase. El maestro llama al alumno a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. El alumno no responde, el maestro lo llama 4 o 5 veces y el alumno no responde.

Después de unos 10 minutos se procede a la evaluación. Tras ésta se puede volver a repetir una o dos veces sólo con una pareja y el resto del grupo como observador, para intentar posibles soluciones u otras formas de enfrentar el conflicto.

EVALUACIÓN: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes qué sentía la otra persona? ¿Cual era el/los conflicto/s? ¿Qué actitudes se han dado?

Una conclusión importante de esta dinámica, que si aflora sería importante remarcar, es que muchos conflictos no se resuelven por falta de información sobre las circunstancias de la otra parte, es decir, por la dificultad de ponerse "en el lugar del otro".

5° SESIÓN

OBJETIVO: FOCUS GROUP PARA LOS ALUMNOS

¿SABEMOS ESCUCHAR?

La sesión del grupo, tiene como fin indagar acerca de actitudes y reacciones frente al concepto del escuchar al otro con respeto. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica donde los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

El monitor explica el objetivo del encuentro y guía en el proceso para que el grupo discuta y analice el tema.

Luego finalizado el tiempo, explica cómo se puede aplicar a la vida cotidiana.

Las preguntas son:

1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando.
2. Acostumbro animar a los demás para que hablen.
3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona.
4. Escucho con la misma atención sí el que habla es hombre o mujer, joven o adulto.
5. Escucho con la misma atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido.
6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando me hablan.
7. Miro a la persona con la que estoy hablando.

8. Me concentro en lo que estoy oyendo ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor.
9. Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen. Animo a la persona que está hablando.
10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo.
11. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir.
12. Cuando alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante. A través de estos cuestionamientos surgen debates de interés para desarrollar el tema en cuestión.

Evaluación: las respuestas tendrán las opciones "sí" o "no". Se considera una persona con actitud de escucha respetuosa si responde al menos 8 preguntas en forma afirmativa, lo que corresponde al 66%. En todo caso, no se esperan porcentajes exitosos, ya que la finalidad es ir indagando y abriendo el tema que nos interesa.

6° SESION

¿ME GUSTA SER ESCUCHADO?

OBJETIVO: Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de escuchar y ser escuchado

El monitor explica: "En ocasiones los conflictos al interior de un grupo curso es simplemente por la falta de capacidad para escucharse entre los integrantes.

Esta dinámica se llevará a efecto en clase de orientación, guiado por un docente ya capacitado en el tema.

Dinámica de grupo: ¿Nos hemos sentido no escuchados en alguna ocasión?

Para introducir el tema a los alumnos un par de monitores hará una representación dramática acerca del tema.

El monitor divide al grupo en subgrupos, entregándoles un hoja con las siguientes preguntas, que ellos deben analizar y responder en grupo.

- ¿Es éste un problema real en nuestro grupo?
- ¿Hemos vivido la experiencia de escuchar a otros?
- ¿Se sienten escuchados en el grupo?
- ¿Con quiénes en el grupo les resulta más difícil comunicarse?
- ¿Me gusta que no me escuchen?
- ¿Cómo se siente el otro cuando no lo escuchan?

Conclusión: guiados por el docente comparten las respuestas de los subgrupos.

TALLER EDUCATIVO PARA PADRES Y APODERADOS

Los padres y apoderados serán convocados a participar a través de una invitación formal hecha en la reunión de apoderados.

TEMA: APRENDER A ESCUCHAR PARA QUE NUESTROS HIJOS NOS HABLEN

OBJETIVO: Facilitar la comunicación al interior del grupo familiar.

El monitor explica a los padres que hay investigaciones que demuestran que el tema a tratar tiene una real importancia en el mundo de hoy.

1ª SESIÓN

“LA IMPORTANCIA DE LOS ELEMENTOS NO VERBALES EN LA COMUNICACIÓN,

- 1.- El monitor explica el objetivo del ejercicio.
- 2.- El monitor divide al grupo en parejas, dando la instrucción que se coloquen espalda con espalda.
- 3.- El monitor da la instrucción que caminen alrededor del salón en la posición en que se encuentran y que se conversen.
- 4.- Cada pareja debe comentar al grupo su experiencia
- 5.- El facilitador guía un proceso para que el grupo analice lo difícil que resulta (casi imposible) mantener el diálogo sin poder mirarse, teniendo que muchas veces elevar el tono de la voz, para poder escucharse. Como conclusión se puede aplicar lo aprendido en su vida.

Conclusiones: el arte de escuchar tiene que ver con la diferencia que existe entre “oír y escuchar”, que es la diferencia entre lo superficial y lo profundo. Oír es superficial. Escuchar va más allá: es integrar las frases, posturas, movimientos, gestos, silencios, cambios de ritmo y de elocución; para interpretar lo que el otro está tratando de decir.

La actitud de aceptación y respeto favorece la buena comunicación ente padres e hijos.

La comunicación interpersonal es compleja ya que existe un mensaje en la palabra hablada, en el tono de la voz, en los gestos, la postura, la mirada, etc. y todo esto se encuentra influenciado por los “sentimientos”.

En toda comunicación existe motivación, por eso lo que decimos no es a veces tan lógico, tan claro, como nosotros pensamos. Nuestra comunicación (lo que decimos y lo que escuchamos) se encuentra condicionada a nuestros prejuicios, educación, actitudes, ideales, intereses, sentimientos, defensas, ansiedades, miedos, etc.

2ª SESIÓN

Objetivo: Conocer los distintos tipos de comunicación dentro la familia.

Comunicación superficial: simplemente se comunican cosas sin mucha importancia, se ofrece información como: “voy al colegio,” “necesito dinero,” “no llegaré para el almuerzo”. En este nivel es fácil insultar y criticar. Cuando sólo estamos acostumbrados a este tipo de comunicación, los familiares en realidad son unos extraños.

Comunicación social: la comunicación es como en una reunión social. Comentamos cuestiones sin involucrar sentimientos. En este nivel la familia forma parte de la sociedad dentro de la cual hay que disimular lo que se siente y lo que en realidad se piensa.

Comunicación profunda: la comunicación es sincera, abierta, donde me muestro a los demás sin máscaras, sin escudos. Expreso mis sentimientos, mis sueños, mis deseos, mis preocupaciones. En este nivel de comunicación se crean lazos afectivos importantes porque “conozco” y dejo que me “conozcan”.

Es en esta comunicación profunda donde se produce el escuchar al otro.

EVALUACION

No es una tarea fácil evaluar el éxito de las actividades propuestas para la convivencia escolar, ya que no se trata de contenidos trabajados en las asignaturas, cuyos aprendizajes puedan ser cuantificados a través de pruebas objetivas en donde se concentran las habilidades cognitivas, que se espera el alumno desarrolle. La convivencia escolar requiere un cambio actitudinal respecto de las relaciones ínter subjetivas, una internalización de valores que tienen que

ver con cómo podemos convivir tolerando nuestras diferencias y respetando posiciones distintas a las nuestras. ¿Cómo evaluar actitudes que se desarrollan con un trabajo de largo plazo, desplegando un gran esfuerzo que los involucra a todos?

Pensamos que sólo podemos proyectar los resultados de la aplicación de este trabajo. Para ello, suponemos, que algunas estrategias de evaluación podrían ser las siguientes:

1.- Una auto evaluación por parte de cada sector participante del proyecto en la que se respondan cuestionamientos como ¿los temas abordados en las jornadas han cambiado en algo mi relación con los demás integrantes del establecimiento?, ¿he facilitado a los coordinadores su trabajo con una buena disposición de mi parte?, ¿qué actividades podría sugerir yo para aportar nuevas ideas a este proyecto?

2.- Una segunda modalidad de evaluación es un cuestionario crítico, dirigido a apoderados y alumnos, que permita vislumbrar falencias y lagunas de la preparación y aplicación del proyecto. Las preguntas pueden ser: ¿considero adecuadas las actividades organizadas por el C.G.P y la directiva de la escuela?, ¿qué actividades considero más efectivas?, ¿qué actividades considero que resultaron más débiles o de menos interés para los alumnos y apoderados?, ¿se trasladó la problemática de la convivencia escolar a nuestras casas, se discutió en familia?

3.- Por su parte, docentes y directivos pueden responder una lista de cotejo en que se registre de manera continua, durante el período en que se desarrolló el proyecto, y también posteriormente, la conducta de los alumnos en general, la participación de los apoderados y, principalmente, el comportamiento de los alumnos y alumnas más conflictivos. Algunas actitudes a observar son las que señalamos en los anexos:

4.- Cada mes que transcurra puede llenarse esta lista con las observaciones realizadas por profesores de asignatura, profesores jefe, orientador e inspector. La comparación de listas por mes puede realizarse al terminar la aplicación del proyecto, o a fin de año si se quiere, ya que si se logra mejorar en algo la convivencia al interior del colegio, dicho logro debe mantenerse en el tiempo, desarrollando nuevas actividades dirigidas al fortalecimiento del respeto, la tolerancia y la solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, John. "Cómo pensamos". Editorial Paidós. Barcelona, 1989.

Davis, Flora. "La comunicación no verbal". Alianza Editorial. Madrid, 1998.

Goleman, Daniel. "La inteligencia emocional". Editorial Barcelona: Kairós, 1996.

Goleman, Daniel. "Inteligencia Social". Editorial Planeta. México, 1996.

Habermas, Jürgen "Conciencia moral y acción comunicativa". Editorial Península. Barcelona, 1985.

Magendzo Abraham, Donoso, Patricio y Rodas, María Teresa. "Los objetivos transversales de la Educación". Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1998.

Ministerio de Educación, "Reforma en marcha: buena educación para todos" República de Chile, 1998.

Vigotski, Lev (1995), "El desarrollo de los procesos...", Editorial Paidós, Barcelona, 1995.