



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN UN PROGRAMA DE
PROYECTO DE VIDA: PROPUESTA EN UN RECLUSORIO
PREVENTIVO**

**SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ANTONIO SÁNCHEZ CANO

ASESOR: LIC. JESÚS MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ

ABRIL DE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES.

A MIS HIJOS: LUÍS ERASMO, BERENICE Y ANA IRENE.

A MIS MAESTROS: DAVID, GABRIELA, JOSEFINA Y LAURA.

A MI ASESOR, JESÚS MANUEL.

A LA UNAM.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	7
COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA	
1. 1. Comunicación educativa.....	7
1. 1. 1. Comunicación educativa en el aula.....	11
1. 2. El enfoque comunicativo funcional.....	13
1. 2. 1. La conversación.....	22
1. 3. Psicología del desarrollo en Vygotsky.....	30
1. 3. 1. Mediación.....	31
1. 3. 2. Ley genética general del desarrollo cultural.....	33
1. 3. 3. Interiorización o internalización.....	33
1. 3. 4. Zona de desarrollo próximo.....	35
1. 3. 5. El andamiaje.....	37
CAPÍTULO II	40
PROYECTO DE VIDA	
2. 1. Introducción.....	40
2. 2. Estructura del programa.....	41
2. 2. 1. Los docentes.....	42
2. 2. 2. Los participantes.....	43
2. 2. 3. El espacio áulico.....	43
2. 2. 4. Recursos.....	44
2. 3. El análisis.....	44
2. 4. Datos obtenidos del cuestionario.....	45
2. 5. Análisis y aplicación de categorías.....	50

CAPÍTULO III	73
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
3. 1. Presentación.....	73
3. 2. Justificación.....	74
3. 3. Objetivo general.....	77
3. 4. Título.....	78
3. 5. Objetivo del producto.....	78
3. 6. Sustento teórico.....	78
3. 6. 1. La teoría humanista.....	78
3. 6. 2. El enfoque socioafectivo.....	82
3. 6. 2. 1. El grupo, las técnicas y las tácticas.....	84
3. 6. 2. 2. El juego.....	89
3. 6. 3. El enfoque comunicativo funcional.....	89
3. 7. Programa de proyecto de vida.....	91
3. 8. Evaluación.....	101
CONCLUSIONES	102
ANEXOS	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	118

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los cambios en la vida se suceden tan rápido que obligan a todo ser humano a modificar cada cierto tiempo su actuar cotidiano y sus expectativas futuras.

Para el ciudadano moderno es cosa de cada día planear muchas de sus actividades. Igual planea la compra de un coche, el ingreso a la escuela, sus ahorros, la vida familiar, la organización de una empresa o simplemente su gasto corriente. Una actitud prospectiva se ha hecho parte de su vida.

Hasta hace unas décadas, la vida era un arte que requería escasa preparación. Elegir cuantos hijos tener no era un problema, al igual que la actividad productiva a desarrollar, qué escuela escoger o qué religión practicar; el mundo se transformaba tan lentamente que no era necesario hacer grandes planes ni grandes cambios a lo largo de la vida.

Ahora, en un mundo complejo y cambiante, una persona puede ser un profesional, un empleado, deportista o empresario exitosos y, sin embargo, ser infeliz en su vida personal. De la misma manera, las personas privadas de su libertad requieren tener una mirada prospectiva para enfrentar con éxito cualquiera aspecto de su vida personal. Planear los puede ayudar a encontrar su destino y satisfacción por lo que se quiere y se obtiene.

Las autoridades de los centros penitenciarios del Gobierno del Distrito Federal promueven la participación de los internos en un programa de Proyecto de vida con la intención de que tomen en sus manos su futuro, modifiquen actitudes y se pongan en el camino de la readaptación.

El presente estudio de caso analiza el fenómeno de la conversación en el aula donde se lleva a cabo este programa. Su propósito es identificar aquellos

aspectos que la fomentan y poder elaborar una propuesta donde se promueva la reflexión de temas significativos con la intención de que el interno pueda vislumbrar metas futuras de calidad.

Este trabajo consta de tres capítulos. El primero nos habla de la comunicación educativa, los aspectos que la conforman y la perspectiva que se considera adecuada para su estudio. Se revisan los aspectos esenciales de la teoría del enfoque comunicativo funcional mediante el cual se considera a la conversación como una forma altamente efectiva de comunicación humana en cualquier espacio social. Asimismo, se hace un recorrido por los supuestos teóricos más significativos de la teoría sociocultural de Vygotsky a la que se considera una alternativa para guiar estrategias educativas significativas.

El segundo capítulo contiene la caracterización del caso. En él se analizan las conversaciones sucedidas en el programa de Proyecto de vida al interior del Reclusorio Preventivo Varonil Sur. De igual manera se consideran algunos factores de los participantes que pueden influir en el proceso educativo y conversacional dentro del aula. Al final se describen aquellos aspectos que pueden incrementar la conversación en el aula.

El capítulo tercero inicia con una breve descripción de la labor educativa de los Técnicos penitenciarios en el reclusorio antes mencionado. Posteriormente, y sin dejar de tomar en cuenta los aspectos comunicativos antes descritos, se incluye una propuesta de intervención pedagógica bajo la mirada de la psicología humanista y el enfoque metodológico socioafectivo. En ella se busca que el interno participante en el programa de proyecto de vida pueda, mediante la conversación en temas de reflexión, conocer estrategias para identificar y alcanzar metas en diferentes aspectos del desarrollo humano,

CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

1. 1. Comunicación educativa

La enseñanza, como parte de la educación, exige la competencia de la comunicación, ya que sin ésta no puede darse la primera. La relación comunicación y educación es una constante histórica (Torres, 1999). Comunicación y educación son términos inseparables aunque no siempre se ha tenido conciencia de su vinculación.

A lo largo de la historia los instrumentos de la comunicación han cambiado, al principio sólo fueron biológicos, los órganos de la fonación o el cuerpo mismo. Con los avances tecnológicos, han ido desde la pintura, la escritura y la escultura hasta la radio, la televisión, la computadora y demás.

Durante muchos años a los instrumentos de la comunicación se les concibió como parte indiferenciada de la educación; existían sin que se tuviera conciencia de su relación con el hecho educativo.

En la década de los 20s, en el siglo pasado, los educadores “descubren” que de acuerdo con el instrumento de la comunicación utilizado se obtenían ciertos aprendizajes. Es entonces que inicia su desarrollo la comunicación educativa, cuando los educadores deciden utilizar los medios de comunicación masiva de esa época: radio, cine y fotografía, en el acto educativo.

Hasta 1960 la relación entre comunicación y educación fue llamada comunicación audiovisual o auxiliares de la enseñanza. Posteriormente se le conoció como comunicación educativa o educomunicación (Torres, 1999).

Torres (1999) hace notar que aunque el campo de la comunicación educativa ya existía, es hasta la década de 1920 que surge como objeto de estudio diferenciado. A partir de esas fechas toma sentido la relación inseparable de los instrumentos de la comunicación con la educación. Con este argumento es posible diferenciar históricamente a la comunicación educativa de la didáctica.

A lo largo de la historia los progresos tecnológicos han ayudado a que la comunicación educativa tenga sentido; sin embargo, es hasta el advenimiento de los medios electrónicos que se convierte en un fenómeno de masas, especialmente desde que se popularizan la radio y la televisión.

La comunicación educativa no es sólo la vinculación entre la educación y el aspecto tecnológico de los medios de comunicación. Desde una perspectiva sociológica, la educación, como fenómeno social, implica procesos de comunicación humana mucho más complejos que la interacción de estudiantes y maestros mediados por aparatos (Alonso, 2004).

Las tendencias de la modernidad han provocado que muchos esfuerzos pedagógicos se hayan centrado en el aspecto tecnológico de los medios de comunicación. El desarrollo alienta, en la época actual, el uso de tecnologías en la empresa, la escuela o el hogar. Esto ha significado grandes avances en la educación que no siempre se han traducido en logros suficientes para satisfacer los requerimientos del ciudadano en un mundo complejo y cambiante.

Con todo y los avances en esta sociedad del conocimiento o de la información, los seres humanos se siguen comunicando a través de muchos otros medios que van más allá del uso de aparatos que median entre los procesos de comunicación.

En sentido amplio, a los medios de comunicación se les puede definir como todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación, incluidas las estructuras sociales y el individuo mismo.

El crecimiento de los medios de comunicación colectivos no debe hacer que se les sobrevalore, son importantes en tanto son un recurso más que enriquece la comunicación pero, en sentido estricto, son importantes porque median en un sistema donde ya hay otros medios de alto significado social entre los humanos.

Alonso (2004) señala que los esfuerzos pedagógicos habrán de dirigirse hacia el aprendizaje de nuevos lenguajes como los verbales-kinésicos-proxémicos y escrito-visuales, inherentes a esos otros medios de comunicación, propios de la sociedad. Y, agrega la necesidad, en México, de recuperar lo cotidiano como referente y motivador de nuevos y más complejos aprendizajes.

“Lo cotidiano en el contexto mexicano de la educación básica son las relaciones de carácter interpersonal, intragrupal, intergrupala e incluso intrapersonal de los actores del proceso educativo; tipos de interacción comunicativa que median y determinan la construcción de conocimientos” (Alonso, 2004, p. 136).

La autora antes mencionada (Alonso, 2004, p. 136) enfatiza en que [...] “por más eficaz y poderoso que sea el aparato empleado para la comunicación, es imposible sobrevalorarlo por encima de las formas empáticas de los usuarios”.

En este mismo sentido, Howard Gardner dice que las relaciones intrapersonales e interpersonales son formas de inteligencia:

La primera, [...] “se basa en el conocimiento interno del ser, de sus propios sentimientos y sensaciones, la noción exacta de sus necesidades y aspiraciones, sus capacidades y conductas”; la otra, [...] “mira hacia fuera, focalizándose en las relaciones con otros

individuos, tras la búsqueda de las pistas que evidencien sus sentimientos y emociones, así como sus deseos e intenciones” (en G. de Montes y Montes, 2007, p. 121).

La combinación de estas inteligencias determina el crecimiento interior y el desarrollo del yo como una manifestación emocional compleja y completa. Comprender y distinguir los sentimientos de otro y los propios permite guiar la conducta. Cuanto más se entiendan las conductas, los sentimientos y respuestas de los demás, aumentan las posibilidades de interactuar con éxito (G. de Montes y Montes, 2007).

Cuando dejamos de considerar al vínculo comunicación y educación sólo a través de la mediación de los instrumentos tecnológicos de comunicación y consideramos esos otros medios comunicativos que la sociedad conforma, entonces es cuando no sólo hablamos de educación para los medios sino de una noción más amplia que es la comunicación educativa.

Tomando en consideración lo señalado hasta el momento podemos tomar como punto de referencia las definiciones sobre comunicación educativa que a continuación se citan:

Alonso (2004, p. 138) dice al respecto: que la comunicación educativa “estudia a la educación como un proceso social esencialmente comunicativo de interacción y relacionalidad dialógica. Engloba el estudio de fenómenos diversos de comunicación social y colectiva, sus nexos con los espacios educativos y, por supuesto, incluye todos los medios de comunicación posibles, sus lenguajes, sus mensajes e influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje”. Y,

Odalís Ledo (1999) retoma de un Colectivo de autores diciendo que se asume como comunicación educativa: “el proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes” (p.23).

De estos dos puntos de vista similares y complementarios podemos señalar que tanto el conductor del proceso como el aprendiz son protagonistas en los actos educativo y comunicativo; evitando, en todo lo posible, que la asimetría que se desarrolla en todo proceso educativo desaliente una participación abierta, directa y flexible en toda interacción. Se percibe además que se han de apoyar en todo tipo de medio tecnológico o social para que la comunicación fluya haciendo énfasis en aquellos recursos comunicativos eminentemente sociales e inherentes a todo ser humano como son la conversación, el diálogo, los consejos, foros, corrillos, entrevistas, etc. Asimismo se considera toda forma de competencia comunicativa, quinésica, discursiva, semántica, proxémica y demás para mejorar el aprendizaje en busca de un desarrollo integral del individuo y su comunidad.

1. 1. 1. Comunicación educativa en el aula

El aula es el espacio físico educativo característico donde tienen lugar la mayoría de los eventos de aprendizaje formal. Es el lugar paradigmático de vinculación educativa entre los diferentes participantes del hecho educativo.

Así entonces, el aula educativa es el lugar donde ocurre un hecho concreto de la vida cotidiana de los seres humanos: la educación. Por tanto, ésta debe responder a los requerimientos últimos de la humanidad.

El proceso educativo en un aula no es sólo el uso de técnicas de enseñanza que se apoyan en el uso de materiales audiovisuales para lograr que los alumnos adquieran conocimientos, hábitos o técnicas de acuerdo a su formación. Este suceso es mucho más complejo ya que involucra a un conjunto de individuos que se presentan bajo expectativas, ideas, sentimientos, dudas, conocimientos y necesidades diferentes.

El salón de clases constituye un pequeño universo con un cierto grado de autonomía, en relación con las determinaciones sociales e institucionales ya que es un espacio cerrado donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa: se hacen evidentes la formación profesional, la trayectoria académica, las historias personales y sociales de los actores, sus recursos materiales e intelectuales y sus expectativas (González, s/f, p. 2).

Bajo estos conceptos hay que puntualizar algunas observaciones que sean útiles al responsable de llevar a cabo en el aula la labor educativa, responsabilidad que implica estar pendiente de su papel y el de sus alumnos en un espacio que, aunque cuenta con cierta autonomía, es al mismo tiempo parte de un subsistema, el educativo, que se subordina al sistema social (Serrano, en González, s/f).

Charles pide evitar el modelo tradicional de comunicación donde la interacción es un acto directivo marcado por el poder y la distancia. Aquí el docente es quien posee el conocimiento y controla hasta las acciones de los otros, relación asimétrica y de poder frecuente en cualquier espacio educativo. Esta postura ha recibido críticas tan fuertes que se ha llegado al extremo de pretender eliminar cualquier forma expositiva de la cátedra. Descalificar la elaboración de textos significativos del profesor pudiera significar llegar al otro extremo en donde la actividad educativa en el aula se convierta en un asunto de diálogo inútil sin dirección (1988).

Es importante tomar en cuenta que estas reflexiones van dirigidas a la práctica educativa en un espacio institucional, el Reclusorio Preventivo Varonil Sur (RPVS), donde las relaciones de autoridad y de poder verticales son parte de la vida cotidiana en su interior.

Elaborar imágenes positivas en el aula, es decir, poner en juego los deseos personales de proyección social y de aceptación por los demás evitando

tendencias negativas que buscan resguardar el espacio personal para evitar ser invadido, agredido o limitado en sus acciones. La cortesía puede ser un elemento que mejore efectivamente la comunicación, ayude a elaborar la imagen y controle la afectividad. Los participantes pueden no sólo comprender el texto comunicativo, sino también regular las relaciones de poder y de percibir los pensamientos, intenciones y creencias de los interlocutores en una determinada cultura (Camacaro, 2005).

Los contenidos y las actividades en el aula deben ser armónicas y congruentes con las necesidades de la institución y satisfacer, al mismo tiempo, las expectativas de los participantes así como sus necesidades formativas en el interior del reclusorio y para cuando regresen a la vida en libertad. Esto sin dejar de tomar en cuenta las grandes limitaciones materiales y de espacio institucionales y las diferencias curriculares de los participantes. Asimismo hay que tomar en cuenta que la población penitenciaria participante se diferencia mucho en su capital lingüístico y sociocultural y en cuanto a la edad e intereses.

Llevar a cabo estas sugerencias en la práctica ayudará a que el proceso tenga significado y a que este pequeño universo sirva como un espacio donde las prácticas y los procesos que ponen en juego los maestros y los alumnos sean parte significativa de la comunidad educativa y de la realidad social con lo que podrían ayudar a llevar a cabo la función principal de la educación: la de adaptar a los sujetos a los procesos productivo-reproductivos de un orden social determinado.

1. 2. El enfoque comunicativo funcional

Durante más de dos milenios la reflexión lingüística y la práctica docente centraron sus esfuerzos en la escritura. Posiblemente el carácter universal y natural de la oralidad no le permitió a ésta guardar el mismo prestigio que la escritura tiene en la sociedad.

La oralidad es parte intrínseca de la humanidad. “Sin ella no existiría gran parte de nuestra cultura, no habría educación y mucho menos sociedad” (Desinano y Avendaño, 2006a, p. 15). Nos hemos olvidado que el habla nos ha hecho lo que somos.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la función primordial de la educación básica es la enseñanza de la lectura y la escritura y las operaciones elementales. Si bien es cierto que los niños “ya saben hablar” cuando acuden a la escuela, no lo es menos que esa competencia oral “se revela como insuficiente e inadecuada en contextos más complejos de comunicación donde se requiere un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua” (Lomas, en Desinano y Avendaño, 2006a, p. 17).

Hemos olvidado que las lenguas son casi nada, “fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 7)

La gramática, preocupada por las unidades y las estructuras de la lengua, casi nada aportó a la mejora del instrumento expresivo. Ni el estructuralismo ni la gramática generativa han mejorado la enseñanza de la lengua en las escuelas. En el primer caso, el excesivo análisis gramatical ha ocasionado el descuido del que debiera ser el objetivo esencial en la enseñanza de la lengua, proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar destrezas comunicativas. El generativismo si bien permite un estudio serio de la lengua y proporciona una visión filosófica de las lenguas y el lenguaje sin estereotipos, excluye la actuación.

Tenemos, como dicen Lomas, Osoro y Tusón (1993): El enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en

realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cotas razonables de eficacia en la producción de los actos verbales, de saber modular la lengua, en suma, adaptándola constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso. (p. 8)

Además, el desarrollo de algunas disciplinas como la pragmática, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la etnometodología, la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional, la psicología del lenguaje de orientación cognitiva o la psicolingüística con sus aportaciones han venido a enriquecer la visión de la lengua y de su uso.

La finalidad principal de la enseñanza de la lengua es dar al sujeto los recursos de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permita un uso adecuado de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos en situaciones y contextos variados en diferentes grados de formalización o planificación en producciones orales y escritas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Este enfoque comunicativo se caracteriza por centrar su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa, poner énfasis en el procedimiento, integrar el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptar una perspectiva cognitiva. Cuando se habla de competencia comunicativa se entiende:

[..] como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante deberá de poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas et al., 1993, pp. 71 y 72).

Lo señalado anteriormente toma mayor relevancia ante los nuevos hechos educativos de la vida actual en cuanto que el niño ingresa cada vez más temprano a la escuela y su lenguaje se tiene que seguir desarrollando en este espacio. El ejercicio de la vida ciudadana obliga a las personas a expresarse en

público por lo que aprender a comprender y expresar el lenguaje oral permite acortar las brechas culturales y lingüísticas entre los alumnos y, además, el aprendizaje de la expresión oral es un instrumento fundamental para el desarrollo de otros aprendizajes escolares.

Ahora bien, qué importancia tiene todo esto en la sociedad de la información cuando el ser humano enfrenta cambios difíciles y radicales que lo hacen comprender que ahora, más que en ningún otro tiempo, debe reflexionar sobre su persona y construir su camino. Necesita elaborar un proyecto de vida para, a pesar del corporativismo, alcanzar sus propias metas frente a una época de crisis.

En la década de los ochentas del siglo XX la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) encargó un estudio al experto en lenguaje Jean Paul Bronckart para determinar las grandes causas del fracaso escolar. Entre ellas se detectó la relevancia del dominio del lenguaje como instrumento fundamental en la apropiación de conocimientos escolares. Los problemas iban desde la pertinencia de los métodos de enseñanza, la dificultad para transformar los contenidos lingüísticos en contenidos escolares, hasta la idea de que la enseñanza gramatical era una de las fuentes del fracaso escolar por lo que recomendó: un cambio radical en la enseñanza de la lengua con la finalidad de que el alumnado manifestara más que el dominio de conceptos o conocimientos lingüísticos, competencia en el uso del lenguaje (López y Flores, 2007).

“En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en la sede de la UNESCO, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información” (Argudín, 2006, p. 12).

Es así que UNESCO define a las competencias como:

“El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (en Argudín, 2006, p. 12).

Las competencias ofrecen un nuevo significado al acto de aprender: quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir y con las metodologías que dirigen este proceso. El aprendizaje no puede sufrir la disociación tradicional entre conocimiento y necesidades de la realidad social.

La educación que se basa en competencias pretende dar respuestas a las necesidades de la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en el sector laboral y busca que la escuela se acerque al mundo del trabajo. Si el modo de producción ha cambiado en la sociedad postindustrial, entonces, la educación debe responder a sus requerimientos.

En la sociedad de la información se espera una transformación radical del nivel de vida en lo que respecta a la generación de los conocimientos científico y tecnológico; y no tanto en lo que corresponde a la aplicación del trabajo manual y mecánico, propios de la producción agrícola e industrial. Por tanto, las comunicaciones en lo general, la Internet y el comercio electrónico en lo particular, serán herramientas muy significativas para el desarrollo humano, para el perfeccionamiento de la sociedad y de la economía.

Si la máquina de vapor fue el detonante de la Revolución Industrial, las telecomunicaciones, la tecnología de la información, la Internet y el comercio electrónico representan el motor del crecimiento en el siglo XXI, revolucionando la productividad y eficiencia en todas las actividades y dimensiones de la vida

social. Comunicar alcanza ahora significados impensados, la comunicación es imprescindible para aprender, para comerciar, para relacionarse con otros. Las comunicaciones y las tecnologías de la información derivan en profundos cambios cualitativos.

En la sociedad de la información estamos obligados a establecer estrategias para procesar de manera eficiente los torrentes informativos con objeto de transformarlos en conocimientos enriquecedores para que las personas desarrollen al máximo sus capacidades.

Se hace inminente un cambio en la educación a nivel mundial que garantice excelencia en cualquier renglón de la vida del humano como individuo y dentro de la vida social. Desde la década de los 90s en el siglo pasado, diversos especialistas han propuesto que este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual donde concilien los conocimientos, las habilidades y los valores.

En una educación por competencias el centro del aprendizaje es el alumno por lo que es necesario desarrollar su pensamiento crítico para que cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente su compromiso en la construcción de sus propias competencias (Argudín, 2006).

Países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y los de la Unión Europea ya aplican la educación por competencias. La sociedad de la información demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo. Los países pioneros en la educación basada en las competencias percibieron que requerían un sistema educativo que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente en el conocimiento. Sobre el famoso milagro irlandés:¹ Oppenheimer (2006) comenta que ese gobierno creó dos

¹ Proceso de transformación social y económico que permitió a Irlanda pasar de ser una economía rural, con crecimiento de 2% al año, con tasa alta de desempleo y deuda pública del 160% de su PIB, a lograr crecimiento económico de 5% por año entre 1990 y 1995 y uno promedio de 9% entre 1996 y 2000, deuda

nuevas universidades que satisficieran las necesidades productivas del país en áreas de ingeniería y ciencias en lugar de tener que convencer a egresados del bachillerato para que se incorporaran a las universidades ya existentes en esos campos; los resultados han sido muy halagadores. Asimismo hay que resaltar que varias de las grandes empresas que se mudaron a Irlanda lo hicieron, en buena medida, porque el país es de habla inglesa, competencia comunicativa de gran importancia en el mundo de los negocios de la sociedad del conocimiento.

Entre los principios de la educación centrada en competencias podemos mencionar: el aprendizaje como un proceso permanente. El aprendizaje de conocimientos específicos no es suficiente debido a que el conocimiento, en tiempos actuales, se renueva cada 5 años. Ser competente en la sociedad del conocimiento es aprender constantemente.

En la educación por competencias, las competencias de comunicación son básicas en todos los niveles pues permiten que el proceso educativo se siga construyendo y progrese. En este sentido (Argudín, 2006) nos dice lo siguiente:

“Las competencias de estimación e injerencia y de comunicación deberán propiciarse en los primeros semestres, construyendo la pericia del alumno en las habilidades iniciadas en los niveles anteriores de estudio” y, agrega: “Deberá estimularse a los alumnos a que realicen presentaciones orales, lean con perspectiva crítica, evalúen la información obtenida, escriban correctamente reseñas e informes” [...]. “Estas actividades podrán ser parte de un curso regular o podrán articularse a seminarios, laboratorios, talleres u otras estructuras educativas” (pp. 60 y 61).

de 40 %, desempleo de 4% y economía agrícola menor al 8%. Se dice que el país promovió condiciones de bajo riesgo para los inversores, de respeto a las reglas del mercado y de gobierno limitado y bien inserto en la comunidad europea. Su ingreso per cápita llegó a ser superior al del Reino Unido y de la mayoría de los países europeos. Uriel Cukierman, de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, atribuye el milagro al desarrollo del capital humano y a la educación. Actualmente, debido a la crisis mundial, el crecimiento de Irlanda es negativo, el desempleo y el déficit fiscal aumentan, ha tenido que nacionalizar el Anglo Irish Bank y su gobierno piensa disminuir el salario del empleado público.

Existen diferentes posturas con respecto a las competencias comunicativas. En este trabajo, como se ha visto previamente, partimos del llamado enfoque comunicativo funcional.

Desinano y Avendaño (2006b), partiendo de este enfoque en la enseñanza de la lengua, caracteriza lo complejo de las competencias comunicativas señalando sus diferentes aspectos:

- *Competencia conocimientos del mundo:* Permite al hablante reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, como los sistemas de valores con los que se ubica frente a ellos.
- *Competencia discursiva:* Capacidad para construir y comprender unidades de significado organizadas en función de la situación comunicativa.
- *Competencia textual:* El conocimiento para interpretar y construir textos bien formados y lógicamente estructurados.
- *Competencia lingüística o gramatical:* Comprensión y manejo de reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
- *Competencia semántica:* Capacidad de reconocer y asignar el significado a cualquier signo según el contexto comunicativo.
- *Competencia pragmática o sociocultural:* Capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos.

- *Competencia paralingüística*: Capacidad para comprender y utilizar diferentes tipografías, los signos de entonación, el tono de la voz la cadencia o ritmo y el énfasis en la pronunciación.
- *Competencia quinésica*: Capacidad para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, movimientos corporales, etc.
- *Competencia proxémica*: Capacidad para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos.

Además, Carlos Lomas recomienda dos dimensiones más (en Desinano y Avendaño, 2006b):

- *Competencia literaria*: Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la frecuentación de las obras mismas.
- *Competencia semiótica*: Incluye los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas ícono-verbales de los nuevos medios de comunicación e información.

El análisis moderno de la lengua se ha enriquecido desde diferentes perspectivas desde los años 60s del siglo XX con estudios procedentes de la sociología, de la antropología y de la filosofía. Podríamos decir que el enfoque comunicativo funcional mencionado no es uno sólo sino un conjunto de enfoques que convergen en algunos aspectos metodológicos y conceptuales y, que en su desarrollo, encuentran origen en autores como Hymes y Gumperz

“Este paradigma, que ya puede llamarse comunicativo en sentido estricto, se caracteriza por los siguientes rasgos: centran su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del

aprendiz, ponen énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva” (Lomas et al., 1993, p. 71).

Somos iguales en cuanto a que poseemos la capacidad innata para el lenguaje; sin embargo la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural, esto nos diferencia a unos de otros. Los usuarios de las lenguas somos miembros de comunidades asentadas en la diversidad y en la desigualdad. Este paradigma ofrece instrumentos teóricos y metodológicos para que el docente enfrente la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje. (Lomas et al., 1993).

1. 2. 1. La conversación

La conversación es la forma básica de la interacción lingüística. El diccionario la define como acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras. La conversación es una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada en turnos de palabra. La conversación es una de las actividades más típicamente humana. Es una actividad social que requiere, en su interacción, de códigos lingüísticos y al mismo tiempo de códigos no verbales que van de la mano de la palabra. La conversación nos construye como entes sociales, nos brinda identidad y nos permite darle sentido al mundo que nos rodea.

Muchas veces en la vida cotidiana utilizamos conversación y diálogo como si fueran sinónimos pero no lo son, tienen diferencias que de inicio podemos encontrar en el diccionario. Al diálogo se le define como coloquio, charla entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

Según M. Bobes en Desinano y Avendaño (2006a) la conversación es más abierta, sin requisitos previos, donde generalmente se improvisa y se trata

cualquier tema que surja espontáneamente; en cambio, el diálogo es más cerrado, mantiene unidad temática y las condiciones son inherentes al proceso dialógico.

Hasta este momento la conversación sería una actividad esencialmente lúdica, sin fines trascendentes, con un alto grado de libertad en tanto que el diálogo es una actividad con un propósito definido y mayor normatividad.

Veamos ahora lo que dice Van Dijk, reconocido especialista de la lingüística del texto:

En primer lugar, en la conversación no puede haber restricciones categoriales para los participantes: en determinadas situaciones todo hablante puede participar y participará regularmente en las conversaciones" [...] "una conversación puede tratar cualquier cosa, si bien existen restricciones semánticas específicas para conversaciones específicas". Señala que no hay limitaciones pragmáticas ya que pueden darse todos los tipos de actos de habla. Y sigue [...] "no existen restricciones en cuanto al contexto social". Para finalmente generalizar diciendo que [...] "la conversación es la forma elemental de conservación y control de estructuras sociales en la interacción en el micronivel, es decir, en el nivel de la relación directa entre participantes (Desinano y Avendaño, 2006a, p.24).

Aunque la conversación y el diálogo son necesarios para llegar a la negociación y a los acuerdos que exigen los asuntos humanos, en este caso nos quedamos con la conversación como recurso comunicativo dado su carácter espontáneo, sin limitaciones en el tema, a que puede establecer algunas reglas previamente y reconsiderarlas en el proceso, puede ser lúdica y al mismo tiempo puede acceder a una temática formal sin poner limitaciones a diferentes recursos comunicativos verbales y no verbales en cualquier contexto.

La conversación es un texto que producen varios hablantes que van alternándose. Es una interacción, por lo que su estructura, dialogal y polilogal, es una secuencia de acciones lingüísticas sucesivas relacionadas entre sí y que

guardan coherencia. La conversación es una interacción lingüística y, por tanto es:

- *Bilateral*: está implicado más de un agente.
- *Alternante*: cada acción de la secuencia es condición previa de otra, ejecutada por personas diferentes.
- *Normativa*: cumple con las exigencias de cohesión y coherencia. Los interlocutores tienen derechos y deberes mutuos; y se produce en un,
- *Contexto social*: conformado por las características de cada participante, las relaciones entre ellos y la aceptabilidad.
- *Un marco social*: es el “lugar” de la interacción, en relación con el correspondiente contexto.

En la conversación el texto ha de tener dos cualidades: la cohesión y la coherencia. El primero nos remite directamente al texto de la conversación y, la coherencia, es la característica fundamental que nos permite interpretar el discurso.

En la interacción comunicativa, la coherencia se construye a través de cooperación conversacional entre los participantes. Esta coherencia la identificamos mediante un conjunto de procesos, llamados inferencia conversacional, con los que los conversadores llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los demás y, a partir de aquí, construyen sus respuestas. Estas inferencias se basan en las convenciones contextualizadoras que son un conjunto de indicios lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar que los conversadores están

interesados en mantener la interacción en determinados términos (Gumperz en Lomas et al., 1993).

Las convenciones contextualizadoras pueden ser la entonación, el ritmo, el tono de voz, las pausas, los gestos, los ruidos de asentamiento o extrañeza, los cambios de lengua o de registro, etc., y permiten que a lo largo de la conversación se vaya negociando su propia estructura y coherencia (mantenimiento o cambio de tema, organización de turnos de palabra, orientación intencional, etc. (Lomas et al., 1993, p. 48).

Los etnometodólogos argumentan que la realidad no se descubre sino que se interpreta: se construye a través de las interacciones en la que participamos. Se ocupan del estudio de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. Dicen de ella que es una actividad racional, sujeta a reglas que parten de nuestras experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales. En la conversación los turnos de palabra son el principio organizador. La coherencia temática se construye de manera articulada mediante la participación de todos. En la forma en cómo se organizan los turnos se pueden descubrir los procedimientos que se utilizan para gestionar la conversación, para iniciar, cambiar o mantener un tema, para cambiar el tono de la interacción, para reformular la constelación de los participantes, etc. En una conversación espontánea quien tiene el uso de la palabra no selecciona al siguiente; cualquiera puede autoseleccionarse (Lomas et al., 1993).

En la conversación a cada aporte se le denomina turno, que es lo que se hace o se dice durante la participación. Cuando son turnos libres, es el caso de la conversación espontánea, no existen formas prescritas de participación.

Qué procedimientos se siguen para comenzar, ceder, interrumpir, retener o recibir un turno:

- *Comenzar*: completar el aporte de otro aunque ya esté completo, anticipar el final de un aporte y emitirlo antes o simultáneamente.
- *Ceder*: elegir un hablante nombrándolo, dirigiéndole una pregunta o señalándole con un gesto, dejar abierta la continuidad de la conversación o la posibilidad de que alguien se autoseleccione.
- *Interrumpir*: anunciar la interrupción o alternar, complementar o corregir la participación de otro hablante.
- *Retener*: decir que ya acaba o le esperen un momento.
- *Recibir*: Continuar con la participación anterior, completarla, anunciar un cambio de tema o hacer una intercalación.

Ahora, existen algunos aspectos básicos definitorios en la estructura de una conversación: apertura, orientación, objetivo, conclusión y terminación.

Iniciar una conversación cuando no conocemos a nuestros interlocutores puede ser fuente de dificultades. La ansiedad que aparece pudiera llegar a crear expectativas negativas en los interlocutores: miedo al rechazo, a qué piensen mal de mis comentarios, a equivocarnos, a caer mal. La ansiedad puede llegar a paralizar la actividad comunicativa si aparecen nuevos y más intensos estados físicos o sentimientos negativos. Por tanto, vale la pena tomar en cuenta algunas consideraciones que hace Van-der Hofstadt (2005) en relación al desarrollo de algunas habilidades para empezar, mantener y terminar conversaciones de manera satisfactoria para nosotros y para nuestros interlocutores.

Estas habilidades son básicas en nuestras vidas personal y profesional ya que toda actividad se desarrolla a través de las habilidades de comunicación, donde las habilidades conversacionales tienen un gran peso específico.

Las habilidades conversacionales son fundamentales para iniciar, mantener y afianzar relaciones afectivas o amistosas con otras personas. De esta manera es posible, incluso, disminuir situaciones de ansiedad que se generan en momentos en que nos relacionamos con los demás.

Debemos saber cuándo podemos pasar de un nivel superficial de la conversación a otro más profundo interpretando las fluctuaciones que se van dando en el proceso de irse conociendo las partes interactuantes. En el transcurso de la conversación nos daremos cuenta si el interlocutor sigue nuestros intentos por pasar a otro nivel pues de lo contrario debemos dar marcha atrás al instante y esperar una mejor ocasión; de igual manera, si no estamos dispuestos a acceder a los intentos de los demás por profundizar en la comunicación debemos desalentarla cortésmente.

Iniciar una conversación con uno o varios interlocutores que no conocemos puede ser una tarea difícil. Este proceso puede ir acompañado de ansiedad ante personas desconocidas o circunstancias novedosas, apareciendo manifestaciones físicas o cognitivas indeseadas.

Iniciar una conversación tiende a ser difícil para todos, si nosotros lo hacemos, los demás pudieran agradecerlo respondiendo de manera adecuada. Partir de pensamientos negativos obstaculiza la comunicación debido a que una vez percibidos tienden a amplificarse en intensidad y frecuencia. Cualquier pretexto puede ser adecuado para iniciar una conversación. A las personas, por lo regular, nos gusta comunicarnos. Si no se obtiene el resultado deseado simplemente nos retiramos sin asumir algún sentimiento negativo pues partimos

de la idea de haberlo intentado sin pretender obligar al otro a seguir nuestro intento.

El inicio debe partir de algo sencillo: el saludo y la presentación suelen ser suficientes para saber si la otra persona está dispuesta a intercambiar palabras e iniciar una conversación. Por supuesto que algunos elementos paralingüísticos o proxémicos son importantes, sonreír y procurar un acercamiento discreto pudieran mejorar los resultados. Los contenidos de las frase iniciales deber ser positivos, la ironía y el sarcasmo pudieran desalentar una buena conversación.

Lo que más agradece un interlocutor es la pertinencia por lo que debemos saber darnos cuenta del momento propicio para tratar de iniciar una conversación. Debemos anticipar para saber si interrumpimos alguna actividad o situación que esté llevando a cabo en ese momento.

Una vez iniciada la conversación se cuenta con tres recursos básico para mantenerla:

- Emitir libre información que consiste en facilitar información adicional que se refiere a nuestras ideas, opiniones, actividades, etc.
- Responder a las preguntas como si éstas fueran siempre abiertas sin tratar de ignorar cuando el interlocutor las hace reiteradamente de manera cerrada demostrando que no tiene interés en mantener una conversación.
- Formular preguntas abiertas para permitir respuestas un tanto más extensas ya que de lo contrario el interlocutor se verá forzado a contestar a través de respuestas cortas o de una sola palabra.

Cambiar de tema cuando nos demos cuenta que el que se está tratando se agota.

Según van-der Hofstadt (2005) existen algunos recursos para profundizar en las conversaciones:

- Las autorrevelaciones que suponen proporcionar información sobre nosotros mismos que de otra manera no conocerían: opiniones personales, expresión de nuestros sentimientos y emociones, sobre nuestro pasado, proyectos a futuro; sin llegar a relatar asuntos demasiado íntimos o personales. Este recurso debe ser recíproco con lo que se pueden establecer relaciones de amistad o afectivas.
- Los comentarios de apoyo que permiten generar en los demás sentimientos de apoyo por nuestra parte.
- La expresión de sentimientos positivos de amor, afecto y agrado a la otra persona.

A veces en el proceso de la comunicación provocamos sensaciones de ataque y, por tanto, acciones defensivas. Esto provoca que el interlocutor se dedique a defenderse en lugar de escuchar. En lugar de emitir juicios morales o valoraciones sobre hechos o personas, debemos limitarnos a la expresión o descripción de sentimientos, sucesos o apreciaciones.

Es importante expresarnos de manera espontánea sin dejar de respetar algunas normas mínimas de convivencia. Las estrategias predeterminadas pueden provocar irritación en los demás. Es conveniente hacer saber y sentir al otro que nos encontramos en situación de igualdad, no dando importancia a las diferencias de capacidades o de posición social del otro.

Por último, terminar con una conversación pudiera acarrear algunas dificultades; generalmente porque no queremos “cortar” a nuestro interlocutor y permitimos que la conversación se alargue en contra de nuestro deseo. Ni la timidez o un sentimiento equivocado hacia el otro deben impedir que si ya no queremos seguir conversando alarguemos innecesariamente el momento.

¿Cómo hacer para terminar una conversación sin ofender?

Iniciando la despedida con un comentario positivo a la persona o a la situación que se está compartiendo para pasar a informar al interlocutor que debemos marcharnos. Podemos, además, dejar abierta la posibilidad de continuar con la conversación en otro momento o, incluso, señalar una cita en firme.

1. 3. Psicología del desarrollo en Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934) desarrolló una concepción teórica de la psicología según la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel en el aprendizaje y el desarrollo.

De acuerdo con su teoría sociocultural, el conocimiento es un fenómeno social. La experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar al mundo, y en esta experiencia el lenguaje juega un papel fundamental porque es nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros (Mota y Villalobos, 2007).

Este teórico argumenta que en un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes: los procesos elementales, de origen biológico, y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural; por tanto, sin dejar de tomar en cuenta factores genéticos, él considera que los factores sociales juegan un rol determinante en el desarrollo de los individuos (Vygotsky, en Vielma y Salas, 2000). El funcionamiento mental de un individuo sólo puede ser entendido

examinando sus procesos sociales y culturales. Entender el desarrollo del individuo significa comprender las relaciones sociales de las cuales el individuo es una parte.

Aproximarse a la teoría de Vygotsky es una tarea difícil que se facilita en cuanto revisemos algunos de sus aspectos fundamentales.

1. 3. 1. Mediación

Concepto básico donde se dice que los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos.

Vygotsky describió los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales. Se consideraban artificiales y de origen social en lugar de orgánicos u de origen individual. Vygotsky dio los siguientes ejemplos de instrumentos psicológicos: La lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales (en Daniels, 2003, p. 33).

Con estos sistemas simbólicos culturales el ser humano se domina a sí mismo en lugar de ser subyugado. Esos sistemas transfieren la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permite que los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, controlen su conducta desde el exterior.

Esta autoconstrucción mediante los instrumentos que están disponibles nos remite a dos aspectos fundamentales. Nos habla del individuo como agente activo en el desarrollo y, en segundo lugar, confirma la importancia de los efectos contextuales porque el desarrollo se produce mediante el uso de esos instrumentos en un lugar y en un momento dado. Vygotsky distinguía entre los instrumentos psicológicos y otros instrumentos y propuso que los instrumentos

psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta; en cambio, los instrumentos técnicos, se usan para provocar cambios en otros objetos (en Daniels, 2003).

Las maneras de utilizar los instrumentos y los signos varían en función del contexto y del propio desarrollo del niño. Así, una función psicológica que se puede realizar mediante signos también se puede desarrollar y modificar. El habla por ejemplo, en el curso del desarrollo del niño puede tener diferentes funciones: inicialmente sólo identifica un objeto para luego poder ir más allá de sus experiencias previas para planificar acciones futuras.

Los instrumentos psicológicos, al igual que los instrumentos materiales, son producto de la actividad histórica cultural humana. Las personas, al igual que los objetos, pueden actuar como instrumentos mediadores. Por lo que Kozulin “afirma que Vygotsky concibió un programa teórico que explicaba tres clases de mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y otros seres humanos” (en Daniels, 2003, p. 36).

En consecuencia, el desarrollo es resultado de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura, sin dejar de considerar los recursos elaborados por el humano, para ser utilizados en la vida social, como son los instrumentos materiales y psicológicos,.

Es importante recalcar que de todos los instrumentos simbólicos mencionados, la “herramienta mental” de importancia fundamental en la teoría vygotskiana, es el lenguaje. Éste es el sistema representativo humano utilizado de manera más amplia y frecuente.

1. 3. 2. Ley genética general del desarrollo cultural

En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero, entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (Vygotsky en Daniels, 2003, p. 57).

Así en el caso del aprendizaje de la lectura: el adulto crea un contexto social donde la lectura se desarrolla como un acto de colaboración, donde el niño pueda participar aún antes de que realmente pueda leer por sí solo. Este medio se diseña para facilitar el avance paulatino de la lectura individual sin que requiera apoyo. En algún momento el niño asumirá el control de la actividad por sí solo. Sobre cómo se da este tránsito de una función en el nivel social al nivel individual, Vygotsky comenta:

De la misma manera que no podemos aprender a nadar quedándonos a orillas del mar, [...] para aprender a nadar necesariamente nos debemos de meter en el agua aunque aún no sepamos nadar, por lo que la única manera de aprender algo como, por ejemplo, adquirir conocimiento, es haciéndolo: en otras palabras, adquiriendo conocimiento (en Daniels, 2003, p. 59).

1. 3. 3. Interiorización o internalización

Este es un elemento esencial en la formación de las funciones mentales superiores. Lo que al principio aparece como un mediador externo de la conducta social más tarde se convierte en un proceso psicológico interno.

Toda función mental superior en algún momento atravesó por una etapa externa en su desarrollo porque es inicialmente una función social.

Vygotsky describió a las funciones mentales como proceso mentales internalizados pero fue cuidadoso al señalar que las mismas no son el resultado

sólo de una simple imitación por parte de los niños. Los niños son agentes activos en el desarrollo y contribuyen a la creación de los procesos mentales internos a través de la colaboración de actividades socioculturales significativas (Mota y Villalobos, 2007, p. 414).

Un niño y otro más capaz generan signos entre ellos. Los niños se apropian de ellos de manera activa y constructiva y, a medida que esos signos son internalizados, sufren cambios en su estructura y función.

Según Wertsch, la internalización no es sólo copiar la realidad externa sobre un plano interno pre-existente; más bien es un proceso a través del cual se forma un plano interno de conciencia y autorregulación (Mota y Villalobos, 2007, p. 414).

Vygotsky consideraba que los procesos psicobiológicos inferiores incluyen a los reflejos y los procesos conscientes espontáneos y rudimentarios; en tanto las funciones psicológicas conscientes superiores incluyen las funciones mentales, desarrolladas y voluntarias, la percepción de categorías, la atención voluntaria y los movimientos voluntarios. Entendía el desarrollo de las funciones superiores desde el punto de vista de la actividad social mediada, en colaboración.

Las funciones mentales superiores son procesos mediados, tienen su origen en la colaboración y en la educación. Al principio surgen como formas de actividad cooperadora; después, el niño las transforma en parte de su propia actividad mental. Las funciones mentales superiores surgen de formas de conducta colectivas.

1. 3. 4. Zona de desarrollo próximo

Este concepto es el más conocido de la teoría sociocultural. Vygotsky define a la zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (en Daniels, 2003, p. 88).

En esta definición aparecen dos momentos en el desarrollo del niño: en un primer momento observamos un nivel real que corresponde a un cierto desarrollo de sus funciones mentales que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad que le permite resolver determinados problemas sin ayuda.

En un segundo momento, el niño evidencia que frente a un problema que no puede resolver solo, con la ayuda de otra persona, un adulto o un compañero más capaz, puede hacerlo.

Vygotsky, en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* presenta un ejemplo sobre lo antes citado:

Es el caso de dos niños de 12 años de edad y con un nivel mental correspondiente a los 8 años. Ambos tienen la misma edad mental, generalmente determinada por una prueba de inteligencia, que significa que de acuerdo a ciertos parámetros ambos pueden resolver problemas correspondientes a un mismo grado de dificultad. La pregunta que surge es: ¿En el futuro su desarrollo y el aprendizaje escolar será el mismo para los dos? Ahora supongamos que con la ayuda del maestro que les muestra diferentes estrategias en la resolución de problemas: ofreciendo pistas, empezando la solución y dejando que el alumno la culmine, colaborando paso a paso en la solución, realizando problemas similares, etc., un niño logra ofrecer soluciones correspondientes hasta los 12 años y el otro sólo hasta los 9 años; entonces, tenemos ahora que ¿son estos niños mentalmente iguales? “Cuando se demostró por primera vez que la capacidad de niños con el mismo nivel de desarrollo mental

para aprender bajo la guía de un enseñante variaba mucho, se hizo patente que esos niños no eran mentalmente iguales y que el curso posterior de su aprendizaje sería claramente diferente. Esta diferencia entre 12 y 8, o entre 9 y 8, es lo que llamamos zona de desarrollo próximo (Daniels, 2003, p. 88).

La ZDP es un espacio donde se expresa la diferencia de lo que el niño puede lograr de manera independiente y lo que pudiera lograr en conjunción de un tercero. Lo significativo de este acto de desarrollo dentro este espacio radica en que no es sólo la transferencia de ciertas aptitudes de un compañero más experto a uno principiante sino el resultado de una negociación entre los sujetos participantes, es un acto social mediado.

Este constructo sobre ZDP de Vygotsky fue desarrollado en contra de las inteligencias estándar debido a que los instrumentos de su época sólo medían habilidades estáticas y fosilizadas, olvidando la dinámica de la inteligencia humana. Sugería que en lugar de medir lo que el niño ya sabe o puede hacer por sí solo, se realizara una evaluación dinámica de las aptitudes intelectuales del niño, es decir, se midiera lo que puede aprender potencialmente y con ayuda de otra persona. La (ZDP) es una zona dinámica donde ocurren el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. De esta manera en lugar de invocarse funciones que ya han madurado se invocan funciones mentales que están en proceso de desarrollo. Estas funciones podrían denominarse capullos o flores del desarrollo, en lugar de frutos del desarrollo. Vygotsky dice:

El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente diciendo lo que el niño es ya capaz de hacer, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada (En Arancibia, Herrera y Strasser, 2007, p. 101).

La tarea educativa consistirá en trabajar en esa ZDP ofreciendo tareas al educando un poco más arriba de lo que ya puede realizar por sí solo, llevando a cabo actividades que constituyan un reto pero que puedan ser logradas con una

adecuada orientación, despertando los procesos cognitivos que ya están emergiendo de manera rudimentaria.

La psicología de Vygotsky no busca adaptar el aprendizaje a las características del individuo de una determinada edad, el aprendizaje no tiene que equipararse al nivel evolutivo del niño para ser efectivo. La educación no debe hacerse sólo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial.

La educación y el desarrollo no son coincidentes, son procesos diferentes con interrelaciones muy complejas. La educación sólo es útil cuando va delante del desarrollo, cuando despierta una serie de funciones que están en fase de maduración y se encuentran en la (ZDP). Este es el principal papel de la educación en el desarrollo (Vigotsky en Daniels, 2003).

1. 3. 5. El andamiaje

El andamiaje es una forma de asistencia por parte de un adulto que permite a un niño o aprendiz resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estarían más allá de los intentos que pudiera hacer por sí solo. El adulto controla elementos que al principio se encuentran más allá de la capacidad del aprendiz, permitiéndole así completar los que caen dentro de su capacidad actual. El énfasis recae en la creación de un contexto pedagógico donde un esfuerzo combinado produce un resultado exitoso (Wood y otros en Daniels, 2003, p.153).

Vygotsky utilizó la metáfora del andamiaje para describir interacciones efectivas de enseñanza aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo.

El niño se construye a sí mismo de manera activa. El ambiente sociocultural es el andamio necesario que le permite al niño seguir adelante y continuar

construyendo nuevas competencias. Se entiende que el andamiaje se centra más en personas que en instrumentos o cosas.

Aunque Vygotsky no aclaró este concepto, algunos teóricos lo han introducido para determinar los componentes más importantes de la ayuda proporcionada por el compañero más capaz.

Mota y Villalobos (2007) refieren de varios autores los componentes de un andamiaje efectivo:

- *Resolución de problemas de manera conjunta:* implica involucrar al alumno en una actividad colaborativa de resolución de problemas que sea interesante y culturalmente significativa para ellos. Las personas aprenden mejor cuando trabajan con otros de manera activa en la resolución de un problema.
- *Intersubjetividad:* proceso por medio del cual dos participantes que emprenden una tarea con una comprensión diferente en relación con la misma, llegan a una comprensión compartida. Es esencial que los participantes trabajen en pro del mismo objetivo.
- *Fomento de la autorregulación:* permitir al alumno que regule en lo posible la actividad conjunta. El maestro abandona el control y la ayuda tan pronto como el alumno pueda trabajar de manera independiente. Los adultos deben permitir que los niños se esfuercen en resolver problemas e intervenir solamente cuando el niño esté verdaderamente bloqueado. La forma en que los adultos brindan ayuda es importante para promover el aprendizaje y el manejo de su propia conducta, El adulto debe garantizar la responsabilidad del alumno distanciándose de él tanto como sea posible. Cuando el adulto interviene demasiado en la conducta del

estudiante con instrucciones explícitas y de respuestas inmediatas a problemas momentáneos, se reducen el aprendizaje y la autorregulación. Por lo contrario, cuando los adultos formulan preguntas que le permiten al estudiante participar en el descubrimiento de soluciones, se maximizan el aprendizaje y la autorregulación. Las preguntas conceptuales motivan al razonamiento independiente así como también al uso de estrategias de resolución de problemas verbales de orden superior.

CAPÍTULO II

PROYECTO DE VIDA

2.1. Introducción

En el presente capítulo se analizan las observaciones practicadas en el aula, durante el tiempo de desarrollo de este trabajo, y llevadas a cabo en el programa Proyecto de vida dentro del Reclusorio Preventivo Varonil Sur (RPVS) del Gobierno del Distrito Federal.

Este programa se implementa desde 2001 (Gobierno del Distrito Federal [GDF], 2001) con los internos que lo solicitan y es parte de las opciones con que cuentan para obtener reconocimientos que acrediten su avance en el proceso de readaptación social.

La Ley de Ejecución de Sanciones Penales para el Distrito Federal (1999) considera a la educación y el trabajo como pilares en la readaptación social de los individuos que han cometido algún tipo de delito. Por tanto, el interno puede optar por diferentes ofertas educativas para que la autoridad ejecutiva o su mismo entorno social le reconozcan sus esfuerzos por mejorar en diferentes aspectos de su personalidad.

Sin duda el elemento educativo no va a lograr por sí solo la readaptación social del delincuente; sin embargo es un elemento muy apreciado por la sociedad para modificar la conducta del individuo.

El programa de Proyecto de vida es una oportunidad para que el interno analice el presente, vislumbre el futuro y, por tanto, se ayude en el establecimiento de metas de desarrollo personales positivas y viables.

Proyecto de vida es una actividad educativa avalada por la Dirección Ejecutiva de Prevención y Readaptación Social que se lleva a la práctica por el personal Técnico penitenciario asignado a la Subdirección Técnica de este reclusorio.

El análisis de lo que sucede en el aula se hará bajo las miradas del enfoque comunicativo funcional y la teoría sociocultural de Vygotsky.

2.2. Estructura del programa

El programa Proyecto de vida surge en 2001 y actualmente es impulsado por la subsecretaría del Sistema Penitenciario a través de la Dirección Ejecutiva de Prevención y Readaptación Social del Gobierno del Distrito Federal.

Es parte del programa de Atención Primaria de la Coordinación General de Técnicos Penitenciarios y se aplica en cada uno de los centros de reclusión del Distrito Federal con personal profesional varonil y femenino proveniente de diferentes disciplinas como trabajo social, sociología, derecho, psicología, pedagogía, educación especial y ciencias de la comunicación.

Cada seis semanas se programa en uno o dos grupos de 30 participantes y se imparte en diez sesiones de hora y media cada una. En este caso, inició el 8 de octubre y concluyó el 10 de noviembre de 2008. Las experiencias de observación ocurrieron los días 8, 14, 17, 20 y 23 de octubre del mismo año en un horario de 15:00 a 16:00 horas en el salón Hellen Keller del área de visita íntima del Reclusorio Preventivo Varonil Sur.

El programa está dirigido, preferentemente, a aquella población penitenciaria que ha solicitado un beneficio de ley y que al no recibirlo, la Dirección General de Ejecución de Sentencias del Gobierno del Distrito Federal, le indica tomarlo para poderse dar. A estos internos se les conoce como aplazados. Los demás lugares serán ocupados por todo aquel interno que se interese en participar.

El objetivo general de este programa es fomentar la elaboración de un Proyecto de vida.

El responsable de impartir el curso es el Técnico penitenciario que ha sido capacitado en el Instituto de Capacitación Penitenciaria (INCAPE). La selección de los participantes y la programación la realiza la Coordinación de Técnicos penitenciarios bajo la supervisión de la subdirección Técnica del penal. Este equipo de profesionales inició actividades en el mes de octubre de 1998 y se conformó, esencialmente, para apoyar al interno en su readaptación social. En este caso, el que elabora el presente trabajo es parte de este grupo desde el 16 de julio de 1999 y, al igual que los demás, fue capacitado para impartir el programa.

Los temas considerados en las sesiones son Presentación, Qué es un proyecto de vida, Conceptos básicos para construir un proyecto de vida, Adolescencia, Proactividad, Paradigmas y perspectivas de vida, Autoestima, Asertividad, Valores, Inteligencia emocional, La felicidad, El duelo, La muerte, Estructura de un proyecto de vida y Elaboración de un proyecto de vida.

2.2.1. Los docentes

Actualmente la planta de Técnicos penitenciarios en el turno está compuesta por quince elementos: 5 abogados, 3 pedagogos, 3 trabajadores sociales, 1 comunicólogo, 1 administrador, 1 psicólogo y 1 odontólogo.

Los responsables de impartir el programa son 1 abogado, 3 pedagogos, 1 administrador y 1 psicólogo.

Sus responsabilidades son, además de impartir el programa y todo lo que implica desde el punto de vista pedagógico, emitir una constancia que lleva su firma junto a la del Subdirector técnico y el Director de la institución.

2.2.2. Los participantes

En este caso, participan 20 internos varones, de 23 a 51 años de edad, mexicanos, con escolaridad que va desde la primaria hasta el nivel superior, con delitos varios en donde el robo fue cometido por la mitad de los participantes, sólo 5 son reincidentes y los demás son primodelincuentes, con sentencias que van por robo desde los 3 años con 2 meses hasta uno con sentencia de 44 años por privación ilegal de la libertad, 13 sentenciados, 6 ejecutoriados y sólo un procesado. Uno de los participantes apenas ingreso al penal el 11 de abril de 2008 en tanto que otro ya lleva dentro casi siete años. Se guarda confidencialidad de los participantes a pesar de que autorizaron emplear la información en una investigación para entender como se da la comunicación en el aula (Anexo 1).

2.2.3. El espacio áulico

Se hace notar que el salón utilizado en las sesiones está en buenas condiciones materiales y ambientales, tiene espacio suficiente para toda actividad relacionada con el programa, mide 5.40 m. de fondo por 7.30 m. de ancho, cuenta con pintarrón de 2.40 m. por 1.18 m., con suficiente iluminación natural durante el día y lámparas de luz blanca para cuando sea de noche, con escritorio de madera y 50 sillas de plástico en buen estado. Debido a que el salón se encuentra en la planta alta del edificio de visita íntima, existen pocas posibilidades de interrupción al proceso educativo comunicativo. Es un salón destinado por la Subdirección Técnica únicamente para que se lleven a cabo los programas que son responsabilidad de la Coordinación de Técnicos penitenciarios.

2.2.4. Recursos

Limitados. Sólo en ocasiones se cuenta con hojas suficientes para realizar las tareas correspondientes y para la emisión de constancias. En ocasiones los internos hacen aportaciones materiales. Por lo general es el Técnico penitenciario responsable del programa quien busca como obtener el material básico y el didáctico: plumas, lápices y marcadores para pizarrón blanco.

Otros recursos como televisión, grabadora, dvd y reproductor de dvd han sido comprados por todos los Técnicos penitenciarios del turno. Lo mismo sucede con la impresora y los consumibles utilizados en la preparación del material impreso y la elaboración de constancias (Anexo 2).

2.3. El análisis

Este es un estudio de caso donde se busca describir el proceso de conversación entre los participantes del programa de proyecto de vida a fin de identificar los factores que la fomentan. En este análisis se utilizan dos concepciones teóricas: el enfoque comunicativo funcional y la psicología de Vygotsky. Además, se aplicó a todos los participantes un cuestionario del que se espera obtener algunos datos que pudieran ayudarnos en el análisis del proceso ocurrido dentro del aula: ubicación en el penal, edad, nivel educativo, nacionalidad, tipo de delito, calidad delincuencia, situación jurídica, sentencia y fecha de ingreso al penal. Se toman en cuenta también, algunos aspectos que impactan de alguna manera el proceso comunicativo y educativo en el aula: temas, distribución o acomodo del mobiliario y técnicas o estrategias utilizadas por el responsable del programa.

Parte de las sesiones fueron grabadas por lo que se obtuvo de los participantes su autorización por escrito en un formato que indicaba “que la información será utilizada en una investigación para entender la manera cómo se da la

comunicación en el aula y, que lo que se vierta durante el curso, es información confidencial” (Anexo 3).

2.4. Datos obtenidos del cuestionario

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de edad

Edad	Número	Porcentaje
20-25	01	5%
26-30	06	30%
31-35	06	30%
36-40	02	10%
41-45	02	10%
46-50	02	10%
51-55	01	5%
Total	20	100%

No se detectan aspectos significativos en el proceso comunicativo en relación con la edad. El único dato relevante es que el interno de menor edad no tuvo participación directa durante la primera sesión.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes según escolaridad

Escolaridad	Número	Porcentaje
Primaria	5	25%
Secundaria	12	60%
Preparatoria	2	10%
Licenciatura	1	5%
Total	20	100%

Diez de los participantes se encuentran cursando el nivel educativo inmediato al que poseen. Dos de los que tienen primaria se encuentran estudiando secundaria. De los doce que tienen secundaria, ocho están en la preparatoria. Podemos deducir que, independiente de su nivel educativo, manifiestan interés por lograr algún beneficio mejorando su nivel educativo actual.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes según delito

Delito	Número	Porcentaje
Robo	11	55%
Delitos vs. salud	4	20%
Lesiones	2	10%
P. de arma	1	5%
P. de la libertad	1	5%
Abuso sexual	1	5%
Total	20	100%

No se detectan diferencias significativas en el proceso comunicativo según delito. Si bien participan más internos que han cometido robo, la mayor frecuencia en las participaciones tiene que ver, evidentemente, con que son el 55% del total de participantes.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes según calidad delincencial

Calidad delincencial	Número	Porcentaje
Primodelincuente	15	75%
Reincidente	5	25%
Total	20	100%

No se detectan diferencias significativas en la comunicación en el aula según calidad delincencial.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes según situación jurídica

Situación jurídica	Número	Porcentaje
Procesado	1	5%
Sentenciado	13	65%
Ejecutoriado	6	30%
Total	20	100%

No se detectan diferencias significativas en la comunicación en el aula según situación jurídica.

Tabla 6 Frecuencias y porcentajes según sentencia

Sentencia	Número	Porcentaje
Hasta 5 años	8	40%
Hasta 10 años	10	50%
Más de 10 años	1	5%
Sin sentencia	1	5%
Total	20	100%

Se observa mayor participación en aquellos que tienen sentencia más larga, probablemente porque su mayor permanencia en el reclusorio los coloca con una mayor necesidad de salir por cualquier tipo de beneficio de libertad. Esta percepción no podría ser definitiva pues de la misma manera puede suceder que desarrollen poco interés por obtener un beneficio.

Tabla 7. ubicación según dormitorio

Dormitorio	Número	Frecuencia
Dormitorio 3	1	5%
Anexo 3	0	0%
Dormitorio 4	2	10%
Anexo 4	3	15%
Dormitorio 5	3	15%
Anexo 5	2	10%
Dormitorio 6	0	0%
Anexo 6	4	20%
Dormitorio 7	0	0%
Anexo 7	0	0%
Dormitorio 8	2	10%
Anexo 8	3	15%
Total	20	100%

El dormitorio anexo 6 es el que más aporta asistentes a este programa: un dormitorio que se caracteriza por albergar internos primodelincuentes con baja

conflictiva e internos reincidentes no conflictivos, con una estancia anterior menor a seis meses y con alguna adición.

Un interno del dormitorio 3 donde se ubican los primodelincuentes, sin conductas parasociales (adicciones, pandillerismo, tatuajes) y con pronóstico favorable para la readaptación social. Dos del dormitorio 4 que tiene las características del dormitorio 3 pero con nivel educativo de bachillerato o superior.

Tres internos del dormitorio Anexo 4 que ubica reincidentes con sentencia anterior baja. Tres internos del dormitorio 5 donde se ubican primodelincuentes con alguna adición. Dos del dormitorio anexo 5 con las mismas características del dormitorio 5.

Dos internos del dormitorio 8 donde residen reincidentes con tatuajes y consumo de droga experimental y, por último, tres del anexo 8 donde se ubican los multireincidentes.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje según tiempo en reclusión

Tiempo en reclusión	Número	Porcentaje
Desde 2008	3	15%
2007	8	40%
2006	3	15%
2005	2	10%
2004	2	10%
2003	1	5%
2002	1	5%
Total	20	100%

No se detectan diferencias en el proceso comunicativo derivadas del tiempo en reclusión.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje según nacionalidad

Nacionalidad	Número	Porcentaje
Mexicana	20	100%
Extranjera	0	0%
Total	20	100%

Todos son mexicanos, sin comentarios.

2. 5. Análisis Y Aplicación De Categorías

Programa: Proyecto de vida en el RPVS.

Objetivo general: Que los participantes elaboren un proyecto de vida que les permita vislumbrar el futuro siendo un elemento orientador hacia el establecimiento de metas viables.

Sesión 1

Lugar	Fecha	Hora	No.	Objetivo de la sesión
RPVS	08-10-2008	15:00 a 15:40	19 alumnos	Fomentar un primer acercamiento entre los participantes Aplicar un cuestionario

<p>La sesión inicia con la presentación del responsable del curso quien da su nombre, su profesión y las actividades que desarrolla dentro de la institución. Luego invita a cada uno de los asistentes a que se presenten. Después entrega un formato para que todos los participantes registren su asistencia; mientras procede a instalar una grabadora.</p> <p>Se escuchan risas y comentarios entre los participantes:</p> <p>El maestro comenta que cuando se hacen grabaciones, es posible que la conducta cambie un poco pero que confía en que haya confianza para platicar tomando en cuenta que varios de los participantes ya se conocen entre sí y ya han estado con él en otros cursos.</p>	<p>La presentación es una estrategia comunicativa que utilizan los docentes para que los participantes hagan uso de la palabra (Van-der Hofstadt, 2005).</p> <p>El uso de un medio electrónico de comunicación puede alterar la dinámica comunicativa (Van-der Hofstadt, 2005).</p>
---	---

<p>Luego reparte un cuestionario a cada participante donde se les aclara que será utilizado para una investigación del proceso comunicativo en el salón y que los datos serán confidenciales. Los 19 asistentes están de acuerdo y proceden a contestarlo.</p> <p>A los seis minutos inicia un partido de fútbol en un campo situado a unos 50 m. de la ventana. Los participantes no manifiestan molestia.</p> <p>Mientras se hace registro de asistencia y se contesta el cuestionario, se da la siguiente conversación:</p> <p>Interno 1: ¿El sábado si nos vamos a ver?</p> <p>Maestro: Les quiero comentar algo al respecto, ¿alguien tiene problemas si nos vemos hasta las cinco de la tarde?</p> <p>Interno 1: El sábado, no... mejor (Varios internos asienten, se escucha murmullo)</p> <p>Maestro: Bueno, entonces...</p> <p>Interno 2: Yo sí, porque entro a la íntima (se escuchan risas)</p> <p>Maestro: ¿A que horas?</p> <p>Interno 2: Entro a las ocho pero a las seis me voy a bañar y arreglar.</p> <p>Maestro: Bueno entraríamos a las cinco y a las seis ya terminamos. ¿Estamos todos de acuerdo, no hay problema?</p>	<p>Cuando los participantes conocen los objetivos con claridad tienden a participar en un clima de mayor confianza (Desinano y Avendaño, 2006a).</p> <p>El trato que se da al evento deportivo tiende a minimizar sus efectos negativos (Van-der Hofstadt, 2005).</p> <p>El docente toma en consideración a los participantes para elaborar las estrategias de trabajo (Desinano y Avendaño, 2006a).</p>
--	--

<p>(Los internos asienten).</p> <p>Una vez acordado, el maestro hace referencia a los problemas que tuvo este día en el servicio.</p> <p>Posteriormente se abre otra conversación:</p> <p>Interno: ¿Es un trabajo para la universidad de usted?</p> <p>Maestro: Sí, para concluir un seminario</p> <p>Interno: ¿Una tarea?</p> <p>Maestro: Sí, si, se va a documentar. Originalmente lo quería hacer en el dormitorio dos pero allí hay más ruido, los ventanales están de lado a lado y otras actividades interrumpen.</p> <p>La mayor parte del tiempo que resta transcurre entre preguntas y comentarios en relación al cuestionario.</p> <p>A final de la sesión:</p> <p>Maestro: Bueno, nos vemos el sábado, cinco y diez ya ando por acá, yo vengo corriendo, salgo a las tres, llego bien, y nos veremos ese día para trabajar, por el momento ahí nos quedamos con la aplicación de los cuestionarios</p> <p>Interno: Una pregunta, ¿a partir de cuando pasa lista?</p> <p>Maestro: A partir de hoy</p> <p>Interno: Faltan cuatro</p> <p>Maestro: Faltan cuatro</p> <p>Interno: Bueno</p>	<p>El docente escucha y atiende las necesidades informativas. Esto ayuda a aliviar las ansiedades iniciales de toda interacción humana (Desinano y Avendaño, 2006a).</p> <p>Los turnos se van dando con fluidez y sin traslapes (Desinano y Avendaño, 2006a).</p>
---	---

<p>Otro interno se acerca a recordarle al maestro que el sábado llegará tarde:</p> <p>Maestro: Ya estás, ya, ya te tengo identificado.</p> <p>Interno: No me tardo, maestro (le da la mano para despedirse).</p> <p>En tanto todos se van despidiendo, la mayoría de mano, con el maestro y con otros internos:</p> <p>Interno 1: Nos vemos el sábado (Dirigiéndose a todos).</p> <p>Interno 2: El sábado verdad...</p> <p>Maestro: Sí, gracias.</p> <p>Interno 3: Nos vemos el sábado.</p> <p>Maestro: Órale pues. ¿Jaime verdad?</p> <p>Interno.: A sus órdenes.</p> <p>Maestro: ¿Celis? (mientras lo mira)</p> <p>Interno: (Dice sí sin hablar).</p> <p>Maestro: ¿Cómo te llamas?</p> <p>Interno: Eduardo.</p> <p>Maestro: Eduardo, y ¿Tú? (Dirigiéndose a otro interno).</p> <p>Interno: Vinicio</p> <p>Maestro: Viniste Vinicio.</p> <p>(Risas de otros internos)</p> <p>Un interno que no ha terminado su cuestionario:</p> <p>Interno: Espéreme</p> <p>Maestro: Tranquilo, aún no me voy ¿Quién ya entregó?</p>	<p>Se va dando un proceso de acercamiento entre todos que implica aspectos comunicativos verbales y no verbales: contacto físico, proximidad, movimientos y expresiones del rostro y corporales (Alonso, 2004) y (Lomas et al., 1993).</p>
--	--

<p>nos vemos el sábado.</p> <p>Interno 1: Nos vemos el sábado.</p> <p>Maestro: Lara, nos vemos.</p> <p>Interno 2: Cinco quince el sábado, ¿verdad?</p> <p>Maestro: Sí, ¿Cómo te llamas?</p> <p>Interno: Juan</p> <p>Maestro: A ver si no hay muchos,</p> <p>Interno: O Vázquez, nada más,</p> <p>Los participantes se siguen despidiendo:</p> <p>Maestro: ¿Ya acabamos todos?</p> <p>Interno: Sí.</p> <p>Maestro: Entonces desconectamos.</p>	<p>La cortesía puede ser un elemento que mejore efectivamente la comunicación, ayude a elaborar la imagen y controle la afectividad (Camacaro, 2005).</p>
---	---

Sesión 2

Lugar	Fecha	Hora	No.	Objetivo:
RPVS	14-10-2008	15:00 a 16:00	16 alumnos	<p>Identificar a los participantes.</p> <p>Definir para qué es un proyecto de vida.</p> <p>Propiciar la reflexión sobre el concepto de la felicidad.</p>

La sesión inicia con el saludo del maestro y con la entrega	El saludo es un recurso que inicia la
---	---------------------------------------

<p>de una tarjeta blanca donde cada participante anota su nombre y se la colocan en el pecho.</p> <p>El maestro inicia el tema de manera expositiva. Al poco rato llega un alumno, el maestro le dirige la mirada, entonces el recién llegado da su nombre:</p> <p>Interno: Gerardo R., maestro. Maestro: No me falles, Gerardo. Gerardo: Lo que pasa es que me hablaron de reclasificación, ya venía con mis cosas... Maestro: Con cosas así sí, este...estamos empezando a platicar un poco alrededor de esto que es el proyecto de vida.</p> <p>Ahora, mientras se dirige al grupo:</p> <p>Maestro: ¿Qué es, proyecto de vida? A ver, vamos a ver (viendo la lista). ¿Qué se te ocurre José? Oscar J: Es una visualización hacia el futuro, ver más allá de lo que quieres hacer en tu vida. Maestro: ¿Qué opinan, los demás? Federico: Pus, yo creo... un proyecto de vida, eh, quizá tenga razón el compañero, pero también puede ser algo que quiera uno realizar ah, en un mes, dos meses, cinco años, dependiendo de las metas que uno se vaya proponiendo. Maestro: ¿Claro! Estamos bien. Jaime E.: A corto, largo y mediano plazo (varios internos hablan al mismo tiempo).</p>	<p>comunicación y llama la atención para iniciar actividades en el aula (Desinano y Avendaño, 2006a).</p> <p>La cortesía puede ser un elemento que mejore efectivamente la comunicación (Camacaro, 2005).</p> <p>Este procedimiento dialógico es útil si su aspecto táctico tiene coherencia; de lo contrario se evita un clima psicológico favorable para el intercambio y recreación de significados (Lomas et al., 1993) y (Ledo, 1999).</p>
---	---

<p>Maestro: Vivimos a corto, largo y mediano plazo.</p> <p>Maestro: ¿Qué importancia puede tener saber hacer un proyecto de vida?</p> <p>Interno 1: Saber lo que tenemos.</p> <p>Interno 2: Es la base principal, ¿No? para llevarlo a cabo.</p> <p>Interno 3: O sea que ya desde ahora vas a empezar a ver, vas a empezar a hacer un proyecto de vida.</p> <p>Interno 4: Vas a empezar a experimentar.</p> <p>Interno 5: Ahora sí que..,</p> <p>Interno 6: Ya dejar lo malo, ¿no?</p> <p>Interno 5: Empezar a hacer...</p> <p>Interno 8: Una vida mejor.</p> <p>Interno 5: Una vida mejor.</p> <p>(Varios internos hablan sin que se entienda).</p> <p>Interno 9: Empieza uno a educar su cuerpo.</p> <p>Interno 5: A equivocarse, ¿no? o sea.</p> <p>Maestro: ¿Nada más el cuerpo?</p> <p>(Varios internos hablan sin que se entienda)</p> <p>Interno 9: Físicamente todo.</p> <p>Interno10: Cuerpo, mente y alma.</p> <p>Maestro: Vamos a regresar a la primera definición que dio Oscar Jaime. ¿Tú decías qué? (Dirigiéndose a Oscar Jaime).</p> <p>Oscar J: Visualizarse hacia adelante.</p> <p>Maestro: Visualizarse al futuro.</p> <p>Maestro: Por eso es un...proyecto de vida.</p> <p>Internos: proyecto de vida (a coro)</p> <p>Un poco más adelante:</p>	<p>Si bien en esta conversación no se identifica a todos los participantes pues los turnos se suceden muy rápido, se observa cohesión en el discurso y coherencia entre los conversadores para sostener la interacción en ciertos términos (Lomas et al., 1993)</p>
---	---

<p>Maestro: Qué objeción me ponen si yo me quiero comprar un BMW?</p> <p>Jaime E: Es muy antiguo.</p> <p>Maestro: Eh. ¿Quién, Yo, o el carro?</p> <p>Internos: (Risas).</p> <p>Jaime E: El auto.</p> <p>Federico: Los dos ¿no?</p> <p>Internos: (Risas).</p>	<p>Aquí se muestra el carácter espontáneo y, en ocasiones, poco formal de la conversación (Lomas et al., 1993)</p>
<p>Posteriormente:</p>	
<p>Maestro: ¿Cuál podría ser para todos los seres humanos la mayor aspiración?</p> <p>Federico: La felicidad yo creo. Es lo que decía usted, el ser humano fantasea, mi novia me podría hacer feliz...parte de la vida podría ser tener tropiezos y volverse a levantar.</p> <p>Jaime: Yo creo que cuando no logramos lo que queremos existe frustración.</p>	
<p>Federico: Yo creo que muchos no sabemos ser honestos con nosotros mismos, por eso no estamos bien en lo emocional, yo por ejemplo en lo personal no me gustaba el estudio y cuando terminé la secundaria ya no quise estudiar... una felicidad absoluta no existe al cien por ciento, pero si puede haber una tranquilidad personal y familiar sí.</p>	
<p>Ahora el maestro pone un ejemplo en el futbol donde todos analizan el efecto que produce en los participantes el</p>	<p>La conversación ofrece la posibilidad de tocar diferentes</p>

<p>esfuerzo realizado. Además se buscan paradigmas de felicidad a través de personajes o situaciones y se habla de la importancia de desarrollar valores y actitudes como la cooperación, la honestidad, la generosidad o el trabajo.</p> <p>Luego se presenta una duda:</p> <p>Interno: Tengo duda sobre Gandhi, ¿Quién es Gandhi?</p> <p>Maestro: A ver, ¿Alguien le quiere decir algo sobre Gandhi?</p> <p>Jaime E: Alguien que logró la independencia de la India mediante la lucha pacífica.</p> <p>Maestro: (aprovecha para hacer un comentario sobre la obra de Gandhi).</p> <p>Al final de la sesión, el maestro agradece a los asistentes su participación.</p>	<p>temas conforme vayan surgiendo (Bobes en Desinano y Avendaño,2006a).</p> <p>Este es uno de varios momentos en donde el conocimiento se convierte en una construcción colectiva, tanto el docente como los demás participantes son mediadores en el proceso (Vygotsky en Daniels, 2003).</p>
--	--

Sesión 3

Lugar	Fecha	Hora	No.	Objetivo:
RPVS	17-10-2008	15:00 a 16:00	18 alumnos	Identificar una actitud proactiva. Reconocer el duelo como parte importante en el crecimiento personal.

Una vez que queda instalada la grabadora, el maestro pide	
---	--

<p>a los asistentes que formen un círculo. En este proceso de reacomodo el maestro detecta que, al colocar su banca, los participantes que van a su lado quedan muy distantes; entonces, se presenta la siguiente conversación:</p> <p>Maestro: Pero no me dejen solo, caray. Alumnos: (Risas) Alumno 1: ¿Qué paso, tiene frío, o qué? Alumnos: (Reacomodan sus bancas) Maestro: Ni te voy a agarrar la pierna (volteando hacia un lado). Alumnos: (Risas) Maestro: Ni roñoso ni sarnoso (volteando al otro lado) Maestro: Fíjense que, en esto del proyecto de vida...</p> <p>Luego de hacer una breve exposición, el maestro pasa al tema inicial de la sesión, la proactividad.</p> <p>Cuando pregunta sobre este concepto, un asistente muestra tener buena idea del concepto.</p> <p>En la exposición del tema, el maestro toca varios temas como inteligencia emocional, futbol, educación básica, educación universitaria, proyecto de vida, competencia y el futuro.</p> <p>Después hace un comentario en relación al curso:</p> <p>“Estamos en este curso, no para que yo les diga lo que tienen que hacer, simplemente para que platiquemos de</p>	<p>Conversación espontánea que permite distender el ambiente de aprendizaje.</p> <p>Situación donde los alumnos participan activamente en la construcción del conocimiento.</p>
---	---

<p>algunos temas de reflexión que nos ayuden a descubrir ¿Qué es a esta altura de mi vida... 23, 30 ó 40 años, qué es lo que van a hacer con el futuro? Pero que lo descubran no porque yo se los digo sino porque ustedes empiezan a sentir por dentro, que el asunto de la felicidad puede ser importante perseguirlo, que el asunto que vamos a ver hoy que tiene que ver con el duelo es importante para mí, para el crecimiento personal”.</p> <p>Luego les pregunta:</p> <p>“¿Alguien les hablo del duelo? ¿alguien se sentó en su casa y les dijo cómo manejar el duelo? ¿Les habló de la felicidad? ¿Como elaborar un proyecto de vida escrito para planear su economía, cómo planear su alimentación para que vivan saludables, alguien les dijo qué van a estudiar, cómo piensan estudiar?”.</p> <p>Posteriormente les pide a todos que hablen sobre el duelo con el compañero de al lado durante unos segundos.</p> <p>Se Inicia tema una vez que todos se acomodan en círculo:</p> <p>Maestro: Sale, ya tuvieron tiempo de reflexionar,..</p> <p>Internos: Yaaaa.</p> <p>Maestro: A esta altura ya son sabios en un minuto. A ver, quién quiere comenzar a hablar del duelo.</p> <p>Interno 1: Un duelo, entiendo que es un enfrentamiento o algo, ¿no?</p> <p>Maestro: ¿A qué te refieres, cómo dos espadachines, dos</p>	<p>Este tema permitió que el grupo participara activamente en la conformación del concepto, en las interacciones comunicativas y en el análisis de las situaciones de aprendizaje. La asistencia del docente, andamiaje, permite que los educandos alcancen un aprendizaje con mirada prospectiva en donde pueda construir nuevas competencias (Vygotsky en Daniels, 2003).</p>
--	---

<p>pistoleros,..Sí, ¿A eso te referías?</p> <p>Interno 1: Eso es lo que entiendo por duelo.</p> <p>Maestro: Lo que tú entiendas está bien, eso es un duelo. ¿Qué más?</p> <p>Jaime E.: Bueno pero usted se refiere a otro tipo de duelo, el emocional.</p> <p>Maestro: Yo no me refería a ningún tipo de duelo, yo hablé en general del duelo.</p> <p>Jaime E.: Bueno, yo me refiero al duelo emocional, debido generalmente a una pérdida. Creo que es el tiempo, el equis tiempo o cantidad, que se tarda un ser humano en recuperar en lo emocional.</p> <p>Maestro: ¿Cómo ven eso? Ahora vamos a oír a René.</p> <p>Rene: Para, para mi es parecido a lo del compañero, para mí es pelear contra alguien, ya sea contra uno mismo, hacia mis defectos, hacia otras personas, es lo que se me viene a la mente, duelo competir contra alguien o contra algo.</p> <p>Maestro: Ya tenemos dos opciones ahora, ¿hay alguna más?</p> <p>Interno 2: No necesariamente pelear contra alguien. Sino llegar a una meta o un objetivo.</p> <p>Maestro: A ver, a ver, Jaime Emiliano también me dice que un duelo es,.. ¿Un qué? ¿Qué era duelo?</p> <p>Jaime E.: Yo lo veo desde otro punto de vista, no como un reto, un desafío,..</p> <p>Maestro: Pero, ¿Usaste una palabra ahorita? ¿Qué duelo era qué..?</p> <p>Jaime E.: Una recuperación emocional, el tiempo que usa una persona para recuperarse emocionalmente</p>	<p>Se nota que un tema que resulta atractivo y un acomodo en donde todos quedan frente a todos ayuda a que la comunicación sea más fluida, abierta y directa. De esta manera la asimetría, propia de todo proceso educativo, no afecta sensiblemente la interacción comunicativa y educativa (Charles, 1988).</p>
--	---

<p>debido a una pérdida.</p> <p>Maestro: A una pérdida, ¿Y la pérdida qué te produce?</p> <p>Eduardo: Duelo.</p> <p>Eduardo: Dolor.</p> <p>Maestro: ¿Qué dijiste? (Señalando al interno)</p> <p>Gerardo: Dolor.</p> <p>Internos: Dolor.</p> <p>Maestro: Es cierto que duelo puede ser enfrentamiento entre dos personas, hemos visto esas películas del viejo oeste o esas de duelistas,.. Aunque en este caso vamos a hablar un poquito acerca de este duelo que tiene que ver con el dolor por la pérdida...</p> <p>Interno: De un ser...</p> <p>Maestro: ¿De qué puede ser?</p> <p>Interno: Algo querido.</p> <p>Maestro: Algo querido, ¿Cómo qué puede ser algo querido?</p> <p>Interno: Un papá, una mamá, un hijo...</p> <p>Maestro: ¿Qué puede ser una pérdida?</p> <p>Interno: Un auto, algo que me roban...</p> <p>Interno: Algo que cuesta...Que con sacrificio te hiciste.</p> <p>Interno: En algunas ocasiones te obsequian algo también, no necesariamente te cuesta, es otro tipo de estima, es otro valor...</p> <p>Maestro: O sea, a ti te puede doler desde la pérdida de una persona hasta la pérdida de una pluma, por ejemplo...</p> <p>(Se oyen participaciones que no se distinguen)</p>	
--	--

<p>Sigue la conversación:</p> <p>Maestro: Imagínense que hay un niño al que se le muere su ranita. ¿Cómo le haces para ayudarlo?</p> <p>Oscar J.: Reponiéndole su ranita.</p> <p>Maestro: ¿Cómo harías? A ver, tú pláticame.</p> <p>Oscar J.: Si el no se diera cuenta de que se le murió, yo iría a comprarle otra ranita.</p> <p>Maestro: Pero estamos hablando de que aquí hay duelo, el niño tiene dolor porque su ranita se le murió, si no se da cuenta a lo mejor se la puedo cambiar; pero aquí estamos viendo como manejar ¿Qué?, el duelo. ¿Cómo le hacemos? ¿Qué opinan de lo que dice Oscar Jaime? ¿de que le compramos otra ranita? ¿Tú qué opinas Edgar?</p> <p>(Varios internos comentan al mismo tiempo)</p> <p>Maestro: ¿Comprando la ranita se acaba el problema? Y ¿Si a mi se me muere mi abuela? ¿Me compras otra abuela?</p> <p>(Risas)</p> <p>Hacia el final de la sesión:</p> <p>Maestro: Me gustaría, que los que faltan, me dijeran su opinión, ¿cuál creen que sería la muerte más terrible que pudiéramos vivir o la pérdida más terrible que pudiéramos vivir? (Señalando a un participante).</p> <p>Pedro: ¿Algún miembro del cuerpo?</p>	<p>Este es un problema que promueve la interacción comunicativa en diferentes formas al tocar aspectos sensibles en el humano. Igualmente promueve la construcción del conocimiento de manera activa y colectiva sin dejar de lado el apoyo del docente quien trata de lograr que el aprendizaje se cumpla. Las conclusiones muestran diferentes aspectos del aprendizaje mediado por factores socioculturales que desarrollan nuevas competencias en el educando al permitirle construir habilidades que en un inicio no tenía; con el apoyo de una estrategia no resuelta y de otros educandos (Lomas</p>
---	---

<p>Juan: La de mi padre.</p> <p>Abel: Bueno, lo voy a ver de otra forma, en estos momentos lo que más me duele es perder la libertad,..</p> <p>Maestro: Es un duelo... ¿Tú crees que sería tu mayor dolor?</p> <p>Abel: En este momento quizá sí.</p>	<p>et al., 1993) y (Vygotsky en Daniels, 2003).</p>
<p>Después de que el maestro hace un breve recorrido por diferentes formas de pérdida:</p>	
<p>Maestro: ¿Cuál creen, que según las estadísticas o los estudios, es la pérdida más dolorosa que existe para el ser humano adulto?</p>	
<p>Ahora los internos participan intensamente y de manera Diversificada hasta el final de la sesión.</p>	

Sesión 4

Lugar	Fecha	Hora	No.	Objetivo:
RPVS	20-10-2008	15:00 a 16:00	17 alumnos	Fomentar el acercamiento entre los participantes. Reconocer la importancia del duelo en el crecimiento personal.

<p>El maestro inicia sesión pasando lista y preguntando a cada uno su edad. En seguida explica que el tema de duelo se tuvo que cerrar en la clase anterior un poco rápido porque el tiempo se vino encima. Hace énfasis en que todos tienen que aprender a elaborar el duelo, que es una actividad que se realiza frecuentemente a lo largo de la vida y significativa en el desarrollo humano.</p> <p>Se retoma el tema con un nuevo planteamiento:</p> <p>Maestro: Pongamos por caso a una mamá que se tiene que ir a trabajar y deja a su hijo de tres años con la abuela. ¿Cómo le hacemos para ayudar a la madre a que el niño entienda la separación?</p> <p>Juan: Hacerle entender el porqué voy a salir.</p> <p>Maestro: ¿Cómo?</p> <p>Juan: Mira hijo te voy a dejar al cuidado de tu abuelita yo tengo que salir a trabajar para traer para comer a la casa, procura no salirte.</p>	<p>Una nueva situación para que los educandos participen y potencien el desarrollo de sus habilidades cognitivas y comunicativas. La participación es desigual cuantitativa y cualitativamente pero todos colaboran en diferentes niveles</p>
---	---

<p>Maestro: Hay que establecer un diálogo. Es importante decirle la verdad.</p> <p>Jaime E.: No hay que engañar al niño.</p> <p>Maestro: ¿Qué significa esto para la mamá?</p> <p>Jaime E.: También aprende.</p> <p>Maestro: Exacto, la mamá también va a crecer.</p> <p>Cuando se termina el tiempo:</p> <p>Maestro: ¿Qué paso, ya?</p> <p>Interno: Ya se terminó.</p> <p>Maestro: Ya, nos vemos la próxima vez entonces.</p> <p>Interno: ¿A la misma hora?</p> <p>Maestro: Sí, ¿Qué día nos toca?</p> <p>Interno: Jueves 23 (Otros internos secundan)</p> <p>(Se escucha murmullo y ruido debido al acomodo de las bancas por los participantes)</p>	<p>sin que alguno discrimine alguna participación.</p> <p>Como no existe el uso de medios tecnológicos de comunicación todos participan en el proceso comunicativo mediados por interacciones: interpersonales, intrapersonales, intragrupal e intergrupales (Alonso, 2004).</p>
--	--

Sesión 5

Lugar	Fecha	Hora	No.	Objetivo:
RPVS	23-10-2008	15:00 a 16:00	19 asistentes	Reconocer de qué manera afecta la conciencia de la muerte en la vida humana.

El maestro les pide que se acomoden todos en círculo y que	El docente retoma
--	-------------------

<p>cada uno se presente y diga algo de sí mismo:</p> <p>Jose M.: Yo ya no sabía valorar lo que era un grupo, una amistad, me dedique un tiempo al alcohol, a la bebida, hace poco se me adelantó un hermano, (Más adelante) ahora estoy estudiando la preparatoria, me dedico a lavar ropa, (Después) yo ya llevo tres ingresos y le estoy sacando jugo a esto, me llamo José Manuel para servirles. Mi consejo es echarle ganas, esta es una nueva oportunidad.</p> <p>Jesús: Mi nombre es Jesús, yo me dedicaba allá, pues, ora sí, aparte de hacer cosas malas, a veces trabajaba por la derecha, pero ahora gracias a dios he hecho lo que no hacia, estudiar, cursos como este proyecto de vida, ya no he probado la droga, doy gracias a dios, que tal si estuviera muerto allá fuera, no sé, por algo estoy aquí, ya echándole ganas.</p> <p>Marco V. Marco Vinicio, allá afuera mi trabajo diurno era, trabajaba en un despacho jurídico y nocturno delinquía, por eso estoy aquí, aquí sobrevivo rentando aparatos,.. (No se entiende lo demás).</p> <p>Después que todos, incluyendo al maestro, se presentan por sí mismos se inicia con el tema del significado de la muerte en la conciencia humana:</p>	<p>la presentación de los participantes, ahora más profundamente, con lo que se puede mejorar el clima comunicativo educativo en el aula (Ledo, 1999) y (Alonso, 2004)</p> <p>En este día, el quinto de las sesiones, Los participantes se muestran más sensibles y manifiestan más confianza al poner frente a todos aspectos más íntimos. Normalmente los internos, cuando ingresan al penal, tienden a negar su culpabilidad. Los aspectos paralingüísticos y gestuales parecen ser congruentes con los contenidos de su discurso.</p>
---	---

<p>Maestro: ¿Qué significado creen que tenga la muerte para nosotros?</p>	
<p>Alberto: Depende de cada una de nosotros, hay gente que dice que es evolución, nos hace más inteligentes o mejor personas, hay gente que no cree en la reencarnación, hay gente que los asusta. Yo no pienso en estas cosas, no hay nadie que me pueda decir que ya estuvo del otro lado a ciencia cierta, yo no me preocupo por esas cosas.</p>	
<p>Eduardo: Es como lo conciba uno. Yo no creo en un Dios que está crucificado, yo creo que está en mí, que si yo actúo bien me va a ir bien si no me va a ir mal.</p>	<p>En esta nueva experiencia de aprendizaje y de comunicación, los participantes se muestran entusiasmados y sensibles frente al tema. Aparecen comentarios religiosos que no parecen hacer mayor ruido en los conceptos que expresan; parecen, más bien, recursos utilizados para comunicarse mejor.</p>
<p>Maestro: Supongo que todos sabemos que vamos a morir y que lo único seguro que hay al nacer, es la muerte.</p>	
<p>Jesús: Desde que nacemos tenemos de la muerte una mirada.</p>	
<p>Maestro: Lo que no sabemos es la hora ni el día. Pero ¿Qué significado tiene saber o tener conciencia para el ser humano saber que nos vamos a morir?</p>	
<p>Alberto: Es que no es la muerte, no es que tanta importancia le das a la muerte sino a la vida. Como lleves tu vida es como vas a tomar la muerte, de la manera más feliz o de la manera más infeliz.</p>	
<p>Más adelante:</p>	

<p>Federico: Aprovechar el tiempo, yo no me puedo quedar en la cama esperando a que me hable la virgen. Yo estoy vivo, tengo que aprovechar este día.</p> <p>Maestro: No hacer nada es una forma de muerte.</p> <p>Jaime E.: Muchos seres humanos lograron grandes obras aún en la tercera edad.</p> <p>Maestro: Pero no hay que esperarse tanto. Lo que sí es seguro es que hay que prepararse siempre.</p> <p>Al final de la sesión:</p> <p>Maestro: No sé si tengan algo que comentar, yo les agradezco mucho su atención. Ya nos estaremos viendo en algún otro curso.</p> <p>Todavía se dan cuatro minutos más de conversación fuera de curso hasta que todos dejan el salón.</p>	<p>No se realiza un acto formal de clausura pero si se hace referencia al hecho de concluir un ciclo y a la posibilidad de volverse a encontrar. con esto se realiza el cierre de sesiones de observación (Van-der Hofstadt, 2005).</p>
--	---

Independientemente de la perspectiva con la que se vean estas experiencias comunicativas y educativas, es posible, a favor o en contra, tomar en consideración algunos factores que pueden fomentar la conversación en el aula.

Primeramente, la manera en que se inicia el proceso y la manera en que éste se cierra facilitan un ambiente presente y futuro para que la comunicación fluya. Es necesario desarrollar técnicas de presentación, de animación cuando sea necesario y de cierre para evitar la sensación de actos inacabados.

Tan significativo es hacer que todos tengan la confianza para expresar sus ideas y sentimientos como hacer que los demás escuchen con respeto y atención cada participación.

La actitud del responsable del proceso es importante para que la conversación sea fluida, abierta y espontánea. Es necesario que desarrolle una actitud de aceptación a todo comentario, una escucha empática y participar de manera auténtica durante todo el proceso. Su ejemplo permeará cada momento en el área. En ningún momento debe permitirse o permitir burlas al que esté haciendo o haya hecho algún comentario. Las ironías podrían permitirse si no son dirigidas a alguno de los participantes.

Aunque hubo algunos comentarios relativos a la religión, fueron hechos y observados sin que hicieran el mayor ruido en los conceptos vertidos. Este es un aspecto delicado que cuando se toque debe ser de acuerdo a necesidades temáticas más que para crear controversia.

La conversación como forma básica de interacción lingüística es significativa por su papel en la formación humana y para la implementación de otras formas de comunicación. Si posteriormente se hicieran ejercicios escritos, representaciones o dinámicas los participantes cooperarán con la misma confianza que en el proceso conversacional.

Crear un clima distendido, sin llegar al desorden, hará que los participantes se conduzcan con libertad y sinceridad sobre cualquier tema. En este caso, brindarles la información necesaria del curso y el procedimiento de observación parece haber dado buenos resultados. En ocasiones es posible hacer algunas autorevelaciones para motivar que los demás expresen sus ideas y sentimientos con mayor libertad. Estas, claro está, se harán siempre y cuando no afecten la seguridad jurídica y personal del educador, tomando en cuenta, que en este caso desempeña su labor en una institución de seguridad.

El educador pudiera practicar metodología considerada convencional siempre y cuando brinde la confianza a todos los alumnos, y en todo momento, para que participen, pregunten y aporten. Considerar que método expositivo es “pasado de moda”, puede privar al alumno de discursos altamente ricos en contenido y forma.

El carácter espontáneo de la conversación debe subsistir a lo largo de las sesiones teniendo en cuenta que cada temática requiere de cierta dosis de formalidad. Los chistes y bromas pueden caber si se toman en cuenta el momento, el lugar, la actividad, el tema y el ritmo de la clase; siempre sin afectar la integridad personal de alguno de los participantes.

Un aspecto clave, por su metodología y dinámica particular, es respetar en todo lo posible los turnos. Por supuesto que, por su misma naturaleza, espontánea, informal y temática, en ocasiones se producirán traslapes en los comentarios. Es necesario que una vez que se produzcan, recobrar el orden de inmediato.

Es recomendable alentar las llamadas convenciones contextualizadoras pues hacen la comunicación verbal más rica; si existieran interpretaciones equivocadas de estos recursos es necesario intervenir para evitar malos entendidos. Igualmente, se recomienda alentar el uso de los diferentes recursos lingüísticos: paralingüísticos, proxémicos y kinésicos.

La cortesía es un elemento humano que promueve la comunicación efectiva, ayuda a elaborar la imagen y a controlar la afectividad. Es un recurso que en mucho evitará conflictos al interior del grupo.

Es esencial que el responsable prepare adecuadamente sus participaciones elaborando cronogramas, materiales y estudiando puntualmente sus contenidos.

El educador debe dar espacio para que todos participen de tal manera que sus intervenciones propicien.

Por último, es preciso que el conductor aproveche plenamente las condiciones propicias del salón y evite, en la medida de lo posible, ruidos, grupos numerosos, cambios de horario y malas condiciones materiales, haciendo que oportunamente se prevean o se subsanen.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

3. 1. Presentación

De entre las diferentes actividades educativas que se realizan en el interior del Reclusorio Preventivo Varonil Sur (RPVS), la Coordinación de técnicos penitenciarios se encarga de programar un conjunto de cursos que de acuerdo a la Subsecretaría del Sistema Penitenciario del Distrito Federal y a la Dirección General de Ejecución de Sentencias son de consideración para que los internos puedan hacerse acreedores a alguna ventaja en el interior del penal o para obtener algún beneficio de libertad anticipada.

Cada cinco semanas se programan seis cursos en tres diferentes turnos con lo que se logra inscribir a un aproximado de 210 internos por turno; sin embargo no siempre se logra atender a la totalidad de demandantes pues la población del RPVS por lo regular rebasa los 6700 internos.

El personal técnico penitenciario trabaja en un horario de 24 por 48 horas, cuenta con 15 elementos por turno y está conformado por profesionales donde sobresalen abogados, trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos y pedagogos; personal que cuenta con el perfil necesario para trabajar en temas que pueden mejorar la calidad de vida de los internos.

De entre los cursos que se imparten sobresalen: sensibilización en materia laboral, prevención de adicciones, ética y valores, resolución de problemas, autoestima, relaciones humanas, familia y sociedad, violencia intrafamiliar, salud sexual y reproductiva, VIH/SIDA, autoconocimiento, vida en pareja y proyecto de vida.

Los técnicos penitenciarios cuentan con un sólo salón para esta función por lo que es difícil que puedan atender a un mayor número de solicitantes; aunque por lo general se llega a inscribir a más internos de lo establecido cuando la demanda es muy grande. El salón se encuentra en buenas condiciones materiales y ambientales por lo que el trabajo tiende a ser agradable. En él caben cómodamente 40 bancas de plástico.

Cada curso tiene una duración de diez sesiones de hora y media por lo que se concluye en un mes y, al término, se les entrega a los internos una constancia firmada por el técnico penitenciario responsable del curso, el subdirector técnico y el director de la institución.

Algunos cursos que tienen mucha demanda, como es el caso de proyecto de vida, frecuentemente se imparten en el mismo periodo, en dos o tres turnos diferentes.

3. 2. Justificación

Actualmente todo se tiene que planear: la organización de un gobierno, el presupuesto en una empresa o la construcción de viviendas, por poner algunos ejemplos.

Se habla de tener una actitud prospectiva para seleccionar y alcanzar futuros más deseables, para que cualquiera actividad humana se adelante a los acontecimientos y se adapten las condiciones futuras a los objetivos que se tengan (Romo, 2006).

En el mundo actual es difícil planear la vida debido a que en cortos periodos de tiempo el ser humano tiene que modificar muchos de sus propósitos: ahora es difícil escoger profesión, organizar una familia, elegir dónde comprar una casa,

a que ciudad ir a vivir, encontrar pareja, aceptar un trabajo, planear el número de hijos o elegir creencia religiosa.

Planear viene de la necesidad que todo individuo tiene por encontrar su destino en la vida, por encontrar satisfacción en lo que hace y cómo lo hace. Muchos descubren, en algún momento, que su vida no ha tenido el sentido deseado y empiezan por cuestionarse por todo lo que no han hecho.

Algunas personas saben desde temprana edad lo que quieren hacer a lo largo de su vida, los menos. Otros tardan más tiempo en saberlo; sin embargo, para todos, lo mejor es prepararse para el futuro.

Actualmente en las escuelas secundarias del país ya existen planes oficiales para que los jóvenes vayan aprendiendo formas bajo las cuales organicen un futuro menos incierto (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). A nivel superior, algunas universidades privadas llevan en su currículo materias relacionadas con la proyección al futuro en los planos personal o profesional. Por su parte, La Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Dirección General de Evaluación Educativa elaboró un curso-taller Proyecto de vida para ayudar a los adolescentes a dirigir el rumbo de su vida.

Las necesidades de la población penitenciaria no son diferentes a las de los demás ciudadanos, al igual que estos, requieren planear su vida en diferentes aspectos: familiar, profesional, educativo, material, económico, social o de la salud.

Como respuesta a un análisis situacional realizado en los reclusorios del Distrito Federal, en donde se “señala la necesidad de brindar al interno herramientas que le permitan reflexionar sobre sí mismo, modificar sus actitudes y ampliar sus perspectivas para una adecuada reincorporación social.” (Gobierno del Distrito Federal [GDF], 2001), se elaboró un Programa de proyecto de vida.

Desde entonces este curso es parte importante en las labores que desarrolla el personal técnico penitenciario en el RPVS.

Recientemente, en un estudio realizado en este penal, Gutiérrez y Valadez (2008) concluyen que una gran parte de los internos tiene conductas y actitudes para un desempeño laboral pobre, dificultad para tomar decisiones, poca confianza en sí mismos, considera que tienen un matrimonio infeliz y falta de afecto, refiere escaso apoyo familiar, angustia, ansiedad, padece falta de concentración, obsesividad, tensión, alteraciones del sueño y propensión al consumo de alcohol y droga, posee poca capacidad para adaptarse a situaciones problemáticas, sin disposición para aceptar las consecuencias de su comportamiento, es sumiso e influenciado, con pobre concepto de sí mismo, no acepta valores o normas sociales, suele ser poco digna de confianza y con pobre sentido de responsabilidad para con el grupo.

El panorama obtenido en esta investigación es poco alentador. Sin embargo la confianza en el acto educativo, en la relación interpersonal y en la naturaleza humana, hace concebir la esperanza en que la participación del interno en actividades educativas le pueda brindar mejores oportunidades a corto y largo plazo.

Originalmente el programa de proyecto de vida se dirigió a la población aplazada. Actualmente se ha hecho imprescindible para todo interno, la autoridad ejecutiva lo pide para que obtenga alguna ventaja en el internamiento o para conseguir alguna forma de beneficio de libertad.

Elaborar un programa de proyecto de vida con un enfoque humanista busca ayudar a cubrir necesidades espirituales y materiales inherentes a la vida en el reclusorio e inevitables en la vida de toda persona que tiene que mejorar sus expectativas personales.

En un programa con un enfoque humanista el interno, mediante temas para la reflexión personal y en contacto con otros humanos, puede establecer una comunicación genuina, auténtica, reflexiva, empática y espontánea en el aula, de tal manera que, sin más limitaciones que las que el grupo se imponga, la conversación permita una honesta comprensión de sí mismo a fin de que, al término del curso, pueda identificar una sincera intención para mejorar su vida inmediata y futura, materialmente hablando, identificar su propio proyecto de vida.

Lograr mediante un programa en diez sesiones que el interno cambie su perspectiva de vida es casi una utopía. Con este programa tan sólo se aspira a que obtenga algunos elementos que le permitan vislumbrar el futuro con otra óptica para que inicie una nueva manera de planear su futuro...

La mayor aspiración del sistema penitenciario es lograr que el interno se mantenga alejado de la vida que lo ha llevado a perder su libertad. La readaptación es difícil de conseguir en las condiciones actuales de vida en un penal. Por ahora sólo se pretende que con este programa logre comunicarse mejor consigo mismo, con los demás y con su entorno, que mejoren sus competencias comunicativas a través de la conversación, la lectura y la escritura para que pueda mirar su futuro de manera más optimista. En concreto, que el interno tenga una comunicación auténtica, reflexiva, coherente y directa que le permita convertirse en una persona comprometida con sus aspiraciones y con su entorno social inmediato.

3. 3. Objetivo general

Promover en el interno del RPVS, a través de un programa basado en la comunicación en el aula, una intención de vida que le permita vislumbrar el futuro como elemento orientador hacia el establecimiento de metas viables.

3. 4. Título

Programa de proyecto de vida

3. 5. Objetivo del producto

Fomentar en el interno, mediante la conversación en diversos temas de reflexión, el conocimiento de estrategias para identificar y alcanzar metas en diferentes aspectos del desarrollo humano.

3. 6. Sustento teórico

La propuesta se elaborará bajo conceptos teóricos y prácticos de la psicología humanista, la metodología socioafectiva y el enfoque comunicativo.

3. 6. 1. La teoría humanista

Esta concepción psicológica tiene en Abraham Maslow y en Carl Rogers a sus principales representantes. Surge en un momento histórico en el que la sociedad vive una atmósfera de protesta y desilusión al terminar la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, surge como una reacción al reduccionismo materialista y al determinismo propios del conductismo y el psicoanálisis. Maslow llamó a esta orientación la Tercera Fuerza.

Este enfoque se centra en lo que amamos y en lo que odiamos, en lo que valoramos, en lo que nos alegra, deprime y angustia. El humanismo no es científico en su sentido convencional pero es válido al tocar aspectos propios de la condición humana.

Un concepto importante en el humanismo es el rol activo: los seres humanos son seres únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida

particulares. Los padres influyen en los hijos; pero éstos también influyen en el comportamiento de aquellos.

Habla del aprendizaje experiencial. Rogers no se preocupa por formular una teoría del aprendizaje propiamente dicha pero sí por caracterizar integralmente la situación de aprendizaje y las condiciones para que se produzca uno que sea significativo y vital para el hombre. Su orientación gira en torno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su crecimiento existencial. Su psicología se enmarca en el enfoque fenomenológico o existencial que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre.

Considera que el aprendizaje auténtico provoca un cambio en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad, por tanto, no es sólo acumulación de conocimientos sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia (Rogers, 1997).

Este aprendizaje se produce cuando el individuo está en contacto real con los problemas que conciernen a su existencia, entonces podrá elegir aquello que desea resolver y aprender. El aprendizaje experiencial es resultado de su enfrentamiento existencial con un problema significativo. Se da a través de la relación, se alcanza en el encuentro personal con un tema, persona o cosa (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007).

Rogers pone especial énfasis en la relación interpersonal para lograr el desarrollo y el aprendizaje. Es importante señalar que él da más importancia a la actitud que a la técnica tanto en la relación terapéutica como en la que se establece en la educación.

Se requieren de algunas condiciones o actitudes en la relación interpersonal para que pueda darse un clima favorable que promueva el cambio, el desarrollo del potencial humano y la autorrealización.

a) Aceptación positiva incondicional

Significa la recepción cálida y libre de todos los elementos que provengan de la otra persona. La aceptación de cualquier tipo de sentimiento sin ninguna intención evaluativa. En tal caso el responsable de aplicar el programa en el aula ha de permitir la expresión de los sentimientos de los internos cualesquiera que sean pues están ligados a la evolución permanente de la persona. Supone la aceptación del otro como una persona diferente. Si el interno percibe que puede ventilar o resolver asuntos importantes se sentirá aliviado al percibir un clima de aceptación y generador de seguridad. El conocimiento se adquiere con autenticidad cuando está relacionado con situaciones que atañen directamente al individuo en sus sentimientos o en su acción. La aceptación positiva incondicional implica un interés verdadero por el otro, al que se considera un ser único.

La aceptación positiva incondicional no significa la aprobación de conductas, actitudes y comportamientos destructivos hacia otro interno o el grupo; se acepta al interno como es pero se rechazan esas conductas, actitudes y comportamientos. Es diferente decirle a la persona que determinado comportamiento no nos gusta a decir que ya no se le soporta o ya no se le quiere en el grupo. El técnico penitenciario ha de respetar al interno como un persona digna y valiosa y con derecho a ejercer su libertad. Esta actitud lo conducirá a ser él mismo y a asumir las consecuencias de sus actos y decisiones.

b) Comprensión empática

Capacidad que permite reconocer y entender las emociones y sentimientos del otro, así como las motivaciones y razones que explican su comportamiento. Significa esforzarse por sentir su mundo privado como si se le percibiese desde

dentro. El técnico penitenciario debe ser capaz de entender el enojo, la confusión o el temor del interno como si fueran propios pero sin confundirlos con su propio enojo, confusión o temor. Rogers decía: “Cuando alguien entiende lo que se siente ser yo, sin desear analizarme o juzgarme, entonces puedo florecer y crecer en ese clima. Me siento seguro y no me siento solo con esos sentimientos” (González, 2008, p. 91). La empatía supone ver en el mundo del otro, supone ponerse en los zapatos del otro.

c) Congruencia

Esto significa que el técnico penitenciario debe ser exactamente lo que es y no un disfraz, un rol, una simulación. En una relación interpersonal concreta debe manifestarse tal como es, nunca en pose o defensivo. Lo que expresa debe estar asociado a sus sentimientos. En el proceso educativo es ser un individuo auténtico, libre, abierto y genuino. Cuando una persona es congruente, será capaz de mostrar su ser real a los demás. Por lo contrario, una persona que no sabe “exactamente dónde está parado”, que no reconoce los sentimientos que experimenta en su interior induce a una relación incómoda e insegura y como consecuencia será visto con cautela y precaución; por tanto no se producirá el aprendizaje o cambio significativo debido a que persistirán actos defensivos en la relación.

No está de más agregar que en el aula, el interno-alumno debe percibir del docente, al menos en cierta medida, estas tres actitudes. No basta con que estas tres condiciones existan; es fundamental comunicarlas al otro.

3. 6. 2. El enfoque socioafectivo

“Sus principales propósitos son la formación de grupo, es decir, la creación de un ambiente de trabajo horizontal, distendido, en donde la afirmación, confianza y comunicación se privilegian.” (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 11).

Busca la combinación de la información con la vivencia personal para conseguir la aparición de una actitud que favorezca el aprendizaje.

Bajo este enfoque las dinámicas y los juegos son fundamentalmente para llevar a los participantes a la cooperación. Son flexibles y se pueden ajustar a las circunstancias que se presenten, teniendo cuidado del ritmo y proceso que van marcando cada grupo.

Estos procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas grupales no son de aplicación mecánica, uno detrás de otro sin sufrir en algún momento un cambio; su constitución interna debe adaptarse a cada momento de acuerdo a las circunstancias por lo que, sus diferentes y diversos movimientos concretos, llamados tácticas, deben aplicarse bajo una estructura lógica que les de sentido (González, Monroy y Kupferman, 1999, p. 51).

“Propicia también la creación de un ambiente favorable para proveer a los participantes de herramientas y de los recursos necesarios para vivir “en la propia piel” situaciones que promueven el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas, la autoestima y la afirmación de los otros, con base en la confianza, la comunicación y la cooperación.” (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 12).

En este mismo sentido Valero (2008) dice que la dimensión socioafectiva busca construir una sociedad emocionalmente afectiva y autónoma con estrategias para la solución de conflictos, con una alta autoestima y asertividad, con base en el diálogo y en la escucha, teniendo un autoconocimiento en sus

sentimientos y emociones; siendo así que se utilizarán como base de la comunicación, la expresión de sentimientos y emociones.

Esta metodología parte de los aprendizajes previos de cada participante. Apoya y favorece los aprendizajes significativos de las personas a partir de sus propias experiencias y aprendizajes; de ahí la importancia de vivir en la propia piel tanto participante como educador los contenidos que se abordan para su análisis y reflexión. Cada uno llega con sus propios conocimientos, experiencias, expectativas, historia personal y junto con los demás construyen su propio conocimiento y el de todos. Coincidimos con Freire cuando dice que “nadie educa a nadie, nos educamos en sociedad”.

Para fomentar la aparición de conductas promotoras del propio cambio se tiene que partir, al igual que en la psicología humanista, de una emoción empática.

Esta empatía supone sentirse en concordancia y correspondencia con el otro y presupone seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal.

“El enfoque socioafectivo permite que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.” (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 12). Esta metodología hace hincapié, no sólo en los contenidos, sino también en las actitudes y valores; es una metodología lúdica, participativa, cooperativa, que fomenta la reflexión y el espíritu crítico.

El enfoque socioafectivo es “vivir en la propia piel” el aspecto que se va a trabajar para así tener una experiencia en primera persona que permita entender y sentir lo que se está trabajando y motivar a comentarlo, analizarlo y reflexionarlo para obtener, mediante una actitud empática, una manera diferente, comprometida y transformadora de ver el futuro.

Valero (2008) sugiere algunos objetivos didácticos desde una perspectiva socioafectiva, de los cuales retomamos los siguientes:

- Respetar al otro
- Compartir y colaborar con los demás
- Expresar ideas, sentimientos, emociones
- Asumir y respetar normas de convivencia y las reglas de los juegos
- Disfrutar jugando en grupo
- Reconocer y valorar las necesidades de uno mismo y de los otros
- Aprender y participar en juegos cooperativos
- Realizar creaciones grupales
- Participar en diálogos y conversaciones, guardando el turno y escuchando
- Conocer otras realidades y culturas donde no se respetan los derechos humanos

3. 6. 2. 1. El grupo, las técnicas y las tácticas

En la metodología socioafectiva la conformación del grupo es fundamental, por tanto tenemos que definirlo de alguna manera. González, Monroy y Kupferman (1999) hacen una breve reseña de algunos autores y aspectos importantes al respecto:

Olmsted refiere que un grupo es un número reducido de miembros que interaccionan cara a cara y forman lo que se conoce como grupo primario. A este respecto, Lindgren dice que son primarios aquellos en los que las relaciones interpersonales se llevan a cabo directamente y con gran frecuencia, suelen realizarse en un plano más íntimo y existe mayor cohesión entre sus miembros. Lewin hace notar que en un grupo se dan interrelaciones dinámicas

y concretas y que hay interdependencia entre sus miembros. W. Smith considera a la conciencia del grupo como grupo, como factor importante.

Al final, González, Monroy y Kupferman (1999) sintetizan definiendo al grupo “como una reunión, más o menos permanente, de varias personas que interactúan y se interfluyen entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en donde todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas y valores que todos han creado y modificado” (p. 17).

Por último Didier Anzieu dice que las principales características del grupo son:

- Está formado por personas.
- Es permanente y dinámico.
- Existe intensidad en las relaciones afectivas.
- Existe solidaridad e interdependencia entre las personas.
- Las funciones de las personas están bien definidas y diferenciadas.
- Posee su propio código y lenguaje, normas y creencias.

Según se apuntó anteriormente, la aplicación de alguna técnica no es un acto mecánico e invariable. A cada momento las circunstancias pueden ofrecer condiciones más o menos propicias para su aplicación. El responsable en la aplicación de una técnica determinada debe estar conciente que debe tomar en cuenta ciertos recursos, llamados tácticas, para que la técnica empleada permita que el grupo cumpla sus metas. Así, las tácticas se constituyen por los diferentes y diversos movimientos concretos con una estructura lógica que le dan sentido a la dinámica.

Las técnicas son elementos importantes para conseguir los propósitos de aprendizaje deseados en el grupo. Según González, Monroy y Kupferman (1999), “la técnica es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma en

base a diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más” (p. 51).

La técnica es una estructura que se compone de tácticas y estas pueden variar según el contexto. El conductor de un grupo debe estar capacitado para manejar la táctica adecuada a cada reacción de los miembros de un grupo por lo que debe estar familiarizado con ellas.

En este caso se mencionarán las tácticas más significativas según González, Monroy y Kupferman (1999):

De iniciación y comunicación:

- El saludo: es el primer contacto físico de todos los participantes. Debe ser cordial y hospitalario. Es recomendable que salude a los demás de mano y, si es posible, mencionando sus nombres.
- La presentación: la relación interpersonal es el primer paso para la integración del grupo: disminuye tensiones y hace sentir que ninguno de los participantes pasa inadvertido.
- El rapport: establecer un sentimiento de mutua confianza y comprensión. Se establece mediante el uso de la respuesta empática, es decir, la capacidad del conductor de “sentir dentro de sí mismo” las actitudes expresadas por cada integrante y fomentar la respuesta empática en los demás.

- Arreglos físicos: la manera más recomendable de acomodar a los participantes es en círculo, incluido el conductor. La luz no debe estar en el frente de los miembros del grupo. También hay que considerar el color del espacio, la ventilación, la temperatura.

De estructuración:

- Es conveniente proveer al grupo de estructuras visibles y explícitas. Esto es saludable para la salud mental de sus miembros y para que haya un mejor funcionamiento grupal. Estructurar evita el desconcierto y la confusión y, consecuentemente, un ambiente tenso. La estructura protege a los miembros del grupo de alguna desviación de la técnica o de algún daño emocional inútil y al conductor de cualquier eventualidad que ocurra y no se pueda ajustar al momento. Se estructura en cuanto al lugar de reunión, al horario, al proceso grupal, a las acciones, a los roles y a las actitudes fundamentales: de investigación hacia sí mismo, de comprensión a los demás, al reconocimiento y respeto a las emociones, de evitar el temor a ser juzgado y de respeto a los valores del otro.

Reflexivas:

- Éstas son una contribución de C. Rogers a los métodos psicoterapéuticos con el propósito de generar un mayor sentimiento de comprensión durante el proceso terapéutico. Pueden ser utilizadas en el grupo con el fin de mejorar e incrementar las relaciones entre todos los participantes: reflejo de sentimiento, reflejo de actitud, reflejo de pensamiento, reflejo de experiencia, compartir experiencias e identificación de sentimientos,

De aceptación:

- Son para producir aceptación cuando algún participante produzca mucho material o éste sea doloroso. Se expresa mediante frases o palabras breves o mediante recursos no verbales que signifiquen aceptación.

De alentamiento

- Es un tipo de recompensa que produce un efecto de refuerzo en el comportamiento y promueve la espera de otras recompensas en el futuro.

De silencio

- La experiencia grupal es una relación interpersonal que está matizada por palabras y silencios. El silencio también habla y el conductor de grupo debe aprender a oír lo que en los silencios se dice. Debe ser utilizado siempre con una connotación de aceptación o de inclusión.

De contextualización

- Se colocan problemas o eventos en situaciones diferentes.

De interpretación

- Proceso verbal que permite a los miembros la oportunidad de comprender mejor las resistencias y defensas aparecidas en el proceso grupal. Esta táctica se apoya en dos variantes que son la confrontación donde se lleva al sujeto a reconocer algo que ha estado evitando y, la clarificación, donde se muestra en foco lo confrontado.

De terminación

- Son utilizadas para dar por terminada una unidad, una sesión o la labor de un grupo. Se utilizan tiempos, resúmenes, actitudes y ademanes, referencias al futuro, dejar alguna tarea y despedidas.

3. 6. 2. 2. El juego

Generalmente se le refiere al juego como un ejercicio recreativo sometido a reglas. En la metodología socioafectiva el juego tiene especial importancia pues es un medio para favorecer la experiencia de grupo. Con él, además de servir de diversión, cambiar de ritmo y crear una atmósfera distendida en el grupo, se desarrollan habilidades que permiten, en este caso, construir en el grupo un ambiente de confianza y aprecio, favorecer la comunicación y la toma de decisiones, fomentar la cooperación y analizar situaciones y generar soluciones creativas.

Cascón y Papadimitriou proponen varios tipos de juego según las necesidades del grupo: de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación y de resolución de conflictos. (2005).

3. 6. 3. El enfoque comunicativo funcional

Este enfoque ya fue descrito anteriormente por lo que en este apartado sólo se harán algunas observaciones.

El recurso comunicativo básico a utilizar en la propuesta será el de la conversación. Esta forma social de relación es la forma básica de interacción lingüística y es de uso prácticamente universal. En los hechos, está al alcance todas las personas.

Hasta ahora, todos los internos que han solicitado participar en los cursos que se imparten hacen uso de la comunicación oral. Si bien existen en el penal personas que no oyen y que no hablan, no acuden para participar en el programa de proyecto de vida.

Es así que en la aplicación de esta propuesta, la conversación será el recurso comunicativo predominante y, en la medida de lo posible, bajo la mirada de la concepción teórica del enfoque comunicativo funcional.

3. 7. PROGRAMA DE PROYECTO DE VIDA

Sesión 1: Presentación y autoconcepto

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración del grupo	Reconocer el nombre de los participantes.	Dinámica de presentación Presentación por binas		15 minutos
	Crear un ambiente distendido para el trabajo.	Juego de presentación Piña-naranja		15 minutos
Desarrollo personal	Conocer mis herencias	Lectura de fábula El león y las ovejas (Anexo 4)	Cuestionario	10 minutos
		Resolver cuestionario		15 minutos
		Exposición		15 minutos
		Puesta en común		20 minutos

Sesión 2: Comunicación asertiva

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración del grupo	Crear un ambiente de confianza para favorecer la comunicación	Juego de confianza Control remoto (Anexo 5)	Paliacates	20 minutos
		Puesta en común		10 minutos
Aprender a escuchar	Fomentar actitudes que provoquen una comunicación mejor.	Resolver cuestionario ¿Sabes escuchar?		10 minutos
		Lluvia de ideas		15 minutos
Asertividad	Fomentar el manejo positivo de la agresividad	Exposición		15 minutos
		Puesta en común		20 minutos

Sesión 3: Duelo y crecimiento

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración del grupo	Identificar aspectos que favorecen la confianza en la construcción del grupo.	Juego de confianza Parejas de animales	Paliacates y memoria de animales	15 minutos
		Puesta en común		10 minutos
Duelo y desarrollo	Conocer cómo interviene el duelo en el crecimiento humano.	Expositiva		20 minutos
		Puesta en común		15 minutos
		Corrillos		25 minutos

Sesión 4: Sexo, sexualidad y género

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Resolución de conflictos y sexismo	Identificar estereotipos y prejuicios basados en el sexo.	Juego de resolución de conflictos Taller mecánico (Anexo 6)		20 minutos
	Conocer qué es el sexismo.	Lectura de una historia		10 minutos
		Puesta en común		20 minutos
¿Quién soy y para qué soy bueno?	Reconocer virtudes y carencias	Ejercicio escrito	Texto	15 minutos
		Puesta en común		25 minutos

Sesión 5: La felicidad

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
La felicidad	Identificar los mecanismos a través de los cuales el hombre logra felicidad.	Lluvia de ideas Exposición Discusión en grupos pequeños Puesta en común		10 minutos 15 minutos 20 minutos 20 minutos
Integración del grupo	Fomentar actitudes que conduzcan al trabajo en equipo	Juego de cooperación Cuadrados de Bavelas (Anexo 7) Puesta en común	Sobres con piezas para armar cuadrados	15 minutos 10 minutos

Sesión 6: La muerte, hábitos y valores

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
La muerte	Conocer cómo la conciencia de muerte enriquece la vida.	Lectura La muerte según Yalom (Anexo 8) Puesta en común		10 minutos 15 minutos
Los hábitos	Reconocer el significado de los hábitos en el desarrollo personal.	Elaborar lista de virtudes y carencias Puesta en común Lectura Historia de familia Puesta en común	Hojas	10 minutos 10 minutos 5 minutos 20 minutos
Conflicto y comunicación	Valorar las condiciones mínimas que hacen posible la comunicación y hacen posibles actos de cooperación.	Juego de comunicación Los mensajes (Anexo 9) Puesta en común		10 minutos 10 minutos

Sesión 7: El amor, proactividad y reactividad.

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración de grupo	Identificar alternativas no verbales de comunicación efectiva y afectiva.	Juego de comunicación Fila de cumpleaños (Anexo 10)		15 minutos
Actitudes ante la vida	Conocer diferencias entre conductas proactivas y reactivas.	Exposición Realizar ejercicio de prospectiva Puesta en común		15 minutos 15 minutos 15 minutos
El amor	Reconocer entre el amor maduro y el inmaduro.	Lectura de conceptos Puesta en común		10 minutos 20 minutos

Sesión 8: Metas, creatividad y proyecto de vida

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración del grupo	Lograr la comunicación y la cooperación para desarrollar un trabajo creativo.	Juego de cooperación Pintura alternativa	1 hoja por equipo Plumones	15 minutos
		Puesta en común		20 minutos
Proyecto de vida	Conocer los elementos básicos para construir un proyecto de vida.	Expositiva		15 minutos
Metas	Identificar metas personales. Identificar metas en diferentes aspectos de la persona.	Oír música Táctica de silencio	Grabadora CD Paliacates	10 minutos
		Técnica de promoción de ideas	1 hoja por equipo	15 minutos
		Puesta en común		15 minutos

Sesión 9: Elaborar un proyecto de vida

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Integración de grupo	Favorecer la autoestima y la cohesión grupal.	Juego de afirmación El corro de la tarde (Anexo 11)		20 minutos
Metas	Identificar metas personales.	Oír música Táctica de silencio	Grabadora CD Paliacates	10 minutos
Proyecto de vida	Elaborar un proyecto de vida	Describir metas personales y manera de lograrlas.	Hojas para cada participante	40 minutos
		Puesta en común		10 minutos
Organización	Organización de sesión final	Lluvia de ideas		10 minutos

Sesión 10: Evaluación de proyectos

Cronograma

Contenido	Propósitos	Actividades	Materiales	Tiempo
Proyecto de vida	Comentar proyectos de vida.	Puesta en común		30 minutos
Autoestima	Identificar a los enemigos de la autoestima.	Lectura de fábula El cuervo y el zorro Puesta en común		5 minutos 10 minutos
Evaluación	Conocer las apreciaciones de los participantes en relación a la metodología, los contenidos y los materiales.	Cuestionario por participante Puesta en común		10 minutos 10 minutos
Integración del grupo	Afirmar al grupo Cierre de la sesión.	Juego de afirmación La madeja (Anexo 12)	Una madeja de estambre	15 minutos
Reconocimiento	Entregar constancias del curso.	Pase de lista	Constancias	10 minutos

3.8 Evaluación

Es inevitable que la evaluación sea continua, cuantitativa y cualitativa. Lo significativo, según esto, es identificar logros y deficiencias en el proceso educativo cuando se lleve a cabo la propuesta planteada en el presente trabajo.

Las promesas teóricas y prácticas obtenidas son para implementarlas durante la labor educativa en el aula y así poder obtener información suficiente para cambiar, modificar y repetir prácticas educativas según resultados.

En la evaluación están presentes el conductor del proceso, educandos y toda la comunidad institucional que de alguna manera influye en su dinámica. Opiniones, críticas, sugerencias, asistencias, participaciones y resultados positivos y deficientes pueden ser elementos de la evaluación. Durante las sesiones, al término de ellas y al cierre del curso se promoverá el comentario para evaluar el desarrollo de las actividades.

En este caso los recursos más utilizados para el registro de los sucesos relevantes del trabajo en el aula serán la lista de asistencia y la bitácora de anotaciones. Los aspectos iniciales a considerar en el proceso evaluativo serán: asistencia, participación, cooperación, cortesía, empatía, responsabilidad y tolerancia.

CONCLUSIONES

Aun cuando la educación y la comunicación han estado presentes desde que el ser humano existe, no es hasta hace unos 90 años que se empezó a tener conciencia de su importancia y su inseparable relación. Estos dos elementos lo han acompañado en su evolución pues cumplen la tarea cotidiana de incorporar a todo individuo a la sociedad.

De manera parecida, la oralidad fue descuidada y deficientemente utilizada durante dos milenios en la preparación de las personas; quizá ante la relevancia concedida a la escritura en la educación y la vida social.

Sabemos que los humanos nos construimos comunicándonos con otros. Nos humanizamos mientras nos vinculamos socialmente. Somos lo que somos gracias a la comunicación y la educación.

Los sujetos en los reclusorios tienen las mismas necesidades que los demás, su vida en reclusión no les impide incorporar nuevos aprendizajes. La designación de personal Técnico penitenciario en los diferentes reclusorios del Distrito Federal se hizo para ayudar en su readaptación social y la implementación de programas, como es el caso de Proyecto de vida, es para mejorar sus condiciones en el encierro así como para elevar sus perspectivas futuras para la libertad.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos permiten reconsiderar el beneficio que significa mejorar las competencias comunicativas y educativas en los participantes. Fue alentador ver la disposición que mostraron en cada sesión observada. Las conversaciones mostraron a personas dispuestas a ser escuchadas en temas que tienen que ver con su propia vida. La libertad para expresarse motivo participaciones abiertas y solidarias en un espacio donde el

conductor debía, incluso, evitar participar más allá de lo necesario. Los internos son personas que parecen necesitar ser escuchados.

Es necesario seguir adelante con este programa y modificar su estructura y su dinámica. La conversación parece ser una buena estrategia para mejorar las expectativas de los participantes. La posibilidad de que se expresen de una manera directa, clara y reflexiva parece permitirles encontrar respuestas a sus inquietudes. El programa debe permitir al interno manifestar sus sentimientos, ideas e inquietudes para que de esta manera y en complicidad con los demás encuentre sentido en planear su vida futura en diferentes aspectos: salud, familia, trabajo, pareja o economía.

El trabajo en el aula bajo un ambiente distendido donde prevalece la empatía, la cortesía, el respeto y la cooperación en temas significativos puede ayudar a que se reconozcan en sus verdaderos intereses de vida.

Es pertinente hacer la aclaración de que no se pretende que con este programa se logre la readaptación del interno, sería una ingenuidad. Sin embargo la intervención de la educación los puede colocar en algún camino que en algún momento los lleve a evitar delinquir de nuevo.

La propuesta que se ofrece en este trabajo no es algo acabado, sufrirá los cambios que sean necesarios. Sus sustentos teóricos así se lo plantean. Es un esfuerzo para ayudar a personas a construir una vida de mayor calidad y certidumbre en un mundo cambiante y demandante.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN
SEMINARIO TALLER-EXTRACURRICULAR
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”

CUESTIONARIO PARA EL CURSO DE PROYECTO DE VIDA

Instrucciones: Este cuestionario ha sido elaborado para obtener información de cada participante en el curso proyecto de vida y su objetivo es apoyar la realización de una investigación sobre la forma cómo se da la comunicación en el aula. Se agradece su valiosa colaboración y se le hace saber que toda respuesta vertida es confidencial.

DATOS GENERALES

Nombre _____ Ubicación _____
Edad _____ Escolaridad _____
Nacionalidad _____
Delito _____

Calidad delincencial (subraye la correcta)

- a) primodelincuente b) reincidente

Situación jurídica (subraye la correcta)

- a) procesado b) sentenciado c) ejecutoriado

Sentencia _____

Fecha de ingreso al reclusorio _____

COMENTARIOS

1. ¿Por qué decidió ingresar al curso proyecto de vida? _____

2. ¿En alguna ocasión hubo alguien que se tomara unas horas de su tiempo para ayudarle a planear su futuro? _____

3. ¿Qué opina de elaborar su propio proyecto de vida? _____

Firma del participante

Anexo 2



**SUBSECRETARÍA DE SISTEMA PENITENCIARIO DEL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE PREVENCIÓN Y READAPTACIÓN SOCIAL
SUBDIRECCIÓN TÉCNICA DEL RECLUSORIO PREVENTIVO VARONIL SUR
COORDINACIÓN DE TÉCNICOS PENITENCIARIOS**

OTORGA LA PRESENTE

CONSTANCIA

A:

Por su activa participación en el curso de:

“PROYECTO DE VIDA”

Celebrado del 08 de octubre al 10 de noviembre de 2008.

**ANTONIO SÁNCHEZ CANO
TÉCNICO PENITENCIARIO**

**LIC. JOSÉ LUÍS HERRERA DOMÍNGUEZ
SUBDIRECTOR TÉCNICO DEL RPVS**

**PROFR. GONZALO H. PÉREZ ASCOLANI
DIRECTOR DEL RPVS**

Anexo 3



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”
AUTORIZACIÓN PARA GRABAR**

Por medio de la presente, los que suscribimos, autorizamos al Técnico penitenciario Antonio Sánchez Cano para que nuestra participación en el curso Proyecto de vida sea grabada durante las sesiones de los días 08, 11, 14, 17 y 20 del mes de octubre de 2008 de las 15:00 a 16:00 horas en el salón Hellen Keller del área de visita íntima del Reclusorio Preventivo Varonil Sur.

Estamos enterados que la información que se obtenga será utilizada en una investigación para entender la manera cómo se da la comunicación en el aula y, que lo que se vierta durante el curso, es información confidencial.

	Nombre	Ubicación	Firma
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

Anexo 4

Fábula de El león y las ovejas

Una cigüeña dejó por equivocación un cachorro de león en un rebaño de ovejas, éste fue rápidamente adoptado por una oveja, que lo crió y educó como toda buena oveja cría a sus hijos.

Era tan tímido e introvertido que aún a sus propios amigos temía.

Con mayor razón a su principal depredador: el lobo.

Una noche, se escucho el terrible aullido del lobo y todas las ovejas temblaron de miedo (incluido nuestro amigo).

El lobo atrapó a la madre de nuestro amigo, y ésta, presa del pánico gritaba: be, be, be, ¡auxilio! be, be, be, ¡socorro! ¡hijo! be, be, be...

El león escuchaba con dolor, el grito de auxilio de su madre y se arrebujaba con la manada.

Sin embargo.... el amor a su madre le hizo sobreponerse al temor, y se encaminó hacia donde estaba el lobo, (próximo a comerse a la borreguita) lanzo un rugido tan estruendoso (como nunca se había escuchado) que el lobo, desconcertado por el feroz gruñido, soltó a su presa; pero cuando vio el tamaño que tenía el dueño del rugido, optó por huir y agradecer a sus dioses que aquel monstruo no tuviera hambre. (Flores y otros, 2002, p. 2)

Anexo 5

Control remoto

El propósito es favorecer la confianza y aprender a orientarse mediante la escucha activa.

Se divide al grupo en dos, de forma que cada quien tenga su pareja. La mitad de las personas participantes ocupa el centro y se tapa los ojos; la otra mitad hará el papel de lazarillos y guiará a su pareja tan sólo llamándola por su nombre y sin ningún contacto físico. Cuando la persona facilitadora lo crea conveniente (diez minutos aproximadamente) se cambian los papeles, es decir, quien hizo de lazarillo ahora será guiado por su pareja. (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 13).

Anexo 6

Taller mecánico

Los propósitos de la actividad son: visualizar los estereotipos y prejuicios basados en el sexo, comprender los sentimientos de las personas que experimentan prejuicios y discriminaciones y sentirse implicadas ante situaciones discriminatorias.

Se solicitan dos personas voluntarias para participar en el juego de rol ante la clase. Se les comenta la situación, recordándoles que se deben convertir en las personas cuyos papeles están representando.

Se representa el juego de rol y se detiene cuando la persona facilitadora lo considere necesario para pasar a la evaluación.

Martha y Sonia son dos chicas que viven en Macondo. Tienen entre veinte y treinta años. Ambas acabaron una carrera técnica con un buen dominio de las ciencias matemáticas y la mecánica. Desde entonces han trabajado en el taller de Roberto Sánchez. Tienen siete años de experiencia y una excelente fama como mecánicas de coches.

Martha y Sonia están en condiciones de instalar su propio taller pues han ahorrado lo necesario para echar a andar su negocio.

Sonia habló con el dueño de una cochera y le preguntó si se alquilaba, el propietario contestó:

- *Naturalmente señorita, diga a su jefe que puede venir cuando quiera.*

Sonia regresó por la tarde a hablar con él, éste le preguntó:

- *¿Dónde está su jefe?*

Cuando Sonia le dijo que quería alquilarlo para ella el dueño se rió y comentó perplejo:

- *¡¿Qué?!, ¿qué tú quieres alquilar la cochera? ¡Qué gracioso?*

Sonia le dijo:

- *Yo no estoy casada, soy mecánica de coches. Aquí tiene la fianza del alquiler.*

Él le contestó:

- *Mire señorita, no le voy a alquilar la cochera, perdería dinero, Usted nunca podría pagar el alquiler. Nadie en este pueblo vendría a un taller mecánico a cargo de mujeres, ¡ponga los pies en la tierra!*

La representación del juego de rol comienza con la situación, el desenlace dependerá de quienes asuman los roles de Sonia y el propietario. Otra modalidad puede ser que ellas ya tienen su taller mecánico y que llega un cliente a solicitar sus servicios y al darse cuenta de que son mujeres se quiere retirar...El desenlace también dependerá de las personas que asuman los roles (Cascón y Papadimitriou, 2005, pp. 48 y 49).

Anexo 7

Cuadrados de Bavelas

Se busca desarrollar la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad de observación, la habilidad para ayudar a los demás y detectar las actitudes individuales que ayudan al trabajo en equipo, así como aquellas que lo obstaculizan.

Formar subgrupos de cinco integrantes cada uno. (Si algunos de los miembros de la clase quedan fuera, fungirán como observadores).

A cada equipo se le entregarán cinco sobres, uno por integrante. En el sobre de cada integrante habrá fichas de cartón para formar, con las fichas de sus compañeros, una figura.

El reto es que todos los miembros del grupo formen una figura igual y del mismo tamaño en el tiempo que se asignará al ejercicio. Ninguno de los sobres

contiene las fichas adecuadas para formar las figuras iguales, de manera que tendrán que intercambiarlas con otros miembros de su equipo.

Las condiciones son que:

- No se permite hablar.
- Está prohibido hacer señas o arrebatarse las fichas del compañero.
- Sólo se permite dar fichas a otro compañero si se cree que le ayudarán a formar su figura.

Si pidió a algunos de los participantes que fungieran como observadores, les indicará qué aspectos tendrán que atender para que después puedan retroalimentar al grupo. Cuando un equipo termine su trabajo, se le pedirá que oculte sus figuras con los sobres y que pase, en silencio, a observar el trabajo de los otros equipos.

Se conceden de cinco a 10 minutos para que cada equipo haga una evaluación de su trabajo, poniendo especial énfasis en las actitudes individuales que ayudaron u obstaculizaron el trabajo en equipo, así como en la forma en que se organizaron.

Para cada equipo, cinco sobres grandes con las piezas necesarias para armar cinco cuadrados. Las piezas deben ser de material resistente y durable, como cartoncillo. Cada cuadrado debe tener 20 centímetros por lado. La manera de cortar y acomodar las piezas en los sobres es diferente en cada caso (López, 2007, pp. 18-19).

Anexo 8

La muerte

“La incorporación de la muerte a la vida enriquece a ésta y permite a los individuos liberarse de trivialidades sofocantes, vivir de una manera más intencional y auténtica. La conciencia plena de la muerte provoca a veces un cambio radical en la persona” (Yalom, 1984).

Anexo 9

Los mensajes

Los propósitos son valorar la importancia de las condiciones mínimas que posibiliten la comunicación y favorecer actitudes de cooperación.

Las personas participantes se dividen en cuatro subgrupos que se sitúan en cada esquina del espacio en donde se trabaja; cada equipo elige una persona representante que se coloca detrás del equipo opuesto. A cada representante se le entrega un mensaje que debe transmitir a su grupo que se encuentra en el otro extremo, lo que implica una transmisión con un volumen alto; a una señal de la persona que facilita la dinámica, las cuatro personas representantes comienzan a enviar su mensaje.

El juego termina cuando cada equipo lee el texto original.

Los mensajes pueden ser trozos de un texto o, para mayor confusión, puede darse el mismo mensaje a todos los equipos, con la finalidad de visualizar los errores de comunicación más frecuentes (Casón y Papadimitriou, 2005, p. 65).

Anexo 10

Fila de cumpleaños

Los propósitos son: aumentar la concentración y la atención para que sea efectiva la comunicación no verbal, como otro canal importante de comunicación además del verbal.

El juego se realiza en silencio absoluto. Las personas participantes tienen que hacer una fila según el día y el mes de su cumpleaños, de enero a diciembre; buscarán comunicarse sin emplear palabras. Lo que debe resaltarse es el trabajo conjunto y la comunicación.

Pueden agregarse niveles de dificultad señalando límites espaciales para la formación de la fila; por ejemplo, sobre una banca, en una fila de mosaicos del piso, delimitando líneas con cinta adhesiva, etcétera (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 66).

Anexo 11

El corro de la tarde

El propósito es favorecer la autoestima y la cohesión grupal. Aprender a pensar positivamente.

El grupo forma un círculo, la persona facilitadora se integra a él y comienza el juego; ejemplifica el desarrollo de la actividad, que consiste en decir una cualidad de la persona que está a su izquierda y una cualidad propia a la persona que está a su derecha; y así sucesivamente hasta cerrar el círculo (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 26).

Anexo 12

La madeja

Es una dinámica oportuna para el cierre final, ya que permite despedirse afirmando al grupo.

Todo el grupo se sienta formando un círculo. La persona facilitadora comienza lanzando la madeja a alguien, sin soltar una punta; cuando lanza dice algo que le guste o que valore de la persona a quien se la envía. Quien la recibe toma el hilo y lanza la madeja a otra persona, diciéndole, también, algo que le guste o valore. Así sucesivamente, hasta que todo el grupo tenga un hilo de la telaraña.

Es importante no lanzar la madeja a una persona que ya la haya recibido y cuidar que se incluyan todos, sin hacer ningún tipo de distinción (Cascón y Papadimitriou, 2005, p. 81).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso del Corral, A. (2004). *Comunicación educativa y educación para los medios: Una reconceptualización en los medios en la comunicación educativa. Una perspectiva sociológica*. pp. 133 a 154. México: Limusa, Universidad Pedagógica Nacional.
- Arancibia, C. V., Herrera, P., y Strasser S., K.. (2007). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arredondo, M. C. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas.
- Cámara Guadarrama, R., y Martínez Sires, G. (2008). *Orientación y tutoría 3. Hacia un proyecto de vida*. México: Ediciones Castillo.
- Cascón, P., y Papadimitriou Cámara, G. (2005). *Resolución noviolenta de conflictos. Guía metodológica*. México: McGraw-Hill interamericana.
- Cazares Aponte, L., y Cuevas de la Garza, J. F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2006). *Derechos humanos y sistema penitenciario. [Cuadernos para la educación en derechos humanos 5]*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Charles Creel, M. (1988). *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. Perfiles educativos. Núm. 39. México: CISE-UNAM.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

- Desinano, N., y Avendaño, F. (2006a). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje*. Primera parte. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Desinano, N., y Avendaño, F. (2006b). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje*. Segunda parte. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Flores Juárez, A., Nava Hernández, A., Pérez Iglesias, M., Morlán Álvarez, S., y López Torres, J. P. (2002). *Mi proyecto de vida*. México: Panorama Editorial.
- G. de Montes, Z. y Montes G. L. (2007). *Mapas mentales. Paso a paso*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Gobierno del Distrito Federal (2001). *Programa proyecto de vida*. Dirección General de Prevención y Readaptación Social. Coordinación General de Técnicos Penitenciarios. México: 2001.
- González Garza, A. M. (2008). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- González, N., Monroy de V., y Kupferman, S. (1999). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México: Editorial Pax México.
- Gutiérrez Maldonado, Boris, y Valadez Carrillo, Juana Osvelia. (2008). *Características de personalidad en población primodelincuente y reincidente del R.P.V.S. detectadas con M.M.P.I.-2*. (Tesis Licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- López Calva, J. M. (2007) *Dinámica de grupos en el aula. Una perspectiva humanista*. México: Trillas.
- López Guerra, S., y Flores Chávez, Marcelo. (2007). *La ambivalencia del término "competencias comunicativas"*. Querétaro, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oppenheimer, A. (2006). *Cuentos Chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. México: Debolsillo.
- Rodríguez González, C. (s.f.). *Proyecto de vida. ¿Quién determina las coordenadas de avance de cada uno de mis pasos? Manual del alumno*. Secretaría de Desarrollo Institucional. Dirección General de Evaluación Educativa. México: UNAM.
- Rogers, C. R. (1997). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Romo, M. (2006). *Tu proyecto de vida. Estrategias para identificar y alcanzar tus metas*. México: Diana.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*, México, 2006.
- Silva Rodríguez, A. (2003). *Criminología y conducta antisocial*. México: Editorial Pax México.
- Van-der Hofstadt Román, C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. S. L. España: Ediciones Diaz de Santos.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Camacaro, Z. El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen.

Educere, Artículos arbitrados. Año 9, Nº 30-julio-agosto-septiembre, 2005, pp.311-316. Disponible:

<http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere/index.html>

Castejón Fernández, L. y España Ganzarain, Y. El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. Aula Abierta.

Universidad de Oviedo. Disponible:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173771>

González Morales, L. Metodología para la construcción de un modelo de

Comunicación educativa en el aula. Disponible:

<http://www.comminit.com/en/node/149551> consultado

11/04/09

Ledo Miralles, O. La comunicación educativa para lograr el protagonismo estudiantil.

Disponible: [http://www.monografias.com/trabajos41/protagonismo-](http://www.monografias.com/trabajos41/protagonismo-estudiantil/protagonismo-estudiantil.5html)

[estudiantil/protagonismo-estudiantil.5html](http://www.monografias.com/trabajos41/protagonismo-estudiantil/protagonismo-estudiantil.5html) consultado 22/10/08

Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto sociocultural del

pensamiento y de lenguaje: visión Vygotskyana. Educere, Artículos arbitrados.

Año 11, Nº 38-julio-agosto-

septiembre, 2007, pp.411-418. Disponible:

<http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere/index.html>

Torres Lima, H. J. La comunicación educativa en el entorno histórico. Disponible:

[http://www.monografias.com/trabajos46/comunicación-educativa/comunicación-](http://www.monografias.com/trabajos46/comunicación-educativa/comunicación-educativa2.shtml#breve)

[educativa2.shtml#breve](http://www.monografias.com/trabajos46/comunicación-educativa/comunicación-educativa2.shtml#breve) consultado 22/10/08

Valero Ortega, S. Educar con emoción. Revista digital del CEP de Granada, España.

Disponible: http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/rv_numero.php?id=31

Vielma Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura

y Bruner. Educere, Artículos, Año3, N° 9, junio, 2000. pp.30-37. Disponible:

<http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere/index.html>