



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
VERITATE SOLA NOVIS INPONETUR VIRILISTOGA, 1948

Tesis de Maestría en opción al título de Master en Psicopedagogía

Título: La intersubjetividad entre iguales en la
adolescencia: características de sus interacciones.

Autora: Lic. Naida L. Noriega Fundora

Tutora: Dra. Zaida Irene Nieves Achón

2003

RESUMEN

La presente investigación se propuso como objetivo caracterizar las interacciones entre adolescentes de Secundaria Básica, en situaciones de dinámicas grupales. Resulta insuficiente el material empírico en lo que a esta temática se refiere, lo que muestra la necesidad de nuevas interpretaciones que reflejen una realidad de tanta complejidad.

Nuestro estudio se basó en los postulados de Vigotsky, fundamentalmente sobre la mediación, la participación guiada y la intersubjetividad en la propuesta de Bárbara Rogoff, así como la dimensión dialógica desde la concepción de Bajtín entre otros autores.

La estrategia metodológica consistió en un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo, utilizando métodos y técnicas que responden a este modelo de investigación.

Los resultados obtenidos se orientan hacia la configuración de las dimensiones del autoconcepto en función de los otros significativos, el papel de la intersubjetividad entre iguales en la toma de decisiones en situaciones de interacción, el pobre desarrollo de las habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales que condicionan las relaciones interpersonales, y la falta de competencia emocional, así como la presencia de espacios o contextos de comunión vivencial.

El estudio adquiere relevancia por la novedad que presenta mediante el análisis psicológico de la intersubjetividad entre iguales en la etapa de la adolescencia, que posibilita la comprensión de este determinante del desarrollo.

INTRODUCCIÓN

La etapa de la Secundaria coincide con el umbral de un camino que conduce a los escolares a la autonomía. Es un período de transición, que podemos ilustrar como un puente que les debe permitir dejar atrás una orilla, la "niñez" y llegar a la otra orilla, la vida "adulta". Para llegar a esta otra orilla, tendrá que sufrir ciertas pruebas, vencer obstáculos, resolver crisis surgidas de su interioridad provocadas por la nueva Situación Social del Desarrollo. Ni existe una edad precisa que marque el paso por este umbral» no obstante, las edades consideradas en la Secundaria se sitúan sin duda en la pubertad, momento a partir del cual, cada uno seguirá su propio ritmo, empieza esa trayectoria larga y turbulenta que lo llevará a la vida adulta. Los cambios anatomofuncionales que acompañan la reconocida pubertad, se constituyen en el resorte que moviliza la entrada del niño en una nueva Situación Social del Desarrollo. Estos cambios biológicos transforman paulatinamente la apariencia infantil, y en unas más temprano que en otros asemeja cada vez más a la imagen adulta.

Cada uno a sí mismo y cada uno a los pares comienza a "verse" y a ver a los demás de manera diferente, experimentan un "sentimiento de adultez", que sin estar exento de confusiones, angustias y miedos, los orienta a la búsqueda de nuevas sensaciones, experiencias y vivencias. Suelen ser comunes las reflexiones acerca de ¿quién soy? La configuración de estos cambios internos que a nivel subjetivo se producen, devienen de la intersubjetividad que mediatiza la valoración individual en las nuevas situaciones sociales (cambio en la valoración social de los otros respecto al adolescente, cambio en su status social, cambio en las exigencias escolares y familiares, entre otros).

Las particularidades de la nueva Situación del Desarrollo que el adolescente comienza a vivir y experimentar, van describiendo los diferentes desarrollos que en esta edad pueden tener los muchachos. La comprensión de esta ley dinámica del desarrollo, planteada por L. S. Vigotsky, posibilita la comprensión no sólo de los posibles itinerarios que cada uno recorre, incluyendo las llamadas "crisis de la

adolescencia”; sino que también facilita ubicarse en las potencialidades individuales de desarrollo.

Si la Secundaria Básica queda reducida a ser una prolongación en años de los aprendizajes de la escuela primaria, una mera preparación para los niveles superiores, sus funciones características y por lo tanto objetivos propios quedarían desvirtuados.

Hoy a pesar de ser un logro nuestro sistema educativo, los resultados de este tipo de centro y el nivel alcanzado por sus graduados refleja sus insuficiencias, lo que nos obliga a definir el problema y trabajar en función de transformaciones.

La visión positivista de la ciencia , dominante en la psicología y en la educación por un largo tiempo, ha sido uno de los aspectos que más ha influido en el lugar secundario que ha tenido la comunicación en la investigación y en las prácticas dominantes en el área de la educación.

El aprendizaje se asociaba con la enseñanza , y en esta relación el proceso se dividía en una persona que enseña y otra que aprende, proceso en que, con frecuencia, ninguno de los participantes actúa en calidad de sujeto, y donde la comunicación tiene un carácter unidireccional e informativo. Esta visión ignora el carácter dialógico del aprendizaje, y con ello su dimensión subjetiva, que aparece como resultado de la expresión diferenciada del sujeto en este proceso. Esto implicó la separación de los aspectos emocionales y cognitivos en el aprendizaje, pues lo emocional se define en su sentido subjetivo en los procesos de comunicación del sujeto.

Hasta el presente, el estudio de la intersubjetividad dentro de la institución escolar, y en particular del aula como grupo, ha sido un tema poco desarrollado, tanto dentro de la literatura psicológica, como pedagógica. El grupo aparece en la

escuela más como agrupación de alumnos, que expresión de la intersubjetividad entre los pares.

La educación comprendida como proceso regular, ordenado y orientado por objetivos invariables, definidos por la cantidad de contenidos a ser aprendidos, es incompatible con la aceptación del carácter irregular, activo, y compartido del proceso educativo, como escenario de aprendizaje y desarrollo personal. La escuela se siente con frecuencia amenazada por el peso que las interacciones entre los pares va alcanzando paulatinamente. Esta dimensión social del desarrollo ha sido ignorada y silenciada por un largo tiempo en la escuela tradicional, así como en una buena parte de la literatura relacionada con la educación.

Este es el escenario dialógico de la constitución del alumno como sujeto de su actividad escolar, condición estrechamente relacionada con su capacidad generativa para crear nuevos espacios de sentido y significación en sus relaciones con los otros, espacios que deben caracterizar todas las actividades escolares, incluyendo el aprendizaje.

Los sistemas de relaciones que se constituyen en el grupo escolar son facilitadores del sentido subjetivo de todas las actividades desarrolladas por aquel. El papel del otro significativo ocupa un lugar relevante en el desarrollo de la personalidad; así, en el adolescente se entreteje un mundo simbólico en su red social, en la que el adulto pudiera de manera efectiva, si establece puntos de contacto que se inserten significativamente en la red.

La constitución del proceso interactivo dentro de una disciplina, presupone el desarrollo de un diálogo que no se restringe a los contenidos de la disciplina, y que permite la expresión de necesidades compartidas en el espacio del aula.

La emocionalidad es inherente a la existencia del sujeto y de sus relaciones humanas, representa una condición para el desarrollo de los procesos de subjetivación asociados al desempeño de cualquier actividad. Sin emocionalidad el individuo no se constituye en sujeto de la actividad, con todas las implicaciones que eso tiene para su desarrollo.

El tema de las interacciones humanas ha sido objeto de valiosos estudios, entre los que encontramos los trabajos de Bárbara Rogoff(1993),Bruner(1991),Schaffer(1987). Sin embargo, la mayoría de ellos se han orientado a las interacciones niño- niño, niño- adulto, mientras que el mundo del adolescentes se encuentra limitado, existiendo varias investigaciones dirigidas a las relaciones adulto- adolescente y pocas adolescente- adolescentes. A pesar del reconocimiento teórico de este tema, resultan insuficientes el material empírico que posibilite la comprensión de la intersubjetividad entre adolescentes y en particular consideramos que estos déficits de la investigación educativa en la adolescencia, están limitando la determinación y creación de oportunidades educativas en una edad tan compleja e igualmente relevante para el desarrollo personal y social.

La existencia de esta problemática constituye una fuerte razón que impulsa nuestro trabajo investigativo a la siguiente interrogante:

- ¿Cuáles son las características de las interacciones entre adolescentes Secundaria Básica, en el contexto de la dinámicas que emerjan durante el trabajo en grupo?

Con el propósito de orientar la investigación nos trazamos un objetivo general: Caracterizar las interacciones entre los adolescentes en situaciones de dinámicas grupales.

Objetivos específicos:

- Sistematizar teóricamente el problema.

- Elaborar una metodología para abordar el estudio de las interacciones entre adolescentes
- Valorar las características de las interacciones entre los adolescentes en el contexto de la dinámicas que emerjan durante el trabajo en grupo.

Entre los principios teóricos que funcionaron como referentes de nuestro trabajo se encuentran postulados de Vigotsky, fundamentalmente sobre la mediación, la participación guiada y la intersubjetividad en la propuesta de Bárbara Rogoff, así como la dimensión dialógica desde la concepción de Bajtín entre otros autores.

Desde el punto de vista metodológico, asumimos un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, ya que posibilita adentrarnos en la riqueza y complejidad de un fenómeno como el de las interacciones y específicamente partiendo del mundo vivencial de una etapa tan interesante como la adolescencia. Se escogió el grupo escolar atendiendo a los criterios que lo definen según Mara Fuentes.

La estrategia metodológica se basó en un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo. Como técnica indirecta en la recogida de datos se utilizó el documento Proyecto de Secundaria Básica; y dentro de las técnicas directas estuvieron la observación participante y registro de diálogos, y el apoyo como herramientas de trabajo en técnicas de trabajo en grupo. La selección de los informantes claves fue intencional considerando que fueran grupos formales, debían cursar octavo grado por el carácter intermedio que conlleva un nivel mayor de estructura y funcionamiento respecto al año que le antecede; y por último el criterio de voluntariedad. Se trabajó con cuatro grupos de adolescentes dos De la Secundaria Básica Juan Oscar Alvarado, y dos De la escuela Osvaldo Herrera.

Para desarrollar la investigación se escogió el método de estudio de casos múltiple, en su dimensión instrumental(Stake 1998). La idea científica es la siguiente: Como expresión de la ley genética del desarrollo en la adolescencia, la intersubjetividad entre iguales adquiere disímiles matices que expresan en última

instancia las dudas, las insatisfacciones y los significados compartidos desde una relación simétrica que los impacta a nivel intrapsicológico.

El informe quedó estructurado en tres capítulos. El capítulo I está dedicado a exponer algunos referentes teóricos sobre las interacciones, acercándonos al mundo del adolescente que se desarrolla en el marco de estas interacciones. En el segundo capítulo explicamos la metodología empleada, organizando matrices que responden a las necesidades detectadas y donde se describe el procedimiento seguido en cada grupo por sesión de trabajo. Además se representa gráficamente el mapa social de los encuentros grupales. En el tercer y último capítulo se realizan interpretaciones sobre los resultados en base al análisis de los datos recogidos en matrices estructuradas por el código, el dato en bruto y un preanálisis que en su integración forman determinadas categorías.

Como principales unidades de sentido resultaron la configuración de las dimensiones del autoconcepto en función de los otros significativos; el papel regulador de la intersubjetividad entre iguales en la toma de decisiones; el pobre desarrollo de las habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales que condicionan las relaciones interpersonales, y la falta de competencia emocional, así como la presencia de espacios o contextos de comunión vivencial en sus interacciones cotidianas.

La investigación realizada aborda de manera novedosa el tema en apariencias trillado de la adolescencia, al centrarse en un estudio exploratorio de las características de las interacciones entre iguales en esta edad. Resulta frecuente en la literatura encontrar consideraciones reiteradas acerca de la importancia que adquieren las relaciones con los pares para el adolescente, y en otros casos se habla del rol del grupo, sin embargo un análisis psicológico de la intersubjetividad entre iguales en esta edad, que posibilite la comprensión de este determinante relevante del desarrollo es menos frecuente.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta nuevas aproximaciones al tema estudiado en relación a las manifestaciones del yo en la intersubjetividad en los adolescentes, las configuraciones de la jerarquía de necesidades, la dimensión dialógica de esta intersubjetividad y en particular se propone un nuevo constructo: “comuni3n vivencial” para designar aquel espacio intersubjetivo de intercambio de vivencias comunes en cuanto a su contenido e intensidad que puede tener una dimensi3n positiva y/o negativa, y donde se comparten significados que a su vez generan nuevas vivencias y en consecuencia movimiento en las representaciones del adolescente.

Estas consideraciones te3ricas tienen un valor pr3ctico, en tanto desde estos nuevos niveles de compresi3n se favorece el diagn3stico y la intervenci3n educativa en esta edad. Cuando nos referimos al diagn3stico, damos el peso fundamental a la determinaci3n de las potencialidades de desarrollo humano que desde esta perspectiva pudieran activarse y/o crearse en los adolescentes y cuando nos referimos a la intervenci3n educativa pensamos en las respuestas educativas ajustadas a estas necesidades de compartir vivencias que a su vez generan nuevas vivencias que podr3n proyectarse entonces hacia la situaci3n educativa deseada.

Desde el punto de vista metodol3gico se ofrecen alternativas instrumentales para la investigaci3n cient3fica del tema, que puedan ser implementadas tambi3n en la labor educativa.

Emergen del an3lisis e Interpretaci3n de los resultados algunas recomendaciones de fuertes implicaciones psicopedag3gicas que pudieran aplicarse de forma inmediata o servir de base para futuras investigaciones.

Capítulo I: Un acercamiento a los referentes teóricos en el estudio de las interacciones humanas entre adolescentes

Epígrafe 1: El enfoque histórico- cultural como perspectiva para el estudio de las interacciones.

Las interacciones humanas es un campo de estudio fundamental en la comprensión del desarrollo. En este campo se han realizado varias investigaciones y dentro de estas, la perspectiva socio- etnometodológica basada en los fundamentos filosóficos de la fenomenología y sociológicos del interaccionismo simbólico ha puesto énfasis en la interpretación de las interacciones que tienen lugar en cada situación, evitando toda generalización sobre las mismas, pues cada individuo aporta un componente subjetivo que hace peculiar y no intercambiable la situación de interacción. Esta postura, se centra en la relación bidireccional existente entre las instancias que entran en interacción, ya sean individuos, instituciones o la sociedad en general; de modo que ambas instancias son mutuamente influenciables y están sujetas a cambios.

En este sentido, existen teorías psicológicas que acentúan la importancia del mundo social en el desarrollo del sujeto; dentro de ellas se encuentran la teoría de Jean Piaget, que explica genéticamente el desarrollo de adentro hacia fuera, y si bien, en algunos de sus trabajos se refirió directamente al contexto social del desarrollo cognitivo, mantuvo que el desarrollo del niño supone una adaptación, tanto al medio físico como social: "La vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. Creo que la vida social transforma la verdadera naturaleza del individuo"(Piaget, 1977). Las reflexiones de este autor acerca del mundo social se limitan, en gran medida, al contexto interpersonal en cuanto que aporta un marco al conflicto sociocognitivo. No estudia a fondo el contexto

sociocultural de los problemas intelectuales y las soluciones que se dan a través del desarrollo cognitivo.

Una teoría que ha sido construida sobre la premisa de que el desarrollo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo sociocultural en el que está inmerso es la teoría vigotskyana.

Al referirse al desarrollo, L.S. Vigotsky lo concebía como un proceso ininterrumpido de automovimiento, caracterizado por la aparición de lo nuevo, que no existe en niveles anteriores. Agregaba que era un proceso dialéctico movido por contradicciones internas. Para él, el desarrollo es un movimiento dinámico, de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo, siendo su fuente de desarrollo el automovimiento que parte del surgimiento y solución de las contradicciones internas en relación mutua con el medio circundante. L.S Vigotsky planteaba que el desarrollo se caracterizaba "por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas a otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución, por la entrelazada relación entre los factores internos y los externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación" (Vigotsky, 1987)

Esta idea del autor posibilita la definición de un concepto clave: situación social del desarrollo, y la definió como aquella relación peculiar, única, especial e irrepetible entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectoria que permiten al individuo adquirir nuevas propiedades de la personalidad.

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vigotsky a plantear su ley genética del desarrollo

cultural, la cual señala que: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky,1979)”

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como el paso de una operación interpsicológica a una intrapsicológica. Sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma interiorización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan y en las ya establecidas, como una reestructuración. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo.

En la transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido creados y desarrollados culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal.

De entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Desde la perspectiva del enfoque histórico- cultural , Vigotsky introdujo un concepto de gran trascendencia para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y potencial del niño. El define la zona de desarrollo próximo como: “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema 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” (Vigotsky, 1979).

Vigotsky considera el contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales.

El contexto grupal se convierte en red social en tanto proporciona vínculos interpersonales. Según Sullivan (1953), los individuos, dentro de sus relaciones interpersonales, están dispuestos a recibir mayor cantidad (y calidad) de información de unas personas que de otras. De hecho, no todos los otros tienen la misma capacidad de incidir sobre nuestra conducta. Aquellos que tienen gran poder de influencia Sullivan les ha denominado los otros significativos, e incluso, dentro de este reducido grupo de personas se encontrarían los otros más significativos; y que son las personas que determinan fuertemente al individuo.

Entre los otros significativos de los adolescentes se encuentra el grupo de iguales. El papel que estos desempeñan es fundamental, ya que no solo favorecen el aprendizaje de destrezas sociales y la autonomía e independencia del sujeto, sino que además ofrecen un contexto para la interacción social, a partir del cual el sujeto recibe gran cantidad de información autorreferente, la cual le servirá para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, repercutiendo sobre el comportamiento.

En relación a la importancia del grupo de iguales en el desarrollo Vigotsky (1960) planteaba: “ La primera tarea del análisis es mostrar cómo, desde las formas de la vida colectiva, surge la reacción individual...Las funciones se construyen primero en el colectivo, en forma de relaciones entre los niños; después, se convierten en funciones psíquicas de la personalidad.”

Para los adolescentes el desarrollo de las relaciones interpersonales es un factor muy influyente sobre las autopercepciones, siendo el atractivo físico una variable que condicionan inicialmente la interacción en cuanto a cantidad y satisfacción (García, Stinson, Ickes, Bissonnette y Briggs, 1991, citados por José C. Núñez, 1994) así como la propia percepción y asignación de atributos a otros (Eagly, Ashmore, Makhijami y Lougo, 1991; Zukerman, Miyake y Hodgins, 1991, citados por José C. Núñez, 1994)

La interacción del niño con miembros más competentes de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo. Insistió en la idea de que el desarrollo cognitivo tiene lugar en situaciones donde el proceso mediante el cual el niño resuelve problemas es guiado por un adulto que estructura y modela la solución más adecuada (en la zona del desarrollo próximo, la región sensible a la guía social, en la que el niño no es suficientemente capaz de resolver el problema por sí mismo). Desde la perspectiva de Vigotsky, el funcionamiento mental individual del niño se desarrolla a través de la experiencia con instrumentos culturales en situaciones conjuntas de resolución de problemas, con compañeros más capaces, trabajando en la zona del desarrollo próximo.

Jerome Bruner, un psicólogo norteamericano profundamente interesado en los problemas de la educación y difusor de las teorías constructivistas de Piaget y Vygotski, se dedicó a trabajar estas ideas acoplándolas a la figura de "tutoría" en la educación (D. J. Wood, J. S. Bruner y G. Ross, 1976), así como al contexto de la interacción temprana madre-hijo, como modelo para investigar el funcionamiento de la zona proximal de desarrollo.

Bruner (1986) se ocupó de definir claramente el papel de ese otro como promotor de desarrollo. La madre funcionaba como una "organizadora externa" de la actividad del pequeño, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta. Para explicar esta tarea, utilizó una metáfora muy elocuente: guiamos al niño, construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en esta zona no

consolidada. El "andamiaje" o ayuda consistiría en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacerla, ni tan difícil que renuncie a ella. Gradualmente se moverían los papeles, en la medida que el niño pudiera "autorregularse", y en varias de estas actividades lúdicas una señal clara de ello se daría al intercambiar los papeles de interacción. El niño no sólo aprendía la actividad sino con ella se apropiaba de las reglas de interacción que gobernaban y regulaban la actividad a aprender. Estaba pues aprendiendo "la gramática de la interacción". El acento por tanto no estaba en "aprender nuevas destrezas" mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

Jean Valsiner (1987) se propone delimitar topológicamente esta noción de Zona de Desarrollo, en la que convergen dos o más personas para interactuar y negociar los propósitos (que probablemente no sean los mismos. El significado de la tarea puede ser distinto para un adulto que para el niño, aunque el adulto pueda descentrarse e imaginar cómo lo está viviendo el niño). Así, aunque es una zona de interacción, los límites de posibilidad de actuar son distintos y están definidos desde distintos ángulos y perspectivas. El niño llega con un juego de posibilidades de movimiento y de acción (límites físicos, biológicos, cognitivos, culturales, familiares) a encontrarse con la zona del otro con quien interactuará. El adulto también canalizará la actividad conjunta hacia metas previamente establecidas orientadas por valores culturales externos. En cada fase habrá que redefinir los nuevos valores, tanto de movimiento como de restricción, de los que estén involucrados en este proceso de interacción o socialización y los resultados no serán de ninguna manera lineales o acumulativos, sino sujetos a transformaciones.

Esta idea de diversidad de perspectivas que cada quien trae, propuesta ya por Valsiner, la redefinen Newman, Griffith y Cole (1991) como una zona de construcción de conocimiento. La zona próxima de desarrollo es una zona de

intersubjetividad: un lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea.

Partiendo del concepto de zona de desarrollo próximo, los sujetos a través de un aprendizaje activo, mediante la observación y participación, con sus compañeros y con personas más hábiles de su grupo social, adquieren destrezas y habilidades que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos disponibles a los que fácilmente pueden acceder y construir nuevas soluciones en el contexto de las actividades socioculturales.

Epígrafe 2: La participación guiada: un constructo que aporta a la comprensión del desarrollo.

Como resultado de la necesidad de comprender los procesos que ocurren en el marco de las interacciones, diferentes autores han focalizado sus investigaciones en ese sentido, constituyendo el estudio del desarrollo de la personalidad y el acercamiento al aprendizaje, sus objetivos centrales.

Un aporte valioso, lo es sin dudas, el concepto de participación guiada que introduce Bárbara Rogoff (1993) en su obra "Aprendices de pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social".

Bárbara Rogoff construye una teoría propia donde señala que la participación guiada debe comprenderse desde situaciones de interacción. Especial atención le concede a las relaciones del niño con sus cuidadores e iguales, y dentro de ellas hace un análisis de los papeles y funciones de ambos, definidos socioculturalmente; así como de la simetría o asimetría que caracteriza las relaciones interpersonales incluyendo la responsabilidad para asumir la tarea.

Categorías como intersubjetividad, comunicación verbal y no verbal, apropiación respaldan su concepción; otorgándole un papel insustituible al contexto sociocultural. El proceso de interacción entre iguales es trabajado a partir de la importancia de la colaboración en la obtención de resultados satisfactorios en el desempeño de actividades conjuntas.

La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. ,”la participación guiada implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas”.Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización, inmersas en la práctica y actividades rutinarias de la vida cotidiana, que no están directamente orientadas a la instrucción o a la guía. Tanto los niños como sus compañeros son responsables de la participación guiada, de manera que favorezca el desarrollo de las destrezas infantiles y la participación en las actividades de los miembros maduros de la comunidad.

Los procesos de participación guiada —construir puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información que ha de aprender, estructurar y apoyar el esfuerzo del niño, y transferirle la responsabilidad para lograr la resolución del problema— contribuyen a dirigir y organizar el desarrollo cognitivo del niño en culturas muy distintas. Al mismo tiempo, las diferencias culturales en relación con lo que los niños han de aprender y los medios por los que se aprende, atraen la atención hacia la importancia de que el niño observe y participe en la actividad social; además, dichas diferencias nos conducen a considerar tanto la forma en que, implícitamente, se organizan las actividades infantiles, como los múltiples papeles que desempeñan los padres y otros compañeros para guiar el desarrollo del niño.

El hecho de compartir la resolución del problema, de tal manera que el niño pueda participar en procesos de pensamiento que suponen colaboración, se revela como algo esencial para que la interacción social pueda ser útil al desarrollo del niño. Tal

vez, en algunas actividades, los iguales sean compañeros menos hábiles que los adultos, pero pueden ofrecer posibilidades únicas de discusión y colaboración, cuando razonablemente tienen en cuenta el punto de vista del otro. También los iguales, como compañeros muy asequibles y activos, son un importante apoyo en cuanto que, mutuamente, aportan motivación, imaginación y oportunidades para llevar a cabo, de forma creativa, las actividades de la comunidad.

El niño se sirve de la participación guiada en la actividad sociocultural, mediante la apropiación del pensamiento compartido en función de sus propios intereses —un proceso activo y continuo, inherente a la comunicación.

La participación de los niños en procesos comunicativos es el fundamento sobre el que se ajustan al sentido social de sus compañeros e incorporan las habilidades y perspectivas de su sociedad. Igualmente cuando se les ayuda en la resolución de un problema, los niños se implican en los puntos de vista y en la comprensión de los compañeros más hábiles en un proceso que amplía sus conceptos hasta encontrar un punto de apoyo común. Cuando colaboran y discuten con otros compañeros, los niños consideran nuevas alternativas y reelaboran sus ideas para comunicar o convencer a los demás. En estas actividades los niños progresan en sus ideas sobre el proceso de participación. La cuestión no consiste en trasladar al plano interno un producto generado externamente, la cuestión está en el compromiso social que hace cambiar al individuo.(Rogoff,1993).

Rogoff se apoya en los trabajos Miller (1987) quien concibe la discusión como medio para lograr la comprensión compartida. Este autor considera la discusión como la forma más importante de intercambio social, que tiene como característica principal la necesidad de encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación. Sostiene que este proceso colectivo de discusión del niño con adultos o con sus iguales opera como mecanismo fundamental de desarrollo.

Siendo la interacción social y el proceso cognitivo aspectos de la investigación de Bárbara Rogoff, aborda el fenómeno de la intersubjetividad, definiéndola como convergencia mental que permite al sujeto comprender las perspectivas de los otros y llegar a la adopción de una perspectiva mutua. El espacio intersubjetivo que surge durante este tipo de intercambios o interrelaciones permite que las personas puedan convertirse en mediadoras de las acciones del otro, estas cumplen la función de instrumentos para alcanzar determinadas metas y, lo que es más definitorio, que se convierten en agentes sociales de cambio, con suficiente capacidad de comunicación de intenciones, creencias y emociones.

Se advierte con claridad el desarrollo de la intersubjetividad, partiendo de un compromiso intersubjetivo del niño con otras personas, hasta llegar a participar activamente en la dirección de la actividad social.

El proceso de comunicación, verbal o no, es una actividad social que se puede considerar como “un puente entre dos interpretaciones de una misma situación”. La comunicación supone intersubjetividad, “comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación” supone además la referencia a experiencias previas o a fenómenos ya conocidos.

La variable esencial para que la interacción social sea efectiva, es la del establecimiento de la intersubjetividad entre los interlocutores. Si entre dos interlocutores no se da un alto grado de intersubjetividad, el mero hecho de sentarse uno junto al otro, no significa, por ejemplo, que el alumno va a incrementar sus conocimientos, ni el conflicto cognitivo, ni la solución conjunta de un problema, pueden conducir a incrementar sus habilidades o cambiar su punto de vista, a menos que se establezca algún grado de intersubjetividad y se den oportunidades de intercambiar ideas o la implicación conjunta en alguna tarea.

En una situación de resolución de problemas, donde la intersubjetividad está presente, los compañeros se conceden unos a otros el mismo nivel de libertad y los que son más hábiles mejoran su comprensión del proceso que están intentando facilitar. Mejoran no sólo el tema en concreto sino también el proceso de comunicación, porque “un compromiso en el pensamiento compartido da la oportunidad de desarrollar mayor número de destrezas y ampliar el conocimiento”(Rogoff, 1993)

Al reflexionar sobre las ideas propuestas por Bárbara Rogoff, en lo que a participación guiada se refiere, consideramos oportuno que quede expuesta la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las diferencias y aspectos comunes que existen en la comunicación adolescente- adolescente, y adolescente adulto?, y relacionado con esto ¿Cómo el concepto de participación guiada incluye estas características en función de lograr un mejor apoyo en la zona de desarrollo próxima?

Las investigaciones generalmente se han dirigido hacia relación adulto-adolescente, por lo que hace incuestionable la necesidad de se incrementen los estudios sobre las interacciones entre iguales. Estos estudios posibilitaran realizar comparaciones que aporten interesantes resultados para mejorar la orientación hacia la labor educativa.

Bárbara Rogoff dirigió sus estudios hacia la infancia, esto nos conduce a preguntarnos si su teoría es aplicable a la etapa de la adolescencia que posee sus propias regularidades y complejidades. A menudo, la adolescencia es diferenciada de otros períodos evolutivos por ser la etapa donde se forma la identidad; en este período los adolescentes se intentan responder preguntas tales como ¿quién soy?, ¿qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente. Este cuestionamiento interno se manifiesta en el intento del joven por desarrollar nuevos roles, identificación de preferencia ocupacionales y, especialmente, en el intento por conseguir la independencia familiar y de otros adultos significativos. La

primera tarea del adolescente es el desarrollo del sentido de la propia identidad, lo cual aporta integración y continuidad al yo.

Los sujetos pertenecientes a esta etapa evolutiva suelen comenzar a proponer las autopercepciones como objeto de análisis. Es decir, los adolescentes comienzan a reflexionar sobre ellos mismos, centrándose más en “lo que soy” y “en lo que hago”.

En el estudio sobre la personalidad del adolescente cubano, realizado por Marisela Rebastillo y Rogelio Bermúdez (1987), se exponen sus criterios que justifican la conclusión principal de su investigación consistente en que la persona que materializa el ideal comunicativo de los adolescentes se encuentra en el marco familiar, fundamentalmente en los adultos; incluso por encima de sus coetáneos. Según sus resultados, los adolescentes se sienten más movilizados hacia la actuación con la familia, más satisfechos con esta y consideran que es la familia la que contribuye, en mayor medida, al desarrollo de sus conocimientos, habilidades y al autoconocimiento con respecto a otros contextos. Nosotros nos preguntamos en primer lugar, si este hallazgo se expresa homogéneamente durante toda la adolescencia, que a pesar de las cuestiones aún no resueltas en el tema de la periodización del desarrollo, es diferenciada por la mayoría de los autores en dos períodos (uno inicial y otro más tardío). De igual forma, nos cuestionamos las características de este ideal comunicativo en relación a los a las edades anteriores y en consecuencia nos centramos en la dinámica de las interacciones entre iguales, no en confrontación al ideal comunicativo que los autores ubican en la familia, sino precisamente en su coexistencia como contextos educativos esenciales.

Mientras que para los adolescentes, los padres pueden continuar siendo significativos, el grupo de iguales toma un gran significado, especialmente en áreas tales como el vestir, la conducta y los valores. Según Lipsitz citado por José c. Núñez), la necesidad de aprobación y aceptación por parte de los iguales es un

motivo de gran preocupación de los adolescentes. Tal necesidad se manifiesta en la emergencia de grupos de normas estrictas sobre quién puede o no ser aceptado en el grupo. A menudo, sin embargo, los valores del grupo de iguales entra en conflicto con los de los padres, por lo que los sujetos, a estas edades, suelen experimentar un sentimiento poco agradable de disonancia entre la necesidad autopercibida de ser un miembro del grupo de iguales y, por otro lado, retener la seguridad como miembro de la familia. El mismo tipo de conflicto puede aparecer con respecto a la figura del profesor, y otros adultos con autoridad, cuando el grupo de iguales evalúa el rendimiento escolar, las normas escolares y de la comunidad. Es posible sin embargo, que este tipo de conflicto sea menos estresante para el adolescente que el conflicto familiar ya que los padres tienden a ser más importantes y significativos en sus vidas que el profesor u otros (Rosenberg 1979 citado por José C. Núñez).

Epígrafe 3: El diálogo desde la intersubjetividad.

Adentrarse en el complejo mundo de las interacciones humanas conduce al análisis del diálogo o relación dialógica entre los sujetos que se comunican. Si bien el pensamiento opera internamente, su naturaleza es dialógica, es decir, que el pensamiento es el resultado de procesos graduales de generalización motivados en y por la relación intersubjetiva que se establece en el intercambio verbal.

La forma como los interactuantes se involucran en un diálogo en una actividad compartida puede depender de factores estructurales tales como el propósito y naturaleza de la actividad. Es importante considerar que también están implicados factores socioculturales y relacionales, tales como los estilos particulares de comunicación y las relaciones afectivas de parentesco, amistad, etcétera; así como las formas particulares en que los participantes se enfocan a la tarea compartida.

En los estudios que comparan la interacción entre compañeros con la interacción entre adulto y niños se han encontrado importantes diferencias. Por ejemplo, Kruger y Tomasello (1986) encontraron que los niños interactuando entre sí, usan más transacciones dialógicas —entendidas aquí como diálogo activo entre ambos participantes, con semejante grado de participación por ambas partes—, que cuando los mismos niños interactúan con adultos. En su estudio, Kruger y Tomasello encontraron que las transacciones entre compañeros implican el razonamiento de las ideas del otro participante, mientras que en la interacción con un adulto, las transacciones dialógicas eran infrecuentes y se enfocaban solamente en las ideas de un solo participante. Además, el adulto era usualmente quien iniciaba la transacción.

A partir de los resultados de Kruger y Tomasello (1986), podría decirse que los adultos usualmente son más directivos en sus transacciones con los niños. Los adultos hacen preguntas cuyas respuestas ya conocen y los niños saben que su papel es contestar. En tal caso, los niños no esperan tener oportunidad de conducir o dominar la discusión, lo cual da como resultado una asimetría estable a lo largo de la conversación. Este tipo de conversación podría no ser muy motivante para los niños, y probablemente el impacto que tenga en su aprendizaje sea de poca relevancia.

Estudios más recientes Jaimes de Casadiego y Navarrete Reys (2003), Correia Cardoso y Nieves Achón (2003) han encontrado que contrariamente a los objetivos educativos que de manera general se declaran en las normativas de los diferentes sistemas educativos, en relación a estimular el desarrollo del diálogo desde las primeras edades, se mantiene en la práctica educativa el predominio del adulto tanto en el inicio del llamado “diálogo”, como en la asimetría que lo caracteriza. Si estas son las estrategias metodológicas que se asumen para favorecer el desarrollo del diálogo, nos preguntamos cómo contrastan estas con las necesidades y características socioafectivas del adolescente, pensamos que esta cultura del diálogo que el adulto asume (incluyendo al personal docente) en sus interacciones con los adolescentes puede ser un determinante de las

barreras, distanciamientos y a veces las rupturas que se producen en la comunicación entre adolescentes y adultos. Por otra parte, también nos situamos en las características del diálogo entre adolescentes; unas veces prácticamente incomprensible para los oyentes ajenos y otras inclusive culturalmente censurado por los adultos, tanto desde su perspectiva lexical como desde la semántica.

Esta visión del fenómeno nos sitúa en el análisis de la intersubjetividad entre iguales en la adolescencia con una serie de reflexiones e interrogantes que orientan nuevas búsquedas de lo que en este sentido ocurre, entonces al decir de L.S. Vigotsky “de afuera hacia adentro” en el desarrollo psicológico del adolescente.

En las interacciones entre iguales, las posibles asimetrías pueden ir cambiando a lo largo de la discusión, no sólo en cuanto a los conocimientos que los participantes aporten, sino también en relación con los razonamientos que van sustentando sus aportaciones; por ello, también el liderazgo en la conversación puede ir intercambiándose. Esto nos hace pensar en el potencial educativo, que no siempre es aprovechado y a veces resulta inclusive tarado, del diálogo entre iguales en la adolescencia.

Contrario a lo que sucede en la relación adulto-niño, los niños que están acostumbrados a jugar y trabajar juntos, podrían no encontrar diferencias en sus formas de entenderse cuando hablan usando las frases cortas típicas de la niñez. Una vez que los niños se acostumbran a los estilos de expresión que cada uno tiene, la abreviación que se da en el modo de expresión ocurre como un resultado de los significados compartidos. En el caso de los adultos cuando hablan con niños, el coincidir en los significados no ocurre como algo a lo que el adulto llega a propósito. Usualmente el adulto asume implícitamente que el niño comparte sus significados. Esta cuestión lo sitúa en una posición de primacía en el diálogo, que si bien en edades anteriores puede ser “aceptado” por los niños, en la adolescencia se convierte en foco de contradicciones y a veces de conflictos.

El diálogo entre compañeros, teóricamente ha sido valorado como una estrategia para el aprendizaje más significativo, se recomienda organizar las experiencias de trabajo en equipo y proporcionar gradualmente las oportunidades necesarias para el trabajo conjunto y conversación constructiva. “El hecho de que el diálogo fomente el desarrollo es concordante con la idea de que las ventajas de la interacción social derivan del pensamiento compartido en la comunicación intersubjetiva” (Rogoff, 1993). ¿Cómo sostener entonces la cultura del diálogo asimétrico entre el personal docente y los adolescentes?

Estudios acerca del diálogo han planteado que las personas que se involucran en un diálogo reflexivo, no solo reproducen este a su interior una vez concluido, sino que lo personalizan y reelaboran. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y reelaborarlas en su mente. De igual forma se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas, las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás; estos resultados revelan la necesidad de continuar la investigación del diálogo desde la dimensión intersubjetiva, esto es, desde las subjetividades que dialogan.

El sujeto capta, se apropia de habilidades para razonar, indagar, autocorregir sus ideas. Comprende y asimila los modos en que se hacen inferencias, las acciones que se emplean para construir una solución o para formular preguntas, para establecer relaciones, para criticar y argumentar adecuadamente. Desde el punto de vista afectivo, el diálogo puede ser fuente de vivencias positivas, al posibilitar la creación de un espacio intersubjetivo donde se comparten vivencias y experiencias, sin que esto signifique que no existan desacuerdos y contradicciones. Pensamos entonces, que siendo la adolescencia una edad de constantes cuestionamientos, de búsquedas y de labilidad afectiva; el diálogo entre iguales es el espacio intersubjetivo donde desde la comunidad de estas vivencias y reflexiones se puede compartir y construir nuevas realidades individuales. Algunos autores han focalizado como tema de análisis el papel del diálogo en el desarrollo intelectual del sujeto, así para Edwards (1992) “el pensamiento conceptual tiene su origen en el diálogo, y por tanto debe seguir las

reglas y categorías del discurso, de los símbolos comunicados y de los textos escritos”. Afirmando que cuando un alumno está exponiendo su punto de vista, no pone de manifiesto su propio pensamiento sino que sus palabras deben ser analizadas en función de las interacciones que tienen lugar en el salón de clases, en el contexto social en el cual se produce. El hombre conoce la realidad a través de sus herramientas culturales y funciona con la realidad que él construye en su mente. Sin dejar de justipreciar el valor de estas consideraciones, estimamos que en un análisis de esta índole a veces se hace abstracción del principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que para nosotros está claro, funciona tanto a nivel de lo intrasubjetivo como de la intersubjetividad. Esta idea sostiene la necesidad de construir nuevos niveles de comprensión de esta cuestión, que a nuestro entender tendría su “período sensitivo” en la adolescencia.

En los desarrollos actuales de la Lingüística, la Psicología y otras ciencias afines, el concepto “significado” ha ido teniendo una evolución desde la perspectiva vigotskyana que expresa la connotación afectivo- cognitiva del término. Desde esta perspectiva, el concepto ofrece opciones metodológicas para el diálogo que resultan interesantes para nuestro estudio, que además puede aportar nuevas consideraciones o aproximaciones en el análisis de la perspectiva dialógica en el proceso de significación entre adolescentes.

Epígrafe 4. La perspectiva dialógica en el proceso de significación.

La perspectiva socio- histórica y cultural, en relación con los procesos de conceptualización, la construcción de esquemas y la adquisición del conocimiento se fundamenta en las siguientes razones:

- 1) Destaca la interacción de enunciados como la instancia discursiva, la unidad compleja que permite la existencia simultánea tanto de la unidad y de la diversidad a través de la actualización discursiva resultante de la relación intersubjetiva (heterogénea) en un contexto situacional específico.
- 2) Ofrece una validez explicativa a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, destacando el papel central del enunciado como elemento mediador para

la construcción de los procesos de internalización de los esquemas de conocimientos. Lo real, el significado de las cosas y de las relaciones entre los sujetos y las cosas emerge en el enunciado como producto de las relaciones sociales entre los sujetos discursivos que en él se instauran.

3) Permite ver el signo en su desarrollo, en una construcción dinámica y viva de la construcción de los esquemas de conocimientos y por ende del aprendizaje como proceso evolutivo.

4) Destaca el papel del otro en el proceso de aprendizaje y la importancia de esta relación dual en el proceso de evolución subjetiva y de no-conclusividad y complementariedad del sujeto. Se trata de la dimensión dialógica de una construcción intrasubjetiva de naturaleza intersubjetiva.

Así pues, considerar el proceso de significación desde la perspectiva dialógica implica naturalmente hacer ciertas opciones epistemológicas: la principal opción tiene que ver con la necesidad de pensar el lenguaje desde una dimensión psicolingüística que permita dar explicación a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como el mundo natural, social y cultural es semantizado en y a través del proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados. Esta perspectiva permite proponer un modelo semántico que considera el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto social. Los esquemas de conocimientos desde una dimensión dialógica se proponen como el resultado de la relación intersubjetiva, cuya significación discursiva resulta de la fusión estrecha entre contexto y forma material, lo cual responde al concepto de la creación continua del signo y su evolución.

Para Vygotski, el habla es el elemento psicológico por excelencia, el cual no solamente funciona externa y socialmente sino que mediatiza y regula internamente la acción de los procesos mentales. Vygotski rompe la dicotomía entre psicología y sociología, pues la representación conceptual, entendamos

ahora esquemas, es imposible sin el proceso de intercambio verbal, sin la utilización funcional del signo; permite además establecer la unidad complementaria entre habla y pensamiento, pues si bien es cierto que los esquemas mentales funcionan internamente, desde esta perspectiva los esquemas son de naturaleza intersubjetiva, se construyen y se modifican en esta relación. Lo anterior se apoya en los postulados de Vygotski para quien el habla es el elemento psicológico por excelencia, el cual es tanto un elemento social como un elemento cultural y es el elemento que mediatiza y posibilita la interiorización del proceso social. De esta forma el habla no solamente funciona externa y socialmente, sino que mediatiza y regula internamente la acción de los procesos mentales. Así, los procesos socio-históricos en el nivel social institucional afectan el funcionamiento interpsicológico. “La palabra, juega un papel muy importante no solamente en el desarrollo del pensamiento sino también en el crecimiento histórico de la conciencia como un todo... el pensamiento no se expresa en la palabra, es allí donde se realiza” Vygotski(1987). Así, si bien el pensamiento opera internamente, su naturaleza es dialógica, es decir, que el pensamiento es el resultado de procesos graduales de generalización motivados en y por la relación intersubjetiva que se establece en el intercambio verbal.

Toda teoría del aprendizaje, visto este en un sentido más amplio, está en íntima relación con el desarrollo del lenguaje como función psíquica superior que no puede ser reducida a su función cognitiva, sino debe ser concebida en el alcance de su función mediadora en el desarrollo de los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento. Una dimensión dialógica e interactiva sobre el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, enunciado más arriba, da un lugar central a los factores sociales y contextuales. Retomando a Vygotski, el aprendizaje es un fenómeno socio-cultural que resulta de la interacción continua entre el organismo y sus capacidades de especie, por un lado, y el medio físico e histórico-cultural, por el otro. Así, el lenguaje racional de la especie humana sería el resultado de dos raíces distintas, una natural y otra socio-cultural. Vygotski demuestra que el niño en su primera infancia construye, en su interacción con el

medio físico, “esquemas representativos”, y en su interacción con el medio social, “esquemas comunicativos”.

El lenguaje propiamente dicho resulta de la fusión de estas dos líneas de desarrollo, y en el proceso de interiorización, el lenguaje toma el control de las facultades mentales del hombre para convertirse en pensamiento y un mecanismo dinámico causal del dominio de su propia conducta, siendo el significado su unidad funcional. Desde los argumentos anteriores se ve la necesidad de estudiar el lenguaje en su perspectiva dialógica, como expresión de los significados compartidos; este constituye una vía de acceso a los mecanismos subjetivos que le subyacen.

Mijail Mijailovich Bajtín es un teórico que centró sus estudios en la dialogicidad; a diferencia de otros teóricos del lenguaje, en especial los lingüistas contemporáneos que se ocupaban principalmente de la forma lingüística y del significado abstraído de las condiciones reales de uso, Bajtín dirigió sus esfuerzos analíticos hacia el enunciado, los lingüistas contemporáneos se ocupan principalmente de la forma lingüística y del significado abstraído de las condiciones reales de uso, Bajtín centró sus esfuerzos analíticos en el enunciado. Sostuvo que la lingüística, en tanto se centra en unidades tales como palabras y oraciones (es decir unidades abstraídas de su uso concreto), no puede por sí sola ofrecer una explicación adecuada de los enunciados. Su teoría fue revolucionaria para la época y el contexto en que fue creada; y esto se demuestra al plantear que el enunciado depende de lo que denominó voz y dialogicidad. Las ideas de Bajtín tienen importantes implicaciones para una aproximación vygotskyana a la acción mediada. “El proceso del habla, comprendido en un sentido amplio como un proceso de actividad tanto externa como interna no tiene ni principio ni fin. La enunciación actualizada es como una isla que emerge de un océano sin límites, el discurso interior. Las dimensiones y las formas de esta isla están determinadas por la situación de enunciación y por su auditorio”(Bajtín,1929).

Una palabra depende de su contexto, de sus inflexiones, de su entonación, de la situación, para poder significar algo o muchas cosas o nada en particular. Para

Bajtín (1981), “el enunciado procede de un locutor social y se dirige al horizonte social responsivo de un auditor”. El intercambio verbal representa la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de los seres humanos. Dentro de la obra de M. Bajtín ocupa el lugar central la categoría por él definida como dialogicidad. Desde el punto de vista de Bajtín el dialogismo primordial del discurso debe ser hallado en las formas en que los enunciados concretos de un hablante se ponen en contacto con los enunciados de otro, o se interaniman. Una forma de tal interanimación dialógica es la comunicación directa, cara a cara, entre personas. Esta es la forma de actividad comunicativa en la que se piensa cuando se habla de diálogo, y jugó un papel fundamental en gran parte del pensamiento de Bajtín (Wertsch 1993).

Bajtín no trabaja el signo desde la perspectiva psicológica como lo hace Vigotsky, quien concibe la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, expresar, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo (Vigotsky, 1979). Bajtín centró sus esfuerzos analíticos en el enunciado como la verdadera unidad de la comunicación verbal, que se ocupa de la acción en contexto de la acción situada más que de objetos que puedan derivarse de abstracciones analíticas. El propio Bajtín (1981) escribió que “ el habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir”. Según este autor, el enunciado se vinculaba directamente con la voz, o la personalidad hablante, la conciencia hablante. En este sentido, no redujo la noción de voz a las señales auditivo- vocales, sino que incluye el horizonte conceptual, la intención y la visión del mundo de los sujetos. Un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz. Este autor acentuó la idea de que las voces existen siempre en un ambiente social; no existe una voz en total aislamiento de otras voces. Su insistencia en tomar en cuenta ambas voces refleja

su interés por la direccionalidad, cualidad de dirigirse hacia otro. En ausencia de direccionalidad, el enunciado no existe ni puede existir. Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal y la comprensión de este implica un proceso en el que otros enunciados entran en contacto y lo confrontan. La comprensión consiste en vincular la palabra del hablante a una contrapalabra (entendiéndose como contrapalabra a una palabra alternativa del repertorio del oyente).

A pesar de esto, la perspectiva bajtiniana no se aparta mucho del marco de la semiología y adolece del análisis psicológico como lo trabaja Vigotsky, no obstante es justo reconocer el valor de su teoría que introduce en su visión aspectos tales como lenguajes sociales y géneros discursivos. Según él, un lenguaje social es "un discurso propio de un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado" y "un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente. En el género la palabra adquiere una expresión particular típica". Son estos conceptos los que nos permiten comprender las diferencias en las manifestaciones tanto verbales, como no verbales, o sea, los códigos que son característicos tanto de determinados grupos de personas como de las personas de forma individual.

Las ideas de Lotman (citado por Wertsch 1993) sobre las dos funciones del texto están fuertemente ligadas a la distinción de Bajtín entre discurso "autoritario" y discurso "internamente persuasivo".

Como señaló Bajtín (1981), el discurso autoritario no puede ser representado - sólo es transmitido, mientras que la palabra internamente persuasiva es en parte nuestra y en parte de otro, y permite la interanimación dialógica. Su creatividad y productividad consisten precisamente en que tal palabra despierta palabras nuevas e independientes, organiza un conjunto de nuestras palabras interiores, y no permanece en condición estática y aislada.

Según Bajtín, el enunciado, al que denominó la unidad real de la comunicación, tiene tres propiedades fundamentales: límites, finalización y forma genérica:

Al referirse a los límites planteó: "...a pesar de la variedad que pueden presentar los enunciados en función de su longitud, su contenido y su estructura compositiva como unidades de la comunicación verbal tienen en común rasgos estructurales, sobre todo, límites muy claramente marcados... Los límites de cada enunciado concreto como unidad de la comunicación verbal están determinados por un cambio de los sujetos hablantes, es decir, un cambio de emisor. Todo enunciado -desde una corta réplica (de una sola palabra) en un diálogo cotidiano, hasta una extensa novela o tratado científico- tiene, por así decirlo, un comienzo absoluto y un fin absoluto: su comienzo está precedido por los enunciados de los otros, y su fin está seguido por los enunciados de respuesta de los otros (o, incluso si ésta es silenciosa, la respuesta puede ser la comprensión activa del otro, o, finalmente, una acción basada en esa comprensión). El hablante finaliza su enunciado para dejarle el terreno al otro, o para hacer lugar a la respuesta de la comprensión activa del otro. El enunciado no es una unidad convencional, sino una unidad real, claramente delimitada por el cambio del sujeto hablante, quien concluye al dejarle el terreno al otro, como si terminara con un silencioso *dixi*, percibido por los oyentes (como un signo) de que el hablante ha terminado".

Como advirtió Bajtín, la forma particular que adopta este rasgo estructural varía con los diferentes tipos de discurso: "Este cambio de sujetos hablantes, que crea los límites bien marcados del enunciado, varía en su naturaleza, y adquiere diferentes formas en las heterogéneas esferas de la vida y de la actividad humana, dependiendo de las funciones del lenguaje y de las condiciones y situaciones de la comunicación". Entre la lista de tipos de pares de enunciado- réplica que elaboró, se incluyen "pregunta y respuesta, afirmación y objeción, afirmación y asentimiento, sugerencia y aceptación, orden y ejecución".

La segunda característica de un enunciado como unidad de la comunicación verbal es su "finalización". Esta característica, que está "inseparablemente ligada a la primera", puede considerarse "el lado interior del cambio de sujetos

hablantes”: “Este cambio (de sujetos hablantes o voces) puede ocurrir sólo porque el hablante ha dicho (o escrito) todo lo que desea decir en un momento determinado o bajo determinadas circunstancias. Cuando escuchamos o leemos, sentimos claramente el final del enunciado, como si oyéramos al hablante concluyendo dixi. Esta finalización es específica y se encuentra determinada por criterios especiales”. La especificidad de la finalización en la última oración significa que diferentes formas de finalización caracterizarán a los diferentes lenguajes sociales y géneros discursivos o esferas de la actividad humana. En algunos casos (tales como preguntas puras referidas a hechos concretos, peticiones u órdenes), hay poco lugar para la variación y la creatividad de la finalización del enunciado; en otros casos, la amplitud es mucho mayor.

La tercera y “más importante” característica del enunciado es su forma genérica. Según Bajtín la elección de un género discursivo “está determinada por la naturaleza específica de una esfera dada de la comunicación verbal, por consideraciones semánticas (temáticas), por la situación concreta de comunicación verbal, por la composición personal de los participantes y demás”. Sin embargo, como siempre, Bajtín enfatizó que hay límites estrictos en el grado de individualización que puede presentar un enunciado: “Cuando el plan discursivo del hablante, con toda su individualidad y su subjetividad, se aplica y se adapta a un género elegido, adopta su forma y se desarrolla dentro de una determinada forma genérica”.

En su discusión sobre el papel de los géneros discursivos en la conformación de los enunciados, Bajtín afirmó que un rasgo importante del enunciado es su relación “con el hablante mismo (el autor del enunciado) y con los otros participantes en la comunicación verbal”. Con respecto a lo primero, él identificó dos cuestiones subsidiarias: 1) el hecho de que “cada enunciado se caracteriza principalmente por un determinado contenido semántico referencial”, y 2) el hecho de que “el aspecto expresivo” o “la evaluación emocional del hablante al contenido semántico referencial” deben tenerse también en cuenta

El “contenido semántico referencial” tiene que ver con el tema de un enunciado, y en él se centra la mayoría de las explicaciones del habla. El contenido semántico referencial de un enunciado puede así fluctuar desde las relaciones comerciales de los Estados Unidos a la Teoría de la Relatividad o a una pieza del rompecabezas de un niño. Las técnicas semánticas tradicionales en lingüística se interesan por estos aspectos, pero el foco de Bajtín en los enunciados, y no en las oraciones u otros signos clase, significa que las dos clases de enfoques se superponen sólo en forma limitada. Así, debido a que para Bajtín un enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, el contenido semántico referencial (tema) dependerá de su lugar en relación con otros enunciados, mientras el contenido semántico referencial (tema) de una oración es independiente de tales factores contextuales.

Anclados en esta teoría para el análisis del discurso y en los referentes vigotskyanos acerca de la intersubjetividad nos hemos propuesto explorar las características de las interacciones entre adolescentes que emergen en dinámicas de sus grupos formales, organizadas en este [caso por los](#) investigadores, desde la determinación de necesidades educativas relacionadas con la comunicación entre iguales para compartir significados.

Nuestro interés está centrado en llegar a comprender con mayor profundidad las interacciones entre adolescentes , como expresión de la intersubjetividad entre iguales desde la perspectiva dialógica, no pretendemos en este intento acotar nuestros análisis a las categorías bajtinianas, sino apoyarnos en sus recursos metodológicos para explorar las características de las interacciones entre adolescentes.

Capítulo II. Metodología utilizada.

Al ser las interacciones entre los adolescentes de Secundaria Básica el objeto de estudio de nuestro trabajo, decidimos utilizar la metodología cualitativa que parte de un estudio contextualizado de la actividad del sujeto que asume la influencia del investigador desde el momento en que se inserta en el sistema de relaciones de los elementos que determinan el fenómeno, y nos proporciona diferentes alternativas para tener un conocimiento más profundo de una situación en concreto que nos permitirá resolver un problema.

Entre las ventajas atribuidas a la metodología cualitativa, destacamos el hecho de que dicha metodología va a permitir una gran adaptabilidad, visión holística y mayor amplitud de conocimiento. Este modelo de investigación ofrece posibilidades como forma de reflexión en y desde la práctica, en un intento de

comprender y profundizar en la realidad, realizándose la investigación en el propio proceso y considerando al individuo como sujeto interactivo, comunicativo y que comparte significado.

Este modelo de investigación conduce a la comprensión de la manera particular en la que el hombre vivencia y refleja la realidad que se erige como fuente inagotable de su desarrollo.

Se estudia a los sujetos sin fragmentaciones, con sus propias características, sin tener de base leyes generales, a partir de las propias interrogantes e hipótesis que surgen durante el proceso, y orientando la investigación sin intenciones de comprobar teoría.

- Para lograr nuestro objetivo, dirigido a caracterizar las interacciones entre adolescentes en el contexto de las dinámicas que emerjan durante el trabajo, decidimos realizar un estudio descriptivo con enfoque cualitativo.

Seleccionamos el contexto escolar, pues es allí donde los adolescentes permanecen mayor tiempo en interacción; además compartimos la concepción de Mara Fuentes (1994) que ubica el aula, como el eje central donde se construye el "producto" institucional, o sea, la formación alcanzada por los educandos. Para esta autora, el aula debe analizarse, no como espacio físico, no como ambiente, no como contexto social, sino como grupo sociopsicológico.

Según Mara Fuentes, el grupo se va delineando como un proceso más amplio que la mera reunión de individuos, como un espacio imaginario y real en donde se transforman paulatinamente las relaciones y los vínculos de los participantes.

Este nuevo producto o estructura imaginaria, genera sus propias leyes de organización y determina el funcionamiento grupal, ajeno a la voluntad de sus miembros vistos como individualidades atomizadas.

Así pues, el aula, trabajada como grupo sociopsicológico deviene un dispositivo mediador a través del cual se potencian procesos de influencia e interinfluencia. El aula es vista entonces, como un espacio que no es una realidad cerrada sino una

construcción sociopsicológica que actúa y se hace visible desde las particularidades de su dinámica

Martín-Baró(1988), define un grupo humano como aquella estructura de vínculos y relaciones entre personas que canaliza en cada circunstancia sus necesidades individuales y/o los intereses colectivos. Se habla de una estructura social primero porque, una condición esencial para la existencia de un grupo es la participación de varios individuos; pero el carácter social de la estructura grupal radica precisamente en que surge como producto de la referencia mutua y de la necesidad de sus miembros y/o de sus acciones. Además, el grupo tiene siempre una dimensión de realidad referida a sus miembros y una dimensión, más estructural, referida a la sociedad en la que se produce. Ambas dimensiones, la personal y la estructural, están intrínsecamente ligadas entre sí.

Todo grupo tiene algún grado de estructuración interna, es decir, de institucionalización o regularización tipificada de las acciones de sus miembros en cuanto tales. La formalización organizativa de un grupo se concreta, ante todo, en la determinación de las condiciones para pertenecer a él. Las normas de pertenencia podrán ser formales o informales, rígidas o flexibles, estables o pasajeras, pero siempre habrá unos criterios que determinen en cada momento quién es o puede ser parte del grupo y quién no.

La selección de los informantes claves de nuestro trabajo fue intencional a partir de los criterios siguientes:

- Se decidió trabajar con grupos formales con la concepción de que el grupo escolar posee una estructura formal e informal; el carácter formal está dado tanto por la organización que la institución le ha asignado como por las normas que responden a las actividades organizadas por la institución escolar. La estructura informal del grupo escolar surge de manera espontánea, a partir de las relaciones que en este se establecen como resultado de la simpatía y la afinidad entre sus miembros.

- Debían cursar el octavo grado, basándonos en que por ser un grado intermedio, ha transcurrido un tiempo de conocimiento entre adolescentes en el marco de sus relaciones interpersonales, además los grupos deben poseer un nivel de desarrollo de su estructura y funcionamiento superior al grado anterior.
- Se adoptó el criterio de voluntariedad, dándole la oportunidad de que participaran aquellos que lo desearan luego de conocer el por qué de nuestra presencia allí; en este sentido a ellos se les comunicó que nuestra intención era intercambiar con ellos a fin de obtener información sobre la forma en que ellos se desarrollaban e interactuaban dentro del contexto escolar.

Resulta necesario aclarar que si bien fueron seleccionados los grupos de informantes claves como acabamos de expresar, nuestro trabajo se centra en estos grupos como contexto interactivo en que los adolescentes se organiza dentro del escenario educativo, sin que esto signifique que entre el campo de nuestra intención, un estudio del entramado de los complejos procesos grupales que se producen en su funcionamiento.

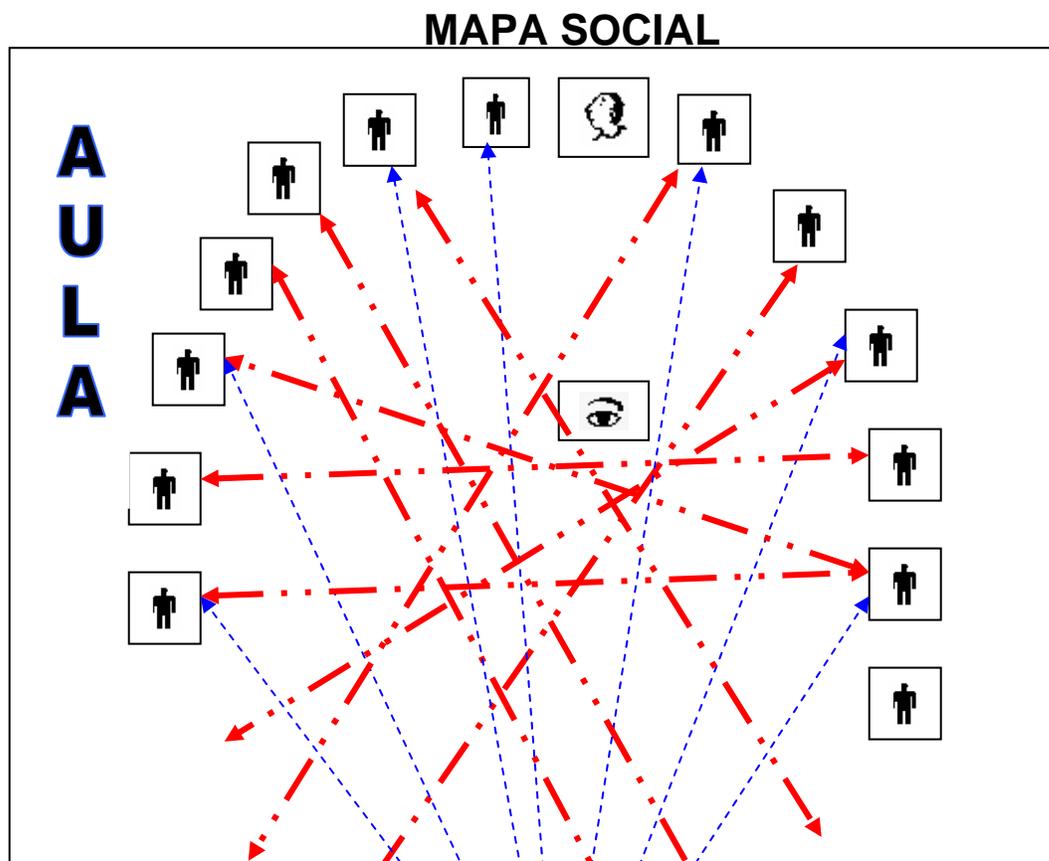
Las instituciones seleccionadas fueron escuelas urbanas, pues la mayoría de los co-investigadores eran estudiantes de tercer año de la carrera de psicología a los que les resultaba muy difícil realizar el trabajo en escuelas internas por dificultades de tiempo, lejanía y transporte. Las escuelas fueron Juan Oscar Alvarado y Osvaldo Herrera de la ciudad de Santa Clara.

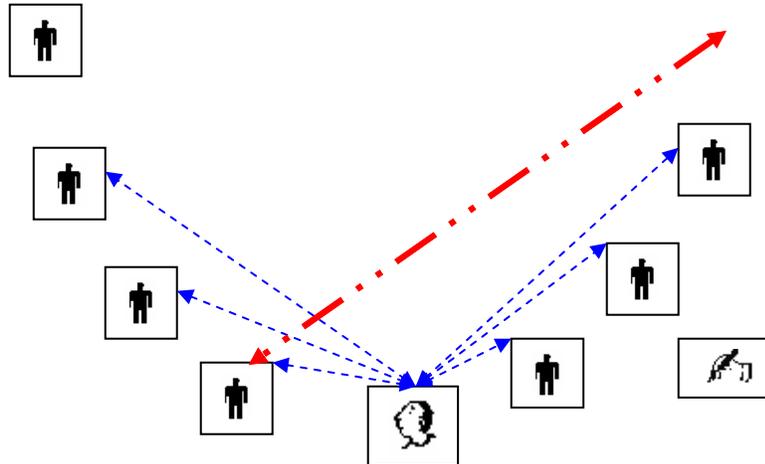
Para desarrollar la investigación se escogió el método de estudio de casos, el cual “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el exámen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.”(García Jiménez,1991).Este método posee un gran potencial para producir información sobre singularidades, particularidades, acciones, situaciones y nos ubicamos en la variante de estudio de casos instrumental.

Específicamente utilizamos el estudio de casos múltiple, pues estudiamos cuatro casos únicos de grupos de secundaria básica, dentro de cada grupo trabajamos con 15, 17, 19, 20 estudiantes, a partir de una matrícula de 25, 28, 30 y 30, respectivamente.

A pesar de que la investigación había sido autorizada por el Director Municipal de Educación, el recibimiento de las directivas de los centros denotaba en algunos casos desinformación, y en otros ciertas conductas que mostraban resistencia al trabajo. Con la intención de propiciar un espacio donde los adolescentes se manifestaran con mayor espontaneidad nos dimos a la tarea de encontrar la vía para lograrlo. Decidimos realizar trabajo en grupo a partir de las propias dinámicas que emergían durante el proceso. Las razones que nos condujeron por este camino se relacionan con la necesidad de que los sujetos se sintieran actores principales en el escenario de sus interacciones, propiciar la participación activa de los componentes de los grupos para así facilitar el desarrollo de un clima de confianza y despertar el interés por el trabajo en grupo, desde la construcción de una relación empática.

Para facilitar la representación de nuestro escenario elaboramos el siguiente mapa social, así como:





Leyenda:

-  - Observación
 -  - Investigador
 -  - Notas de campo
 -  - Adolescente
-  Comunicación investigador-adolescente
 -  Comunicación adolescente-adolescente

A partir de las decisiones anteriores nos orientamos hacia la determinación de los contenidos de las dinámicas que serían facilitadoras de la determinación de necesidades de temas a compartir.

Para la detección de las necesidades o temas a debatir, se utilizó la técnica del brainstorming o tormenta de ideas. En esta técnica, los participantes expresan con absoluta libertad todo lo que se les ocurra a propósito de un tema o como solución a un problema. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad, se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agotan la producción de ideas, se realiza una evaluación de las mismas.

- Objetivo: La tormenta de ideas permite ante todo generar ideas, propuestas y superar el conformismo y la monotonía con el desplazamiento de la crítica.
- Desarrollo: Antes de comenzar la tormenta se expone el problema y se explican las reglas: las ideas se expresan con independencia de su calidad; no se valorará ninguna idea hasta que se diga la última frase; se recomienda asociar libremente las ideas propias con las ya expuestas; cuantas más intervenciones, más posibilidades de encontrar posibilidades válidas; los turnos de palabra se concederán de manera indiscriminada. Al final, tres o cuatro personas que no hayan participado en la fase de producción analizarán todas las ideas para valorar su utilidad en función del objetivo que se pretendía con el empleo de la técnica.

Después de la recogida de los temas que deseaban debatir, en cada sesión se aplicó la técnica del grupo de discusión, que posibilitaba cada sesión fuera organizada y diseñada en función de lo ocurrido en la anterior; se llevaba una propuesta, la cual estaba sujeta a los cambios que la propia dinámica impusiera, respondiendo a un diseño emergente.

El respeto a las necesidades y deseos de los adolescentes, se mantuvo como norma en el trabajo conjunto, de esta manera compartimos adolescentes e investigadores actividades como juegos de pelota, visitas a la Universidad, entre otras.

La información fue recogida a través de la técnica de la observación participante, revisión de documentos y registro de los diálogos.

Nos apoyamos, como herramientas, en las técnicas de trabajo en grupo; entre ellas técnicas de activación (ver anexo 1), así como la técnica grupo de discusión, la cual consiste en un intercambio de ideas entre varios participantes que previamente han trabajado sobre un tema que puede analizarse desde

distintas posiciones. No conviene utilizarla en grupos de más de veinticinco personas.

- **Objetivo:** Esta técnica se centra en profundizar en los conocimientos mediante un análisis crítico de los temas y estimular la comunicación interpersonal, la tolerancia y el trabajo en equipo.
- **Preparación:** Días antes del empleo de la técnica el facilitador negocia con el grupo, el tema a tratar en función de los intereses de los adolescentes
- **Desarrollo:** Facilitará la participación cuando el investigador va pidiendo sus opiniones, concediendo los turnos de palabra y permitiendo las aclaraciones que vayan surgiendo. A medida que se agoten los comentarios, el facilitador realizará un resumen de lo tratado, y se dejarán planteadas las ideas centrales, resultado del análisis conjunto.

Las necesidades que surgieron durante la técnica “Brainstorming” estaban relacionadas con los siguientes temas:

Grupo I:

1. Autoconocimiento
2. Comunicación con los padres
3. Comunicación compañeros y amigos..

Grupo II:

1. Autoconocimiento.
2. Comunicación con los padres.
3. Comunicación con compañeros y amigos.

Grupo III:

1. Autoconocimiento.
2. Comunicación con compañeros y amigos
3. Comunicación con los padres.

Grupo IV:

1. Autoconocimiento.

2. Comunicación con compañeros y amigos
3. Comunicación con los padres

La comunidad de temas en el registro de necesidades en los grupos de informantes claves, nos posibilita la determinación de unos indicadores relevantes en el análisis de las interacciones entre adolescentes que generan en los investigadores las primeras hipótesis en relación a las características de estas interacciones desde la triangulación teórica:

- ✓ Las diferentes dimensiones del autoconocimiento en los adolescentes se reestructura en la intersubjetividad entre iguales y se expresan en dichas interacciones como significados a compartir.
- ✓ La dimensión dialógica de las interacciones entre adolescentes asume características que expresan la relevancia del otro igual en el desarrollo intrasubjetivo.
- ✓ Existen características en la comunicación del adolescente con la familia que él necesita compartir con sus iguales.

Estos temas surgidos a través de las necesidades han sido trabajados en estudios tanto por L.S.Vigotsky quien planteó que la edad de la maduración sexual se considera habitualmente como la edad en la que se producen dos cambios esenciales en la vida del adolescente. Suele decirse que es la edad en que el niño descubre, por un lado, su "yo", en la que se forma su personalidad y, por otro, la edad en que se estructura su concepción del mundo, y ambas según él surgen como resultado del desarrollo cultural. Sostenía que las habilidades intelectuales que los sujetos adquieren se relacionan directamente con el modo en que interactúan con otros en ambientes de solución de problemas específicos, los sujetos internalizan y transforman la ayuda que reciben y finalmente usan estos mismos medios de guía para dirigir sus conductas.

Vigotsky (1995) señalaba: "No hemos podido decir nada, por ejemplo, sobre el importantísimo eslabón que une la vida orgánica y la vida de la personalidad,

eslabón que subyace en el desarrollo cultural de las emociones y atracciones humanas.” Por su parte Bruner (1993) y Bárbara Rogoff (1993), también destacan el papel del otro en la formación del yo, y la importancia del estudio de las emociones y motivaciones, en el proceso de interacción. A su vez Bozhovich (1976), defiende los postulados vigotskianos de Situación Social del Desarrollo y la vivencia o relación afectiva con el medio en el que se desarrolla el individuo, realizando un estudio de las regularidades de las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, resaltando la importancia de los iguales para estos últimos.

Tanto Bajtín como Vigotsky , Bruner y Bárbara Rogoff defienden la importancia de la interacción humana, algunos utilizan el término de dialogicidad, otros intersubjetividad; Vigotsky destacaba que las interacciones sociales son en sí misma mediadas por medios auxiliares – el más notorio es el discurso – que no son sólo ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad sino que son medios principales para dominar los procesos psicológicos cuya influencia es decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre. Los signos e instrumentos como son el discurso, la alfabetización, la matemática median en las interacciones entre los sujetos y con su medio ambiente. Estas herramientas psicológicas tienen un origen social, se las usa para comunicarse con otros para mediar en el contacto de los mundos sociales, y luego internalizar su uso.

Estos autores se orientan en la necesidad del concebir el proceso interactivo, como ese espacio que depende de dos o más parte; para Bajtín lo que denominó voces, y para los demás autores subjetividades. Es en este espacio donde se comparten representaciones y emociones; potenciando el desarrollo.

Desde los análisis anteriores, podemos legitimizar determinadas temáticas que emergen de los resultados obtenidos en nuestra investigación, a las que definiremos como:

T1- Manifestaciones del yo en la intersubjetividad.

T2- El papel del otro en la formación del autoconcepto.

T3- La dimensión dialógica de la intersubjetividad entre iguales.

T4- La regulación emocional en la intersubjetividad entre iguales.

T5- La comunión vivencial en la intersubjetividad.

Estas temáticas sirvieron de pautas en la lógica de presentación de los resultados, así mismo, la codificación que hemos dado a los temas nos facilita su análisis en las matrices de datos.

A continuación se describe el procedimiento seguido en cada uno de los grupos, teniendo en cuenta las partes de cada encuentro o sesión y las técnicas o actividades utilizadas, debe quedar claro que esta presentación previa, sólo es posible en estos momentos de redacción del informe; que en la dinámica investigativa ya hemos explicado cómo ocurre el proceso de negociación entre investigadores y participantes.

GRUPO I

	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
SESIÓN 1	Técnica de presentación "lo que más te gusta de ti y lo que menos te gusta"	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de activación "mar adentro mar afuera" • Técnica del brainstorming. • Selección del tema a debatir en la próxima sesión. • Técnica de activación "manos cruzadas." 	Técnica del para evaluar "Positivo, Negativo, e Interesante" (P.N.I)
SESIÓN 2	Técnica de activación "El juego de las frutas"	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica "Identifícate con un animal" • Técnica "Grupo de discusión con el tema Autoconocimiento" 	Actividad orientada a comparar la sesión de trabajo con

		<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “El escudo” • Definición del tema a debatir en la próxima sesión. 	una estación del año.
SESIÓN 3	Se escucha una canción “Angel” y se intercambian opiniones y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de activación “ El regalo de la alegría” • Técnica “Grupo de discusión” con el tema Comunicación con compañeros y amigos. • Técnica de conversación en parejas. • Técnica de activación “un fuerte aplauso para todos” • Técnica “El amigo secreto” 	Técnica “Las tres sillas”

SESIÓN 4	Técnica de activación “Del derecho al revés”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Dentro y fuera” • Técnica de activación “A pinocho se le acabaron las mentiras” • Definición del tema a tratar en la próxima sesión. 	Técnica “El monumento”
SESIÓN 5	Técnica de activación “El rumor”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. con el tema de la Comunicación con los padres. • Técnica Psicodrama con historias creadas por los adolescentes en relación a la familia. • Definición del tema para la próxima sesión. 	Actividad orientada a verbalizar cómo se sintieron y qué aprendieron .
SESIÓN 6		<ul style="list-style-type: none"> • Actividad final orientada a verbalizar cómo se sintieron durante todos los encuentros y en qué medida les resultó provechoso. 	Se descubren los amigos secretos.

GRUPO II

	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
SESIÓN 1	Técnica de	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de animación “El 	Técnica de

	<p>presentación</p> <p>“Decir el nombre, un hobby, y la música preferida.</p>	<p>barco”</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Adivina quién? • Técnica “El amigo secreto” • Técnica “Brainstorming”. 	<p>evaluación</p> <p>“Positivo, negativo e interesante (P. N. I)”</p>
<p>SESION 2</p>	<p>Técnica “A pinocho se le acabaron las mentiras”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Grupo de discusión” con el tema del autoconocimiento” • Técnica del cocktail social “Quién soy yo” • Técnica “El árbol de la vida” • Selección del tema a debatir. 	<p>Actividad de ubicar en una escala del 1 al 5 cómo se sintieron durante la sesión, siendo el número 5 la máxima expresión de bienestar</p>
<p>SESION 3</p>	<p>Técnica de activación “Mi amigo es...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “Regalos espirituales” • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con compañeros y amigos. • Técnica “Elección” • Técnica “La foto” 	<p>Técnica “La espiral”</p>
<p>SESION 4</p>	<p>Técnica “Las manos cruzadas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los regalos del amigo secreto. • Actividad donde todos se 	<p>Técnica “Las tres sillas”</p>

		<p>toman las manos y alguien de forma espontánea dirige un mensaje a los presentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con los padres. • Técnica “La carta”. 	
SESION 5	Técnica de activación “Mar adentro, mar afuera”.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “El regalo de la alegría”. • Técnica “De espalda” • Técnica “Juego de roles.” 	Técnica de la repetición de nombres de frutas.
SESIÓN 6	Técnica de activación “Captura la pelota”	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de caminar por todo el escenario con los ojos cerrados y tocando a los demás. • Técnica de conversación en dúos” • Técnica “Una entrevista para recordar” 	Técnica “Del derecho al revés”
SESION 7	Técnica “El rumor”	<ul style="list-style-type: none"> • Se entregan los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “ El arcoiris” • Técnica “El aplauso” 	Actividad bailable.
SESION 8		<ul style="list-style-type: none"> • Actividad final orientada a verbalizar cómo se sintieron durante todos los encuentros y en qué medida les resultó provechoso. 	Se descubren los amigos secretos.

GRUPO III

	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
--	----------	------------	--------

SESION 1	Técnica “La pelota”	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “El amigo secreto” • Técnica “Brainstorming” • Técnica “Caminar por el escenario con los ojos cerrados y tocándose” • Seleccionar el tema de debate. 	Técnica de evaluación “Positivo, negativo e interesante (P. N. I)”
SESIÓN 2	Técnica de animación “Las frutas”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Comunicación personal en relación al otro” • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con compañeros y amigos. • Técnica “El regalo de la alegría” • Selección del tema a debatir en la próxima sesión. 	Técnica “Las tres sillas”
SESION 3	Técnica “Al derecho y al revés”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Dejarse caer” • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: autoconocimiento. • Técnica “La imagen del cuerpo” • Técnica “El escudo” 	Técnica “El aplauso”
SESION 4	Técnica “Mar adentro mar”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. 	Técnica “Lo que más

	afuera”	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “El pare” • Técnica “El globo” • Técnica “Dentro y Fuera” • Técnica “El encuentro” • Selección del tema a debatir 	me gustó, lo que menos me gustó”
SESIÓN 5	Técnica “Pobrecito gatito”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “El anuncio clasificado” • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con los padres. • Técnica “Dejarse caer” 	Técnica “La carta”
SESIÓN 6	Técnica “A pinocho se le acabaron las mentiras”	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Elección” • Técnica “Las huellas de la mano” 	Técnica “La espiral”
SESION 7		<ul style="list-style-type: none"> • Actividad final orientada a verbalizar cómo se sintieron durante todos los encuentros y en qué medida les resultó provechoso. 	Se descubren los amigos secretos.

GRUPO IV

	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
SESIÓN 1	Técnica de	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “Brainstorming” 	Técnica de

	<p>presentación “Decir nombre, lo que más le gusta hacer”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “ El trueque de un secreto” • Técnica “La pelota” • Selección del tema a debatir en la próxima sesión. 	<p>evaluación “Positivo, negativo e interesante (P. N. I)”</p>
<p>SESIÓN 2</p>	<p>Técnica “Mar adentro mar afuera”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de inclusión y exclusión grupal. • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con los compañeros y amigos. • Técnica “ La cadena del amor” • Técnica “El amigo secreto” • Selección del tema a debatir en la próxima sesión. 	<p>Técnica “Las tres sillas”</p>
<p>SESIÓN 3</p>	<p>Técnica “Dejarse caer”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los mensajes y regalos del amigo secreto. • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Comunicación con los padres. • Selección del tema a debatir en la próxima sesión. 	<p>Técnica “Las tres sillas”</p>
<p>SESIÓN 4</p>	<p>Técnica “Al derecho y al revés”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “Grupo de discusión” con el tema: Autoconocimiento. 	<p>Técnica “El aplauso”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Temores y esperanzas” • Técnica “El globo” 	
SESIÓN 5	Técnica “Las frutas”	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica “Una entrevista para recordar” • Técnica “La espiral” 	Técnica “Del cielo me cayó...”
SESIÓN 6		<ul style="list-style-type: none"> • Actividad final orientada a verbalizar cómo se sintieron durante todos los encuentros y en qué medida les resultó provechoso. 	Se descubren los amigos secretos.

Para el acceso al campo se realizaron contactos formales, principalmente con el personal de la directiva del centro, para la selección de los grupos escolares con los que se trabajaría, así como la recepción de los horarios de dichos grupos, los cuales nos serían de mucha utilidad para poder negociar , luego con los propios adolescentes, cuándo se efectuarían nuestros encuentros con ellos. A continuación nos entrevistamos con los profesores guías, con el propósito de obtener información sobre los grupos y sus miembros. El mapa temporal lo presentamos aquí:

MAPA TEMPORAL

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Sesión de la mañana	-Docencia -Sesión de trabajo -Docencia	-Docencia -Docencia -Docencia	-Docencia -Docencia -Sesión de trabajo	-Docencia -Docencia -Docencia
Sesión de la tarde	-Docencia	-Sesión de trabajo	-Docencia	-Sesión de trabajo

Los primeros días en el campo constituyeron un período en el cual los observadores trataban de que los sujetos se sintieran cómodos, disipando cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación sería intrusivo. Se establecieron contactos informales, utilizando la técnica del "vagabundeo".

Se logró establecer el rapport en las primeras sesiones, pues los adolescentes estaban muy motivados desde el principio, para lograrlo se trabajó en:

- Comunicar la simpatía que se sentía por los informantes y lograr que ellos la aceptaran como sincera.
- Lograr que, las personas se "abrieran" y manifestaran sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.
- Ser visto como una persona auténtica.
- Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

Para salvar el riesgo de sentirse abrumados por la cantidad de información que recibían se limitó el tiempo que se pasaba en el escenario durante cada observación, el cual no sobrepasaba la hora de trabajo. Esto a su vez cumplía el objetivo de evitar el cansancio o el aburrimiento en los adolescentes.

En la observación participante, el análisis de los datos se convirtió un proceso continuo. Los observadores se movían entre los datos ya recogidos y el campo. De lo aprendido dependía lo que buscarían observar luego, así como el contenido y los objetivos de las próximas sesiones de trabajo; ya que en la medida que emergían los temas y perspectivas, se discutían en conjunto adolescentes e investigadores y se dejaban planteadas interrogantes que conducían a nuevos encuentros.

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se tomaron notas después de cada observación y también después de contactos individuales con

algunos sujetos que se acercaban a los investigadores para intercambiar con ellos en privado (generalmente comentarios relacionados con lo ocurrido en la sesión de trabajo). Además las notas incluían la descripción del ambiente físico así como de sucesos que interrumpían la dinámica grupal (entrada o salida de algún miembro del grupo o ajeno a este, el sonar de timbres para el cambio de turno de clases, etc). Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, se intentó redactar las más completas y amplias notas de campo que fue posible.

En algunas de las sesiones de trabajo se utilizó equipos de grabación de sonido y luego se transcribieron las grabaciones, lo que garantizaba una mayor precisión en la recogida de la información.

Para poder recordar una mayor cantidad de información se prestó atención permanente a lo que iba ocurriendo durante las dinámicas. Cambiábamos la lente del objetivo: pasar de una de “visión amplia” a otra de “ángulo pequeño”, para evitar que los observadores quedaran abrumados por la cantidad de conversaciones y actividades que tenían lugar al mismo tiempo, lo cual podría dificultar el recuerdo: es imposible concentrarse en todo lo que ocurre. Una técnica consistió en enfocar a una persona, interacción o actividad específicas, mientras mentalmente se bloquean todas las otras. Los investigadores reproducían mentalmente las observaciones y escenas; y abandonaban el escenario en cuanto se observaba todo lo que estuviera en condiciones de recordar. Tomar las notas tan pronto como le resultara posible, después de la observación.

En el análisis se empleó la triangulación de investigadores, la metodológica y la de datos. La triangulación consiste en la combinación dentro de un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador. Apoyándose en otros tipos

y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados.

Se utilizaron las siguientes estrategias de la triangulación:

1. Triangulación de la observación de tres investigadores en cada grupo, que observaron el mismo fenómeno, para confrontar e incorporar la mayor cantidad de datos.
2. Triangulación metodológica: Se utilizaron varios métodos para trabajar sobre los mismos aspectos a investigar, revisión de documentos oficiales, observación participante y grabaciones de audio.
3. Triangulación de datos: Uso de diferentes fuentes de datos. Estudiar un fenómeno con diferentes sujetos, tiempos, lugares y ambientes

El documento analizado fue el Proyecto de Escuela Secundaria Básica, versión 06 / 24 de febrero del 2003 (ver Anexo).

El criterio para el número de observaciones fue la saturación de datos. No existía una cantidad preestablecida de sesiones de trabajo, pues la cantidad dependía de que los datos recogidos fueran suficientes.

A los datos obtenidos se les realizó un análisis de contenido. En términos generales, el análisis de contenido es un método conjunto de procedimientos sistemáticos que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido.

Mediante el análisis de contenido verificamos la presencia de unidades de registro que posibilitaron la determinación de indicadores relevantes de las características de las interacciones entre los adolescentes, hipótesis en relación a la explicación de estos indicadores, las categorías e inferencias. Dentro de las etapas que seguimos en el análisis, estuvieron:

- El análisis previo o la lectura de documentos. Realizamos una lectura atentamente y varias veces los diálogos a estudiar que nos permitía una indispensable familiarización del investigador con el contenido, con los diferentes temas posibles. Es lo que se llama generalmente la «lectura flotante», entendida esta como una actividad que consiste en familiarizarse con los documentos de análisis por las lecturas sucesivas y dejando nacer las impresiones y las orientaciones. Esta «lectura flotante» como lo dice Bardin (1977) es necesaria para impregnarse del material. De esta lectura es posible avanzar en la formulación de las hipótesis. En el análisis previo, recogimos el material a analizar, lo organizamos y se sometió a varias lecturas. Estas últimas apuntaban a que el lector pudiera «adquirir una visión de conjunto del material recogido, familiarizarse con sus diferentes particularidades, presentir el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior y la manera de desglosarlas en enunciados específicos.
- Luego preparamos el material, o sea, los diálogos fueron desglosados en unidades de significación, para ser clasificadas en categorías bien definidas.
- La elaboración de los resultados. En esta fase se realizaron las operaciones de codificación. La codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto. Transformación que, por desglose, agregación o numeración permite llegar a una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de aclarar al analista sobre las características del texto” (Bardin,1986)

La elaboración del material es una etapa de reorganización del material en la cual son reagrupados en categorías o temas más amplios bajo un título genérico todos los enunciados cuyo sentido se agrupan. No existían categorías preestablecidas, las categorías eran, entonces, inducidas de los textos analizados.

Para el análisis de los datos se confeccionaron matrices, organizadas en función del código, los datos brutos, y un preanálisis. El código se compuso de varios caracteres donde se encontraban el sujeto (A con un número) y las temáticas derivadas de la valoración de las principales necesidades detectadas en los adolescentes (T con los números de la temáticas anteriormente definidas)

Capítulo III. Análisis de los resultados.

Epígrafe 1. Las manifestaciones del yo en la intersubjetividad. El papel del otro en el autoconcepto.

Un indicador relevante que se presentó desde el comienzo hasta el final de los encuentros fue las manifestaciones del autoconcepto. Entre las palabras más utilizadas dentro de las manifestaciones del yo se encuentran yo, mi, soy; la dimensión del autoconcepto más verbalizada fue el autoconcepto privado, que Greenwald y Pratkanis citados por José C. Núñez (1994) define como las autorrepresentaciones sobre rasgos, estados o conductas de tipo personal. Las otras 2 dimensiones (el autoconcepto colectivo que implica autopercepciones sobre el papel desempeñado en un grupo determinado; y el autoconcepto público que representa el conjunto de autopercepciones sobre lo que otras personas piensan de uno mismo), no se expresaron con la misma intensidad que el autoconcepto privado en el conjunto de discursos de los adolescentes estudiados. Es necesario señalar que al referirse a sus rasgos, gustos y conductas, utilizaban frases cortas con poca elaboración, lo que demuestra que no eran el resultado de una profunda autorreflexión (“soy burlona, lo que me gusta es reírme mucho y oír música”), y en consecuencia pobre autoconocimiento, lo que en ocasiones era afirmado de forma directa (“porque yo no sé ni lo que quiero”)

MATRIZ DE DATOS (1)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A3, T1	-Yo quisiera que se hablara de música	-Manifestación del yo orientado hacia la dimensión privada del autoconcepto
A2, T1	- Porque yo no sé ni lo que	-Manifestación del yo orientado

	quiero	hacia la dimensión privada del autoconcepto.
A10, T1	-Soy demasiado exigente con los demás. Sin embargo soy demasiado sensible	-Manifestación del yo orientado hacia los demás. Proyección social del yo.
A15, T1	-Lo que me gusta es reírme mucho y oír música	-Manifestación del yo orientado hacia sí mismo.
A8, T1	-Mi nombre es A , mi música favorita es la salsa.	-Manifestación del yo hacia sí mismo.
A14, T1	-Yo si quedé estelar, un papirriqui.	-Manifestación del yo orientado hacia sí mismo.
A1, T2	-Hija que mal tú pintas.	-Valoración social con un sentido de desaprobación.
A2, T2	-Y tú con ese par de orejas, quedaste igualito.	-Valoración social con un sentido de desaprobación. Autoprotección del autoconcepto
A3, T2	-Oyen, A4 y A5, esto les viene bien a ustedes que siempre están fajadas por gusto.	-Valoración social con un sentido de desaprobación.
A4, T2	-Yo no le hablo a A5 porque ella no sabe jugar con nadie y se pone brava por todo.	-Valoración social con un sentido de desaprobación. Autoprotección del autoconcepto.
A5, T1,T2	-Es que a mi no me gusta que jueguen pesa'o conmigo.	-Manifestación del yo orientado hacia sí mismo. Autoprotección del autoconcepto.
A3, T2	-¡Ah!, muchachitas déjense de boberías y acábense de reconciliar. (Al rato).	-Valoración social con un sentido de desaprobación.
A4, T1,T2	-En realidad es mejor perdonar que guardar	-Manifestación del yo orientada hacia los demás. Proyección social

	rencores, por eso le voy a hablar a "A4".	del yo.
A6, T1,T2 A7, T2	-A mi me gusta tener más el control de todo. - Es que tú eres una epidemia cuando la coges con alguien no lo sueltas.	-Manifestación del yo orientada hacia sí mismo. -Valoración social con un sentido de desaprobación.
A10, T1 A11, T2	-Me gusta investigar y leer libros novedosos. -Si profe, el a lo que se dedica es a esas boberías.	-Manifestación de yo orientada hacia sí mismo. -Valoración con un sentido de desaprobación.
A12, T2 A13, T2	-Boba, dale. Siempre estás despistada -Todos ustedes son más bobos e infantiles.	-Valoración social con un sentido de desaprobación. -Valoración social con un sentido de desaprobación. Autoprotección del autoconcepto.
A16, T2 A 17, T2	-Vaya mongo, tú siempre te equivocas. -Si de mongolería es, tu eres el primero en la cola.	-Valoración social con un sentido de desaprobación. -Valoración social con un sentido de desaprobación.
A10,T1,T2	-Todos en el aula me dicen bobo, yo no soy bobo. Pero no me importa lo que digan, por eso no tengo amigos aquí. Se ríen de mi pelo, se burlan constantemente...A veces me siento solo	-Manifestación del yo, orientado hacia sí mismo. Necesidad de aceptación.
A6, T1,T2	-Serio..., autosuficiente. A mi me parece que siempre he ayudado a todos aquí, para que ahora me vengan con	-Manifestación del yo orientado hacia los demás. Proyección social. Necesidad de aceptación.

A27, T2	<p>de reina y creo que eso es lo mejor que puedo desempeñar porque las reinas son bonitas, tienen joyas, criados, viven en un palacio grande...</p> <p>-Si, pero no solo eso. Las reinas son buenas, honestas, justas con las personas y por eso las respetan y admiran. Una reina buena no debe acumular riquezas, sino compartirlas con los pobres (esta fue la opinión de la otra niña que fue seleccionada para ser reina).</p>	<p>hacia los demás. Proyección social del yo.</p> <p>-Valoración social con sentido de aprobación.</p>
A25, T2	<p>-Ahora si que "L" encontró una reina de verdad, ¡porque él no solo es bonito sino que cumple todo lo que un rey debe tener.</p>	<p>-Valoración social con sentido de aprobación.</p>

Obsérvese en la matriz, la coocurrencia de la valoración social con sentido de desaprobación (dimensión valorativa negativa), cuya expresión contrasta con el predominio de las manifestaciones del yo privado.

Otro indicador relevante encontrado en estos diálogos fue la valoración social de los compañeros, como otros significativos, aportando información sobre rasgos físicos, conducta y habilidades. Se manifestó una tendencia a valoraciones que implicaban desaprobación que venían acompañada de respuestas, en la mayoría de las ocasiones de rechazo con una actitud de autoprotección pues se sentía

amenazado el autoconcepto y en consecuencia la autoestima (“y tú, con ese par de orejas, quedaste igualito”, “yo no le hablo a A5 porque ella no sabe jugar con nadie y se pone brava por todo”).

Con la integración de los indicadores primarios de la matriz llegamos a la unidad de sentido o categoría: configuración subjetiva de las dimensiones del autoconcepto en función de los otros significativos en las interacciones entre iguales.

Estos adolescentes protegían su autoconcepto público, que según Greenwald y Pratkanis citados por José C. Núñez (1994) representa el conjunto de autopercepciones sobre lo que otras personas piensan de uno mismo. Ellos se orientaban hacia los demás, y le otorgaban enorme valor a la opinión de los demás.

La dimensión valorativa intensamente negativa referente a cada expresión de desaprobación puede ser interpretada por la frecuencia e intensidad con que se presentan, como expresión del impacto afectivo que tienen las valoraciones de los compañeros en el adolescente, de manera que este indicador puede ser manifestación, tanto de las características de las interacciones entre ellos, como del papel que las interacciones con los iguales tiene en el desarrollo de la personalidad del adolescente; además la coocurrencia de estas múltiples conductas como: frases de desacuerdo, incertidumbre en las soluciones a los problemas colectivos, ofensas, pueden ser interpretadas como un área de conflicto en las interacciones entre iguales que se expresan como contradicción, ambivalencia entre la sensibilidad a la valoración del otro y la dimensión valorativa negativa, en los efectos que producen estas valoraciones negativas.

Cuando no existía correspondencia entre lo que los demás pensaban y el autoconcepto, solían asumir como conducta, trasladar la responsabilidad de sus actos a los otros (“es que a mi no me gusta que jueguen pesao conmigo”). Este

tipo de conducta Bruner(1997) lo definió como “un aspecto moral de la persona, que se expresa en fenómenos tan ubicuos como culparse o culpar a otro por actos cometidos o resultados de nuestros actos”, nosotros lo interpretamos como una forma de proteger el autoconcepto.

Otra forma de proteger el autoconcepto, era una cierta negociación, donde se autoprotegían y garantizaban la aceptación de sus compañeros(“en realidad es mejor perdonar que guardar rencores, por eso le voy a hablar a A5”).Al inicio este diálogo utilizan como recurso destacar la presencia del investigador como persona que no pertenece al grupo. La primera reacción de ambas adolescentes objeto de crítica fue actuar defensivamente depositando la responsabilidad del problema en la otra persona, en un intento de proteger el autoconcepto. Ante la insistencia en las valoraciones de los demás, A4 decidió reestructurar la situación, o sea, replanteó el significado del problema de forma tal que defendía su autoconcepto al no reconocer culpabilidad; y a la vez lograba la aceptación del grupo para el logro del bienestar personal y social. La estrategia que utilizó esta adolescente tiende a la negociación donde sin dejar de preocuparse por lo suyo, considera lo que el grupo quiere tratando de llegar a un punto medio entre las dos posturas para lograr una conciliación entre las concepciones grupales y las personales. Esta habilidad de negociación nosotros la interpretamos como una de las características de las interacciones entre los adolescentes estudiados; es interesante la relación entre la necesidad que tienen estos sujetos de ser aceptados y a la vez autoproteger su autoconcepto. La falta de aprobación de las valoraciones por no presentar correspondencia con lo que piensan sobre sí mismos, podía provocar que ellos actuaran con la intención de llegar a determinado acuerdo con sus compañeros, asegurando de esta forma, el “quedar bien con el grupo” y al mismo tiempo sentirse bien con ellos mismos, o sea, mantener su autoestima. Es necesario señalar que esta habilidad negociadora se manifestaba sólo en aquellas situaciones donde las valoraciones no eran percibidas como agresiones directas, cuando no existían palabras, ni frases ofensivas o de burla, de esta cuestión inferimos que la identificada habilidad de

negociación en estos adolescentes está más centrada en el yo que en los demás, o que en la tarea.

Existe una tendencia a utilizar “etiquetas”, como forma de conceptualizar a través de la generalización las percepciones y valoraciones sobre sus compañeros de grupo.

Dentro de la dinámica se pudo ilustrar el impacto de esta conducta en un adolescente cuando refirió: “Todos en el aula me dicen bobo, yo no soy bobo. Pero no me importa lo que digan, por eso no tengo amigos aquí. Se ríen de mi pelo, se burlan constantemente...A veces me siento solo.”

En el discurso del adolescente existe una contradicción entre la poca significación que pretende otorgarle a la valoración de los demás cuando dice que no le importa lo que digan y la expresión de insatisfacción al plantear que a veces se siente solo. Esto es indicador de que intenta proteger su autoconcepto y su autoestima. La autoestima tiene que ver con la valoración, con la autoevaluación que cada persona posee; es la actitud favorable del individuo hacia su persona, la cual ayuda a ordenar y valorar todas sus experiencias; es la medida en que le agrada su propia forma de ser. La autoestima influye sobre el adolescente en cómo se siente, piensa, aprende, se valora, se relaciona con los demás y se comporta; o sea, la autoestima constituye uno de los indicadores más sensibles de cómo el adolescente va construyendo su identidad personal.

Durante una dinámica, se pudo recoger el siguiente comentario de un adolescente: “...a veces llegas a preguntarte si esas personas tienen la razón”. Esta verbalización permite comprender qué sucede en el plano intrapsicológico, o sea, cómo el resultado de todo el complejo sistema de interacciones con sus compañeros (plano interpsicológico) provocó un proceso de autorreflexión más profundo, generador de un cuestionamiento de aquello que hasta el momento configuraba su concepción del mundo y de sí misma. El autoconcepto al expresar

una autovaloración permanente, y a su vez, abierta y expuesta a los sucesos y experiencias que el medio provoca; propicia que el adolescente presente una tendencia a adoptar respecto de sí mismo las actitudes que están siendo expresadas por los iguales como personas significativas para él, lo cual conlleva a adoptar determinada posición y nos permite entonces, inferir el valor que la intersubjetividad entre iguales tiene para el desarrollo de la identidad personal en los adolescentes.

El análisis anterior se apoya en la concepción de Vigotsky(1960) quien afirmó que: "...a través de los demás es que nos convertimos en nosotros mismos....La personalidad se convierte para sí en aquello que ella es para los demás, a través de lo que ella representa a los demás". Por su parte Bruner (1991)decía: "El yo no es el resultado entonces de una simple reflexión contemplativa, sino un producto cultural e individual, pues es el individuo quien va definiendo su significado y su historia"; a estas consideraciones, nosotros apuntamos nuevas inferencias acerca de la relevancia que los iguales adquieren en el proceso de reestructuración de la dimensión del autoconocimiento, desde la intersubjetividad y que se expresan como significados a compartir y que hemos ido interpretando.

En situaciones donde tenían que representar papeles para dramatizaciones, los personajes sugeridos por los investigadores eran repartidos por el propio grupo intentando encontrar una correspondencia entre la representación de las características que poseían estos personajes y la imagen que tenían de sus compañeros ("ese mismo, el es todo un sacerdote")

Algunos adolescentes destacan en sus valoraciones aspectos que se alejan de lo esencial, quedando a un nivel de valoración superficial que incluye tanto características externas (bonitas, tienen joyas, criados, viven en un palacio grande, no tienen mujer). Otros adolescentes sin embargo, defienden ideas propias que se han convertido en convicciones o valores morales, productos de las diversas interacciones en las que se han desarrollado durante sus vidas. Estos

diferentes matices pudieran interpretarse asociados a niveles de desarrollo en la valoración de los otros , para nosotros son indicador de las características de la intersubjetividad de estos adolescentes.

La exploración de la influencia en el desarrollo de los adolescentes, era manifestado a partir de cómo se sentían y que pensaban cuando se les asignaba determinado papel en las dramatizaciones. La autoestima y el autoconcepto de los adolescentes se veía afectado o fortalecido, en dependencia de si la representación individual y grupal acerca de estos personajes se encontraba formada por valoraciones positivas o negativas, esta relación directa la interpretamos como expresión del valor que el adolescente le otorga a la valoración social de los iguales, que en estos momentos aún tiene un efecto casi inmediato, o sea, que carece de un nivel más reflexivo de los autorreferentes del yo.

MATRIZ DE DATOS(2)

CODIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A 4, T2	-Y a mi, que nadie me escribió en el papel.	-Manifestación del yo orientada hacia los demás. Necesidad de aceptación.
A18, T2	-¡Ay!, El papel se cayó. Si quieres te escribimos ahora o te decimos algo lindo.	-Manifestación social con sentido de aceptación.
A18, T2	-¿Cómo te caigo?	-Manifestación del yo orientada hacia los demás.
A19, T2	- Muy bien	-Valoración social con sentido de aceptación
A20, T2	-¡Dale A21!	-Manifestación social orientada a la estimulación
A21,T1,T2	-Es que... no sé si pueda	-Manifestación del yo orientada hacia sí mismo.

A20, T2	-Dale, dale, que nosotros sabemos que sí puedes.	Inseguridad. -Manifestación social orientada a la estimulación.
A20, T2	-¡Dale, mijo, tú verás que lindo!	-Manifestación social orientada a la estimulación.
A32, T2	-Eres fraternal porque te relacionas con los demás.	-Valoración social con sentido de aceptación.
A35, T2	-Creo que "A37" es una bella persona.	-Valoración social con sentido de aceptación.

Los datos que se ilustran en la matriz anterior nos muestran la otra cara del asunto que hemos estado analizando en este apartado, y es que a pesar de que en las interacciones predominaban las valoraciones negativas, en determinados momentos de las interacciones, los adolescentes se apoyaban en palabras como dale, sí puedes, para estimular la actuación de sus compañeros; por otro lado para mostrar reconocimiento y aceptación se utilizaban palabras como bella persona, fraternal, algo lindo; lo que nos hace pensar en otra característica de las interacciones entre iguales de los adolescentes; su movimiento hacia un comportamiento solidario en cuya base nosotros identificamos la igualdad de posiciones en la intersubjetividad.

Las interacciones se constituyen en un espacio de concreción de la valoración social que cumple un doble papel en la formación de la autoconciencia: en primer lugar constituye el criterio de correspondencia entre su conducta y las exigencias de los que lo rodean, esta valoración muestra al adolescente el carácter de sus interrelaciones con los pares, determinando su bienestar emocional, su conducta y actitud hacia sí mismo. La valoración que el adolescente hace de su competencia, a partir de los resultados que obtiene y de la información que recibe al compararse

con los demás determina sus expectativas de logro y su motivación. En segundo lugar, ayuda a distinguir determinada cualidad en tipos concretos de conducta y actividad y hacer de la misma objeto de conciencia y valoración.

En los diálogos anteriores se evidencia la contradicción que existe entre la imagen que los compañeros tienen y la autoimagen en formación que hasta el momento presentan estos adolescentes. Cuando las percepciones eran consistentes con el autoconcepto que presentaban esos adolescentes, generalmente eran admitidas y asimiladas, en cambio eran rechazadas o distorsionadas cuando chocaban con ese autoconcepto; ahora, este rechazo no lo interpretamos como disminución del valor que tiene para el adolescente el “cómo me ven mis iguales”, sino más bien como expresión de la autoprotección del yo.

Epígrafe 2.El papel regulador de la intersubjetividad entre iguales en la toma de decisiones en situaciones de interacción.

Una dimensión de la intersubjetividad entre iguales que emergió y que consideramos relevante en la comprensión de las interacciones entre adolescentes, es su expresión en el proceso de toma de decisiones.

MATRIZ DE DATOS(3)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A25, T2	-Vamos a jugar a algo profe.	-Propuesta orientada a la toma de decisión.
A26, T2	-Pero, ya casi toca la clase (postura de negación)	-Manifestación de resistencia orientada a la toma de decisión
A27, T2	-Ay chica, no seas atravesada, mejor te callas(el grupo le apoya con “si, si”).	-Valoración social con sentido de desaprobación.
A26, T2	-Verdad que ustedes no maduran, tengo que estar bien alejada de	-Estrategia autónoma en la toma de decisiones respecto

	ustedes, hagan ustedes lo que quieran, y yo haré lo que quiera.	a la decisión grupal.
A20, T1	-Me gusta bailar, jugar. ¡Vamos a jugar voleibal!	-Manifestación del yo orientado hacia sí mismo. Propuesta orientada a la toma de decisión.
A22, T1	-A mi también me gusta jugar, pero en algunas clases me siento bien	-Manifestaciones del yo orientado hacia sí mismo.
A25, T2	-No seas baboso, nos vas a venir con ese cuento.	-Valoración social con sentido de desaprobación.
A22, T2	-Bueno está bien, tienen razón vamos a jugar, miren aquí tengo unas cartas que me prestaron.	-Estrategia de subordinación a la decisión grupal.
A23, T2	-Es verdad en el grupo hay piñitas y tremenda división, nadie comparte. Igual que el 4 de Abril ¿se acuerdan?	-Manifestación de dificultades en la toma de decisiones grupal.
A24, T2	-Si, cuando nadie organizó la fiesta y nadie quería ir y luego con los pocos que se dio se pasó aburridísima, nadie quería bailar	-Manifestación de dificultades en la toma de decisiones grupal.
A25, T2	-Por mi parte, lo siento mucho, pero hago lo que tengo deseos de hacer, no me gustan las fiestas.	-Estrategia autónoma en la toma de decisiones respecto a la decisión grupal.

Como unidades de registro que responden al indicador estrategia para la toma de decisiones aparecieron frases como vamos a, pero si ya casi, yo haré lo que quiera, tienen razón

Los indicadores de las manifestaciones del yo en la estructuración del autoconcepto, las valoraciones sociales, y la estrategia en la toma de decisiones al integrarse ocasionaron que nuestra interpretación se dirigiera en el sentido de conocer hasta dónde las opiniones del grupo pueden incidir en la toma de decisiones, que provocara el distanciamiento o no de las decisiones de la mayoría.

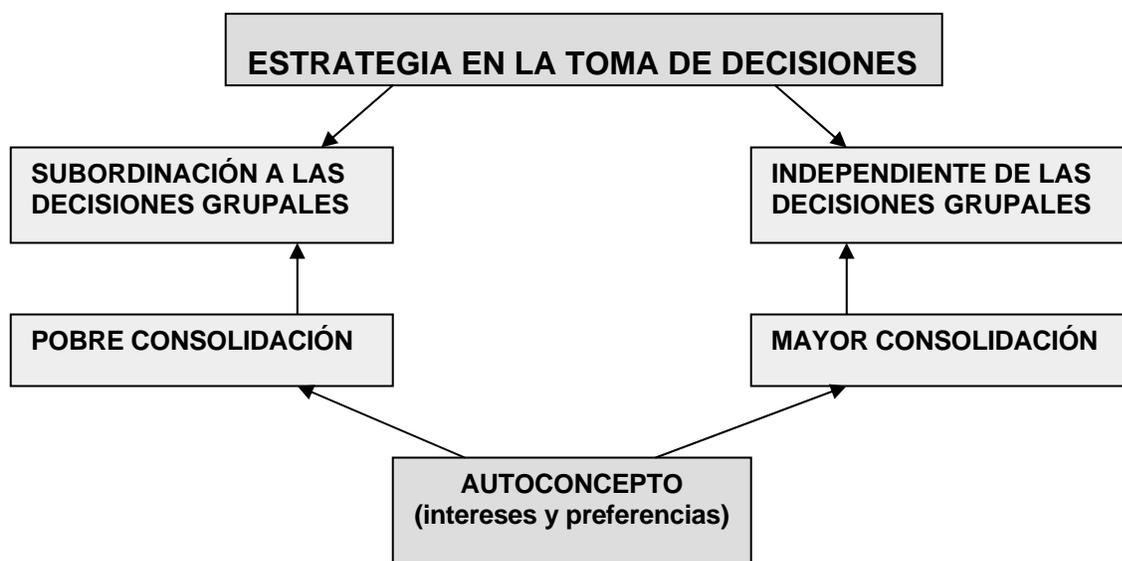
Dentro de la posterior definición explicativa, emergió otra categoría que podemos denominarla como el tipo de autorregulación manifiesta en la toma de decisiones en función de la consolidación del autoconcepto.

Las valoraciones negativas del grupo hacia los adolescentes que expresaban sentir preferencia por actividades docentes produjeron reacciones diferentes en estos adolescentes. Algunos ante la presión grupal se subordinaron a los intereses grupales de desarrollar actividades cuyo contenido se alejara de lo académico (“bueno está bien, tienen razón vamos a jugar, miren aquí tengo unas cartas que me prestaron”); otros optaron por no participar en las actividades con sus compañeros (“verdad que ustedes no maduran, tengo que estar bien alejada de ustedes”).

Al analizar ambos casos vemos que sus respuestas son diferentes, pues regulan su comportamiento en diferentes direcciones. Algunos utilizan la estrategia de ceder al preocuparse más por satisfacer a los otros, o sea se regulan externamente; pudiera pensarse en inseguridad e inestabilidad en sus criterios, lo cual puede estar provocado por una pobre definición de qué es lo que quieren y desean (intereses y preferencias) por lo que son más vulnerables a las presiones y decisiones del grupo. En cuanto a los otros adolescentes la toma de decisiones estaba en función de sus propios intereses; a través de una regulación que pudiera parecer más autónoma, buscaban una salida a la situación en la cual fueran consecuentes con su autoconcepto, sin un enfrentamiento directo con el grupo. O sea, resulta difícil acotar este análisis al desarrollo de ciertos indicadores del funcionamiento de la regulación y la autorregulación de la personalidad, que

está en un franco proceso de reestructuración, nosotros lo interpretamos desde el análisis de la configuración del autoconcepto.

El análisis anterior nos permite reconocer la existencia de una relación estrecha entre las estrategias en la toma de decisiones en situaciones interactivas, y la consolidación del autoconcepto en relación a la dimensión privada, en lo concerniente a la definición de sus intereses y preferencias de los adolescentes estudiados.



En función de la consolidación del autoconcepto se autodeterminaban, hacia la subordinación a las decisiones grupales o en consecuencia con sus propias intereses individuales. En este sentido Vigotsky (1995), en sus Obras Escogidas tomo III planteaba: "Con toda razón califica E. Spranger la pubertad como la edad de arraigo a la cultura. Cuando se dice que el adolescente, al establecer su relativa independencia de la actividad exterior, descubre su mundo interior con sus posibilidades lo que, desde la perspectiva de nuestros conocimientos sobre el desarrollo cultural del niño, viene a significar que domina su mundo interior. No en vano está relacionado externamente este acontecimiento con la aparición de un plan de vida como un cierto sistema de adaptación del cual el adolescente toma

conciencia por primera vez. La pubertad, por lo tanto viene a culminar todo el proceso del desarrollo cultural del niño.”

De manera que si bien se identifican ambas tendencias en relación a la toma de decisiones en situaciones interactivas, se revela en el contenido de los enunciados y en su expresión emocional el papel regulador de la intersubjetividad, esto en tanto a nivel colectivo predominan los intentos por persuadir a los otros utilizando como recurso dialógico fundamental la desaprobación.

Epígrafe 4. Características de la dimensión dialógica de la intersubjetividad entre iguales.

En la comunicación entre los adolescentes estudiados, encontramos determinadas características dentro de las que se pueden precisar aquellas que por su frecuencia de aparición y coocurrencia son consideradas indicadores relevantes dentro de los diálogos. Entre estos indicadores encontramos el desarrollo de las habilidades de saber escuchar y el volumen de la voz, así como la gestualidad y el tono burlesco y ofensivo

MATRIZ DE DATOS(4)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A25, T3	-Aquí en el grupo lo que pasa es que todos hablan a la misma vez y al final no se oye lo que dicen, no saben escuchar, hablan en voz alta esto parece el potrero de Don Pío.	-Pobre desarrollo de las habilidades de saber escuchar y de regular el volumen de la voz.
A23, T3	-El problema es que aquí no se habla, se grita por todo es un escándalo, esto es imposible.	-Pobre desarrollo de la habilidad de regular el volumen de la voz.
A2, T3	-Habla bajito, no grites.	-Pobre desarrollo de la habilidad de regular el volumen de la voz.
A30, T3	-Ay, profe no sé(encogiendo los	-Gestos para reforzar el

	hombros)	contenido verbal.
A25, T3	-Ay mi madre(se ríe y se tapa la boca)	-Gestos para reforzar el contenido verbal acompañada de elemento paralingüístico
A39, T3	-¡Gracias!(con una sonrisa tierna)	-Expresión facial y tono de satisfacción para reforzar el contenido verbal.
A38, A39, T3	-(Se abrazan)	-Gestos que sustituyen al lenguaje verbal.
A25, A27, T3	-(Se chocan las manos con mirada mutua)	-Gestos que sustituyen al lenguaje verbal.
A23, T3	-¡Ah!, y lo que íbamos a hacer, no lo podemos hacer, porque "A27" no quiere y no vamos a hacer nada (cruza los pies y brazos)	-Gestos para reforzar el contenido verbal. Uso de sonido onomatopéyico
A22, T3	-(Se ríe y se tapa la boca)	-Gestos que sustituyen al lenguaje verbal.y paralenguaje.
A40, T3	-(Toca a "41" con la mano en el brazo)	-Gestos. Comunicar sustituyendo al lenguaje verbal.
A30, T3	Hmm, ¿tú crees?(dedo apuntando)	-Uso de sonido onomatopéyico. Gesto indicativo
A17, T3	-¡Callate so negro, te voy a dar una patá!	-Tono ofensivo. Intencionalidad agredir al otro
A15, T3	-Chica, ustedes son unas burras, no saben jugar.	-Tono ofensivo. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A11, T3	-Si nosotras somos burras, ustedes son unas cotorras, por lo chismosas	-Tono ofensivo. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A19, T3	-Yo me identifico con un perro que es fiel y sabe querer.	-Manifestación del yo orientado hacia sí mismo.

A13, T3	-Si, con un perro chulo; porque bastante que "ladras".Recuerda que tú siempre estás ladrando.	-Tono ofensivo. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A30, T3	-Oye, ya salió el raro este.	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A35, T3	-Si profe, él a lo que se dedica es a esas boberías.	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A12, T3	-Boba dale. Siempre está despistada.	-Tono ofensivo. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A13, T3	-Todos ustedes son más bobos e infantiles.	-Tono ofensivo. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A14, T3	-¡Estupido!	-Tono ofensivo. Intencionalidad agredir al otro.
A22, T3	-Deberías ser una computadora porque no sales de computación (se ríe)	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A40, T3	-¿Caballero, ustedes saben por qué "A20" perdió?	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A41, T3	-Mijo, cómo se te ocurre papo, porque ella no sabe bailar (risas y gestos de burla)	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A44, T3	-Tú tan seria, cuidado no te pudras	-Tono burlesco. Intencionalidad ridiculizar al otro.
A18, T3	-Caballero, yo creo que el adelantarse puede traer problemas en el interior.	-Género conversación de salón Intencionalidad es la exposición de criterios.
A19, T3	-Ustedes son gente chévere.	-Género conversación de salón.

		Intencionalidad elogiar al otro.
A30, T3	-El SIDA no se pega por los besos.	-Género conversación de salón. . Intencionalidad exposición de criterios.
A28, T3	-Las hembras son más finas.	-Género conversación de salón. Intencionalidad exposición de criterios.
A37, T3	-No te metas más, déjala a ella que se desenvuelva; y además, ¡todo el mundo cálese!, son unos indisciplinados. (El grupo obedece ante la intervención de "A27" sin protestar)	- Género conversación de salón. Intencionalidad vinculada a formas de interacción "organizativas"
A34, T3	-Tú eres impar.(señalando a A35 con el dedo)	-Género conversación de salón. Intencionalidad vinculada a formas de interacción "organizativas"

Los adolescentes estudiados presentaban algunas características en su comunicación entre las que se encontraban el pobre desarrollo de habilidades como el saber escuchar y el volumen elevado de la voz, las frecuentes interrupciones entre ellos de sus propios discursos, es decir, en numerosas ocasiones no escuchaban al que intentaba transmitir el mensaje con atención; por lo tanto, violaban los límites del enunciado del interlocutor. En momentos el escenario se convertía en una mezcla de voces de difícil identificación. Todo esto imposibilitaba la comprensión de lo que cada uno quería decir; más que intercambiar con el otro, se evidenciaba una enorme necesidad de expresar su opiniones individuales. Cuando se presentaron situaciones de este tipo, hubo adolescentes que reconocieron esta dificultad en su propia comunicación (*"aquí en el grupo lo que pasa es que todos hablan a la misma vez y al final no se oye lo*

que dicen, no saben escuchar”), sin embargo lo que predominaba era la ausencia de poseer tal dificultad en el plano de la autoconciencia.

La habilidad del saber escuchar consiste en una forma de retroalimentación esencial para el entendimiento mutuo. Saber escuchar implica dirigir la atención hacia las palabras del otro, tratando de lograr una percepción exacta de la palabra utilizada, preparándose para extraer lo esencial y no apresurarse en deducciones, sin haber penetrado en el sentido de las palabras del interlocutor.

El volumen elevado puede obstaculizar la comunicación sobre todo cuando se yuxtaponen voces. Varias personas hablando simultáneamente y con un volumen alto, dificulta la recepción de los mensajes y por tanto se afecta también el proceso de interiorización.

En lo relativo a la comunicación no verbal, observamos que el ambiente en que se desarrollaron las dinámicas influía en las interacciones. El ambiente de la comunicación: Se refiere a aquellos elementos que influyen en las relaciones humanas, más no son parte de ellas directamente. Los factores ambientales incluyen: mobiliario, estilo arquitectónico, decoración de interiores, condiciones de iluminación, temperatura, ruidos adicionales o música.

El local que generalmente se empleaba era el aula, ubicada dentro de las instituciones escolares, donde los adolescentes se limitaban por no poder hacer todo lo que deseaban (poner música, cantar, bailar, entre otras), para evitar los regaños por parte del profesores o de la directiva del centro, además algunas de las aulas eran muy pequeñas, esto constituía otra limitación en cuanto a la movilidad de los sujetos. Cuando las actividades se desarrollaban por las tardes, los adolescente se quejaban tanto por el calor como por el cansancio acumulado durante el resto del día. A pesar de estos factores de negativa influencia, existían otros que poseían una incidencia muy positiva en la motivación y la confianza de los adolescentes y por consiguiente en el desarrollo de las actividades, dentro de

estos se destacaba la distribución en círculo de las sillas, para facilitar el intercambio, así como la ubicación espacial de los investigadores igual a las de ellos.

Al hablar de lenguaje gestual nos referimos a las expresiones que se ponen de manifiesto sin utilizar el lenguaje verbal, sólo se emplean expresiones a través del cuerpo.

Las interacciones entre estos adolescentes se caracterizaba por acompañar sus verbalizaciones, en todo momento, con un amplio y variado conjunto de manifestaciones no verbales. El lenguaje gestual que incluye gestos, expresión facial, movimiento ocular cumplía en estos casos la función de reforzar la información al contenido o sentido de un enunciado verbal. También estas manifestaciones eran utilizadas para comunicar sustituyendo al lenguaje verbal, esta función se facilitaba por el conocimiento que existía entre ellos, resultado de la vida grupal. Así podemos citar miradas mutuas, acompañadas de risas picaras, gestos con las manos en señal de indicación, de desaprobación, con la cabeza en actitudes desafiantes, negando y afirmando, todo esto acompañado de la mímica facial y movimientos de todo el cuerpo en correspondencia con lo que se quería transmitir. Además existía una tendencia al contacto corporal, o sea necesitaban tocarse como medio de comunicación afectiva, predominando el pasar brazos por el hombro, darse las manos, abrazos e incluso golpes con las manos y pies para expresar tanto emociones positivas como negativas.

Retomando lo expuesto en el epígrafe de las características de la comunicación verbal, sobre las dificultades en la comunicación relacionadas con el deficiente desarrollo de la habilidad de escucha, expresado en las continuas interrupciones; podemos afirmar que en cuanto a la proxémica, existían violaciones del espacio personal, al irrespetar el derecho del otro de transmitir sus ideas. Desde lo no verbal, podemos citar el volúmen elevado de la voz, y algunos sonidos

onomatopéyicos como Shh....(para ordenar silencio), risas y otros con la intención de interrumpir el discurso del que hablaba (hmm, silbidos, ahh, ehh, etc).

Como particularidad en la comunicación de estos adolescentes y relacionado con el componente paralingüístico se desatacaron la gran rapidez al hablar, haciendo pocas pausas, lo que, unido al elevado volumen de la voz indica que existe un pobre desarrollo de habilidades comunicativas.

Existe en la comunidad un lenguaje gestual, social, que en el lenguaje formal prácticamente no tiene cabida. Hay expresiones gestuales que tienen reconocimiento social y su empleo es generalizado, evidenciando en la comunidad, un tipo de sensibilidad especial hacia los acontecimientos sociales. Usado en ocasiones, permite comunicarse a la distancia, sin interferir en el desarrollo de las actividades académicas, estableciendo un grado de complicidad en la información (Rogoff, p. 173).

Un aspecto a destacar en las verbalizaciones de estos adolescentes era el excesivo uso de palabras y frases ofensivas, y en ocasiones agresivas (*“¡vaya mongo, tú siempre te equivocas!, “¡callate so negro, te voy a dar una patá!”, “chica, ustedes son unas burras, no saben jugar”*). El uso de palabras, cuyos contenido semántico referencial encierran ofensas o burlas a sus compañeros(*“mijo, cómo se te ocurre papo, porque ella no sabe bailar (risas y gestos de burla)”*), provocaban una respuesta con este mismo tono.

Entonces, ¿Cómo explicar ese referencial común de burlas y ofensas que se construye entre ellos y que no impide que sigan comunicándose?

Pudiéramos considerar que las burlas y ofensas constituye una particularidad del lenguaje social de estos grupos de adolescentes. Ellos manifiestan en sus interacciones enunciados con la intención de ridiculizar al otro, para mantener un status favorecido por la opinión del grupo, llegando en momentos a impregnarse

estas interacciones de un carácter competitivo. El escaso desarrollo de las habilidades comunicativas asociado a la poca experiencia en el marco de las relaciones interpersonales condiciona sus interacciones, lo que se manifiesta en un comportamiento donde no tienen en cuenta a la otra persona con que se comunican, y en consecuencia no reflexionan sobre las consecuencias de sus actos para ambas partes y para sus relaciones. Por otra parte, en estos adolescentes existe una gran necesidad de aceptación que promueve el proceso interactivo, a pesar de las manifestaciones de burlas y ofensas, y quizás sea esta la forma que asumen los enunciados entre los adolescentes como expresión de las ambivalencias que experimentan en relación al papel del otro en la intersubjetividad y que resuelvan de esta manera.

Los discursos que predominaban en las actividades realizadas con los adolescentes durante la investigación se pueden incluir en aquello que Wertsch denominara expresiones de experiencias no instruccionales, “cuyo contenido semántico referencial no se incluye entre los temas apropiados para la educación formal. Su uso indica un cambio a un género discursivo diferente del que predomina en las actividades de la educación formal.” Wertsch (1993). Este tipo de género discursivo no incluye respuestas a enunciados motivados por las necesidades de una actividad instruccional, sino que esta configurado por enunciados generados por la propia naturaleza de las interacciones cotidianas entre estos adolescentes.

A pesar de que Bajtín advirtió que no existe ninguna lista de géneros discursivos orales, ni incluso un principio en que tal lista pudiera basarse, por la heterogeneidad tan amplia de géneros que pueden existir, sí proporcionó ocasionalmente listas de fenómenos que tenía en mente, dentro de los que se encuentra la conversación de salón que incluye una forma de razonamiento de “sentido común”, utilizando conceptos cotidianos y populares (“ustedes son gente chévere”, “mijo, cómo se te ocurre papo, porque ella no sabe bailar”). Esto

constituye otra característica de lenguaje social o forma peculiar de los discursos o enunciados correspondientes a estos grupos de adolescentes.

Epígrafe 5. La influencia de lo emocional en las interacciones.

Los discursos de los adolescentes estudiados poseían una fuerte carga afectiva, donde las emociones tanto positivas como negativas eran transmitidas mediante palabras, aunque su principal vía de expresión se encontraba en los componentes de la comunicación no verbal. De esta forma consideramos que las manifestaciones emocionales conforman otro indicador relevante en las interacciones entre estos adolescentes.

MATRIZ DE DATOS(5)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ÁNALISIS
A42, T4	-¿Tú recuerdas cuando viniste a este parque con tu “encanto”(expresión facial de burla y risa)	-Manifestación emocional de euforia.
A40, T4	(Todos se ríen) -No, no recuerdo, yo sé por donde vienes(la cara se le pone colorada, con el ceño fruncido)	-Manifestación emocional de enojo.
A27, T4	-¡Ay dale sí!, traigan chistes (movimiento afirmativo de la cabeza y expresión facial de alegría)	-Manifestación emocional de euforia con actitud impulsiva.
A23, T4	-No entiendo por qué espinas (se pone a llorar)	-Manifestación emocional de tristeza.

A24, T4	-Quisiera enviarle un telegrama a "A20". Que no se ponga tan serio, que va a romper la careta (expresión facial de alegría y risa)	-Manifestación emocional de burla.
A16, T4	-Ñoo, verdad que tú siempre eres mi amigo (choca la mano, se sonríe y movimiento afirmativo de la cabeza)	-Manifestación emocional de euforia.
A39, T4	-¡Gracias!(expresión facial de alegría, con una sonrisa)	-Manifestación emocional que muestra satisfacción.

Eran frecuentes las manifestaciones de risas, llanto, e ira, que eran poco controladas por los adolescentes, por lo que no existía regulación efectiva de sus emociones en sus diálogos (*"no entiendo por qué espinas (se pone a llorar)"*, *"quisiera enviarle un telegrama a A20, que no se ponga tan serio, que va a romper la careta (expresión facial de alegría y risa)"*). Estos estados emocionales eran proyectados con gran intensidad y se asociaban a conductas impulsivas (*"¡ay dale si!, traigan chistes"*).

Las emociones, según Vigotsky, no son estados pasivos del organismo, sino que por el contrario, lo incitan a la actividad, estimulan y regulan su acción con el medio, realizan "una dictadura de la conducta"(Bozhovich, 1976). Por su parte Bozhovich (1976), haciendo mención de resultados de las investigaciones psicológicas demostraron que la presencia en el niño de determinados estados afectivos con frecuencia le impide percibir y comprender correctamente los fenómenos de la realidad, relacionados con su estado afectivo, y reaccionar adecuadamente ante ellos.

Lo planteado por estos autores guarda estrecha relación con el concepto trabajado por Goleman (1999) de la competencia emocional . Según él, por competencia emocional se entiende la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común. A su vez la competencia emocional se puede dividir en dos apartados o categorías relacionadas simbióticamente: Competencia emocional-personal y competencia emocional-social. La primera hace referencia a la relación que tenemos con nosotros mismos, por ejemplo: la conciencia de uno mismo y de sus emociones, la motivación, el autocontrol, la autoconfianza, etc. La segunda hace referencia a las relaciones que establecemos con nuestros semejantes, por ejemplo: la capacidad de entender diferentes puntos de vista, la predisposición a ayudar altruistamente, la tolerancia y la flexibilización de planteamientos, la cooperación y el dinamismo grupal, etc.

Partiendo de los indicadores que propone este autor, que llevan implícito la unidad afectivo- cognitiva podemos plantear que en los adolescentes estudiados se manifestó escaso desarrollo de la competencia emocional, pues existe un desequilibrio entre lo afectivo y lo cognitivo, donde las emociones constituyen una barrera que puede obstaculizar el razonamiento y la reflexión. Las principales consecuencias están dirigidas hacia la capacidad de concentración de tareas a ejecutar, a las relaciones interpersonales, así como a la autoestima.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las interacciones estudiadas, es indispensable continuar nuestro análisis a partir de la categoría vivencia aportada por L.S.Vigotsky. Según este autor, la vivencia es una unidad en la que están representados, en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño; por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel alcanzado por él anteriormente. Es la relación afectiva del sujeto con el medio.

La vivencia es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto. Es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se expresa en forma de vivencia, donde vamos a encontrar la clave para la formación y el desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre.

MATRIZ DE DATOS(6)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A4, T5	-Y me parece que no es solo escuchar a los demás, sino también que los demás nos escuchen, porque a veces queremos hablar con nuestros padres, por ejemplo y no nos dejan hablar, más bien nos mandan y nos dicen lo que tenemos que hacer.	- Actualización de vivencias previa de insatisfacción. Necesidad de mejor comunicación, y autodeterminación.
A8, T5	-Miren, yo no puedo ser más buena con mi mamá, salgo bien en las pruebas y la ayudo cantidad en la casa, ahora, que no me antoje de pedirle permiso para salir a ningún lado porque le da un "patatún".	-Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de autonomía.
A5, T5	-Ustedes tienen que hacer lo	-Actualización de vivencia previa.de

	<p>mismo que yo. Como yo sé que si pido permiso me arman una bronca, no digo nada y me voy para donde quiera, después no me importa lo que pase, porque ya lo hice.</p>	<p>insatisfacción. Necesidad de autonomía y autodeterminación.</p>
A13, T5	<p>-Yo soy una mujer, pero mi mamá nunca entiende.</p>	<p>-Actualización de vivencia previa insatisfacción. Necesidad de autonomía.</p>
A12, T5	<p>-Mi papá si me deja hacer todo lo que yo quiera, pero mi mamá lo regaña porque dice que soy un niño, pero ella a veces también me dice soy un hombre, me quedo botao.</p>	<p>-Actualización de vivencia previa de insatisfacción referida a relación con la madre. Necesidad de autonomía.</p>
A19, T5	<p>-En mi casa igual, me van a volver loco.</p>	<p>-Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de autonomía.</p>
A20, T5	<p>-A mi mamá se lo cuento todo, por eso me siento segura, tranquila.</p>	<p>- Actualización de vivencia previa de satisfacción.</p>
A21, T5	<p>-Yo no puedo porque cuando le he confesado algo se pone histérica.</p>	<p>- Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de una mejor comunicación.</p>

A23, T5	-Es verdad en el grupo hay faltas de respeto, la gente se burla de uno, a la gente le cuesta trabajo compartir, siempre están en su grupito, igual que el 4 de abril ¿se acuerdan?	-Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de una mejor comunicación.
A24, T5	-Sí cuando nadie organizó la fiesta y nadie quería ir, y luego con los pocos que se dio, se pasó aburridísima, nadie quería bailar.	-Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de una mejor comunicación.
A33, T5	-Si aquel día esta aula parecía un infierno y lo que más me dolió es que fueron mis mejores amigas las primeras que no me dejaron hablar.	-Actualización de vivencia previa de insatisfacción. Necesidad de una mejor comunicación.
A39, T5	-Pero eso pasa porque todo el mundo se cree que tiene la razón y no escuchan a los demás.	-Necesidad de una mejor comunicación.
A35, T5	-Aquí casi nunca nos ponemos de acuerdo porque es muy difícil conversar sin que se forme la gritería.	-Necesidad de una mejor comunicación
A2, T5	-Profe, ¿por qué ustedes no vienen más?	-Vivencia de satisfacción. Necesidad del cambio.
A6, T5	-Sí, miren, mañana, en el turno de mi TV. Total que ahí siempre vemos lo mismo y no se puede	-Actualización de vivencia previa insatisfacción. Necesidad del cambio.

	conversar.	
A10, T5	-Bueno caballero, seamos sinceros, nos gustaría hablar de cualquier cosa que no sea de clases, porque estamos obstinados. (Risas y expresiones gestuales de aprobación de los otros compañeros)	-Actualización de vivencia previa insatisfacción. Necesidad del cambio.
A13, T5 A17, T5	-No queremos hablar de la tele, nos aburre. -Nada más nos gustan algunos muñequitos y algún programa de arte, cultura o deporte	-Actualización de vivencia de insatisfacción. Necesidad del cambio. -Actualización de vivencia de insatisfacción. Necesidad del cambio.
A26, T5 A30, T5	-Tenemos todo el tiempo que quieran. -Es verdad, total si lo que tenemos después es clases y más clases.	-Necesidad del cambio de actividad.. -Actualización de vivencia de insatisfacción. Necesidad del cambio.

Los adolescentes encontraban en estos espacios la posibilidad de actualizar vivencias tanto positivas como negativas. Los contenidos de estas vivencias giraban en torno a las relaciones con los padres, con el grupo, amigos y la pareja.

Las vivencias sobre las relaciones con los padres y con el grupo se acompañaban generalmente de una carga afectiva negativa, basada en necesidades insatisfechas, lo cual refleja el carácter de las vivencias (su fuerza y contenido) que según Bozhovich (1976), dependerá, en primer lugar, de las necesidades (o su combinación) que dicha vivencia refleje; y en segundo lugar, del grado de

satisfacción de estas necesidades. La necesidad asociada a la comunicación con los padres es por su expresión, diferente a edades anteriores, ello se integra básicamente a la necesidad de autonomía, que ocupa un papel rector en la jerarquía de necesidades. En este sentido, inferimos que el identificado “ideal comunicativo” por los autores Rebutillo y Bermúdez (1997) se mueve hacia un ideal comunicativo simétrico, esto es hacia la necesidad de cambios relevantes en esta relación, de ahí que la dimensión valorativa de su expresión sea eminentemente negativa, con una fuerte carga emocional.

Estas necesidades eran compartidas por la mayoría de los adolescentes; además aparecían en varios de los diálogos recogidos. Lo anterior, nos permite considerar al conjunto de necesidades encontradas como jerárquicas dentro de la esfera motivacional de estos adolescentes. Dentro de las principales necesidades se encuentra la necesidad de autonomía y autodeterminación, y la de mejorar la comunicación con los padres y compañeros del grupo, muy relacionadas con; estas últimas necesidades se configuran de manera individual alrededor de la primera.

Como otra necesidad que se expresó en las vivencias previas que se actualizaron en las interacciones, encontramos la necesidad del cambio en algunas actividades docentes, donde destacaban el programa mi TV. Por este motivo, revisamos el documento oficial “Proyecto de Escuela Secundaria Básica, versión 06/24 de Febrero del 2003 (anexo 2), en la búsqueda de la proyección de trabajo en estos indicadores del desarrollo, que aportó información sobre la concepción de la formación de estos adolescentes. Con este propósito, , en el cual se declara como fin la formación integral básica del adolescente cubano. Dentro de los objetivos específicos para el octavo grado se ubica el resolver problemas que se presentan en la vida práctica relacionados con la salud individual y colectiva y mostrar un mayor conocimiento de si mismo. Dentro de la organización escolar para la vida en la escuela que se propone, se habla de crear un ambiente adecuado en el que se desarrolle el proceso educativo; para lograrlo orienta que el sistema de relaciones que se establezcan deben basarse en el respeto al otro y en

la consideración de los puntos de vista. Además, deben contribuir a formar en el adolescente una cultura de diálogo y debate, que le permita asumir posiciones reflexivas y actitudes positivas respecto a las relaciones interpersonales y a las tareas revolucionarias de las nuevas generaciones.

A pesar de que se incluyen estos criterios dentro de los necesarios en la labor educativa, las verbalizaciones de los adolescentes estudiados nos llevan a inferir que en la práctica, las acciones que se implementan no se ajustan a las necesidades educativas de los adolescentes (*“sí, miren, mañana, en el turno de mi TV. Total que ahí siempre vemos lo mismo y no se puede conversar”, “bueno caballero, seamos sinceros, nos gustaría hablar de cualquier cosa que no sea de clases, porque estamos obstinados”*).

Estos adolescentes reflejan un cierto rechazo a actividades que las instituciones escolares han concebido para su formación; de manera significativa se refieren a los turnos de mi TV y también a clases. En nuestra opinión, las causas de esta actitud pueden encontrarse en el diseño curricular que implementa cada una de estas escuelas, donde no se profundiza en el conocimiento de las reales necesidades de estos adolescentes, que deben dirigirse, cómo orienta el documento antes mencionado, a fomentar el desarrollo personal de cada estudiante. Siguiendo esta lógica surge la interrogante de sí el diseño metodológico seleccionado para este tipo de actividades, responde al conocimiento de “a quién” y “cómo” debe llegar el contenido (“qué”).

No siendo nuestra intención profundizar en el análisis del diseño curricular, ya que se aleja de los objetivos de nuestro trabajo sí queremos expresar algunas cuestiones que encontramos en relación al mismo, ya que al final el currículo no puede abstraerse de sus variables relacionales.

Es necesario incorporar en el diseño curricular para este nivel de enseñanza, actividades que trabajen con el componente vivencial, en función del logro de la

unidad afectivo-cognitiva. En las propias actividades docentes se pueden concebir momentos de interacción que estimule el intercambio vivencial. El aprendizaje cooperativo es una vía para lograr este propósito, sí concebimos este tipo de aprendizaje como el resultado cognitivo de los aportes de quienes se integran en un grupo para interpretar, argumentar y proponer cuestiones relacionadas con una tarea de aprendizaje, en donde cada integrante debe pensar con sentido crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista de los demás: reconocer la diferencia es comenzar a reconocerse a sí mismo, permitiendo espacios a la tolerancia para escuchar y aceptar al otro.

En este proceso grupal, en el cual entran en juego los aspectos socioculturales del contexto, las competencias y la misma cotidianeidad de cada integrante, surge un conocimiento colectivo nuevo, fruto de esa interacción.

La base de este aprendizaje es, en primer lugar, la organización grupal, seguida de una constante intercomunicación dialogal que facilita el mantenimiento de un clima familiar, que se va cargando de confianza, de afecto y de comprensión, posibilitando la aceptación de la diferencia y la creación de un ambiente participativo.

En esta vivencia grupal, cada integrante aporta de acuerdo con sus capacidades y limitaciones, por lo que es un espacio que brinda grandes posibilidades desde el punto de vista diagnóstico. Es en el contexto de este tipo de interacciones donde se puede recoger considerable información sobre las características de estos adolescentes, tanto de su identidad personal como social, ambas en formación. z

En estas actividades donde uno de los principios que la guíe sea estimular la interacción se puede lograr un conocimiento más profundo de los adolescentes por parte de los educadores, propiciar una interacción educador- educandos, donde el educador sea percibido como alguien que de confianza para compartir sus opiniones y emociones, estimular el proceso de autodesarrollo en los adolescentes a partir de sus interacciones; así como encontrar oportunidades educativas, considerando estas últimas como aquellas situaciones portadoras de

las condiciones necesarias para una intervención educativa, orientada a potenciar el autodesarrollo.

En este tipo de actividad, el educador desempeña el rol de facilitador del proceso, sirviendo de guía y orientación, sin imponer criterios. Se le da la oportunidad a los adolescentes de participar activamente en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar.

Este tipo de experiencias comprometen aspectos que van más allá de lo puramente académico, ya que trascienden estos espacios para ubicarse en lo cotidiano, en lo sociocultural, en los afectos y en las actitudes, permitiendo la vivencia de una relación muy especial, llena de sentimientos de solidaridad y de una continua intercomunicación, sin los cuales no podría lograrse un aprendizaje eficiente sin trascender a los núcleos familiares y sociales.

Los aspectos afectivos cobran un especial relieve al considerar que la creación de contextos de interacción afectiva no sólo es un factor que influye en el desarrollo personal, sino más bien una condición necesaria para que tal desarrollo se produzca.

Los estudiantes que trabajan en grupo aprenden a tolerar, a participar, a darle sentido a la vida y a sus acciones; a buscar razones y argumentos, a sentir agrado cuando trabajan por los demás, porque se aprende a ser solidario y a reconocer el significado de solidaridad.

El aprendizaje grupal reduce los niveles de dependencia, favoreciendo el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la democracia; disminuye el índice de deserción de alumnos y facilita el logro de una educación integral y humanizante. Por ello es un espacio donde se aprende sin romper con la vida, y esta se reconstruye en cada persona y en cada grupo.

Epígrafe 6. La comunión vivencial: premisa y resultado del autodesarrollo.

Durante todo nuestro trabajo con los adolescentes, se fue incrementando la participación en los diálogos, gracias a la implicación que en cada sesión se hacía más fuerte.

En el intercambio de vivencias pasadas se generaban nuevos significados que eran el resultado de una comparación de las experiencias propias y de las de sus compañeros, llegando a una comprensión y conciencia de los problemas que causaron las vivencia, así como conciencia de la necesidad de cambio.

MATRIZ DE DATOS(7)

CÓDIGO	DATOS BRUTOS	ANÁLISIS
A16, T5	-Me cayó desde lo alto la palabra seguridad porque así es como me siento; segura y confiada en el grupo.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo
A12, T5	-Me cayó la palabra cariño porque es la que siento por todos.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.
A19, T5	-Me cayó desde lo alto la palabra unión porque es así como me siento ahora, rodeado por todos sin divisiones.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.
A11, T5	-Además, algo que se me olvidó es que no teníamos unidad en este grupo y ahora todos nos sentimos parte del otro.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.
A21, T5	-Sencillamente porque las	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.

	ocasiones lo demuestran todo y nuestros compañeros se comprometieron en cambiar y es lo que vale (se ríen y dan aplausos)	
A30, T5	-Me gustaron los juegos.	-Vivencia de satisfacción.
A39, T5	-Se trataron cosas interesantes.	-Vivencia de satisfacción.
A40, T5	-Es una lástima que sea tan corto.	-Vivencia de satisfacción.
A38, T5	-Estuvo bueno todo, no hay nada negativo..., ah bueno, si, que no nos veamos más.	- Vivencia de satisfacción.
A34, T5	-Pienso que todos nos hemos sentido muy bien, pero yo no quisiera que esto se hubiera terminado, ha sido poco tiempo y hemos aprendido muchísimo.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.
A29, T5	-Ya nos conocemos un poco más, y estamos hasta más unidos para todo.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.
A30, T5	-A mi las despedidas no me gustan, pero nos sentimos muy bien con ustedes y este último momento nunca lo vamos a olvidar.	-Vivencia de satisfacción. Expresión del autodesarrollo.

Como indicadores relevantes en las interacciones podemos definir las vivencias de satisfacción con la actividad que por su frecuencia de aparición en la mayoría de

los sujetos puede reformularse como una categoría: La comunión vivencial como expresión de las posibilidades de autodesarrollo en el marco de las interacciones entre los adolescentes.

Cuando analizábamos lo que ocurría en aquellas interacciones, donde se actualizaban vivencias, se nos presentaba un fenómeno muy interesante que decidimos definirlo como comunión vivencial, y lo identificamos como el espacio intersubjetivo de intercambio de vivencias de carácter común en cuanto a su contenido e intensidad, que puede tener una dimensión de valoración positiva y/o negativa; y donde se compartían significados que a su vez generaban nuevas vivencias, y en consecuencia movimiento en las formaciones de la autoconciencia como el autoconocimiento y la autoestima.

A pesar de que las experiencias eran vivenciadas de manera única e irrepetible por cada sujeto; podemos encontrar una similitud en cuanto al contenido que poseían, o sea se compartían los significados respecto a las relaciones con los padres y con el grupo principalmente, representando éstas, fuentes de insatisfacción.

En este contexto de comunión vivencial logrado en las interacciones, los adolescentes se sintieron estimulados a compartir representaciones y emociones sobre aquello de mayor significación para ellos en los marcos de su cotidianidad. Aunque la mayoría de ellos referían preocupaciones respecto a las relaciones con sus padres y con sus compañeros de grupo, no todos manifestaron vivencias previas de insatisfacción (“a mi mamá se lo cuento todo, por eso me siento segura, tranquila”) y esto tiene una estrecha relación con lo que Bruner (1997) afirma : “La cuestión no es si existen los significados privados; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural”.

Esta comunión vivencial se acerca a la concepción de Bruner sobre lo canónico y lo excepcional.¿Cómo? A través de las vivencias personales actualizadas, se logra un campo vivencial nuevo, que atrapa emocionalmente a los participantes, haciendo que lo cotidiano y ordinario se vea como extraño, es decir, nos hace

considerar como nuevo lo que antes dábamos por supuesto. En esta relación dinámica entre lo canónico y lo excepcional, lo que hoy aparece como excepcional puede, al compartirse a nivel social, convertirse en canónico. En este sentido, este espacio intersubjetivo puede transformarse en canónico, en tanto aparece la comunión vivencial, aproximándonos a la idea desarrollada por Bruner (1991) cuando dice: “La psicología popular se encuentra investida de canonicidad. Se centra en lo esperable y/o usual de la condición humana. Dota a ambos de legitimidad y autoridad. Sin embargo posee medios muy poderosos para hacer que lo excepcional y lo inusual adopten formas comprensibles”.

El hombre en su proceso de vida negocia y renegocia significados de manera constante a través de las interacciones a las que se ve sometido en los contextos donde expresa su comunicación y actividad. Vive en un continuo intercambio de significados, experiencias, exponiendo sus sentidos; y allí estructura su personalidad. En cada interacción se vuelcan la cultura, la historia, el conglomerado de mundos subjetivos de todo el que interviene, donde cada cual percibía en función de sus necesidades e intereses, aquello que tomará sentido y significado para él.

En este espacio, la intensidad de la carga afectiva de sus palabras, es un indicador de la fuerza de esta vivencia, que refleja la satisfacción de estos sujetos con las experiencias que les proporcionó la actividad y las interacciones que en ella ocurrían. Esta comunión vivencial, permite que todos los que comparten esa vivencia asuman una actitud y favorecedora del cambio (“sencillamente porque las ocasiones lo demuestran todo y nuestros compañeros se comprometieron en cambiar y es lo que vale”).

Estos adolescentes, sentían la necesidad de que estas sesiones continuaran; y esto confirma lo expresado por Bozhovich (1976) cuando planteaba: “Hay que tener en cuenta que las vivencias, una vez que han formado el sistema de los sentimientos, los afectos, los estados de ánimo, empiezan a adquirir importancia para el sujeto también por sí mismas. Así, un niño puede tratar de sentir nuevamente algo ya experimentado y que le resultó agradable. En este caso, la

vivencia, de medio de orientación, se transforma en el propio objetivo y conduce al surgimiento de nuevas necesidades, es decir, necesidad de la propia vivencia.”

En el contexto de comunión vivencial se crea un clima de seguridad, confianza. Los adolescentes sienten que pueden expresar lo que piensan y sienten, y que serán escuchados. Se comunican con un lenguaje común, compuesto de significados compartidos; percibiendo al “otro” como un igual, que lo puede comprender, sin censuras. Esto se aleja de lo que para ellos representa la comunicación con los adultos (padres), ya que perciben esta como una relación donde prevalece la opinión de sus padres, con un estilo totalmente autoritario, lleno de críticas y subvaloración de lo que sus hijos ya son capaces de hacer.

Estos criterios traen al curso de nuestro análisis la idea de que siendo la comunión vivencial un indicador relevante contrasta en cierta medida con los resultados expuestos sobre el componente emocional; no obstante, puede facilitar la comprensión del cómo a pesar de que la falta de competencia emocional pueda devenir en dificultades de la comunicación, las interacciones entre iguales mantienen la relevancia en su desarrollo y son un espacio de expresión y transformación.

CONCLUSIONES

En este apartado del informe más que reiterar los análisis e interpretaciones de los resultados que hemos plasmado en el informe, nos parece necesario compartir los principales asertos de la investigación, a manera de lo que Robert Stake (1998) llama generalizaciones menores de un estudio de caso que pueden redimensionar generalizaciones mayores.

- La coexistencia de ideales comunicativos del adolescente, localizados en la familia y en los pares, adquiere diferentes formas de confrontación y/o complementación a nivel intrapsicológico, que mediatizan la intersubjetividad de los adolescentes en ambos contextos de actuación.
- La fuerte carga emotiva que en la intersubjetividad entre adolescentes, se le imprime a las insatisfacciones que experimentan en relación a la asimetría en el diálogo con los padres, contrasta con la jerarquía de las necesidades de los adolescentes alrededor de la autonomía.

- En relación a la claridad que teóricamente existen en la comunidad científica, respecto al papel del diálogo en el desarrollo de la personalidad infantil desde las primeras edades de su formación, la adolescencia se revela como su “período sensitivo”, expresado en diferentes dimensiones:
 - ✓ En la oportunidad de expresión jerárquica de sus necesidades alrededor de la autonomía.
 - ✓ Como espacio para construir una comunión vivencial.
 - ✓ En la posibilidad de compartir significados relevantes para su desarrollo.

- En la dimensión dialógica de la intersubjetividad entre adolescentes se comparten significados que atañen a las diferentes estructuras del autoconocimiento, que se distinguen más por su efecto inmediato que por su efecto mediato-reflexivo de los autorreferentes del yo.

- La labilidad en las dimensiones valorativas del otro significativo en las interacciones entre los adolescentes, aún cuando se manifiestan con tendencia a la desaprobación; más que expresión de rechazo constituyen evidencias de la connotación intrasubjetiva de la intersubjetividad entre los pares, como espacio que al distinguirse por la simetría de las posiciones, ofrece oportunidades para la satisfacción de la necesidad de autonomía que experimentan los adolescentes.

- La labilidad en la dimensión valorativa de las interacciones entre iguales caracteriza la formulación de los enunciados en el diálogo de los adolescentes, que se mueven en diferentes significados, desde la burla y el chiste, hasta expresiones de solidaridad.

- El espacio de “comunión vivencial” en la interacción entre adolescentes se caracteriza por la simetría tanto, en su dimensión dialógica como en la expresión emocional- afectiva; por lo que se convierte en un medio de transformación que se fundamenta en la ley genética del desarrollo, describiendo su trayectoria de afuera hacia adentro.

Recomendaciones

Continuar la profundización en el estudio de la intersubjetividad entre adolescentes, en diferentes contextos educativos como parte de la proyección dirigida a tesis doctoral.

Valorar los resultados que derivan de este trabajo, con la intención de a partir de las características encontradas, comenzar la búsqueda de oportunidades educativas que guíen la labor educativa con los adolescentes.

Considerar la metodología que sustenta este trabajo para su futura implementación en otros espacios educativos, ya que aporta una vía a seguir por educadores en su trabajo con grupos de adolescentes.

Divulgar los resultados mediante eventos y publicaciones.

ANEXO 1

Técnica mar adentro, mar afuera

Objetivo: Activar al grupo.

ANEXO 2

REPÚBLICA DE CUBA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROYECTO DE ESCUELA SECUNDARIA
BÁSICA

VERSIÓN 06 / 24 de FEBRERO DEL 2003

INTRODUCCIÓN.....	106
I. FIN Y OBJETIVOS DE LA ESCUELA.....	106
Fin de la Secundaria Básica.....	106
Objetivos formativos de los grados.....	108
Evaluación de los objetivos formativos.....	112
II.- LOS ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y TÉCNICOS. SUS	
FUNCIONES:	5
El Consejo de Dirección.....	5
El Consejo Técnico.....	6
El Consejo de Grado.....	7
El Consejo de Escuela.....	8
El Claustro.....	9
Asamblea Pioneril.....	9
III FIGURAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.....	9
FIGURAS DE LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA	10
El Director.....	10
El Subdirector de Internado:.....	10
El Subdirector de Trabajo Productivo.....	10
El Secretario Docente.....	10
Administrador.....	10
El Jefe de Grado.....	11
El Guía Base de los Pioneros.....	11
El Médico Escolar.....	11
OTROS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.....	11
El Alumno.....	11
El profesor general integral.....	11
El profesor de Educación Física.....	12
El profesor de Inglés.....	13
Profesor General Integral sin grupo asignado.....	13
El Instructor Educativo.....	14
El instructor de arte.....	14
El trabajador social.....	15
El Técnico de Laboratorio y de Taller.....	15
El Asesor de Laboratorio de Computación.....	15
El Asesor del Programa Audiovisual.....	15
IV. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	15
La vida de la escuela.....	16
Las formas del trabajo del profesor con grupos de 15, 30 y 45 alumnos.....	17
El grupo de 15 alumnos.....	17
Los grupos de 30 y 45 alumnos.....	19
El trabajo cooperativo.....	19
Concepción del trabajo metodológico en la escuela.....	23
Horario escolar.....	24
ANEXO 1	26
¿QUÉ SIGNIFICA POSEER UNA CULTURA GENERAL INTEGRAL?.....	26
ANEXO 2.....	27
FUNCIONES DE LOS CUADROS, DOCENTES Y DEMÁS PROFESIONALES	27

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza secundaria básica se enfrenta hoy a cambios radicales en su modelo educativo, se trata de perfeccionar la obra realizada, partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Un modelo que se corresponda cada vez más con la igualdad social, la justicia plena y las necesidades morales, sociales y culturales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que nuestro pueblo se ha propuesto crear.

En este modelo educativo aparece una nueva concepción, el Profesor General Integral, un aporte revolucionario y novedoso para la atención educativa a los adolescentes, quien deberá estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo con 15 alumnos e impartir todas las asignaturas, excepto Inglés y Educación Física, logrando que aprendan cuatro veces más a partir de un diagnóstico y tratamiento diferenciado de los alumnos y de la óptima utilización de la TV el vídeo, la computación y el resto de los programas priorizados de la Revolución.

Lo anterior debe garantizar un trabajo educativo más eficiente con los adolescentes, al lograrse un mayor desarrollo de la conciencia y una mejor relación de la escuela con la familia y con su contexto; una superior atención a sus diferencias individuales, una comunicación entre los sujetos participantes en el proceso pedagógico y la interdisciplinariedad en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

A continuación se definen el fin y los objetivos educativos generales que deberán orientar el proceso educativo en la escuela Secundaria Básica.

I. FIN Y OBJETIVOS DE LA ESCUELA.

Fin de la Secundaria Básica

La escuela secundaria básica tiene como fin la formación integral básica del adolescente cubano, que promueve una cultura general e integral, que le permite estar plenamente identificado con su nacionalidad, conocer y entender su pasado, enfrentar su vida presente y su preparación futura, adoptando conscientemente una opción de vida socialista, que garantice la defensa de las conquistas sociales

alcanzadas y la continuidad de la obra de la Revolución, expresado en sus formas de sentir, de pensar y de actuar.

Objetivos formativos generales

1. Demostrar su patriotismo, expresado en el rechazo al capitalismo y en la adopción consciente de la opción socialista cubana, el amor y respeto a los símbolos nacionales, a los héroes y los mártires de la Patria, a los combatientes de la Revolución y a los ideales y ejemplos de Martí, el Che y Fidel, como paradigmas del pensamiento revolucionario cubano y su consecuente acción.
2. Asumir sus compromisos a partir del dominio de los deberes y los derechos constitucionales del ciudadano cubano, el cumplimiento responsable de los que corresponden a la OPJM, en particular los referidos al estudio y al trabajo y su esfuerzo por ingresar en la UJC.
3. Decidir sobre la continuidad de sus estudios para la adquisición de una profesión u oficio, en correspondencia con las necesidades sociales, sus intereses y posibilidades reales.
4. Demostrar una correcta actitud hacia el medio ambiente, expresada en su modo de actuación en relación con la protección, el ahorro de recursos, fundamentalmente energéticos y el cuidado de la propiedad social.
5. Solucionar problemas del aprendizaje escolar y de la vida cotidiana con una actuación transformadora, a partir de su identificación y la aplicación de conocimientos, experiencias, habilidades y hábitos como componentes de su cultura general, de su concepción científica del mundo, al incorporar métodos de estudio y modos de pensar y actuar con un nivel de independencia adecuado a su edad.
6. Desarrollar correctos hábitos de convivencia y salud física y mental, que se expresen en su adecuada presencia personal, en su comportamiento responsable ante la salud individual y colectiva, en sus relaciones interpersonales y en la preparación para la vida en pareja, el matrimonio y la constitución de la familia, la práctica sistemática de deportes, el rechazo al alcoholismo, el tabaquismo y la drogadicción.
7. Desarrollar habilidades y capacidades generales, politécnicas y laborales, que le permitan, desde la vinculación activa y consciente del estudio con el trabajo y el dominio de la lengua española, emplearlas de manera útil en su vida cotidiana, con una conciencia de productores y descubrir sus inclinaciones profesionales para su profesionalización y empleabilidad futuras.
8. Apreciar las manifestaciones artísticas y literarias de exponentes significativos de la cultura local, nacional y universal, la belleza de la naturaleza y del paisaje cubanos, de modo que puedan interpretar, sentir, disfrutar, expresar y crear, acorde con su edad y a los valores de nuestra sociedad, propiciando su desarrollo artístico en aquellas manifestaciones para las que muestran predisposición e interés.

Objetivos formativos de los grados

SÉPTIMO GRADO

1. Valorar el alcance de la obra de la Revolución, a partir de la recopilación y el estudio colectivo o independiente de datos esenciales que al respecto aportan las diferentes asignaturas y las actividades educativas de la escuela y emplearlo en su argumentación.
2. Manifestar un sentimiento de rechazo al capitalismo y en particular al imperialismo yanqui, como consecuencia del conocimiento de sus agresiones contra la economía, el medio ambiente, las personas y la vida socialista cubana.
3. Valorar rasgos políticos y morales manifestados, fundamentalmente, en el contenido histórico de la Antigüedad y la Edad Media y el estudio de la obra de José Martí, tales como: la unidad, la soberanía, la intransigencia contra la dominación extranjera, la solidaridad, la abnegación, la tenacidad, la rebeldía, el desinterés, el enfrentamiento a la injusticia, la opresión y la explotación, la honestidad, la laboriosidad y la admiración a quienes lucharon siempre por la justicia.
4. Apropiarse de elementos de juicio para la apreciación artística y estética mediante la lectura y apreciación de obras, fundamentalmente de habla hispana y sobre todo de Cuba, en donde se aprecie la belleza de acciones, sentimientos, actitudes y palabras, así como el acercamiento a otras manifestaciones artísticas muy relacionadas con la literatura, como la pintura, la música y el cine.
5. Participar activa y consciente en tareas concretas de utilidad social, tales como reparaciones menores y trabajo socialmente útil en la escuela y en la comunidad, que desarrollen su cultura laboral.
6. Conocer de las características fundamentales de diferentes profesiones y el aporte que estas brindan a la sociedad, como base inicial para su formación vocacional, fundamentalmente mediante el vínculo con los centros laborales de su localidad.

7. Mostrar correctos hábitos de convivencia social y conducta responsable ante la sexualidad, y su salud individual y colectiva, a partir del conocimiento de lo establecido en la constitución, de los fundamentos de la educación para la salud, de la práctica sistemática del deporte, de las vías de transmisión de organismos parasitarios y del rechazo a conductas inadecuadas en relación con el delito, el tabaquismo, el alcoholismo y de otras sustancias nocivas.
8. Fomentar el ahorro de energía y materiales, así como su adecuada explotación, como expresión de una educación económica.
9. Mostrar una adecuada actitud ante el estudio, lo que se expresa en la dedicación de más de 10 horas semanales extraescolares a la profundización de los contenidos estudiados, y un conocimiento de sus recursos para aprender y para procesar la información.

OCTAVO GRADO

1. Fundamentar de forma independiente sus argumentos del alcance de la obra de la Revolución y consecuentemente su amor por ella, a partir de la recopilación y el estudio colectivo o independiente de datos esenciales que al respecto aportan las diferentes asignaturas, tanto cualitativos como cuantitativos y las actividades educativas de la escuela.
2. Experimentar rechazo por el sistema capitalista mundial al comprender los grandes males sociales y económicos generados por este sistema social, a partir de las potencialidades que brindan para ello los diferentes contenidos del grado.
3. Asumir una toma de posición en la transformación del injusto orden mundial establecido por el imperialismo en la actualidad, como consecuencia del desarrollo del capitalismo y con este, del recrudecimiento de la opresión y explotación a escala mundial, fundamentada en los hechos estudiados en la historia moderna y contemporánea, en el estudio de las obras literarias y de otras fuentes de información.

4. Desarrollar sentimientos de pertenencia e identidad con los pueblos de Nuestra América y del Tercer Mundo en general.
5. Formular juicios estéticos y éticos sobre situaciones de la vida escolar y cotidiana, a partir del estudio de la obra martiana y del contenido de las diferentes asignaturas y en particular del estudio de obras literarias del género épico, lírico y gramático.
6. Participar activa y consciente en la solución de tareas concretas de utilidad para la escuela y la comunidad, en las que conozcan bien el objetivo, el efecto y el valor social de la tarea que realizan.
7. Sentir la actividad laboral como una necesidad, de modo que el trabajo se convierta en una fuente de interés y en un apoyo para la comunidad y la adquisición y profundización de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, grados y actividades.
8. Resolver problemas que se presentan en la vida práctica relacionados con la salud individual y colectiva y mostrar un mayor conocimiento de si mismo y una conducta sexual responsable y rechazo al delito, al tabaquismo, el alcoholismo y las drogas. Incorporar a su estilo de vida la práctica sistemática del deporte.
9. Promover el ahorro de energía y materiales, así como su adecuada explotación y utilizar los recursos ahorrados en su trabajo docente.
10. Mostrar una adecuada actitud ante el estudio, lo que se expresa en la dedicación de más de 12 horas semanales extraescolares a la profundización de los contenidos estudiados, y un mejoramiento sostenido de sus recursos para el aprendizaje independiente y la búsqueda y procesamiento de información y del conocimiento de los mismos.

NOVENO GRADO

1. Expresar sentimientos de afecto y compromiso con la Revolución, a partir de valoración colectivo o independiente de datos en tablas y gráficos donde

se comparan las distintas regiones y países del mundo en cuanto al estado de los problemas científicos, ambientalista, económicos, políticos, de salud y de desarrollo social, teniendo en cuenta los elementos cuantitativos y cualitativos que aportan las diferentes asignaturas y actividades que se desarrollan en la escuela.

2. Sentir un profundo rechazo por el sistema capitalista mundial en general, y el imperialismo yanqui en particular, al comprender su esencia, con el conocimiento de hechos concretos, como régimen de explotación y su incapacidad para resolver los problemas económicos y sociales generados por ese sistema socioeconómico.
3. Mostrar el sentimiento de amor a la soberanía, la independencia e identidad nacionales y ejemplificar los rasgos fundamentales del pensamiento martiano en sus obras, así como el respeto y admiración a todos los hombres y mujeres de Cuba, que a lo largo de su rica historia, lucharon fervorosamente por su conquista, y el rechazo a los círculos de poder del imperialismo norteamericano, quienes históricamente han tratado de apoderarse de Cuba e impedir su independencia y soberanía.
4. Mostrar en el desarrollo de las actividades y relaciones del currículo, valores humanos y cualidades morales tales como: el patriotismo, antiimperialismo, soberanía, internacionalismo, rebeldía, intransigencia, dignidad, espíritu de sacrificio, modestia, desinterés, honestidad, honradez, laboriosidad, tenacidad, incondicionalidad y actitud crítica ante lo mal hecho.
5. Expresar una creciente apreciación y utilización correcta del idioma como elemento importante de la nacionalidad en su comunicación oral y escrita, así como de la literatura cubana como realización artística de nuestro pueblo y arma ideológica, el respeto e interés hacia la lengua materna, huyendo de las frases chabacanas y de los gestos y expresiones que empobrecen nuestro idioma.

6. Revelar cualidades y sentimientos de productores al realizar actividades laborales prácticas con la calidad requerida, en el tiempo previsto, poniendo de manifiesto la responsabilidad individual, dentro del trabajo colectivo.
7. Exponer con argumentos las características de diferentes ramas de la producción y de los servicios en las que participen, así como el aporte que brindan a la sociedad, de manera que se sitúen en condiciones de seleccionar conscientemente dónde, en qué y para qué continuarán sus estudios, tomando en cuenta las necesidades sociales y las motivaciones individuales.
8. Explicar los fundamentos de la constitución y sus derechos y deberes como ciudadanos y miembros de las organizaciones sociales y estudiantiles y ejercerlos de acuerdo con las normas sociales.
9. Mostrar un comportamiento adecuado en sus relaciones de amistad y de pareja, con una conducta sexual responsable, y el rechazo a toda manifestación de delito, al tabaquismo, el alcoholismo y las drogas. Incorporar a su estilo de vida la práctica sistemática del deporte.
10. Desarrollar sus labores con el ahorro de energía y materiales, así como su adecuada explotación y justificarlo apropiadamente.
11. Mostrar una adecuada actitud ante el estudio, lo que se expresa en la dedicación de más de 15 horas semanales extraescolares a la profundización de los contenidos estudiados, y poseer recursos para organizar su aprendizaje y la búsqueda y procesamiento de información de forma independiente.

Evaluación de los objetivos formativos

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos formativos del nivel y del grado, el Profesor General Integral, al atender sólo a 15 alumnos, y estar en contacto directo con él prácticamente todo el día, tiene la posibilidad de utilizar como método principal, la observación directa y participante en todas y cada una de las actividades de cada día, de manera de registrar las

actitudes de cada uno de los alumnos, tanto en los debates teóricos sobre los valores, como ante los conflictos prácticos que tengan lugar en la escuela o en su entorno.

Lo anterior no significa que el P.G.I no pueda hacer uso de otros métodos de probado valor, para conocer al menos proyectivamente las orientaciones valorativas de los adolescentes. Por tanto, los métodos evaluativos que utilizarán preferentemente son: el “Completamiento de frases”, el “Diferencial semántico”, el “Análisis de contenido de composiciones elaboradas por los alumnos” y los “Conflictos o dilemas morales”.

Resulta conveniente que la escala que se utilice para hacer tal evaluación, sea cualitativa y que la obtención de cada categoría esté bien determinada por la presencia de determinados indicadores.

A continuación mostramos un grupo de valores y /o cualidades fundamentales de la personalidad socialista, operacionalizados en indicadores, y una posible escala para evaluar algunas de las actitudes más recurrentemente planteadas en los objetivos formativos del nivel y del grado.

PATRIOTISMO

- *identificarse con las principales tradiciones patrióticas y culturales de su país;*
- *demostrar alegría y orgullo por el suelo en que nació; asumir los conceptos de independencia y soberanía.*
- *admirar, respetar y defender la historia patria; sus símbolos y atributos;*
- *conocer los hechos históricos y amar a los héroes y mártires de la patria;*
- *estar dispuesto a defender la patria de cualquier amenaza, tanto externa como interna y rechazar el sistema capitalista.*
- *amar y cuidar la naturaleza.*
- *Asumir que hablamos del mismo concepto cuando nos referimos a Patria, Revolución y Socialismo.*

SOLIDARIDAD

- *ofrecer ayuda desinteresada a todo el que la necesite;*
- *manifestar sensibilidad ante lo que acontece a su alrededor;*
- *rechazar cualquier manifestación de egoísmo, individualismo y ostentación;*
- *identificar las causas justas y estar dispuesto a defenderlas;*
- *poseer un alto espíritu colectivista y practicarlo sistemáticamente;*
- *compartir intereses y responsabilidades comunes en las tareas asignadas.*

RESPONSABILIDAD

- *desarrollar con eficiencia y calidad las tareas que le corresponde desarrollar;*
- *conocer los deberes correspondientes en todo momento;*
- *sentir satisfacción con lo que hace;*
- *identificar y cumplir con las normas de comportamiento social, y en particular, las referidas al cuidado y protección del medio ambiente;*

- *realizar cualquier tarea aunque no sea de su agrado;*
- *asumir de forma independiente cualquier labor.*

LABORIOSIDAD

- *mostrar ante todo una buena actitud ante el estudio y las distintas modalidades en que se organiza la actividad laboral de la escuela.*
- *sentir admiración por los trabajadores e identificarse con ellos;*
- *manifestar satisfacción y alegría por los resultados de su trabajo;*
- *rechazar cualquier manifestación de acomodamiento o vagancia;*
- *tener hábitos positivos de asistencia y puntualidad ante el trabajo;*
- *mostrar constancia y disciplina en todo lo que hace;*
- *sentir la necesidad de estar haciendo algo en todo momento...*

HONESTIDAD

- *estar dispuesto a decir la verdad siempre;*
- *Asumir el verdadero concepto de amistad, no identificarlo con la fraternidad, que obvia la práctica de la crítica constructiva entre compañeros.*
- *asumir de manera crítica o autocrítica lo incorrecto de sus acciones;*
- *rechazar la hipocresía, la doble moral y la traición;*
- *ser consecuente y fiel con sus principios;*
- *aceptar los errores cometidos en lo individual o colectivo;*
- *ser sincero, digno y fiel en todas sus actuaciones...*

El **comportamiento social** tiene entre sus expresiones más evidentes, aquellas conductas que la sociedad, mediante los diferentes sistemas de influencias, promueve y valora positivamente.

Para evaluar este aspecto el docente considera:

Muy Bien (MB) El que se destaca por su educación y por el respeto a sus coetáneos y adultos que lo rodean, utiliza normas de cortesía adecuadas y se expresa correctamente en correspondencia con su edad.

Bien (B) El que posee una educación y respeto aceptable a sus coetáneos y los adultos que lo rodean, utiliza por lo general normas de cortesía adecuadas y se expresa correctamente.

Regular (R) El que en ocasiones demuestra incorrecciones o deficiencias en los aspectos señalados en las categorías anteriores.

Deficiente (D) El que presenta sistemáticamente muchas deficiencias e incorrecciones en los aspectos que se evalúan.

El **conocimiento y la participación** del alumno en la vida económica, política y social de su entorno y su país, son un indicador de cómo transcurre su vida ciudadana, para ello es necesario tomar en consideración su correspondencia con las posibilidades del desarrollo alcanzado en el nivel en que se encuentre. El docente para efectuar la evaluación de cada uno otorga:

Muy bien (MB) El que se destaca notablemente por dominar la situación económica, política y social de su país y de su entorno más cercano, y participa activa y sistemáticamente en las actividades políticas, patrióticas, laborales y otras que se organizan.

Bien (B) El que tiene un dominio aceptable de la situación económica, política y social de su país y de su entorno, participa con bastante frecuencia en las diferentes actividades que se organizan.

Regular (R) El que posee poco dominio de los aspectos planteados en las categorías anteriores y no participa sistemáticamente en las actividades que se organizan.

Deficiente (D) El que no domina los aspectos señalados anteriormente y cuando participa en las actividades, lo hace por obligación de una manera formal o mecánicamente.

Particularidades del carácter. Esta dimensión resulta importante tomarla en consideración a los efectos de poder ayudar a los estudiantes en su educación y formación, para ello proponemos utilizar la siguiente escala:

Muy Bueno (MB) El que se destaca notablemente por poseer un dominio emocional adecuado y asume todas las tareas con seguridad y optimismo.

Bueno (B) El que posee un dominio emocional aceptable y asume las tareas generalmente con seguridad y optimismo.

Regular (R) El que no siempre logra controlarse y cuando asume alguna tarea lo hace con cierto pesimismo o inseguridad.

Deficiente (D) El que apenas logra controlarse y cuando asume alguna tarea lo hace por obligación y así lo manifiesta.

La **actitud ante las dificultades de aprendizaje**, que manifiesta el alumno, le dan al docente una pauta de cómo actuar. Para ello considera:

Muy bien (MB) El que se esfuerza mucho y constantemente solicita apoyo cuando afronta una dificultad que no puede resolver por sí solo.

Bien (B) El que se esfuerza, pero solicita apoyo sólo en ocasiones cuando afronta una dificultad que no puede resolver por sí solo.

Regular (R) El que no siempre se esfuerza, y pocas veces solicita apoyo cuando afronta una dificultad que no puede resolver por sí solo.

Deficiente (D) El que no hace ningún esfuerzo, y nunca solicita apoyo ante las dificultades que se le presentan.

Las **relaciones** que establezca cada alumno con sus compañeros de aula, de la escuela, con sus maestros y trabajadores en general, son un indicador del nivel de socialización y desarrollo alcanzado.

Al valorar a los alumnos puede considerar:

Muy Bien (MB) El que se destaca por establecer relaciones de camaradería, en una atmósfera adecuada de comprensión y tolerancia ante los que le rodean, en cualquier actividad que realice.

Bien (B) El que establece relaciones aceptables de camaradería, en una atmósfera de comprensión y tolerancia ante los que le rodean, en cualquier actividad que realice.

Regular (R) El que establece relaciones medianamente adecuadas, y sólo en ocasiones logra comprensión y tolerancia ante los que le rodean en alguna de las actividades que realice.

Deficiente (D) El que le cuesta mucho trabajo establecer relaciones, o no logra una adecuada comprensión y tolerancia ante los que le rodean en la actividad que realice.

II.- LOS ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y TÉCNICOS. SUS FUNCIONES:

El Consejo de Dirección.

Este órgano lo integran el director, el secretario docente, los jefes de grado, el guía base, los Secretarios del núcleo del PCC, del Comité de Base de la UJC, de la Sección Sindical y los Presidentes del Consejo de Pioneros y del Consejo de Escuela, Representante de la FEU y el médico escolar, así como el subdirector docente, administrador, subdirector de internado y de producción en los centros que lo llevan. Es el máximo órgano de dirección, que dirige la estrategia educativa de la escuela. Su frecuencia es mensual.

Funciones del Consejo de Dirección.

- Seguir el diagnóstico integral de la escuela y comunidad.
- Proyectar el trabajo político ideológico
- Evaluar el cumplimiento del fin y los objetivos del nivel, en cada etapa del curso escolar.
- Conformar una Estrategia por prioridades y determinar los problemas, causas y responsables.
- Elaborar los objetivos de trabajo para la etapa
- Proyectar el trabajo docente y demás actividades curriculares, metodológicas, científicas y de superación.
- Determinar las estrategias diferenciadas en la atención a los docentes y alumnos.

- Planificar los entrenamientos metodológicos conjuntos e inspecciones. Sistema de control.
- Confeccionar el plan de temas que deberán discutirse en el Consejo Técnico, en el Claustro y en el Consejo de Escuela.
- Atender y estimular a sus cuadros y trabajadores.

Aspectos esenciales que debe dominar el consejo de dirección:

- Documentos rectores de la política educacional: los documentos aprobados por los Congresos del PCC, direcciones principales del trabajo educacional, objetivos estatales, las resoluciones ministeriales y circulares que norman el trabajo de la enseñanza, los documentos normativos del trabajo metodológico.
- El fin y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las funciones sociales de la escuela en la que se integra la figura del Profesor General Integral .
- Ños contenidos de cada grado.
- Los procedimientos para la realización del diagnóstico integral y la entrega pedagógica. Correcto uso del Expediente Acumulativo del Escolar.
- Métodos y técnicas de administración de recursos.
- Los conocimientos de las nuevas tecnologías presentes en la escuela.
- El trabajo con los indicadores de eficiencia del centro.
- Indicaciones y orientaciones de las organizaciones políticas y de masas.
- Los pasos para la entrega del centro, cuando hay movimiento de cuadros.

El Consejo Técnico.

El Consejo Técnico lo preside y dirige el director. Está integrado por los jefes de grado, el secretario docente, el guía base, la bibliotecaria. El médico escolar puede ser invitado a las sesiones que se considere conveniente. En él se concreta el diseño de las acciones proyectadas por el Consejo de Dirección sobre el trabajo docente, demás actividades curriculares, metodológicas, científicas y de superación, y propone al Consejo de Dirección el debate sobre los temas de mayor repercusión para la labor docente – educativa de la escuela. Su frecuencia es mensual.

Funciones del Consejo Técnico:

- Planificar y desarrollar actividades metodológicas, de superación y científica para cada grado en función de las necesidades del colectivo pedagógico.

- Proyectar estrategias diferenciadas a partir del diagnóstico y el pronóstico del desarrollo de los alumnos en el aprendizaje y los aspectos formativos.
- Analizar los resultados de las visitas de EMC e inspecciones realizadas durante la etapa
- Coordinar y aprobar las prácticas de laboratorios, el uso de las tecnologías, las actividades curriculares concebidas en la planificación del proceso educativo, y la labor de la biblioteca escolar.
- Concretar las vías a través de las cuales se ejecutarán las actividades de los pioneros y se evalúa su efectividad.
- Analizar los resultados de la evaluación del desarrollo del proceso docente educativo y la adopción de medidas para la solución de los problemas.
- Concebir el trabajo independiente para lograr el desarrollo de la capacidad cognoscitiva de los alumnos.

El Consejo de Grado.

Lo dirige el jefe del consejo de grado y lo integran todos los profesores generales integrales, de Educación Física y de Inglés del grado, los trabajadores sociales e instructores de arte que atienden el grado. En este se proyecta, evalúa y controla el trabajo político – ideológico, científico metodológico y el desarrollo del proceso docente educativo del grado, así como los resultados de la evaluación de los objetivos formativos del grado y se intercambian opiniones acerca de las formas y vías , para proyectar las soluciones de los problemas que se presentan. Su frecuencia es semanal (4 horas).

Funciones del consejo de Grado:

- Proyectar y ejecutar el proceso de entrega pedagógica y el correcto uso del Expediente Acumulativo del Escolar.
- Diseñar y valorar la caracterización de los alumnos, y precisar las estrategias para la atención a las diferencias individuales.
- Diseñar, ejecutar y valorar el cumplimiento de la estrategia del grado a partir de la estrategia de la escuela y del diagnóstico y los objetivos del grado.
- Proyectar, ejecutar y evaluar el trabajo metodológico y el político ideológico.

- Planificar y analizar el cumplimiento del sistema de actividades en función de los objetivos del grado, y proponer formas y vías para lograr la interdisciplinariedad.
- Planificar, controlar y evaluar el desarrollo del proceso docente educativo y buscar soluciones a los problemas que se presentan.
- Proyectar las líneas de superación y del trabajo científico (investigación, introducción y generalización de resultados).
- Coordinar las acciones para el desarrollo del trabajo pioneril.
- Coordinar e integrar las acciones para la participación cooperada de los profesores generales integrales, de Educación Física, de Inglés, Biblioteca, técnicos de laboratorio y de taller, así como los profesores de apoyo a la vida interna en centros internos.
- Diseñar estrategias para el trabajo con la familia, la comunidad y la atención a casos especializados.
- Proyectar acciones para el trabajo dirigido a la formación laboral, vocacional y de orientación profesional, así como el trabajo con los monitores.
- Evaluar el cumplimiento de los objetivos formativos del grado.
- Valorar los resultados de la evaluación del personal docente

El Consejo de Escuela.

Constituye una organización educacional que tiene a su cargo promover la participación plena de los padres / madres en la educación social de sus hijos/as, así como de otras instituciones y organizaciones de la comunidad, con lo que se logra la vinculación de la escuela con la comunidad. Este órgano debe participar en la proyección, ejecución y control de la estrategia educativa de la escuela. Su frecuencia es mensual.

Funciones del consejo de Escuela:

- Comprometer a los padres a cumplimentar las tareas educacionales.
- Incorporar a los padres activamente a la vida de la escuela en la organización de las diferentes actividades educativas, así como el trabajo educativo en la comunidad
- Promover el trabajo de prevención con los menores que presentan problemas de disciplinas, aquellos que provienen de familias en desventaja y los que están en situaciones de riesgo.
- Participar en la organización y el desarrollo de la preparación pedagógica psicológica y de salud de la familia a través de las escuelas de padres, charlas, debates y otras modalidades de orientación familiar.
- Analizar la evolución integral de los alumnos con dificultades en las reuniones del Consejo de Escuela y en caso necesario con los padres de forma individual.
- Coordinar con las acciones y misiones de estos factores para complementar la labor educativa de determinados grados, grupos o alumnos. Visita periódicamente algunas Casas de Estudios, actividades productivas o vocacionales con la comunidad y otras previstas.
- Analizar la contribución de los padres al desarrollo del curriculum escolar

- Analizar periódicamente las posibilidades en la continuación de estudios de los alumnos.
- Controlar el trabajo de los delegados por destacamento.

El Claustro.

El claustro lo preside y conduce el director y participan todos los profesores del centro y se invitan a los representantes de las organizaciones, incluyendo la estudiantil. Deben desarrollarse como mínimo tres en el curso escolar (septiembre, enero y junio).

Funciones del claustro:

- Analizar los resultados en los indicadores de eficiencia del centro y su comparación con iguales etapas de otros cursos. Principales dificultades.
- Discutir colectivamente las estrategias que propicien el cumplimiento de las aspiraciones educativas a lograr por la escuela.
- Analizar los resultados de la evaluación profesoral hasta el momento. Estimular a los profesores con un mejor trabajo en el centro.

Asamblea Pioneril.

La dirige el Jefe de destacamento de conjunto con el Profesor General Integral. Es la vía de funcionamiento más importante de la organización. Es el momento donde el destacamento analiza y traza estrategias, se confeccionan los planes de trabajo, se discuten documentos de interés y se hace una evaluación individual y colectiva. Su frecuencia es mensual.

Funciones de la asamblea pioneril:

- Discutir los problemas del destacamento y de los pioneros
- Analizar las proyecciones de trabajo y confeccionar los planes de trabajo
- Evaluar los pioneros y del destacamento

III FIGURAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

La Comunidad escolar.

Por comunidad escolar se entenderán todos aquellos sujetos y grupos de sujetos que participan de manera directa en la educación de los alumnos y de ellos mismos en la escuela. En este caso consideraremos a los alumnos, los profesores y los diferentes técnicos, asesores y directivos escolares

FIGURAS DE LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

Las figuras que tienen a su cargo la dirección del trabajo en la Secundaria Básica son las siguientes:

El Director.

Es un profesor general integral que es el máximo responsable de concretar la política educacional en la institución docente. Debe devenir líder para el trabajo educativo de toda la comunidad escolar.

El Subdirector Docente.

Es un profesor general integral que ocupa la dirección del Centro Escolar en ausencia del director, e integra el trabajo científico metodológico de la escuela. Es asesor del director.

El Subdirector de Internado:

(en los centros que lo requieren) Organiza, planifica, desarrolla y controla bajo la conducción del director el trabajo educativo de la escuela, y lo dirige metodológicamente. Dirige el proceso de elaboración, aprobación y evaluación sistemática del reglamento escolar del centro en coordinación con la organización de pioneros. Planificar organizar y controlar el trabajo de los profesores de apoyo a la vida interna del centro.

El Subdirector de Trabajo Productivo.

(en los centros que lo requieren) Orienta metodológicamente la aplicación del principio de la vinculación del estudio con el trabajo. Organiza, planifica, desarrolla y controla bajo la conducción del director el sistema de actividades laborales de la escuela y los resultados productivos de la escuela.

El Secretario Docente.

Es un profesor general integral, miembro del consejo de dirección de la escuela, encargado de la organización, control y custodia del procesamiento estadístico de la información y de toda la documentación del centro escolar relacionada con el proceso docente educativo.

Administrador.

Es miembro del consejo de dirección del centro, encargado de dirigir toda el área económica de la escuela.

El Jefe de Grado.

Es un profesor general integral, miembro del consejo de dirección para, planificar, organizar, ejecutar y controlar el sistema de actividades y relaciones de un grado, y en particular el proceso docente educativo. Se subordina directamente al director de la escuela y participa en los consejos técnicos, e interactúa con la secretaría y las subdirecciones para el trabajo propio del grado. Bajo su dirección se encuentran todos los profesores generales integrales, los de Educación Física e Inglés, que atienden el grado y que constituyen el consejo de grado.

El Guía Base de los Pioneros.

Es el profesor integral, responsable de la dirección de la organización de pioneros José Martí en la Secundaria Básica, así como de la preparación de los profesores para el desarrollo de las actividades previstas por dicha organización.

El Médico Escolar.

Es un médico general integral, que atiende la situación de salud de la escuela. Asesora e implementa acciones de educación y prevención de la salud en el ámbito escolar. Asiste como miembro al consejo de dirección y como invitado a los consejos técnico y de grado.

OTROS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

El Alumno.

Constituye el centro del proceso pedagógico, por lo que su participación y protagonismo en las actividades y sistema de relaciones de la escuela, es premisa esencial para su formación y para el cumplimiento del fin y objetivos de la secundaria básica.

El profesor general integral.

Tiene a su cargo la dirección del proceso pedagógico en un grupo de 15 alumnos debiendo transitar con ellos por toda la Secundaria Básica. Las exigencias planteadas al desempeño de los profesores generales integrales son:

1. Lograr un profundo conocimiento de las individualidades de sus alumnos, de sus necesidades, conflictos, intereses, ansiedades, o sea tener un diagnóstico integral y fino de cada uno de ellos, a partir del estudio del Expediente Acumulativo del Escolar, de los resultados de la entrega pedagógica, y de la aplicación de los instrumentos aplicados para esos efectos.
2. Se responsabiliza con el desarrollo de las principales acciones educativas en un grupo de 15 alumnos en coordinación con los profesores de Inglés, Educación Física, los instructores educativos, médico escolar, los trabajadores sociales, instructores de arte y los padres y madres de sus alumnos.
3. Elaborar las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas.
4. Emplear en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
5. Dirigir y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas (excepto Inglés y Educación Física) con un enfoque desarrollador e interdisciplinar.
6. Planificar, organizar y controlar las tareas de trabajo independiente de sus quince alumnos, con un enfoque diferenciador, para todas las asignaturas del grado, excepto Inglés y Educación Física.
7. Mantener vínculos frecuentes con los padres y madres de sus alumnos a partir de visitas a los hogares, centros de trabajo, reuniones de padres y actividades culturales, deportivas, recreativas y docentes que se organicen con su participación.
8. Dirigir las reuniones de padres
9. Realizar reuniones con los demás profesores del destacamento, para coordinar sus acciones y analizar integralmente a los alumnos.
10. Participar en las reuniones con el guía base y en los consejos de grado.
11. Organizar el trabajo de orientación profesional y formación vocacional
12. Dirigir la preparación y el trabajo de los monitores.
13. Coordinar con las instituciones de la localidad de los alumnos para establecer las relaciones de trabajo en las que participen los pioneros.
14. Analizar con el colectivo de pioneros las proyecciones, formas de trabajo y control de las actividades del destacamento.
15. Contribuir al desarrollo de la profesionalidad pedagógica de los profesores habilitados o en proceso de formación, mediante el intercambio permanente con ellos y usando vías para facilitar, aconsejar, mediar en los conflictos, controlar, investigar y evaluar su proceder; contribuyendo a la integración teórico práctica de los componentes del proceso formativo .

El profesor de Educación Física.

Este profesor deberá dirigir la preparación física de sus alumnos incluido el aprendizaje de los deportes de interés de los alumnos. Sus exigencias son:

1. Participar junto al profesor general integral en la elaboración de las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas.
2. Diseñar junto al profesor general integral el sistema de actividades derivadas de la estrategia educativa, en correspondencia con los intereses y necesidades de sus quince alumnos.
3. Prestar especial atención al desarrollo físico de cada uno de sus alumnos, así como a aquellos aspectos referidos a la formación del carácter y la voluntad.
4. Brindar al profesor general integral la información necesaria sobre los logros y dificultades de sus alumnos, así como sobre aquellos aspectos específicos de la asignatura que deben ser atendidos desde las restantes del grado.
5. Apoyar al profesor general integral en la organización y realización de las actividades programadas para los 15 alumnos de su grupo.
6. Participar como miembro del Consejo del grado en el que trabaja.

El profesor de Inglés.

Este profesor tiene la responsabilidad de dirigir el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del idioma Inglés. Sus exigencias son:

1. Participar junto al profesor general integral en la elaboración de las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas.
2. Diseñar junto al profesor general integral el sistema de actividades derivadas de la estrategia educativa, en correspondencia con los intereses y necesidades de sus quince alumnos.
3. Mantener una estrecha vinculación con el profesor general integral en los aspectos referidos al desarrollo de la lengua materna, la comunicación y el comportamiento de sus alumnos.
4. Apoyar al profesor general integral en la organización y realización de las actividades programadas para los 15 alumnos de su grupo.
5. Cumplir con las responsabilidades propias de su cargo como profesor.
6. Participar como miembro del Consejo del grado en el que trabaja.

Profesor General Integral sin grupo asignado.

Es un profesor general integral cuya función esencial es estar preparado para asumir en cualquier momento la dirección del proceso educativo de un destacamento y apoyar el desarrollo del sistema de actividades, por lo que está asignado a un consejo de grado. Sus funciones son:

1. Prepararse como profesor general integral en todas las asignaturas del grado.
2. Conocer las particularidades de los grupos y pioneros del grado.

3. Asesorar a los profesores habilitados o en proceso de formación en los conflictos educativos que se le presentan en su labor y en la planificación de las actividades.

El Instructor Educativo.

Es una figura transitoria en este modelo para la ESBU “José Martí”, debido a la no existencia de reservas de P.G.I en cada uno de los grados. Sus exigencias son:

1. Apoyar el trabajo del profesor general integral en la realización del sistema de actividades educativas de sus quince alumnos.
2. Responsabilizarse con la dirección de aquellas actividades en las que no interviene de manera directa el Profesor General Integral, el de Inglés y el de Educación Física.
3. Observar y evaluar los modos de sentir pensar y actuar de los alumnos durante la realización de las actividades en que participa con ellos.
4. Participar junto al profesor general integral en la elaboración de las estrategias educativas individual y grupal a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas bajo la dirección del jefe del consejo de grado.
5. Diseñar junto al profesor general integral el sistema de actividades derivadas de la estrategia educativa, en correspondencia con los intereses y necesidades de sus quince alumnos.

El instructor de arte.

Está vinculado a un grado y cumple docencia en sus especialidades. Sus funciones son:

1. Participar junto al profesor general integral en la elaboración de las estrategias vinculadas con el arte a partir del diagnóstico de sus quince alumnos, su implementación, seguimiento y evaluación sistemáticas.
2. Diseñar junto al profesor general integral el sistema de actividades derivadas de la estrategia educativa relacionadas con la formación artística, en correspondencia con los intereses y necesidades de sus quince alumnos.
3. Prestar especial atención al desarrollo cultural general de cada uno de sus alumnos, así como a aquellos aspectos referidos a la formación del gusto estético y la apreciación artística.
4. Brindar al profesor general integral la información necesaria sobre los logros y dificultades de sus alumnos, así como sobre aquellos aspectos específicos que deben ser atendidos.
5. Apoyar al profesor general integral en la organización y realización de las actividades de carácter cultural para los 15 alumnos de su grupo.
6. Participar como miembro del Consejo del grado en el que trabaja.

El trabajador social.

Pertenece a un consejo de grado y se vincula con los profesores generales integrales de los alumnos que atiende. Se responsabiliza por lo siguiente:

1. Establecer una estrategia de conjunto con los profesores generales integrales para atender las diferencias individuales y familiares de los alumnos con problemas
2. Participar dentro de sus posibilidades en las asambleas pioneriles donde están los alumnos que presentan problemas en su desarrollo integral
3. Establecer relaciones con las instituciones de la comunidad para fortalecer la incidencia del trabajo comunitario que realiza la escuela.

El Técnico de Laboratorio y de Taller.

Se subordina al jefe de grado y participa en el diseño del plan metodológico de la escuela. Cada secundaria básica contará con un técnico para cada uno de los laboratorios de Física, Química y Biología así como un técnico para el taller de Educación Laboral.

El Asesor de Laboratorio de Computación.

Es un profesor con preparación informática, que garantizará la rotación del tiempo de máquina en cada grado.

El Asesor del Programa Audiovisual.

Es un profesor de la escuela que se designa para asesorar técnica y metodológicamente al resto de los docentes, en el uso del televisor y el vídeo, en función de la elevación de la calidad del proceso docente educativo. No tiene grupo de alumnos.

IV. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La Organización Escolar es la garantía del adecuado funcionamiento de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes (humanos y materiales), de forma tal que estos se utilicen de forma racional. Constituye el aspecto más visible del proceso docente-educativo.

La vida de la escuela

La vida de la escuela en la nueva Secundaria Básica tiene que caracterizarse por un clima favorable al estudio y al trabajo. Donde los docentes y alumnos sean protagonistas en el diseño de la misma.

Al organizar la vida de la escuela hay que tener en cuenta:

- ◆ Los principios generales de la educación, de dirección y los objetivos estatales.
- ◆ Los objetivos del nivel y de los grados.
- ◆ El contenido, métodos y estilos de dirección.
- ◆ La creación de un ambiente adecuado en el que se desarrolle el proceso educativo.
- ◆ La escuela como sistema abierto.
- ◆ El papel de las organizaciones políticas y de masas en la escuela y la comunidad.
- ◆ El protagonismo estudiantil en la toma de decisiones

En la vida de la escuela es esencial orientar al colectivo pedagógico de la escuela en el cumplimiento del fin y los objetivos del nivel, teniendo en cuenta los principios de la optimización, la evaluación profesoral, el entrenamiento metodológico conjunto, el trabajo con los órganos técnicos, de dirección y del Instituto Superior Pedagógico, con vistas al diagnóstico del trabajo de los docentes y a la capacitación de ellos.

Se hace necesario establecer un estilo pedagógico científico a partir de formas de trabajo grupal e individual, que garantice el desarrollo de las capacidades intelectuales y manuales, que contribuya a la formación de orientaciones valorativas éticas y morales, sobre la base de las necesidades individuales y sociales y del desarrollo alcanzado por ellos.

Todo lo anterior pone al alumno(a) en un medio organizado, lo que posibilita que en el se fomenten características tales como: cortés, puntual, responsable, cuidadoso, disciplinado y sin estas cualidades personales, entre otras, no podemos pensar en el ciudadano de la sociedad socialista. La escuela debe enseñar al adolescente a organizar su trabajo, a organizar su vida.

Para lograr el fin y los objetivos del nivel y de cada uno de los grados, la escuela secundaria básica organiza y ejecuta un sistema de actividades, que se pueden agrupar en las dimensiones siguientes:

- Político - ideológicas
- Docentes
- Laborales
- Deportivas
- Culturales
- Recreativas
- Vocacionales
- Patriótico – militares

Independientemente de la clasificación de las actividades en tales dimensiones, resulta necesario partir del criterio general de que en la escuela todas las actividades deben instruir y educar.

El sistema de relaciones que se establecen debe basarse en el respeto al otro y en la consideración de los puntos de vista. Manteniéndose una relación favorable entre el profesor y los alumnos, entre éste y los padres y los miembros del consejo de dirección con los demás integrantes de la comunidad escolar.

Estas relaciones entre los estudiantes, los colectivos pioneriles, el claustro, las organizaciones políticas y de masas, el consejo de escuela y la comunidad, deben contribuir a formar en el adolescente una cultura de diálogo y debate, que le permita asumir posiciones reflexivas y actitudes positivas respecto a las relaciones interpersonales y a las tareas revolucionarias de las nuevas generaciones.

Las formas del trabajo del profesor con grupos de 15, 30 y 45 alumnos

El funcionamiento de los grupos de 15, 30 y 45 alumnos, presupone tener claridad de lo que significa para el profesor general integral dar atención diferenciada a sus 15 alumnos.

El grupo de 15 alumnos

deberá funcionar con la concepción que fundamenta el desempeño profesional del profesor general integral; es el único responsabilizado en la dirección del proceso educativo y del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en todas las asignaturas excepto Inglés y Educación Física, así como de la dirección del sistema de actividades que se desarrollen por su grupo.

El profesor en coordinación con la organización de pioneros del grupo y después de recibir las orientaciones generales, organizará el sistema de actividades semanales incluyendo las clases, y será el máximo responsable del cumplimiento de las

mismas. Estas se desarrollarán durante las dos sesiones del día y deben posibilitar el cumplimiento exitoso del currículo escolar.

El profesor general integral debe devenir en un guía, preceptor y orientador de la educación de sus 15 pioneros. Debe tener presente que el modelo de escuela que se requiere es un modelo en el que el alumno pasa a ser centro del proceso educativo.

Debe realizar un diagnóstico integral de cada uno de sus 15 pioneros y en función de los resultados, trazar la estrategia individual y grupal. Este diagnóstico será elaborado y compartido con el resto de los profesores que no son integrales (inglés, educación física, instructores educativos, trabajadores sociales, técnicos de talleres y profesores de laboratorio, en el caso de su existencia). Compartirá dichos resultados y estrategias educativas, con los familiares de cada uno de sus pioneros para que en unidad de acción educativa se logre el crecimiento personal de los mismos.

Los contenidos de la enseñanza, que seleccione como objeto de trabajo didáctico deben estar dirigidos a fomentar el desarrollo personal de cada uno de sus 15 pioneros.

Los profesores generales integrales al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán utilizar metodologías activas que propicien el diálogo, la reflexión y que promuevan el ejercicio del pensar, enseñen a sus alumnos a aprender a aprender, aprender a estudiar y procesar información a partir de proyectos investigativos comunes que faciliten el ejercicio de su criterio, la satisfacción por aprender y conocer.

La distribución de los alumnos en el aula debe propiciar su atención individualizada, en función de la estrategia educativa acordada, no debe ser siempre frontal, sino que pueden, en dependencia de la capacidad del aula, organizarse en forma de U, V, para propiciar un ambiente grupal de camaradería y confianza.

El profesor general integral deberá concebir la clase de una forma desarrolladora y participar activamente junto a sus 15 pioneros en las actividades políticas, culturales, recreativas que se programen y debe ser un observador sistemático de los modos de actuación de cada uno de sus pioneros para traducir posteriormente dichos comportamientos en contenidos de enseñanza-aprendizaje y promover reflexión y debate sobre los mismos.

El aula de 15 estudiantes deberá ser un verdadero taller de construcción del conocimiento, creación, laboriosidad y respeto partiendo de las experiencias y vivencias de cada uno de sus 15 pioneros.

El profesor general integral debe desarrollar una pedagogía del respeto, del esfuerzo, de la exigencia en la que no falte la sensibilidad humana, para que el alumno tenga confianza en sí mismo, no sea afectada su autoestima y pueda enfrentar la vida con optimismo.

En síntesis el profesor debe saber con todo detalle lo que cada uno de sus alumnos sabe, puede hacer y siente, a partir de una evaluación permanente de la marcha de su aprendizaje y su desarrollo para sobre esta base trazar las estrategias individuales y colectivas que le permitan llevarlos a estadios de desarrollo superior.

Los grupos de 30 y 45 alumnos.

Los grupos de 30 y 45 alumnos serán atendidos por 2 y 3 profesores generales integrales respectivamente, manteniendo siempre el principio insustituible y constante de la atención educativa de sus 15 alumnos, por parte cada uno de ellos.

La concepción del trabajo de los profesores generales integrales en estos grupos responde a:

- La distribución en el aula será debidamente diferenciada en su ubicación por cada 15 alumnos, de manera que se facilite la atención individual por parte de cada profesor.
- El trabajo de los profesores generales integrales en dúo y trío será realizado sobre la base del trabajo cooperativo de ellos. En estos debe trabajarse logrando la rotación de las asignaturas, de las actividades por sesiones y de los tipos de clase.

El trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo para la dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje es una modalidad de organización social de trabajo que hace que los profesores generales integrales colaboren entre sí para conseguir realizar la tarea de planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

El trabajo en cooperación debe verse en dos direcciones: la primera dirigida a la formación de un verdadero grupo de trabajo en los profesores generales integrales que laboran en “team teaching” para la dirección del proceso de enseñanza

aprendizaje y a su vez atiendan individualmente desde el punto de vista formativo a sus 15 pioneros, lo que manifiesta la presencia de una dialéctica individual y grupal.

El ejemplo del desempeño grupal de estos profesores generales integrales debe propiciar además acciones para el trabajo cooperativo de los adolescentes pioneros y así propiciar su crecimiento personal y grupal.

Este tipo de trabajo descansa en la posibilidad de lograr un verdadero ambiente de colaboración entre el equipo de profesores, desde los principios de la interdependencia positiva productiva y responsabilidad individual y colectiva.

El principio de la interdependencia positiva productiva, implica que existe una tarea en común del equipo y para darle solución a la misma, todos los integrantes en colectivo deben estudiarla, analizarla, reflexionar sobre ella y determinar la intervención sobre la base de la distribución de las acciones individuales entre los participantes.

Esta intervención debe tener un carácter dependiente y productivo, dependiente porque las acciones individuales están concatenadas entre sí para dar cumplimiento a la tarea común del equipo de trabajo y productivo, porque cada individuo participa creativamente en la solución de la parte y del todo consecuentemente.

Esto nos lleva a establecer el otro principio, el de la responsabilidad individual y colectiva, explicado en el anterior y cuya esencia es que todos tienen que dominar y participar en la parte de trabajo que le corresponde hacer y dominar el todo y actuar responsablemente para que la tarea se realice exitosamente.

En resumen el equipo de profesores debe:

- Fijar bien la tarea en común y su resultado en función de los objetivos trazados.
- Establecer qué deben hacer y cómo van a proceder.
- Distribuir las acciones individuales para que la tarea en común se realice exitosamente.
- Controlar sistemáticamente la marcha de las tareas individuales que van garantizando el cumplimiento de la colectiva.

Para realizar esto el equipo debe desarrollar habilidades colaborativas que implican:

- Distribuir responsabilidades
- Tomar decisiones colectivamente
- Establecer una adecuada comunicación, pues es necesario el intercambio de información, ideas, razonamientos, para la continua retroalimentación.

Se debe saber cuando tomar la palabra para opinar, argumentar, exponer, etc.

- Manejar adecuadamente las dificultades que se pueden presentar.
- Crear espacios para el control de las acciones acordadas.

En estos grupos **la clase es la forma fundamental de organización** del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, pero la apropiación de los conocimientos, de las experiencias de aprendizaje y la formación de la personalidad se desarrolla en el aula, en los laboratorios, talleres, en los museos, en las instituciones científicas, culturales, aprovechando los medios audiovisuales y la computación y debe ser cuidadosamente planificada.

La clase, tiene como propósito fundamental desarrollar un proceso educativo encaminado a lograr la cultura general integral de las nuevas generaciones, donde las experiencias previas del alumno y su contexto social y cultural formen parte del contenido de la enseñanza y estimulen ante todo el carácter activo, creativo y transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la planificación de las clases, los profesores generales integrales cuentan con los siguientes espacios, dentro del horario laboral: turnos de Inglés, Educación Física, tiempo de máquina y actividades dirigidas por los instructores educativos.

Una vez que hayan recibido las orientaciones del Jefe de Grado, los dúos y tríos de profesores generales integrales se reunirán para realizar las siguientes actividades:

- Análisis de cada uno de los programas de las asignaturas, orientándose por los objetivos del nivel y del grado, los que se van derivando y a la vez concretando en el tratamiento metodológico.
- Análisis de la dosificación de cada una de las asignaturas.
- Intercambiar sobre los contenidos a tratar en la semana, y establecer los nexos interdisciplinarios y la integración desde los objetivos hasta la evaluación, teniendo en cuenta lo abordado en las teleclases.
- Valorar el avance de los pioneros partiendo del diagnóstico integral y teniendo en cuenta el nivel de aspiración y definir objetivos a evaluar.
- Valorar el momento de dar tratamiento a los contenidos de las visitas a actividades extraclases que realizarán los pioneros en la semana.
- Definir la entrada para la dirección del proceso desde cada asignatura durante un período y con intercambio de misiones como profesor general integral, sobre la base del cumplimiento de los siguientes principios:
 - ❖ El profesor general integral debe dominar el contenido de los programas de las asignaturas que le corresponde impartir.
 - ❖ El profesor general integral desarrolla la clases que le correspondan con todos los alumnos del grupo, y se responsabiliza con el seguimiento y control del progreso de sus 15 alumnos.

- ❖ El profesor general integral debe lograr la relación interdisciplinaria en sus clases.
- ❖ El profesor general integral debe trabajar coordinadamente con el resto de los profesores del grupo, y tener un alto nivel de exigencia con los 15 alumnos que tiene y con el resto de los profesores, para garantizar la unidad de influencias educativas.

El criterio de entrada para dirigir el trabajo metodológico de las diferentes asignaturas es el sistema de clases integrado, a nivel de cada grado.

En la organización y ejecución el trío o dúo debe tener claro que debe permanecer e interactuar de forma coordinada en su aula mientras uno de ellos dirige directamente el proceso en la unidad o subunidad correspondiente previamente planificada. Además,

- sólo un profesor debe presentar el material de estudio, mientras que los otros estarán siempre presente en el aula para apoyarlo, lo que quiere decir que no están como espectadores, todo lo contrario, estarán observando y atentos al desarrollo de la clase controlando el comportamiento, la atención y comprensión de sus alumnos. A partir de las dudas que se puedan presentar en un momento determinado podrán intervenir para hacer cualquier aclaración, reforzar o insistir en alguna idea, sin que esto vaya en detrimento del orden o le reste valor a la presentación que está realizando el profesor que conduce la clase.
- Para el caso específico de la teleclase, se deberá intensificar el seguimiento por el Profesor General Integral a la actividad de cada uno de sus quince alumnos, durante la observación de la misma, lo que puede incluir entre otros, la aclaración de posibles dudas de manera individual. En el momento posterior a la transmisión uno de los dos o tres profesores del aula, asume la responsabilidad de su desarrollo, aunque en este caso, los restantes profesores pueden desplegar una mayor actividad en la atención a las necesidades planteadas por sus alumnos y el control de las actividades sugeridas durante la transmisión.
- Al orientar el trabajo independiente o por equipos, la solución de ejercicios, el debate, cada profesor atenderá a sus 15 alumnos. Para esto recorre los puestos de trabajo, los orienta, los controla y apoya.
- Posteriormente deberán intercambiar todo lo acontecido durante la clase para evaluar sus aciertos y desaciertos, y tomar las medidas pertinentes para propiciar el aprendizaje de cada estudiante.

En el control se tendrá en cuenta que para que este sea efectivo el dúo o trío de profesores generales integrales deberán:

- Asignar actividades diferenciadas a los alumnos, en correspondencia con el diagnóstico de cada uno de ellos.
- Precisar los resultados esperados de las tareas asignadas.
- Manejar adecuadamente las dificultades que los alumnos pueden presentar en la ejecución de las actividades.

- Controlar exhaustivamente el proceso y resultado de la tarea orientada a cada alumno.

Concepción del trabajo metodológico en la escuela

La tarea esencial de la secundaria básica es la de EDUCAR a sus alumnos y hacer de ellos personas revolucionarias, sensibles y comprometidas, con una cultura general integral y con capacidad de autorregulación y autodeterminación. Este propósito impone que el trabajo metodológico durante toda la etapa sea sistemático, profundo, caracterizado por el análisis y la valoración individual y colectiva. Debe estar encaminado a elevar el nivel político ideológico, científico - teórico y pedagógico - metodológico del colectivo pedagógico escolar, como factor indispensable para el desempeño del docente desde el punto de vista integral. Se utilizarán para ello 4 horas semanales dentro del horario escolar y 8 horas un sábado al mes en coordinación con el ISP.

Características fundamentales:

- La célula básica del trabajo metodológico de la escuela secundaria básica es el grado al que se le une el colectivo de grupo. Es en este último donde se concreta la estrategia docente y educativa de cada alumno y del grupo, en dependencia de los resultados del diagnóstico inicial integral. El responsable directo del trabajo metodológico en el grado es el jefe del consejo de grado.
- El trabajo metodológico es una actividad planificada y dinámica que se caracteriza por su carácter colectivo en estrecha relación con el trabajo de cada uno de los profesores. Se estructura y diseña teniendo en cuenta: el resultado del diagnóstico de las necesidades del colectivo pedagógico, el resultado de la evaluación profesoral, y las prioridades derivadas del banco de problemas de la enseñanza y la escuela.
- Se pueden utilizar métodos como la demostración práctica, el debate científico, la conferencia, el taller, etc
- El trabajo metodológico a partir de la integralidad del desempeño del docente debe orientarse hacia el alumno como centro del proceso educativo

Contenido del trabajo metodológico

El enfoque integral del trabajo en la secundaria básica, exige también que el trabajo metodológico rebase los marcos del proceso instructivo. En ese sentido, el trabajo metodológico tiene como objeto el sistema de relaciones en que se inserta el alumno en la vida escolar y extraescolar.

Del mismo modo que la actividad docente, el resto de las actividades deberán ser objeto de planificación, orientación y control, definiendo sus objetivos educativos, a partir de la caracterización del alumno y de sus necesidades.

Constituyen por tanto contenidos del trabajo metodológico los siguientes:

- ♦ La orientación ideológica y política del contenido de enseñanza.
- Los métodos, formas y medios del trabajo educativo en los diferentes contextos de actuación como la organización pioneril, el trabajo con la familia, la vida interna, las actividades laborales dentro y fuera de la escuela, el aula, el comedor, etc.
- ♦ La concreción de los objetivos de enseñanza a través de los contenidos principales del nivel y el vínculo del estudio con el trabajo.
- ♦ La interdisciplinariedad como acto de cultura con su carácter educativo, formativo y transformador.
- ♦ La utilización de las nuevas tecnologías y su vínculo estrecho como medio para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
- ♦ Las características de los componentes del proceso docente.
- ♦ El dominio del contenido de los programas escolares, las características de las teleclases y los métodos y procedimientos que permitan la dirección eficaz del aprendizaje de los alumnos.
- ♦ La preparación del claustro para asumir las actividades docentes encaminadas a la formación inicial en el contexto de la escuela como microuniversidad.
- ♦ El trabajo con la familia y otras instituciones educativas de la comunidad para coordinar las influencias formativas que deberán ejercer sobre los alumnos.

En esencia se trata de lograr una real modelación educativa de la vida en la escuela, que ayude al colectivo pedagógico al logro de los objetivos educativos trazados.

Horario escolar.

Todas las actividades anteriormente descritas se organizan en el “horario escolar”, el que deberá cumplir los principios generales siguientes:

- Es único, es decir en lo adelante no hablaremos de horario docente y horario del día, simplemente diremos horario escolar, y en el mismo se incluye todo el sistema de actividades.
- Su unidad temporal es una semana, o sea tendrá una vigencia semanal.
- Es centrado en el adolescente y por lo tanto atiende sus necesidades formativas individuales.
- Parte del diagnóstico docente, social, cultural, político y de salud de los alumnos.

En la elaboración del horario escolar se tendrá en cuenta el procedimiento general siguiente:

1°. Para la elaboración del horario escolar, el Subdirector docente de la escuela o en su defecto el Director, deberá en primer lugar, ubicar en el formato del mismo, las clases y actividades siguientes:

- Teleclases.
- Computación
- Biología, Química y Física
- Educación Física
- Inglés
- Educación laboral
- Biblioteca

Lo anterior obedece al hecho de que estas clases y actividades tienen una limitada disponibilidad de locales o son impartidas por el mismo profesor en varios grupos, por lo que se hace necesario que centralmente se haga una planificación óptima del desarrollo de las mismas.

2° Los profesores generales integrales conjuntamente con los pioneros completan la planificación del horario de su grupo, lo que incluye el resto de las clases previstas en el plan de estudios, y todas las demás actividades concebidas en la estrategia educativa de la escuela, y en las proporciones y con el contenido que aconseje el diagnóstico individual de los 15 alumnos que atienden.

3° El horario escolar de cada grupo se aprueba en el Consejo Técnico de la escuela.

ANEXO 1

¿QUÉ SIGNIFICA POSEER UNA CULTURA GENERAL INTEGRAL?

Expresar en los modos de sentir, pensar y actuar:

- Conocimientos sobre la lengua materna que le permiten una adecuada comunicación.
- Una posición política e ideológicamente definida en correspondencia con los principios de la revolución
- Conocimientos básicos de los principios generales de la ciencia y la tecnología, así como de las tendencias de su desarrollo.
- Conocimientos y valores sobre las diferentes manifestaciones artísticas que le permiten su apreciación, disfrute y manifestación en algunas de sus modalidades.
- Conocimientos sobre la economía, que le permitan comprender su papel en el nacional e internacional y alcanzar una conciencia del ahorro y la eficiencia.
- Conocimientos sobre los principios y leyes de la filosofía marxista leninista que le permita orientarse ante las nuevas y complejas situaciones de la actualidad.
- Conocimientos sobre la historia local, nacional y general que le permita comprender su origen, su pasado, presente y futuro, así como la formación de su identidad personal, social y nacional y una conciencia patriótica y antiimperialista.
- Conocimientos generales sobre el deporte hábitos de practicarlo sistemáticamente.
- Conocimientos y valores la ecología, la protección y conservación del medioambiente.
- Conocimientos y valores que le permitan desarrollar un estilo de vida sano, con un empleo del tiempo libre enriquecedor.
- Conocer los elementos básicos del ordenamiento jurídico nacional e internacional, dominio de la Constitución de la República y de los deberes y derechos ciudadanos.
- Conocimientos y valores morales que rigen las relaciones humanas y de convivencia expresados en sus hábitos de cortesía educación formal.
- Dominar las nuevas tecnología de la informática y las comunicaciones al nivel de usuario, al menos.
- Hábitos y habilidades para la búsqueda sistemática de información, estudio independiente e investigación que le permiten mantenerse actualizado en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

ANEXO 2

FUNCIONES DE LOS CUADROS, DOCENTES Y DEMÁS PROFESIONALES

El Director

Dirige el proceso de entrega pedagógica en la escuela y el correcto uso del Expediente Acumulativo del Escolar.

Dirigir todo el trabajo de la escuela sobre la base de los objetivos a lograr por etapas y considerando la participación colectiva de todos los factores en la toma de decisiones.

Dirigir la preparación política de todos los factores en el centro escolar

Dirigir el consejo de dirección, el claustro, el consejo técnico y preside el consejo de grado.

Organizar y controlar el correcto flujo de información entre el consejo de dirección, el consejo técnico, consejo de grado y el claustro, de forma tal que se puedan tomar a tiempo decisiones correctas sobre el desarrollo de la estrategia educativa.

Controlar y garantizar el desarrollo adecuado de las actividades desde el inicio hasta el final de la jornada escolar.

Mantener contactos permanentes con las organizaciones del centro y fundamentalmente con los pioneros.

Garantizar que todos los factores de la institución tengan un dominio del diagnóstico integral y caracterización de la escuela y se proyecten las aspiraciones educativas que se puede lograr con esas condiciones.

Propiciar la participación de todos los factores en la conformación de la estrategia educativa del centro y preparación idónea de los docentes.

Decidir conjuntamente con el guía base y los profesores las actividades que complementan el proceso docente, a partir de las motivaciones de los pioneros y de los objetivos definidos en cada consejo de grado.

Analizar y aprobar los planes de trabajo de los miembros del grupo del consejo de dirección.

Aprobar los planes individuales de los profesores, a partir de la propuesta de los jefes de grado.

Evaluar el desempeño profesional de los integrantes del colectivo pedagógico que dirige considerando los elementos aportados por los diferentes factores de la comunidad escolar.

Controlar sistemáticamente el cumplimiento de los objetivos planteados a partir de los resultados del trabajo de la escuela y valorar las vías que se han utilizado para obtener dichos resultados.

Lograr que el contenido de los Programas de la Revolución se aborden en el trabajo metodológico de la escuela, así como en las acciones de superación y de investigación, de forma tal, que se revierta en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Realizar tres controles a clases semanales como mínimo y dos actividades metodológicas mensuales.

Garantizar el desarrollo del currículo escolar en la institución.

Dirigir los EMC y las inspecciones a las diferentes esferas del trabajo, así como a profesores seleccionados que lo necesiten.

Vela por el cumplimiento del programa de atención integral médico-pedagógico al educando y trabajador de la educación

Ser profesor adjunto del Instituto Superior Pedagógico.

El Subdirector Docente

Sustituir al director en la labor de conducción del centro en ausencia de éste.

Organizar, planificar, desarrollar y controlar bajo la conducción del director el trabajo metodológico de la escuela.

Dirigir el consejo técnico del centro

Realizar el EMC e inspecciones a las diferentes esferas del trabajo.

Dar seguimiento al Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los alumnos

Organizar el horario docente y de vida del centro y proponer contenidos y métodos para las actividades programadas.

Garantizar la correcta aplicación del Sistema de evaluación vigente.

Realizar un mínimo de cuatro controles a clases semanales y dos actividades metodológicas mensuales.

Organizar el trabajo de formación vocacional y orientación profesional.

Organizar y controlar el uso y cuidado de la BME.

Ser tutor de profesores en formación

El Secretario Docente

Organizar, controlar y custodiar el procesamiento estadístico de la información y la documentación del centro.

Garantizar la actualización de la matrícula, las altas, bajas y traslados, hacer su análisis y ponerlos a disposición del consejo de dirección y técnico.

Organizar y controlar la asistencia de alumnos y profesores, informar al director, y al municipio, sobre el estado de la misma y generar actividades junto a los consejos de grado y a la organización pioneril para resolver los problemas que se presenten.

Participar en los consejos de dirección, en los consejos técnicos y en los consejos de grado donde debe hacer análisis, asesorar y aportar información. Es responsable de las actas de estos órganos y de la circulación de las agendas y los acuerdos.

Es responsable de la custodia y mantiene actualizados los EAE. Asesora a los docentes en su utilización.

Organizar y tramitar los certificados de graduados.

Organizar y proponer al consejo de dirección el otorgamiento de plazas en la continuidad de estudios

Controlar, hacer análisis y asesorar al consejo de dirección, al consejo técnico y al consejo de grado sobre la promoción de la escuela, grados y grupos, así como los alumnos con mayores dificultades.

Responder por la custodia del archivo pasivo del centro

Ser responsable por la organización de la nómina y por el pago de los trabajadores, en aquellas escuelas donde no hay administrador.

Ser responsable del llenado y actualización del libro de matrícula y graduados del centro.

Ser tutor de profesores en formación.

El Subdirector de Internado

Organizar, planificar, desarrollar y controlar bajo la conducción del director el trabajo educativo de la escuela, y lo dirige metodológicamente.

Dirigir el proceso de elaboración, aprobación y evaluación sistemática del reglamento escolar del centro en coordinación con la organización de pioneros

Planificar organizar y controlar el trabajo de los profesores de apoyo a la vida interna del centro.

Realizar inspecciones a las diferentes áreas de trabajo.

Organizar y hacer cumplir el horario de vida del centro y proponer contenidos y métodos para las actividades programadas.

Participar en el consejo técnico.

Establecer relaciones con otros factores del centro, en especial con el médico escolar, área económica y organización de pioneros.

Concretar acciones derivadas de las estrategias de seguimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Apoyar el trabajo de formación vocacional y orientación profesional.

Organizar y controlar el uso y cuidado de la base material de vida.

Ser tutor de profesores en formación.

El Subdirector de Trabajo Productivo

Orienta metodológicamente la aplicación del principio de la vinculación del estudio con el trabajo.

Organizar, planificar, desarrollar y controlar bajo la conducción del director el sistema de actividades laborales de la escuela y los resultados productivos de la escuela.

Participar en el proceso de elaboración, aprobación y evaluación sistemática del reglamento escolar del centro en coordinación con la organización de pionero.

Organizar y hacer cumplir el horario de trabajo y proponer contenidos y métodos para las actividades programadas.

Participar en la concepción e integración de los contenidos de las asignaturas al desarrollo de las actividades de trabajo.

Participar en el consejo de dirección, consejo técnico y consejo de grado.

Establecer relaciones con otros factores del centro, en especial con el médico escolar, área económica y organización de pioneros.

Concretar acciones derivadas de las estrategias de seguimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Emitir criterios para la evaluación integral de los alumnos sobre su participación y resultados alcanzados en las actividades laborales

Apoyar el trabajo de formación vocacional y orientación profesional.

Garantizar y controlar el uso y cuidado de los implementos agrícolas.

Es tutor de profesores en formación.

Concertar y garantizar el cumplimiento de los convenios de trabajos con las entidades.

El Administrador

Organizar, planificar, desarrollar y controlar bajo la conducción del director el trabajo del área económica de la escuela.

Dirigir el proceso de ejecución y rendir información periódica del estado del presupuesto económico asignado al centro.

Controlar el estado del registro contable del centro, así como el estado y actualización del inventario de los medios de uso y rotación.

Planificar organizar y controlar el trabajo del personal no docente de la escuela

Realizar inspecciones a las diferentes áreas de trabajo.

Contribuir a la organización y cumplimiento del horario de vida del centro.

Participar en el consejo de dirección y otras reuniones convocadas.

Establecer relaciones con otros factores del centro, en especial con el médico escolar, subdirectores de internado, docente y con la organización de pioneros.

Controlar la distribución, uso y cuidado de la base material de estudio y de vida.

Organizar y controlar la asistencia del personal docente y no docente, informar al director, y al municipio, con el visto bueno de éste último, sobre el estado de la misma y generar acciones para los problemas existentes.

Controlar, al menos una vez al mes, el 10% de los productos almacenados.

El Jefe de grado

Dirige, orienta y controla el proceso de entrega pedagógica, el diagnóstico integral de los alumnos y el correcto uso del Expediente Acumulativo del Escolar.

Orientar, dirigir y controlar la estrategia pedagógica para el seguimiento al diagnóstico y el sistema de evaluación del grado.

Diseñar, orientar y controlar la estrategia del grado derivando el sistema de actividades, en particular las relativas a la marcha del proceso docente educativo, teniendo como guía el fin y los objetivos del nivel.

Dirigir las actividades a desarrollar en el consejo de grado que contribuyan al logro del fin y los objetivos del nivel.

Participar en los órganos de dirección y técnicos llevando la estrategia de su grado conformada sobre la base de la discusión colectiva en el Consejo de Grado y considerando el criterio de los pioneros y la familia.

Caracterizar el colectivo pedagógico que dirige y controlar su desempeño profesional.

Orientar y controlar el estudio y profundización, por parte de los docentes de los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas que imparte.

Controlar la preparación de los profesores para desarrollar el proceso docente educativo.

Planificar, dirigir, ejecutar y controlar el trabajo metodológico, garantizando la preparación de los docentes para el cumplimiento de las estrategias y en particular para la realización del trabajo político ideológico.

Realizar al menos ocho controles semanales a clases, y al menos dos actividades metodológicas.

Priorizar el trabajo en función de alcanzar las relaciones interdisciplinarias en términos de (conocimientos, habilidades y valores) a desarrollar en el grado.

Planificar, orientar y controlar el trabajo de asesoría a los profesores generales integrales.

Garantizar el óptimo aprovechamiento de los recursos que brinda la escuela (laboratorios, talleres, TV, videos, computación y otros en función de incrementar la calidad del proceso docente educativo

Propiciar un sistema de relaciones entre los pioneros, los profesores del grado, las organizaciones y la familia, que contribuya a formar una cultura del dialogo que le permita asumir posiciones protagónicas.

Coordinar las acciones y proponer contenidos para las actividades pioneriles del grado.

Dirigir las actividades de formación laboral, vocacional y orientación profesional mediante: las clases, círculos de interés, colectivos científicos y la atención a monitores.

Orientar, dirigir y controlar el desarrollo de concursos, pruebas de ingreso y continuidad de estudio.

Velar por el vínculo escuela-familia-comunidad, aprovechando las potencialidades que brindan estas entidades sociales para el mejor desarrollo del proceso docente educativo.

Solicitar, atención priorizada a posibles casos con la intervención del CAM, y CDO, que permitan elaborar estrategias de intervención.

Diseñar, planificar y controlar el desarrollo de investigaciones y el plan de superación de los docentes, a partir de los resultados alcanzados.

Diseñar, ejecutar y controlar el proceso de evaluación periódica de los docentes.

Velar por la planificación y organización de las diferentes actividades y el aprovechamiento eficiente de la jornada laboral de los profesores .

Valorar el cumplimiento de los objetivos del grado y adoptar medidas que permitan el cumplimiento de ellas con respecto a las aspiraciones a alcanzar en el grado.

Mantener informado al Consejo de Dirección y Técnico, colectivo pioneril y a la familia de los avances y dificultades que se aprecien en el grado, así como los acuerdos adoptados para el mejoramiento del desarrollo del proceso docente educativo.

El Profesor General Integral

Guiar y orientar la educación de los adolescente.

Transitar por todos los contenidos y grados del nivel de Secundaria Básica

Explicar los contenidos con un enfoque interdisciplinario.

Ser responsable por toda la actividad de los 15 pioneros de su destacamento

Poseer un diagnóstico de los alumnos del grupo, de sus padres y de la comunidad donde viven. Controlar y organizar el trabajo con los alumnos en desventaja social y proclives.

Usa correcta y sistemáticamente el Expediente Acumulativo del Escolar

Asesorar y dirigir el desarrollo del sistema de actividades y procesos de la organización de pioneros

Visitar las casas de los pioneros

Dirigir las reuniones de padres

Realizar las reuniones con los demás profesores del destacamento, coordinar sus influencias y analizar integralmente a los alumnos.

Analizar con el colectivo de pioneros las proyecciones y las formas de control del trabajo del destacamento

Asesorar la preparación de las actividades de los pioneros.

Participar en las reuniones con el guía base y en los consejos de grado.

Analizar la asistencia diaria del grupo.

Coordinar las brigadas de rescate, y las de trabajo, organizar el apadrinamiento de alumnos.

Organizar el trabajo de orientación profesional y formación vocacional

Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de sus 15 pioneros.

Coordinar con las instituciones de la localidad de los alumnos para establecer las relaciones de trabajo en las que participen los pioneros.

Dirige la preparación y el trabajo de los monitores de las diferentes asignaturas.

Aconsejar al profesor habilitado o en proceso de formación y mediar en los conflictos educativos que se presenten en la labor de este.

Controlar y evaluar el proceder del profesor habilitado o en proceso de formación; contribuyendo a la integración teórico práctica de los componentes del proceso formativo

Profesor General Integral sin grupo asignado

Al asumir la atención de un destacamento cumple las funciones que se le asignan al profesor general integral en ejercicio.

Apoyar al profesor integral en cuanto al procesamiento de informaciones.

Ejecutar actividades extraescolares en el grado.

Participar en la reunión del consejo de grado, consultas.

Participar en las reuniones con el guía base.

Asesorar a los profesores habilitados o en proceso de formación en los conflictos educativos que se le presentan en su labor y en la planificación de las actividades.

El Técnico de Laboratorio de Física, Química o Biología

Es el máximo responsable de todos los medios, materiales y útiles que se encuentran en su laboratorio, los cuales estarán bajo su custodia y protección.

Coordina y precisa, a partir de los programas de estudio, y de conjunto con los profesores de cada grado, en sesiones del Consejo de grado, las prácticas de laboratorio a realizar en cada etapa del curso.

Orienta a los profesores generales integrales del grado, las formas y vías de establecer las relaciones entre los contenidos de los programas de las asignaturas y las prácticas de laboratorio acordadas.

Diseña, en coordinación con el subdirector docente y los jefes de grado, el plan de rotación de los grupos de alumnos por el laboratorio, en función de las prácticas de laboratorio, previamente acordadas.

Prepara previamente los medios, materiales y útiles necesarios en cada puesto de trabajo del laboratorio, de modo que se garanticen las condiciones para la realización de las prácticas de laboratorio, a partir de la rotación establecida en el horario para los grupos.

Sirve de auxiliar al profesor general integral, durante el desarrollo de las actividades con sus alumnos, en el laboratorio.

Atiende el orden y limpieza del laboratorio, así como el mantenimiento de todos los medios bajo su custodia.

El Asesor de Laboratorio de Computación

Asesora y apoya a los profesores generales integrales en cuanto a forma y vías de establecer las relaciones entre los contenidos de los programas y los software existentes en el Laboratorio.

Es el máximo responsable de la conservación y cuidado del Laboratorio y de los medios a su disposición.

Garantiza el funcionamiento óptimo de los medios y software, y se encarga de reportar las roturas y velar por la calidad de las reparaciones.

Garantiza y exige el cumplimiento de las medidas de seguridad informática.

Imparte temas de superación a los profesores generales integrales en el uso de las nuevas tecnologías.

Apoya al profesor general integral durante el desarrollo de las actividades docentes en el Laboratorio.

Es responsable del trabajo de los alumnos durante el desarrollo del tiempo de máquina.

Diseña de conjunto con el subdirector docente, el horario de los laboratorios y la rotación de los alumnos de los diferentes grupos.

El Técnico de taller

Es el máximo responsable del taller escolar y de todos los medios que lo integran: donde se incluyen los materiales de trabajo (madera, metal, etc.); medios de medición, trazado y comprobación; herramientas manuales, máquinas herramienta, dispositivos, accesorios, bancos de trabajo y pizarras de demostración, entre otros. Coordina y precisa, a partir de los programas de estudio para la Educación Laboral, y de conjunto con los profesores de cada grado, en sesiones del Consejo de grado, la dosificación de las actividades socialmente útiles y productivas que se van a realizar en cada grado y grupo, y especialmente aquellas en que se requiere la utilización del taller escolar.

Orienta a los profesores generales integrales del grado, las formas y vías para establecer relaciones interdisciplinarias, de los contenidos de la Educación Laboral con el resto de las asignaturas.

Diseña, en coordinación con el subdirector docente y los jefes de grado, el plan de rotación de los grupos de alumnos por el taller escolar, en función de las necesidades, previamente acordadas.

Prepara previamente, los materiales que se requieren para las prácticas de taller, (madera, metal y otros), así como los medios, herramientas y dispositivos necesarios, en cada puesto de trabajo, de modo que se garanticen todas las condiciones para el trabajo en el taller escolar, a partir de la rotación establecida en el horario para los distintos grupos de cada grado.

Sirve de auxiliar al profesor general integral, durante el desarrollo de las clases de Educación Laboral en el taller escolar.

Atiende el orden y limpieza del taller, así como el mantenimiento de todos los medios bajo su custodia.

El Guía Base

Dirige la actividad de pioneros en el centro y pertenece al consejo de dirección.

Participa en los órganos técnicos y de dirección, aportando información y coordinando las actividades pioneriles que contribuyen a la formación integral de los pioneros a partir de la utilización de los Programas de la Revolución.

Es responsable del funcionamiento del destacamento pioneril como estructura fundamental de dirección de la organización que garantiza el trabajo político ideológico, patriótico, laboral, cultural, recreativo y deportivo .

Es responsable por el funcionamiento de los colectivos de pioneros en todos los niveles del centro y del trabajo de los profesores integrales en este sentido.

Es responsable de la capacitación pioneril, tanto de los colectivos de pioneros como de los profesores integrales utilizando métodos que garanticen el protagonismo de los alumnos.

Trabaja de conjunto con el director y el consejo de escuela en la preparación y la conducción de las reuniones de padres.

Es responsable de la preparación de los pioneros para el desarrollo del proceso de crecimiento a la UJC , fundamentalmente a través de la emulación pioneril y en las Asambleas del Destacamento.

Organiza junto a los jefes de grado el trabajo de formación vocacional y orientación profesional.

Dirige el proceso de categorización del movimiento de pioneros exploradores, el tiro masivo deportivo y el programa de preparación para la defensa.

Trabaja conjuntamente con el Comité de Base de la UJC en la dirección del trabajo pioneril, mediante el fortalecimiento de la vida interna y el funcionamiento de las organizaciones de base del sector.

Organiza actividades a nivel de centro tales como: las acampadas, el batallón de ceremonias, las sociedades científicas, los clubes pioneriles, y concursos entre otras, considerando el criterio de los pioneros y los profesores integrales.

Asesora y coordina las elecciones pioneriles

Controla las actividades de los profesores integrales, de los destacamentos, del colectivo pioneril a nivel de centro y el cumplimiento de los acuerdos del Congreso Pioneril.

Desarrolla el vínculo de la escuela con el municipio de la UJC junto al secretario general del Comité de Base.

Asesora y controla la caracterización de las actividades pioneriles en el Expediente Acumulativo del Escolar.

El profesor de apoyo a la vida del internado.

Participar en la educación integral de los estudiantes y en la organización y control de la vida interna del centro.

Realizar conjuntamente con los profesores el diagnóstico de los alumnos pertenecientes a su dormitorio, darle seguimiento y enriquecerlo sistemáticamente.

Participar en el proceso de elaboración, aprobación y evaluación sistemática del reglamento escolar del centro

Participar de conjunto con los profesores, en la identificación de los estudiantes con problemas específicos, sociales o de enfermedad, con el objetivo de emprender las acciones para erradicarlas.

Brindar una atención educativa diferenciada a los estudiantes, en correspondencia con sus características personales.

Coordinar las acciones con el personal de salud de la escuela con el fin de velar por el cuidado de la salud física y mental de cada alumno.

Velar por el estricto cumplimiento del horario de vida de los alumnos.

Realizar inspecciones a las diferentes áreas de convivencia de los alumnos.

Participar en el consejo de grado y otras reuniones en que sea necesaria su presencia.

Garantizar el cuidado y uso correcto de los medios y recursos puestos bajo su custodia así como las pertenencias de los estudiantes.

El Asesor del programa audiovisual

Dirige, ejecuta y controla las actividades con los medios audiovisuales los fines de semana, para el servicio de la comunidad.

Vela por el cuidado y mantenimiento de los medios audiovisuales.

Desarrolla a solicitud del Jefe de Grado actividades metodológicas relacionadas con el Programa Audiovisual.

El Médico Escolar

Realiza la dispensarización a todo el personal de la escuela

Vela por el cumplimiento del programa de atención integral médico-pedagógico al educando y trabajador de la educación

Realiza actividades de educación y promoción para la salud

Vela por el cuidado de los recursos médicos y medicamentos asignados a la escuela

Realiza el estudio del estado de salud de la escuela