

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA DE LA PERSONALIDAD Nuevos Retos a la Educación Social

IBIS M. ALVAREZ VALDIVIA



contexto
educação

Aceito para publicação em julho de 2001

RESUMEN

La educación de la personalidad impone conocer y considerar aquellas estructuras psicológicas que constituyen resortes del desarrollo en un momento dado, presupuesto que gana especial sentido cuando se trata de la estimulación del desarrollo de la dimensión socioafectiva de la personalidad. Sobre esta base se debe organizar el proceso educativo como comunicación que involucre aquellos recursos del sujeto (de la personalidad y del grupo) y del contexto (ámbitos socioeducativos significativos) que participan de la regulación consciente e intencional de las interacciones sociales. Este proceder exige de la formación habilidades específicas en los educadores, rescatando el protagonismo, la iniciativa y la creatividad de los participantes.

Palabras-clave: educación, comunicación, desarrollo de la personalidad, formación de educadores.

**A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO
DA DIMENSÃO SÓCIO AFETIVA DA PERSONALIDADE:
Novos Desafios a Educação Social**

RESUMO: *A educação da personalidade impõe conhecer e considerar aquelas estruturas psicológicas que constituem suporte do desenvolvimento em um momento dado, pressuposto que ganha especial sentido quando se trata da estimulação do desenvolvimento da dimensão sócio-afetiva da personalidade. Sobre esta base se deve organizar o processo educativo como comunicação que envolve aqueles recursos do sujeito (da personalidade e do grupo) e do contexto (âmbitos sócio-educativos significativos) que participam da regulação consciente e intencional das interações sociais. Este proceder exige da formação de habilidades específicas nos educadores, resgatando o protagonismo, a iniciativa e a criatividade dos participantes.*

Palavras-chave: *educação, comunicação, desenvolvimento da personalidade, formação de educadores.*

**EDUCATIVE COMMUNICATION AND THE DEVELOPMENT
OF SOCIO AFFECTIVE DIMENSION OF PERSONALITY:
New Challenges to Social Education**

ABSTRACT: *Personality education imposes knowing and considering those psychological structures which constitute support for development of a specific moment, presupposition which gets specific meaning when it deals with stimulation of development of socio-affective dimension of personality. On this foundation, we should organize the educative process as communication that involves those subject (personality and group) and context (significant socio-educative ambit) resources which participate in conscious and intentional regulation of social interrelationships. This procedure demands building specific abilities in educators, redeeming protagonism, initiative and creativity of the participants.*

Keywords: *education, communication, personality development, educators degrees.*

CONSIDERACIONES INICIALES

En todo proceso educativo podemos distinguir una serie de eventos formales o instancias formales que se requieren para que las adquisiciones pretendidas tengan lugar. La identificación de estos eventos es de suma importancia para la regulación normativa del proceso de educación.

Para comprender cómo se produce el desarrollo de la personalidad, es necesario considerar la participación de la comunicación en este proceso, pues esta aumenta la sensibilidad del sujeto hacia la realidad, lo que le permite incorporar nuevos elementos a su esfera personal significativa. Sin embargo, por otra parte, la comunicación puede estrechar la capacidad del sujeto para apreciar indicadores objetivos sobre las personas con quienes está implicado en una relación afectiva profunda.

De manera general puede afirmarse que la comunicación es un elemento importante para el desarrollo de la personalidad, en tanto, el sujeto, implicado en ella activamente, construye nuevos aspectos valorativos de sí mismo, para los cuales debe organizar respuestas que estimulen y actualicen muchas de sus potencialidades y llegue a nuevas configuraciones de sus recursos subjetivos que lo ubican en niveles cualitativos diferentes en la regulación de su comportamiento social. Es así como puede conseguirse que en una relación interpersonal puedan estimularse nuevas adquisiciones en el desarrollo personal.

Este cambio se logra siempre que realmente se implique al sujeto de la educación, de manera que este ponga en tensión sus recursos individuales y asuma los motivos de la interacción de forma consciente e intencional. En este caso el carácter transformador de la comunicación, como del desarrollo, está dado no solo por los nuevos contenidos o configuraciones que en este proceso se producen, sino también por los cambios psicológicos que se logran, en el planteamiento de interrogantes y contradicciones y en la definición de esfuerzos intencionales para conseguir superarlas.

LA COMUNICACIÓN COMO FUERZA CATALIZADORA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL DE LA PERSONALIDAD

Ocurre que las contradicciones que se presentan en las relaciones interpersonales producen una tensión emocional particular; ellas tienen el suficiente potencial movilizador para ser consideradas como fuerzas motrices. Estas contradicciones (tensiones) son situaciones tales que comprometen al sujeto con una respuesta que puede colocarlo ante una situación social cualitativamente diferente donde entran en juego nuevos recursos, dando lugar a un cambio estable en su configuración subjetiva, reguladora del comportamiento social. Este modelo de estimulación del desarrollo se corresponde con las tesis vigotskianas acerca de la educación a través de la creación de zonas de desarrollo potencial (L. S. Vigotsky, 1987).

Derivado de la problematización de las representaciones conscientes del contenido y de los motivos de la comunicación y de la dinámica de las interacciones en los diferentes contextos que se constituyen como situaciones sociales del desarrollo, pueden producirse comportamientos que cambien completamente la vida del sujeto. Este proceso se optimiza si se tiene suficientemente en cuenta la participación de las estructuras psicológicas potenciadoras del desarrollo de la personalidad, sobre todo de la imagen de sí mismo (autoconcepto, autovaloración, autoestima) en sus diferentes dimensiones temporales.

Este supuesto teórico se deriva de la valoración que se hace acerca de como las personas realizan inferencias acerca de sí mismas sobre la base de fuentes de información muy diferentes, determinadas en todos los casos por la participación activa del sujeto en la vida social. En este sentido, aunque existe gran coincidencia en cuanto al tipo de fuentes de información que puede incidir sobre el autoconcepto del individuo, asumimos la clasificación de Andersen (1987), que distingue cuatro categorías relevantes que agrupan a estas fuentes: (a) el feedback social; (b) la comparación social; (c) la propia conducta – observable –; (d) y las propias reacciones, subjetivas y encubiertas, en todos los casos están determinadas por la calidad del proceso comunicativo. En síntesis, esta información necesaria para el crecimiento personal es, básicamente, información autorreferente.

A su vez esta información puede tener diferente origen:

- (1) información proveniente de otras personas significativas;
- (2) información subjetiva proveniente del proceso de comparación social;
- (3) información inferida de las características de la propia conducta; e
- (4) información generada por estados afectivos propios y particulares.

Sin embargo, en sí mismas, ninguna de las fuentes de información es más importante para el autoconcepto, aunque dependiendo de las características personales (por ejemplo, más o menos dependiente de los demás) y de la relevancia contextual, en un momento concreto, un tipo de información puede ser más significativa que otra.

En todo caso es importante considerar que además de la información que otros nos aportan sobre nuestra persona, disponemos de información que nosotros mismos elaboramos, fundamentalmente a través de los resultados de nuestra propia conducta. Esta información permite examinar nuestras capacidades, valores etc., y discutir o reafirmar la información aportada por los demás. Así mismo, este tipo de información tiene gran importancia ya que sirve para que el sujeto no se encuentre a merced de las opiniones de los otros.

Si en principio partimos de considerar que la personalidad se forma en el sistema de relaciones sociales que le son accesibles a través de un continuo proceso de comunicación (Andreeva, 1984), entonces es poco probable que pueda conocerse el proceso de formación y desarrollo sin analizar los vínculos reales con las otras personas con quienes tiene lugar este proceso. Por tanto otra cuestión importante al estimar el valor de estas fuentes de información autorreferentes, en función de aprovechar óptimamente su influencia en el desarrollo personal a través de la educación, es lo relativo a la necesidad, no sólo de considerarlas, sino de propiciarlas y controlar su influencia en las intervenciones psicopedagógicas en los diferentes contextos socializadores que se modelan en las situaciones educativas. Este efecto puede conseguirse sólo a través de un proceso de comunicación que actualice y optimice el estatus individual en la dinámica de un determinado grupo que se toma como referente de la calidad de la actuación social y que, a su vez, mejore los indicadores

de la propia dinámica interior de dicho grupo en función de favorecer la expresión individual de las potencialidades de desarrollo personal. Esta dinámica expresa la relación dialéctica entre las condiciones internas y externas que conforman la situación educativa que reproduce o modela la situación social del desarrollo de la personalidad (Alvarez Valdivia, I, 1998).

En la comunicación, la imagen de sí mismo, a través de la representación del otro, se forma a condición de que las personas se encuentren inmersas en una actividad social suficientemente amplia en la cual se producen las interacciones. En el proceso de conocimiento del otro se realiza simultáneamente la evaluación emocional, el intento por comprender el sistema de sus acciones, los cambios en su concepto y en base a ello se elabora la estrategia de su propia conducta en la comunicación con la otra persona.

Ocurre que la base para interpretar las valoraciones que hacemos sobre nosotros, sobre otros, sobre las cosas, más allá de las direcciones explicitadas, se proyecta en la experiencia. Por eso es necesario concebir la intervención educativa, no solo basada en la experiencia del alumno, insertada en su interior, además se impone enriquecerla o proporcionarla. La real medida de la capacidad del sujeto para conseguir que su acción sea relevante es sin lugar a dudas, su experiencia. Es precisamente en la experiencia donde se instala el conjunto de valoraciones reales que orienta la vida cotidiana, independientemente de los discursos que se repitan. Estas valoraciones forman en la experiencia una configuración subjetiva que involucra tres elementos claves: la percepción de la realidad (representaciones sociales), el juicio (prejuicio) social derivado de tal apreciación y la actitud derivada y consiguiente ante tal realidad vivida (vivenciada).

Digamos que, desde estas exigencias, la intervención educativa se tiene que caracterizar por estar insertada en un intenso proceso comunicativo que permita crear o actualizar experiencias socialmente significativas. En lo referente a la percepción de la realidad, configurar la selección perceptiva (ordenar valores, ponderar la importancia de cada situación, dispensar y regular su sensibilidad etc.); en lo referente a los procesos cognitivos, regular la dinámica del pensamiento, establecer relaciones entre los acontecimientos, actualizar y mejorar las estrategias para resolver conflictos y afron-

tar nuevas situaciones y en lo referente a las actitudes, determinar el nivel personal de acceso y de respuesta a las exigencias del contexto, el tipo de relaciones que establecemos con las personas y con las cosas, así como la intensidad y calidad de esas relaciones.

Este proceder impone establecer relaciones que permitan lecturas ajustadas de la realidad, es decir, conceder recursos para “alimentarse” de la realidad, para interpretarla, para recomponer los modelos de operación mental y buscar soluciones; desarrollar la capacidad de aprender, de cambiar, sobre la base de mantener la sensibilidad ante lo conocido y ante lo desconocido, la capacidad de apreciar aspectos que antes no habían considerado y proporcionar espacios para la elaboración de significados propios.

Desde el punto de vista social, lo anterior constituye una premisa importante a desarrollar en la educación de las nuevas generaciones, para lograr en ellos un concepto activo y positivo, lo que se revertirá en importantes resultados sociales. Este tipo de actuación supone la definición de una postura ante la vida, la elaboración de proyectos vitales, proponerse objetivos y metas que expresen los principales valores, puntos de vista y convicciones representativas de una concepción del mundo basada en necesidades valiosas que, al asimilarse, se asuman como deberes. Esto daría como resultado una conducta activa en relación con la transformación de la realidad circundante y de sí mismo.

Tal planteamiento de la educación evidencia la complejidad que supone el proceso, el cual debe organizarse de forma tal que active las vías para el desarrollo de la personalidad, estimule su iniciativa, persistencia, capacidad de polémica, de seguridad en sí mismo. Para lograr estos objetivos, la educación debe trascender las fronteras de la simple transmisión de información, conocimientos, desarrollo de habilidades y dirigir los esfuerzos para que los educandos logren autorregular su comportamiento desarrollando su personalidad a través del sistema de relaciones interpersonales en los que participan.

NUEVOS RETOS A LA EDUCACIÓN SOCIAL

En los más diversos ámbitos educativos la comunicación se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional, por tanto no participativa. Las funciones esenciales de la comu-

nicación profesor-alumno han sido: transmitir información, evaluar, estimular y sancionar. En las nuevas corrientes educativas se piensa que no es posible la educación si no se da el encuentro personal que libera, potencializa y hace surgir el yo más auténtico.

La atmósfera escolar “positiva” se ha caracterizado tradicionalmente por la disciplina, la severidad y el respeto. Sin embargo, el afecto, la aceptación, la cordialidad, la seguridad y el diálogo educativo deben ser las características esenciales de la institución escolar.

En la concepción del proceso educativo arriba explicado, resulta esencial concebir la comunicación como el establecimiento de espacios de encuentro para que este proceso de lugar a significados válidos, para que confiera tramas de significados relevantes. Esta idea de comunicación como espacios de encuentro operativiza marcos de acuerdo que busca, a través del consenso, la proyección y el desarrollo de acciones socialmente consecuentes. Este tipo de actuación educativa implica concebir oportunidades para que cada cual pueda definir su posición en la vida, elabore proyectos vitales, plantee objetivos y metas, exprese sus principales valores, puntos de vista y convicciones, supere sus contradicciones y mejore sus estilos de enfrentamiento.

Así mismo este enfoque del desarrollo social, aplicado a la situación social de desarrollo de la personalidad, nos ofrece importantes argumentos para proyectar las acciones educativas fundamentadas en un modelo de comunicación humanista, sobre todo, dirigiendo nuestras intervenciones hacia la esfera de las relaciones interpersonales y la formación de valores, como determinantes de la educación moral de la personalidad; en síntesis, hacia lo que hemos definido como actuación social positiva y activa.

Desde esta perspectiva la función del educador deja de ser directiva para pasar a ser participativa, orientadora de un proceso educativo que es básicamente un proceso intenso de comunicación. En nuestros estudios hemos sintetizado algunas habilidades y actitudes que deben fomentarse en los educadores que asumen este modelo de trabajo educativo (Alvarez Valdivia, I; 1998a). En esencia, sin que se constituyan en pautas de comportamiento, nos referimos a las actuaciones siguientes:

Aumentar la capacidad de trabajo con grupos

Es importante reconocer que el educador podría beneficiarse considerablemente si adquiere cada vez mayor número de conocimientos sobre su propio comportamiento en un grupo.

Es posible adquirir esos conocimientos por medio de la experiencia, o bien puede participar en laboratorios de grupos o en talleres especialmente concebidos para ayudarles a ser más conscientes de las interacciones que lo caracterizan.

Si el educador logra ganar conciencia del efecto de su comportamiento sobre los demás, puede esforzarse por dirigir al grupo por rutas más provechosas. A su vez logra hacerse más consciente de sus propias capacidades y de sus limitaciones para el intercambio social y se muestra más abierto al respecto, podrá entonces infundir también mayor confianza en sus alumnos. Sentirá menos necesidad de parapetarse detrás de su estatus oficial, será más receptivo a las ideas nueva.

Al prescindir de los falsos privilegios de su estatus dispondrá de una mayor libertad para concentrarse en los objetivos educativos e instructivos y en el proceso de aprendizaje del alumnado. Los alumnos, percatándose de ese clima más auténtico, responderán con mayor interés y mayor esfuerzo en su trabajo.

Este concepto puede modificar también la percepción que el profesor tiene del espacio educativo. Las sillas, las mesas y la superficie del suelo debieran estar sujetas a las necesidades particulares del trabajo. Una alineación circular o rectangular de las sillas y mesas les permitirá verse, hablar y trabajar en grupo. En ocasiones el trabajo se verá favorecido por una alineación de sillas, sin mesas etc.

En resumen, una vez liberado el educador de la teoría convencional de que el trabajo educativo debe estar “centrado en el educador”, podrá concebir muchos métodos diferentes para lograr sus objetivos.

Sostener e inspirar el desarrollo de grupos. Reconocer las diferencias existentes entre individuos y entre grupos:

Los métodos y las técnicas introducidas por el educador para alentar la participación en el trabajo de grupo aumentarán la receptividad del educando a las ideas y las actitudes nuevas. Puesto

que en fin de cuenta, el educando debe absorber sus nuevos conocimientos e integrarlos en lo que ya percibe y comprende, podrá hacerlo mejor mediante la participación con otros y con su educador en una tarea común, en la que sus problemas y sus intenciones estarán integrados. No solamente el educando se sentirá parte integrante del grupo, en vez de considerarse como un observador pasivo, sino que contribuirá también efectivamente a los objetivos y a los procedimientos de otros integrantes de este.

Consciente de lo que representa la cohesión del grupo, el educador comprenderá la importancia de que sea satisfecha la necesidad del educando de ser aceptado y de formar plenamente parte del grupo. Al mismo tiempo será consciente de las presiones ejercidas sobre este para que conforme su conducta al código vigente en el grupo.

Si, cuando se procede a la elaboración de las normas del grupo, no se permite a las voces minoritarias hacerse oír, el grupo perderá su potencial de cambio y de ideas nuevas. Hasta puede desembocarse en una uniformidad rígida.

Compartir las experiencias con otros educadores: explicar, informar, formular preguntas, plantear problemas, estimular, escuchar

Con frecuencia el educador reacciona intuitivamente ante la necesidad de la modificación de la conducta individual o de la atmósfera del grupo y acierta. Pero, cuando su intuición no funciona, ¿puede descubrir la razón o causa?. Los educadores aprenden muchas cosas cuando discuten las experiencias adquiridas, pero por desgracia muchos estiman que no es prudente ni discreto hablar francamente de su trabajo, por temor a reacciones hostiles. Por consiguiente establecen una censura de silencio en torno a sus problemas y a sus experiencias. Los resultados serían mejores si los educadores pudieran asistir de vez en cuando a las actividades de unos y otros y observar cómo los demás abordan los problemas y como aplican los métodos. El que observa y el observado podrían reunirse luego y comentar lo sucedido, cómo lo ha visto cada uno.

Para lograr estos resultados el educador tiene que estar dispuesto a tratar cada conjunto de sujetos como un grupo único. Si sólo obtiene gestos estereotipados de participación y de decisiones en el grupo, y si atiende exclusivamente a la autoridad, no hará más que manipular a sus educandos.

CONSIDERACIONES FINALES

La práctica educativa que defendemos no es posible en un sistema unidireccional de comunicación educativa por lo que se puede concluir entonces que para el desarrollo de la personalidad resulta importante el grado de satisfacción con respecto a la posición que ocupa el educando dentro del sistema de relaciones interpersonales, lo que determina específicamente la motivación y la disposición personal en la comunicación con las demás personas y grupos sociales. La toma de consciencia de dicha posición constituye un logro en la determinación y en la definición que se asumirá posteriormente en las más diversas situaciones sociales.

Lo que deseamos subrayar a este respecto es la realidad de la vida de grupo, cómo los procesos de grupo afectan al educador y a los sujetos de la educación, y algunas hipótesis sobre lo que podría hacerse para cobrar una mayor conciencia de la experiencia educativa. Subrayamos en particular la significación del clima del grupo y las variables subyacentes que influyen en la motivación individual y de grupo.

El proceso educativo debe ser un marco en el que el educando, guiado por el educador, se enfrente a estrategias educativas que propicien la autoconstrucción de su experiencia de forma autónoma e intencional. Así, dicho proceso debe convertirse en un elemento de autoformación personal a través de la elección y realización de tareas y la aceptación de responsabilidades por parte del primero, del intercambio de experiencias con su educador y con sus iguales, en un marco de comunicación franca, abierta, “de igual a igual”, donde se intercambien experiencias, vivencias, significados, posibilitándose así el desarrollo de las estructuras y los contenidos psicológicos que configuran la personalidad (González Rey, 1985).

Este método de educación adquiere especial relevancia por convertir el proceso educativo en un sistema formativo personificado que, en última instancia, conlleva al perfeccionamiento de la sociedad, tanto por la riqueza que adquieren sus miembros como por el espíritu de responsabilidad y autosuficiencia que convierte a las comunidades en sistemas abiertos.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ VALDIVIA, I. Modelo educativo para estimular el comportamiento socialmente activo y positivo del adolescente. Informe de Investigación. Universidad de La Habana. 1998. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Psicológicas.

ALVAREZ VALDIVIA, I. “La estimulación educativa desde el grupo escolar”. En: Pérez Pérez R. *La educación secundaria obligatoria: Exigencias educativas de la comprensividad*. Asturias. Centro Asociado de la UNED. 1996. p.253-269

ALVAREZ VALDIVIA, I. “Hacia un modelo educativo centrado en la comunicación y en la experiencia”. *Contexto & Educação*, jan./mar., Brasil, 1998. p.24-41

ANDERSEN, J. “Do I know you?: The role of significance others in general social perception.” *Journal of personality and social psychology*, 59, 1990. p 384-399.

ANDREEVA, G. M. “Las leyes de la comunicación y la interacción entre las personas”. En: G. M. Andreeva. *Psicología Social*. Pueblo y Educación. La Habana. 1984, p.69, 120.

BANNY-JONHSON. *Dinámica de grupo en Educación*. Pueblo y Educación. La Habana 1971.

Beltrán Llera, J. *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED, 1985.

BION, W. R. *Experiencias en grupos*. Madrid: Paidós, 1991.

BOALS, J. *El trabajo en grupo del profesorado*. Barcelona: Araó, 1996.

BONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Cognición y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Paidos, 1987.

BORDEN, G.; STONE, J. D. *La comunicación humana*. El proceso de interrelación. Buenos Aires: Ateneo, 1982.

BORDEN, George; JOHN D. Stone. *La comunicación humana*. El proceso de interrelación. Buenos Aires: Librería “El Talento” Editorial, 1982.

DALPIAY, M.; CAMPOS, M. "El método concienciador. Participación y diálogo". *Revista Educación* 292. Madrid, 1990. p.377-385.

GARCÍA HOZ, V. *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1985.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS, A. *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

HOWE, L. *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Santillana, 1977.

KON, I. S. "La socialización y la educación de la generación del crecimiento". En: MUDRIK, V. (Comp.). *La educación y la enseñanza, una mirada al futuro*. Traducido al castellano por Shuare, M. Moscú: Progreso, 1991. p.11-57.

LANDIVAR, T. E. "Hacia una comunicación educativa". *Revista Alternativas*. Año IV, n.6. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1992. p.65-82.

MANFRED, J. "La competencia comunicativa entre el educador y el educando". *Educación* n.30. Berlín, 1984. p.60-78.

MATURANA, H.; NISIS de Rezepka, S. *Formación humana y capacitación*. Chile: Dolmen Ediciones, 1995.

MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento*. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1988.

MERCER, N.; EDWARDS, D. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós, 1994.

MONEREO, C. *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Pub. Univ. Autónoma de Madrid, 1991.

RIVAS, F. *La situación educativa: escenario del proceso de enseñanza aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científica-técnica, 1987.

WERTSCH, J.; HICKMANN. Resolución de problemas en interacción social. Un análisis microgenético (raducido al castellano). En: WERTSCH, J.; HICKMANN. *Social and funtional approaches to language and though*. London: Academic Press, 1987.

WOLSK, D. *Un método pedagógico centrado en la experiencia*. Estudios y documentos de educación. UNESCO, 1990.