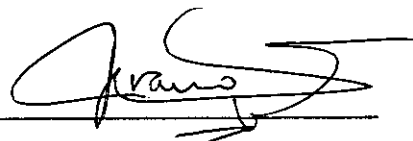


**EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA: LINGÜÍSTICA Y LITERATURA.**

TÍTULO: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
EN EL ACTO DE EDUCAR

LUCERLYM MENCO HAECKERMANN

NOTA DE ACEPTACIÓN



Presidente del Jurado (Asesor)



Jurado.

Jurado.

Fecha: _____



DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS


Al Rey de reyes y Señor de señores. A la mayor bendición que me abraza sobre la tierra: Mis padres. A mis hermanos por las gratas vivencias que atesoro en mis entrañas. A mis docentes por ejercer la admirable labor de enseñar. A mis familiares, por sus lazos de fraternidad. A mis amigos y compañeros, por regalarme el disfrute de sus afectos.

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ACTO DE
EDUCAR**

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ACTO DE EDUCAR

LUCERLYM MENCO HAECKERMANN

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**


UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
BIBLIOTECA FERNANDEZ DE MADRIL
Información y Documentación

T.
371.102
M536

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	
CENTRO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION	
FORMA DE ADQUISICION	
Compra _____	Denación <input checked="" type="checkbox"/> Canje <input type="checkbox"/> U. de C.
Precio \$ _____	Proveedor <i>P. Lingt y Lit</i>
No. de Acceso <i>105222</i>	No. de ej. <i>2</i>
Fecha de ingreso: DD <i>12</i> MM <i>09</i> AA <i>02</i>	

105222

5

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ACTO DE EDUCAR

LUCERLYM MENCO HAECKERMANN

**Monografía presentada como requisito para optar el título de
Profesional en Lingüística y Literatura**

ASESOR :

JUAN CARLOS URANGO OSPINA

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
2002**

TABLA DE CONTENIDO

	pag
PUNTO DE PARTIDA.	1
1. CRISIS DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA. (Interpretación y valoración de esta problemática)	6
1.1. Crisis de relaciones (Docente – Estudiante)	9
1.2. Problemas de comunicación humana que conducen a procesos deformantes.	9
1.3. Problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	10
1.4. Escasa conciencia de comunidad educativa.	10
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, SUS ELEMENTOS Y SU FUNCIONALIDAD EN EL ACTO DE EDUCAR.	12
2.1. PARTICIPANTES (A QUIÉN): Estado psicosocial de los estudiantes.	24
2.1.1. Comportamientos, actitudes y sentimientos.	24
2.1.2. Modo de expresión verbal y para-verbal.	25
2.1.3. Rendimiento académico.	25
2.1.4. Visión de mundo.	25
2.2. CONTEXTO: Origen de las actitudes negativas en los estudiantes.	26
2.2.1. Débil cohesión familiar. El problema del desarraigo.	29
2.2.2. Maltrato verbal a los estudiantes.	30
3. ACTOS DE HABLA. Un nuevo comunicar, significar y actuar del educador para el crecimiento integral del estudiante.	33

3.1. QUÉ DECIR: ACTO LOCUTIVO. Hacia un uso significativo del lenguaje.	34
3.2. CÓMO HABLAR, DE QUÉ MODO: ACTO ILOCUTIVO.	39
3.3. EFECTOS: ACTO PERLOCUTIVO.	49
4. CONCLUSIONES.	56
CITAS BIBLIOGRÁFICAS.	63

“El hombre es él mismo, en tanto que es para los demás. El ser-sí-mismo y ser-en comunicación son inseparables”^{*}

Von der Warheit

“La relación pedagógica es la condición esencial de una influencia profunda sobre las motivaciones que orientan la afirmación del yo y el ejercicio de la vida intelectual. La importancia de las relaciones afectivas se pone de manifiesto si se considera el objetivo educacional general, el desenvolvimiento de la personalidad” “Favoreciendo el diálogo y las relaciones entre los alumnos, la escuela facilita la comunicación interindividual necesaria para el progreso humano y de la sociedad”^{**}

G. Leroy.

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro^{***}

Edgar Morin.

^{*} Von der Warheit, Piper, München, 1947, pag. 546.

^{**} Leroy, G. Le dialogue en éducation, P. U. F., París, 1970, pag. 167, 188.

^{***} Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. ICFES. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia, noviembre de 2000. pág. 79.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ACTO DE EDUCAR

PUNTO DE PARTIDA

Dentro de la población escolar de una comunidad educativa, se pueden llevar a cabo una serie de experimentos importantes que involucren la adopción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que figuren de modo destacado el ideal de eficiencia y excelencia para obtener la calidad de la educación. ¿Cómo sería posible alcanzar logros que evidencien resultados plausibles en la vida personal y académica de los estudiantes? Realidades de este tipo son posibles mediante el uso competente de la comunicación humana en el quehacer educativo. Por ello, el objetivo general de este trabajo consiste en desarrollar una reflexión tendiente a destacar que el ejercicio de una cualificada competencia comunicativa por parte del docente, en la experiencia educativa, genera en los estudiantes cambios de actitudes y de comportamientos que facilitan e incrementan la obtención de logros culturales y académicos.

La vida social e institucional le asignan a la comunicación y al lenguaje el papel de ser instrumentos y/o dispositivos que realizan la esencia de las interacciones humanas. Comunicación y educación son procesos mediadores de la formación del ser humano. A través de los cuales se crea, se recrea, se difunde, se conserva y se enriquece la cultura en el transcurrir de los tiempos. En la idea de comunicación gravita implícita la presencia del lenguaje como sistema simbólico. Comunicación como palabra y semiosis paraverbal, es el puente que eleva al ser humano a la experiencia con lo inmediato y lo trascendental; es el medio que proporciona el despliegue de diversas acciones, comportamientos, costumbres y actitudes en la sociedad. Para los intereses del presente trabajo, la comunicación es el acontecimiento que prodiga el contacto dialogal, el fluir afectivo y el intercambio de ideas, informaciones y conocimientos entre los participantes que vitalizan la puesta en escena de la educación y de la educabilidad.*

La educación como valor y como proceso cobra vida gracias al potencial que se desprende del acto comunicativo y/o relacional, protagonizado

* La *educabilidad* es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad. Se contrapone a *educatividad*, que expresa la posibilidad de que las personas adultas ayuden a los seres humanos en desarrollo a realizarse y socializarse, o sea, a educarse; mientras que *educabilidad* significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan. (Tomado de Paciano Feroso Estébanez. Teoría de la Educación. Editorial Trillas. México 1988. p. 235).

entre docentes y alumnos. Cultivadores de las ciencias de la educación afirman, que *“la comunicación no es algo periférico y externo al proceso educativo, sino que está indisolublemente unida a éste, que es imposible concebirle sin comunicación”*.¹

Valorando esta apreciación, persisten todavía en el marco situacional de vastos sectores de la Educación Colombiana, variadas expresiones de la débil y casi ausente función del lenguaje y de la comunicación con propósitos educativos. Quedan así, estas funciones, relegadas, en muchos casos, al autoritarismo verbal en la relación maestro-alumno. Se asumen como hechos ordinarios que conducen a procesos deformantes, o se minimizan sus reales exigencias, planteadas en los modelos pedagógicos que operan actualmente en las instituciones educativas. He ahí la raíz de los múltiples problemas internos en el ambiente del aula, obstaculizando el desarrollo de las competencias en el estudiantado.

Catherine Kerbrart – Orecchioni, a propósito de la perspectiva educativa aquí esbozada señala:

... en ciertos casos es imposible describir adecuadamente los comportamientos verbales, sin tener en cuenta su contacto no verbal. Dicho más generalmente, no se puede estudiar el sentido sin estudiar su correlato, el referente; no se puede analizar la competencia lingüística dejando de lado la competencia ideológica sobre la cual se articula; no se puede describir un mensaje sin tener en cuenta el contexto en que se inserta y los efectos que pretende obtener. La perspectiva inmanente, ese horizonte metodológico hacia el cual la lingüística se ha esforzado por acercarse asintóticamente, parece hoy más reductora que productiva. Hoy en día la actitud más rentable en lingüística no es el ascetismo heroico sino una audaz apertura a las disciplinas emparentadas².

Totalmente de acuerdo con este planteamiento que critica el estudio del comportamiento verbal a partir del carácter reduccionista de la teoría lingüística, nos abrimos paso a experimentar la necesidad de apropiarnos de un enfoque interdisciplinario que permita analizar el tema propuesto desde varios ángulos, incluyendo otras visiones humanísticas, que nos confieren el espacio propicio para la reflexión. La lingüística en este estudio es una parcela de las ciencias del lenguaje, es decir, una "ciencia humana" que interactúa con otros saberes que explican la naturaleza social y, por consiguiente, comunicativa del ser humano. Razón por la que en este intento interdisciplinario, se estima valiosa la semiolingüística que, según Patrick Charaudeau, *"es una sicosociología del lenguaje en la medida en que busca dar cuenta de los fenómenos del lenguaje como resultado de la puesta en escena de un sujeto que es, a la vez un ser psicológico y un ser social... Basándose en que el lenguaje no es un objeto en sí, independientemente de la realidad sicosocial"*³. Así mismo, puntualiza él que en este marco participan cuatro aspectos diferentes: la semiótica (sistema verbal, sistema mimo-gestual, sistema icónico, etc.), lo semántico, lo situacional y lo discursivo. Alrededor de estas temáticas, el investigador Jerome Bruner, en su artículo, *El lenguaje en la educación*, nos presenta con notable interés, estas inquietudes:

En una época en la que nuestras instituciones educativas han dado lugar a la marginación dentro del proceso de educación, nada podría ser más práctico que observar de nuevo a la luz de las modernas ideas en lingüística y en filosofía del lenguaje, las consecuencias de nuestro modo actual de hablar en la escuela y sus posibles transformaciones.⁴

Considerando que la motivación central de este trabajo se alimenta en lo teórico del concepto básico de **Competencia Comunicativa**, expuesto por Hymes, es lógico, entonces, articular otros elementos científicos que intervienen en la explicación de la interacción humana. Por ende, se distinguen, lo semántico, lo semiótico y lo discursivo: se aborda el concepto de **comunicación** y de **lenguaje** desde la perspectiva **pragmática, sicosocial y pedagógica**, las cuales le otorgan validez a la **enunciación del discurso** y a los **actos de habla: locutivo, ilocutivo, perlocutivo** en contextos específicos, en este caso, el contexto educativo. Acorde con este horizonte, **la competencia comunicativa**, como eje teórico unificador, se constituye en una propuesta útil y pertinente en la praxis de la experiencia educativa, en la medida en que facilita el **diálogo**, la **negociación**, la **comprensión** y la relación inter-humana afectiva entre docentes y estudiantes. Al hacer referencia del poder expresivo del discurso, se subraya la **pertinencia** de los enunciados, la adecuada toma de **posturas y actitudes** del docente, el contenido del mensaje expresado, y finalmente la **modificación de comportamientos y de actitudes** del educando. Todos estos fenómenos también se abordan mediante las teorías de Brunner, Vigotsky, Austin, Escamilla, Feroso, Martí, Morán, etc.



1. CRISIS DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA. (Interpretación y valoración de esta problemática)

La educación colombiana comporta innumerables dificultades que, vistas desde cualquier ángulo, ilustran la naturaleza de su estructura y las razones de su baja calidad. En primera instancia, como raíces del problema figuran los conflictos enraizados en una sociedad injusta, autoritaria y en la deslegitimación gradual de sus instituciones: crisis moral, política, económica y social (corrupción –subversión de valores–, violencia intrafamiliar y violencias conexas, pobreza, miseria, desempleo, desarraigo, etc.)*; el desinterés del Estado al no fortalecer de manera sostenible a la educación pública en todos sus niveles (preescolar, primaria, superior, postgrado); el incumplimiento oficial de las normas de la Constitución Política consagratorias de este derecho fundamental y universal, al reducirle al sistema educativo, la cobertura del servicio y recortar las finanzas públicas para su funcionamiento; la masificación de estudiantes en el aula**, la mortalidad y deserción académicas, la

* Según 28 investigadores de la Universidad Nacional. Los 30 males de Colombia. En El Tiempo. Julio 31/00.

** Aray señala que las aulas escolares presentan en el mundo entero un espectáculo común, el abarrotamiento estudiantil, la escasez de profesores y la insuficiencia de tiempo para cubrir todas las materias de formación profesional. Esto acarrea indirectamente una deshumanización incipiente con el agotamiento. Suscita comportamientos agresivos. (Tomado de Julio Aray, *SADISMO EN LA ENSEÑANZA*. Monte Ávila Editores, C.A. Editorial Arte. Caracas. 1979. P. 25, 27).

abundancia de docentes cuestionados por no ser educadores auténticos, que si bien en su mayoría son profesionales, muchos no colman del todo el perfil de idoneidad, siendo reacios al cambio; esto es que no aplican metodologías innovadoras, ni didácticas apropiadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Y en cuanto a los casos excepcionales de profesores con ostensible vocación docente y con una respetable preparación académica, que con sus aptitudes están generando procesos creativos en el aula y fuera de ella, o se encuentran en redes de investigación –en virtud de sus especializaciones, maestrías y doctorados–, a pesar de esta admirable seriedad con que han asumido su compromiso, su quehacer así considerado, sigue siendo el de una elite cuyos frutos aún no cuentan con el respaldo generalizado de la sociedad y mucho menos de los gobernantes del Estado.

Otro hecho grave es el fraude que origina la proliferación de instituciones educativas, quienes con su desafortado afán mercantilista fabrican nuevos “bachilleres”, “maestros” y “profesionales” sin ningún mérito para desempeñarse como tales. Con frecuencia, se dan casos en Colombia en que, no obstante los controles legales que pesan sobre las instituciones de educación pública y privada, todavía figuran algunos profesionales, o ni siquiera eso, “enseñando” a los futuros ciudadanos, de esta nación, sin genuina formación pedagógica, ética, científica, y humanista.

Se sabe, además, que no resulta tan sencillo la ejecución de un proyecto pedagógico ideal, si los protagonistas y participantes de la interacción educativa, –el maestro y el educando– comparecen a las clases afectados cultural y psicológicamente por los conflictos que hieren al país, al núcleo familiar y a las personas en su integridad. Al respecto, Arnaldo Rascovsky enfatiza que es un elemento sumamente común de profesores a quienes no se les exige ninguna otra credencial profesoral, sin preocuparse porque tal capacitación intelectual vaya acompañada de salud mental. Suelen circular sujetos con diferentes tipos de psicopatía, perversiones, que se amparan en el personaje “profesor” escondiendo amargos resentimientos y conflictos que se dirigen contra los estudiantes ⁵.

De allí, que predominen docentes que no aman su labor, ni a sus estudiantes, o que se sienten moralmente desmotivados por las desfavorables condiciones profesionales en que se desempeñan, que no recompensan su esfuerzo, o por la incertidumbre que producen las políticas estatales que los afecta como gremio. Frente a esta problemática educativa que se vive, no sólo en Colombia sino también en otros países,

Julio Aray ha reflexionado, señalando:

La vida de un docente tiene satisfacciones, pero muchísimas frustraciones, derivadas de la profesión misma y de las relaciones interpersonales que se establecen con profesores, alumnos y las instituciones. Esas frustraciones también pueden transformarse en una fuente de malos tratos, de autoritarismo y de falta de estímulos misticos y económicos. Un docente generalmente está muy mal remunerado en una

sociedad donde la labor intelectual debería estar colocada en muy alta estima. Al final del mes las cuentas no pueden pagarse con la invocación a la mística. Piaget señalaba este punto diciendo específicamente: "La verdad es que la profesión de educador todavía no ha logrado en nuestras sociedades el status normal al que tiene derecho en la escala de los valores intelectuales" Señalando que los médicos, abogados, ingenieros, "representan una ciencia y una técnica". En la condición del educador de las escuelas la situación empeora debido a que "es un simple transmisor de un tipo de conocimiento" y a la falta de investigaciones sobre tipos de docencia y la transmisión de conocimientos⁶.

Vemos que los anteriores conceptos aquí mencionados se constituyen a la vez, en las causas generadoras de problemas en el contexto interno de la institución educativa y en especial del aula de clases, que impiden el desarrollo integral de los estudiantes. Sinteticémoslos así:

1.1. Crisis de relaciones (docente-estudiante): Relaciones distorsionadas y despersonalizadas que degeneran en deshumanización, incomprensión, intolerancia, enemistad, negación de afecto, maltrato. Docentes autoritarios, amargados, represivos. Estudiantes agresivos, rebeldes, indisciplinados, perezosos. No se hace énfasis en potenciar los factores, social, espiritual, emocional y mental del niño, que, en suma, constituyen su bienestar psicosocial.

1.2. Problemas de comunicación humana que conducen a procesos deformantes. Docentes que no asumen una adecuada competencia comunicativa; no emplean un discurso que facilite la comprensión. No remarcan en el papel del lenguaje para una comunicación sensible, inteligente y eficaz por la emisión saberes, sentimientos y conocimientos.

Docentes y estudiantes que se agreden entre sí y se ofenden de modo verbal, actitudinal y gestualmente; no están determinados a alcanzar las transformaciones culturales que en teoría se proponen la filosofía y la ciencias de la educación.

1.3. Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se derivan de deficiencias en el PEI, como texto, o en el contexto de su operacionalización; en la autoevaluación institucional y formulación de correctivos; en la evaluación de la calidad del proceso pedagógico, en la aplicación de los métodos didácticos y las estrategias metodológicas. Marcada preocupación por el aspecto académico, más no en la formación ética-humanística del estudiante. Transmisión unilateral de los conocimientos, de forma homogenizante sin tener en cuenta la singularidad, la diversidad de capacidades (ritmos de aprendizaje) y limitaciones cognitivas, funcionales y culturales que presentan los alumnos. Clases no creativas, poco productivas. Bajo rendimiento académico de los estudiantes.

1.4. Escasa conciencia de comunidad educativa. Este tipo de comunidad lo integran los directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. Se nota que la institución familiar, como célula básica de la sociedad, en los estratos más bajos no existe a cabalidad, o no es tenida

en cuenta en el proceso educativo. Hay problemas de cohesión, de desamparo y de violencia intra-familiar que inciden negativamente en los esfuerzos de formación. La familia no actúa como agente que propicia adecuadamente la primera socialización de los hijos, ni es corresponsable de la segunda, durante el transcurso de la vida escolar⁷. Y la institución escuela tampoco desarrolla una pedagogía orientada a vincular a los padres para hacerlos copartícipes en la tarea de educar a sus hijos.

Luego de reconocer las causas y las consecuencias de los problemas presentes en la educación colombiana, parece que estuviésemos enfrentados a un círculo vicioso, aparentemente imposible de superar, porque una causa es efecto de otra causa y un efecto es causa repetitiva de otro efecto. No obstante, subrayando el valor de la competencia comunicativa, se podrá avanzar en la solución del problema.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, SUS ELEMENTOS Y SU FUNCIONALIDAD EN EL ACTO DE EDUCAR

El concepto básico de competencia, se refiere a la capacidad con que un sujeto cuenta para impulsar un desarrollo en el campo social cognitivo cultural, estético o físico⁸. En este sentido, la reflexión sobre las competencias, *“entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos, establecen el vínculo esencial con el lenguaje en la medida en que éste es concebido como una experiencia a través de la cual se determinan los modos en que el hombre se relaciona y construye la realidad”*⁹.

Es preciso enfatizar ahora que, a diferencia de la competencia comunicativa, la competencia lingüística postulada por Noam Chomsky se centra en el conocimiento innato (no derivado de la experiencia), que posee un hablante-oyente ideal (inmerso en una comunidad lingüística homogénea), de la estructura profunda o gramática particular de su lengua, que a su vez es el conocimiento universal y común a todas las lenguas y a todas las personas: la gramática generativa universal¹⁰.



Para D. Hymes la competencia lingüística o gramatical es tan sólo una parte de las capacidades que se ponen en juego cuando hablamos en un contexto comunicativo o de interacción con otros¹¹. Pero no resuelve el problema de la pertinencia de los enunciados, no garantiza el éxito de la comunicación; es necesario saber intervenir reconociendo el contexto en el cual se está¹². Así las cosas, surge el concepto de competencia comunicativa propuesto por D. Hymes quien la define como “<<la competencia que establece cuándo se debe hablar y cuándo callar, qué decir, a quién, cómo y de qué modo>>. Es la capacidad de <<cumplir un repertorio de actos lingüísticos, de participar en los eventos discursivos y de valorar su cumplimiento por parte de los interlocutores>> y se integra <<con la competencia relativa a la interrelación del lenguaje con los demás códigos de la conducta comunicativa>>. La adquisición de dicha competencia es fruto de la experiencia social, de las necesidades, de los motivos y de los éxitos de la acción, que a su vez es fuente de nuevos motivos, necesidades, experiencias (...)”¹³.

En síntesis, la competencia comunicativa es distinta de la lingüística porque es sensible a las particularidades del contexto¹⁴; dimensión que concibe a los hablantes como miembros de una comunidad heterogénea y rica en significaciones ligadas a condiciones y funciones históricas y culturalmente mediadas. Siendo así, el hablante / oyente, escritor / lector,

deberá producir o comprender discursos adecuados a la situación de comunicación y al grado de formalización requerida¹⁵.

De acuerdo con estas concepciones, al desarrollar las competencias, interiorizando la realidad cultural y luego trasladándolas al ejercicio de la competencia comunicativa en el ámbito educativo, ésta adquiere una valiosa y exponencial significación. Dado que la experiencia educativa se funda esencialmente en la interacción comunicativa entre seres culturales, docentes y estudiantes, que se relacionan mediante determinados actos discursivos, condicionados por el marco situacional en que se generan.

Se sostiene, pues, que los docentes pueden hacer uso de una competencia comunicativa sensible a la particularidad de la situación problemática de sus estudiantes. Es decir, pueden ejercitar la capacidad de producir actos de habla, discerniendo **cuándo** deben **hablar** a sus alumnos, (el momento más apropiado), **cuándo** deben **callar** para escucharlos detenidamente, **qué** (decir) **contenidos** o **mensajes** transmitirles para sensibilizarlos en beneficio de su formación; a **quién** hablarle, teniendo muy en cuenta que comparten con una comunidad heterogénea, no uniforme, en la que cada niño posee una individualidad y a una personalidad (diversas capacidades, limitaciones, dificultades); **cómo** hablarles y **de qué modo**, asumiendo una actitud, una postura, una expresión corporal, un estilo, como

estrategias aptas para canalizar el contacto, la empatía, la relación. Componentes que conjugados viabilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y estimulan el surgimiento de cambios positivos en los estudiantes. En medio de esta vivencia de interacción social, se infiere la realización de la perspectiva pragmática, ya que según Carnap *“es la base de todo aquello que concierne a la lingüística”*¹⁶ en cuanto a que *“permite observar la lengua como actividad comunicativa de naturaleza social por medio de la cual los miembros de un grupo pueden satisfacer exigencias comunes e individuales”*¹⁷, agrega Morris. En efecto, se constituye en una base teórica de fundamental importancia para el análisis de la competencia comunicativa¹⁸, tal como lo sostiene Levinston: *“La pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas”*¹⁹. Consideremos entonces, a partir de esta disposición pragmática, los elementos más distintivos que se fusionan en la puesta en escena de la competencia comunicativa en el desarrollo escolar.

Según Ferdinand de Saussure la lengua *“está hecha para comunicarnos con nuestros semejantes y sólo <recibe su consagración a través de la vida social>”*²⁰. La palabra comunicación de origen latino, se deriva del adjetivo comunnis, que significa algo que es poseído solidariamente por varias personas. El Diccionario de la Real Academia Española la define como

*“unión que se establece entre ciertas cosas mediante pasos, escaleras, vías, canales y otros recursos”; “trato de correspondencia entre dos personas”*²¹. Esta definición, nos permite deducir que la comunicación, en su sentido más obvio implica interacción, participación, comunión. Estudiosos de los modelos de comunicación como Admond Marc y Dominique Picard, afirman que la comunicación *“es ciertamente una relación por medio del lenguaje, pero es al mismo tiempo una relación psicosocial”*²². Entendida así, el proceso de comunicación no es el resultado de una sola intencionalidad, dado que no sólo deben tenerse en cuenta lo que pudiesen ser las intenciones confesas del emisor, sino también lo que el acto de lenguaje dice sobre la relación particular que une al emisor con el receptor²³. En otras palabras, para comprobar la eficacia de la comunicación es necesaria una retroalimentación, en la que el destinatario le envía una información como respuesta al mensaje del emisor y éste a su vez enviará una nueva información considerando los datos del receptor. Sucesivamente el emisor se transformará en receptor y viceversa, lo que originará un movimiento constante en el que los interlocutores se irán alternando los papeles de emisor y receptor en este flujo constante de informaciones que constituyen el proceso de la comunicación²⁴.

La lingüista María Trillos Amaya, por su parte, señala que las aproximaciones funcionales del análisis del discurso al estudio del

lenguaje presuponen que *“comunicarse es hacer cosas con determinadas acciones”*²⁵. Entramos así al terreno de la comunicación y sus funciones. Welhrich plantea en sus estudios que **la función de la comunicación en las organizaciones** “es ser el medio gracias al cual se unifica la actividad organizada, se puede considerar como el medio por el cual la información se convierte en un insumo de los sistemas sociales. También es el medio a través del que se modifica la conducta, se realiza el cambio, se hace útil la información y se logran las metas. Tanto, si ocurre dentro de una iglesia, de una familia, de un grupo de niños exploradores o de una empresa mercantil, la transferencia de información de una persona a otra es absolutamente esencial”²⁶. A este autor le faltó decir expresamente, “la comunicación dentro de una escuela”, pero la mención es implícita puesto que tal escenario funciona con estructura organizacional.

Con relación a la preponderancia de la comunicación en la educación, Paciano Feroso considera que en la medida en que la comunicación se caracteriza por la relación entre dos o más personas, la participación mutua, la reciprocidad, el encuentro o contacto, la donación, estas cualidades son la esencia de la comunicación pedagógica que se establece de persona a persona, de educador a educando, de hombre autónomo y libre, a hombre autónomo y libre, de ser dialogante, a ser dialogante, de espíritu a espíritu, de sujeto a sujeto. En ella el maestro comprende, tolera

y acepta al alumno. Y agrega, fruto de esta relación humana es el diálogo vivo espontáneo y sincero entablado entre ambos, a fin de cooperar a la solución de los problemas y conflictos escolares, mediante la vía de la afectividad: simpatía, sentimiento, amor, comprensión; lo cual constituye un clima propicio para la comunicación de saberes, rasgo fundamental que hace posible el proceso educativo²⁷. Como también enfatiza que es fundamental que la comunidad educativa establezca la red de relaciones humanas, entre profesores, alumnos, padres y sociedad, siendo este el mejor modelo de comunidad escolar democrática, pues sólo en ella se favorece el diálogo entre sus integrantes.

En similar sentido, el especialista en lingüística Rogelio Tobón Franco interesado en el estudio de la pedagogía de la comunicación, afirma que *las situaciones pedagógicas son **situaciones comunicativas*** y explica que los procedimientos interaccionales de la comunicación como tal, no han sido lo suficientemente cuestionados, y que quizás no se ha valorado el hecho de que la relación comunicativa es parte constituyente de ese proceso colectivo de construcción del conocimiento. “Conviene, entonces, -según Tobón- comenzar una reflexión acerca de que **los procesos educativos son formas de comunicación** y que, por tanto, el destinatario cuenta tanto como el emisor. Será necesario, pues, tener en

cuenta las necesidades del grupo de trabajo, sus supuestos, sus competencias culturales, su nivel de conocimientos”²⁸.

Por lo que respecta a los PEI de los establecimientos educativos, estos deben institucionalizar el despliegue de la comunicación en el ambiente escolar, como medio de expresión humana, facilitadora de formas de relación y participación activa de la comunidad educativa (educadores, educandos, padres de familia, comunidad); y armonizar la convivencia en pro de la solución de necesidades y conflictos familiares y del mejoramiento de la calidad de vida de los niños en su medio²⁹. Ambiente apto en el que la escuela se dispone como *“el espacio para el disfrute de un aprendizaje gratificante, que llena las expectativas del estudiante y garantiza su desarrollo como persona autónoma, crítica y creativa...”*³⁰. En algunos PEI aparecen contempladas las cualidades del perfil del docente. Para satisfacción del ideal pedagógico recalcan que sea una “persona idónea”, “tolerante”, “flexible”, “**competente intelectualmente**”, “**capaz de comunicarse con el estudiante**”, “**capaz de educar en lo que es y enseñar lo que sabe**”³¹.

Sobre la calidad de la competencia profesional del docente, Tobón Franco puntualiza: *“El educador deberá ser lo más **competente** posible en los conocimientos o habilidades que le son propios. De este modo se convertirá*



*en un ejemplo viviente y en un estímulo para el aprendizaje. <<Enseñar es dejar aprender>>*³²

Como quiera de que en este análisis se ha tratado el concepto y la aplicación del proceso comunicativo e interlocutivo, inevitablemente tocaremos el del lenguaje como herramienta simbólica para formalizar relaciones intersubjetivas.

Ya hemos indicado que para que exista comunicación es imprescindible una relación mediada por el lenguaje, entendido éste como la facultad que posee la especie humana para comunicarse. Se tiene, además, que es un *“fenómeno al que no se le puede aislar su dimensión sicosocial”*³³ por tanto, *“no es un código abstracto que exista independientemente de los individuos que lo utilizan”*³⁴ sino que *“por el contrario, sólo existe y toma concreción a través de éstos, como testigos particulares de las prácticas sicosociales de las cuales ellos mismos participan”*³⁵. Hay autores que hacen énfasis en considerar que es un error reducir los estudios sobre el lenguaje a lo estrictamente lingüístico de la comunicación humana, a sabiendas de que *“un acto de lenguaje no es más que una totalidad semiótica en la que participan –en igual o en mayor grado- tanto lo verbal, como lo mimo-gestual, lo icónico, y demás aspectos del carácter sígnico”*³⁶

Existe otra concepción de lenguaje que va más allá de la función comunicativa, planteada por el profesor Luis Ángel Baena, orientada hacia la construcción de la **significación**, en la medida en que a través del lenguaje “se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central”³⁷. La **significación**, concebida de tal forma, y en sentido amplio, es “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados”³⁸.

Tras la apreciación del profesor Baena, se puede afirmar que la función primordial del lenguaje es la **significación**, y no sólo la comunicación. Luego, esta misma concepción de lenguaje, parte de los planteamientos básicos de la competencia comunicativa, para derivar de ella “el enfoque semántico comunicativo; semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo”³⁹. De ahí, que el



profesor Guillermo Bustamante proponga posteriormente el concepto de **competencia significativa**.*

Acerca del papel del lenguaje en la educación, Brunner ha asegurado que no se trata de una trivialidad académica, *“pues en el núcleo de cualquier cambio social es posible encontrar transformaciones fundamentales de nuestras concepciones del conocimiento, del pensamiento y del aprendizaje cuya realización se ve impedida y distorsionada por el modo en que empleamos el lenguaje al hablar...”*⁴⁰.

Indiscutiblemente, el lenguaje empleado por los docentes en el ámbito educativo, cobra vital importancia en la aprehensión del conocimiento. Para Aschner el rendimiento académico del estudiantado depende en gran medida del uso que el docente le conceda al lenguaje en el aula:

El uso del lenguaje por parte del maestro, en la situación de aula, lo coloca en el papel de estrategia y el táctico en la campaña que se libra a favor del aprendizaje. En primer lugar, actúa mediante el lenguaje usándolo en casi todas aquellas acciones que pueden ser descritas como enseñanza; luego, el maestro estudia e interpreta las acciones verbales; observa las de sus alumnos sometidos a una situación de instrucción, tanto en lo que hacen como en lo que dicen... El control que el maestro tenga de este manejo del lenguaje determina, en una gran medida, su éxito (o fracaso) en el propósito de inducir los resultados que nos mueven a enviar nuestros hijos a la escuela⁴¹. **

* Ver Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Ed. Magisterio. Santa Fé de Bogotá, 1998. Págs.45-52

** Basándose en la apreciación de Aschner y en algunas ideas de Wittgenstein sobre el lenguaje, Paciano Feroso puntualiza que el lenguaje en el aula no es simplemente un uso de palabras, habla, dicción, proposiciones, léxicos. El sentido del lenguaje en el aula trasciende al ser una actividad o una forma de vida, un comportamiento activo entre varias personas: docentes y educandos. (Tomado de Feroso, Op. Cit. P.292)

Los profesores deben ser conscientes de la influencia que el lenguaje ejerce en la interacción con el estudiantado. Razón por la que tienen en cuenta los aspectos sicosociales inherentes a las circunstancias en que se producen los actos del lenguaje* En esta dirección, precisemos las nociones de **contexto** y de **participantes (a quién)** dadas por los modelos de comunicación psicosociológicos (Anzieu y Martín, 1971), por ser útiles para explicar el acoplamiento de los componentes que de manera directa o indirecta se conjugan en la práctica de la competencia comunicativa. Este modelo concibe la relación psicosocial como *“la relación determinada por la identidad social de los interactuantes (su edad, sexo, rol, status, es decir, un cierto lugar, en la estructura y la jerarquía social...) y por la posición respectiva y el tipo de relación que une estas entidades”*⁴². Esto significa que dicha relación incluye la validez de la personalidad y rasgos característicos de los **participantes**, y de las variantes del **contexto**. Veamos, ahora, algunos posibles rasgos encontrados en estudiantes reales en contextos reales.

* Feroso agrega que “la escuela está igualmente condicionada por factores sociales, y debe prestar atención a estos hechos, en el momento de socializar y usar el lenguaje. La procedencia social y el nivel académico –de estudiantes y padres de familia–, son dos condiciones del lenguaje, que el educador ha de contemplar para educarse lexicográficamente” (Tomado de Feroso, Op. Cit. P.295). Y concluye que “la comunicación establecida mediante el lenguaje, expuesta a todas estas influencias, ha de ser entendida en la enseñanza escolar, porque para ser auténtica ha de establecerse dentro de las peculiaridades impuestas por los condicionantes sociológicos”. Ibid.

2.1. PARTICIPANTES (a quién): Estado psicosocial de los estudiantes.

Desde la perspectiva del “modelo psicosociológico de comunicación”, la *personalidad* de los participantes se caracteriza por una “<historia personal, un sistema de motivaciones, un estado emocional y afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales>”⁴³. Todos estos elementos, sin duda, tienen un impacto sobre la comunicación. Ellos definen la *identidad* de los interactuantes constituida a la vez por elementos biopsicológicos (como la edad y el sexo) y elementos psicosociológicos relativos a grupos de pertenencia (geográfica, profesional, ideológica)⁴⁴.

Del estado psicosocial de los estudiantes-**participantes** (desde la competencia comunicativa son el “**a quién**” se dirigen los docentes), hay que recalcar que en su gran mayoría, presentan problemas, en cuanto a su comportamiento, actitudes y sentimientos; su forma de expresión verbal y paraverbal; su rendimiento académico y visión de mundo, sobre todo en niños que pertenecen a familias de bajo estrato social y económico, que corresponden a un alto porcentaje de las familias colombianas.

2.1.1. Comportamientos, actitudes y sentimientos. Se identifican los siguientes: rebeldía, mitomanía, agresividad, apatía, indisciplina, rabia, groserías, injurias, chismes, rencores, envidias, egoísmo, casos de robo,

casos de peleas. Baja autoestima, desamor, tristeza, odio, resentimientos. Descuido en su presentación personal. Experimentan crisis de identidad, inestabilidad emocional y escaso autoreconocimiento de virtudes personales.

2.1.2 Modo de expresión verbal y para-verbal: Se hieren de palabras, se amenazan mutuamente. Emplean un lenguaje gestual obsceno, utilizan palabras soeces, agresivas, groseras, burlescas, despectivas contra otros(as) compañeros(as.) Pocas habilidades para la expresión oral en público.

2.1.3. Rendimiento Académico: Apatía y pereza para estudiar. Desinterés por la investigación. Bajo rendimiento en todas las asignaturas. Problemas de lecto-escritura, bajo nivel de comprensión lectora. Dificultades para producir textos escritos, analizar y sintetizar.

2.1.4. Visión de Mundo: Ingresan a la institución con una imagen pesimista y empobrecida en términos culturales, de sí mismos y del medio de donde proceden. Carecen de un claro sentido de pertenencia al entorno global de la ciudad y manifiestan poco espíritu de superación.



2.2. CONTEXTO: Origen de las actitudes negativas en los estudiantes.

El modelo de comunicación psicosociológico le confiere al elemento **contexto**, diversos sentidos que se enlazan entre sí. Se le define como el entorno semiótico (puede ser el entorno lingüístico inmediato de un signo, un enunciado o un mensaje); la situación, designando el marco y las circunstancias en que se desenvuelve una interacción (entorno físico, lugar donde se sitúa el encuentro y la temporalidad en que se inscribe). O sea, que el marco no es un simple entorno neutro, sino una estructura marcada por la cultura que influye en el proceso de comunicación. En la noción de **contexto** también se considera la **escena** donde juegan los interactuantes (relación que los une, <<escenarios>> del encuentro, la dinámica que los impulsa: los motivos que reúnen a los protagonistas, sus intenciones, las estrategias comunicativas que desarrollan, etc.). Por otro lado, se articula el contexto institucional que determina el rol y el status de los interactuantes (las relaciones, normas, y obligaciones que se establecen entre ellos). Existen finalmente los rituales propios de cada cultura (reglas que rigen las interacciones sociales: usos, costumbres, cortesías)⁴⁵.

Los exponentes de este modelo de comunicación sostienen que las anteriores características que identifican el **contexto**, son fenómenos que

inciden en las condiciones de emisión y recepción de los discursos, como también en la estructuración del significado y del alcance de los mensajes producidos en la interacción social:

Todos estos elementos, constitutivos del contexto, influyen según modalidades y diferentes grados en la comunicación. Sobredeterminan los significados que son intercambiados entre los interactuantes. Más profundamente, estructuran el proceso de comunicación y les otorgan sus características específicas que dependen estrechamente de las que definen la situación⁴⁶.

En cuanto al contexto psicosocial y cultural en que viven los estudiantes, Bogdan Suchodolsky profesor polaco, señala en el libro **El Derecho del niño a la Educación** publicado por la UNESCO, que de acuerdo a la situación sociofamiliar -marco y circunstancias- en que habite el niño, -de bienestar: alegría, tranquilidad, solvencia económica, o de problemas: pobreza, falta de hogar- dependerá su desempeño en la escuela:

(...) hay otro desfase más grave... todo lo que sucede en la vida privada, en las familias, donde el organizador social y el magistrado no tienen acceso... Centenares de encuestas han señalado a la atención del público los casos de niños abandonados, huérfanos, sin afecto familiar, explotados por sus padres, que no conocen la infancia feliz por la que propugna la Declaración de los Derechos del Niño, que crecen con espíritu de rebeldía, moralmente amenazados. También se han señalado situaciones menos extremas en las que, en lugar de amor y respeto, reina en la familia una atmósfera de desprecio o de indiferencia y en que la comunidad padres-hijos ha sido destruida. En tales condiciones, el derecho del niño a la educación no puede ejercerse, pues su situación en la escuela está catastróficamente marcada por sus condiciones de vida⁴⁷.

También incide gravemente, en la vida de los escolares, la marcada discriminación racial, social, cultural y religiosa, hacia niños y familias que pertenecen a grupos minoritarios, que no tienen el poder. Circunstancias que, además de evidenciarse en la variedad casos reales de injusticia, se manifiestan en actitudes y expresiones sin distinciones, que la gente ajena a estas poblaciones, emite en forma peyorativa y despectiva sobre ellas, sin poseer lógica alguna que provenga del contacto directo con estos grupos. Son locuciones que encajan en el concepto de **prejuicio**, que Van Dijk, incorpora a su teoría sobre cognición social, que “... se refiere tanto a los conocimientos, generales que tenemos como a las actitudes hacia otros grupos, sobre todo hacia los grupos minoritarios, hacia los grupos que no tienen el poder; también se tiene una actitud hacia los grupos dominantes”⁴⁸. **Prejuicio** involucra, entonces, el conjunto de actitudes y opiniones que no vienen del nivel empírico sino directamente del nivel cultural. En este nivel apreciamos estructuras generales que se construyen en la cultura, en la sociedad, en los grupos dominantes; actitudes que no nacen de la relación directa con otros grupos, que no son el resultado de una experiencia, o de muy pocas experiencias locales y personales⁴⁹. En otras palabras, el prejuicio, como forma discursiva excluye a las personas y rebaja la dignidad del ser diferente.

2.2.1. Débil cohesión familiar*. El estudioso de problemas educativos, J.P. Naik de la India, se refiere a la influencia de la célula familiar y de los estados de desnutrición de los hijos, en el rendimiento académico. Establece una comparación entre la educación de un niño de familia acomodada y culta y la de un niño de familia pobre y poco instruida: "El primero estará bien alimentado y bien vestido y se habrá velado para asegurar su desarrollo físico y afectivo. El ambiente del hogar, al estimular su curiosidad, despertará su interés por aprender (...). En tales condiciones, los resultados que obtenga en la escuela serán probablemente satisfactorios, aprobará sus exámenes (...). En cambio, el segundo, sufrirá muchas veces de desnutrición o de traumas afectivos debidos a las condiciones poco satisfactorias de su hogar. En muchos casos, no se le mandará ni siquiera a la escuela y cuando asista, en la mayoría de los casos no estará bien alimentado ni vestido, ni dispondrá de los libros, ni

* A propósito de esta problemática que se genera al interior de las familias, Berstein construye una opinión a partir de los conceptos de Código Elaborado CE (frases gramaticales complejas) y Código Restringido CR (sintaxis simple, de escasa elaboración), con la que explica que los niños de todos los grupos socioculturales tienen acceso a ambos códigos, pero es posible que los de estrato social bajo se limiten al CR, mientras que los de clase alta o media se limiten al CE o sean capaces de manejarse en ambos códigos dependiendo del contexto. Enfatiza que el lenguaje de la educación corresponde al CE, por ser un lenguaje de comunicación formal, de mucha información y reflexión, al que el niño de condición sociocultural baja estará educacionalmente desventajado; de ahí algunos pseudoproblemas de aprendizaje. Berstein aclara que "lo que es diferente es la manera en que los padres de diferentes trasfondos sociales usan el lenguaje para comunicare con sus hijos". Y argumenta que mientras los niños de familias acomodadas probablemente reciben afecto, ayuda y frases de elogios que los estimulan a estudiar, los niños de familias de estrato bajo debido a las necesidades que padecen, generalmente carecen del apoyo, y de la compañía de sus padres durante su formación, lo que los priva de un ambiente favorable para su educación. (Berstein, Social Class, Lenguaje, Socialization. Citado por Omer Silva. En : *La educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. (OEA). Washington, 1988. N° 102. Pag. 53). Esta explicación es acertada, aunque no en todos los casos, ya que no se puede privar a todos los niños "subprivilegiados" de las posibilidades y capacidades que tienen para surgir y superarse.



del material escolar indispensable (...) En consecuencia, sus progresos en la escuela serán lentos”⁵⁰.

2.2.2. Maltrato verbal a los estudiantes. Otro hecho que agrede la dignidad del estudiante y atrofia sus talentos, es el maltrato verbal de los docentes. El lingüista Edwin Ramírez Coneo, ha realizado una investigación soportada en las funciones del lenguaje de Jakobson y las teorías de Van Dijk y Oliver Reboull. Cita 22 ejemplos de **insultos, castigos y regaños**. Y concluye : “*Son mecanismos de represión aplicados a las transgresiones, utilizados por los profesores, determinada por su poder discursivo, para reconvenir, juzgar, sentenciar y sancionar*”⁵¹. Es decir, para ejercer un control autoritario sobre sus estudiantes. Mirando este mismo contexto de agravios en la escuela, Aray identifica “los abusos de poder y de autoridad, la utilización activa de un personaje dentro del que se mete el profesor para intimidar al alumno, como las iniciaciones de los primitivos, y los conflictos de humillación y de crueldad que aparecen en la

* Paralela a esta apreciación se destaca un célebre complemento, el de los estudios en salud infantil de la doctora francesa Anne-Marie Raimbault, quien asegura que la malnutrición propiamente dicha genera perturbaciones bioquímicas provocadas por la carencia de proteínas y de calorías al nivel del tejido cerebral, y muy especialmente, a nivel del córtex. Así las cosas, los niños malnutridos están constantemente tristes, “son irritables o apáticos, encerrados en sí mismos... En tales condiciones ya no realizan los aprendizajes y descubrimientos que podrían (...) Algunos autores sugieren la hipótesis de que la carencia alimentaria ha producido una lesión cerebral o una perturbación de la integración de las percepciones sensoriales que dificulta el proceso de aprendizaje...” Tomado de Anne-Marie Raimbault. *El hambre y la malnutrición*. En *El derecho del niño a la educación*. UNESCO. Paris, 1979. Pág. 88-89.

pareja explotador y el explotado, y en la del adulto poderoso que enfrenta a un niño o adolescente indefenso o con escasas posibilidades de defenderse⁵².

Igual apreciación manifiesta Rogelio Tobón quien afirma que lamentablemente el ejercicio de la comunicación al interior del ámbito educativo, se ha relegado de tal forma que los actos del lenguaje emitidos por los docentes reprimen y castran la personalidad y el potencial del estudiante:

Los rituales comunicativos dentro de las prácticas pedagógicas son ya portadores de poder y de potencial manipulador. Pueden incluso promover el seudodiálogo y la seudoparticipación, cuando el poder protagónico sigue estando centrado en el maestro, y se considera al grupo o a sus individuos como seres deficitarios, inmaduros, o incluso minusválidos mentales⁵³.

Ante estas dificultades que repercuten directamente en el rendimiento del estudiante en todas sus facetas, Maria Cristina Torrado, asegura en su

* Rascovsky explica estas conductas de agresividad en los maestros afirmando que el profesor o maestro enfermo intenta satisfacer sus inconscientes impulsos a maltratar, controlar, aplazar y limitar la capacidad de desenvolvimiento del alumno. Generalmente la culpa que siente por su fracaso para enseñar es proyectada y castigada en los alumnos. Existe en estos seres patológicamente orientados hacia la enseñanza, el desconocimiento de que la función más importante en la situación pedagógica, es la de estimular en el alumno el amor por la materia o las materias representadas por el profesor o el maestro. (Rascovsky, citado por Aray, Op. Cit. Pág. 50).

artículo sobre *El desarrollo de las competencias*, que se requiere una escuela que considere al sujeto como un agente activo en su propia formación. El ser humano es evaluado en todas las actividades incluida la académica. Un sujeto que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual. Un sujeto que no deja de verse afectado por la problemática nacional cuando cruza las puertas del colegio⁵⁴.

Finalmente, Tobón Franco subraya la urgencia de renovar las estrategias comunicativas empleadas en la pedagogía, con el fin de que la educación en Colombia coopere de manera activa con el desarrollo cultural de la sociedad :

Abrir un nuevo espacio y una nueva dinámica comunicativa es, sin lugar a dudas, un reto prioritario, que necesariamente transformará la educación, e irá en beneficio de una cultura superior⁵⁵.

Se puede inferir, a grandes rasgos, que todos los hechos reales y concretos descritos en este aparte, revelan la existencia de una situación contextual, grave y crítica, que deteriora la relación educativa docente-estudiante, mediante el uso inapropiado del lenguaje en sus diversas manifestaciones. Por supuesto, que tales realidades conllevan a una comunicación contaminada o malograda en el aula.

3. ACTOS DE HABLA. Un nuevo comunicar, significar y actuar del educador para el crecimiento integral del estudiante.

Resulta muy estimable la iniciativa de Tobón Franco que sugiere "***abrir un espacio, una nueva dinámica comunicativa***" que transforme la rigidez de los paradigmas ortodoxos de la educación. Lo cual nos remite a abordar otros componentes centrales del modelo de competencia comunicativa orientada a la **significación**, porque puede constituirse en una propuesta creativa, innovadora y eficaz en el plano de la comunicación pedagógica, en beneficio del mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, o de cualquier otro contexto sociocultural.

Los elementos "qué decir", "cómo hablar", "a quién" y "de qué modo", "cuándo hablar" y "cuándo callar" que configuran la competencia comunicativa, guardan una estrecha relación con los actos de habla, es decir, con "*los enunciados producidos en contextos comunicativos e intencionales*". J. Austin, sobre los mismos, afirma que en todo enunciado producido en una relación de interlocución se presentan tres actos de palabra (speech act) simultáneos: locutivo, ilocutivo y perlocutivo⁵⁶.

3.1. QUÉ DECIR: Acto locutivo. Hacia un uso significativo del lenguaje. La categoría denominada, "**qué decir**", comprende la selección y combinación de palabras y oraciones que conforman enunciados de los cuales se desprende un particular sentido, o mensaje. Operación, que asimilamos al acto locutivo, "el que realizamos por el sólo hecho de <<decir algo>>"⁵⁷; o, de emitir sonidos, palabras, oraciones pertenecientes a un léxico y a una sintaxis específicos. Tanto el sentido como la referencia que surge de este acto se definen en razón de secuencias de significados⁵⁸.

El "**qué decir**" trata del contenido semántico del mensaje esencial que los profesores ponen a circular al interrelacionarse con sus estudiantes, a fin de estimularlos hacia el cambio. A propósito de las intenciones con que se enuncia el acto "**qué decir**" o en términos más puntuales el **discurso**, Benveniste precisa que un acto enunciativo supone una interlocución en la que cada participante busca influir de alguna manera en el otro, usando para ello las palabras desde su propia posición de sujeto productor de lenguaje⁵⁹.

Es indispensable entonces, que los **significados** que se desprenden del discurso enunciado ante los niños, adquieran un sentido eficaz y propicio para la superación de sus conflictos. El mensaje y su estructura **significativa** deben construirse en concordancia con los objetivos de la

educación, expuestos en el PEI, para que la aplicación del *“qué decir”* funcione bajo el criterio de dotar de valiosos contenidos y de sensibilidad al proceso educativo que experimentan los jóvenes y niños. Entre las metas educacionales debe figurar *“la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista. El desarrollo de los valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana”*⁶⁰.

En el PEI también han considerarse las necesidades tanto físicas como espirituales de la población estudiantil, lo cual implica que los objetivos principales de las instituciones escolares insistan en formar el carácter y la personalidad de los educandos; desarrollen en ellos habilidades y capacidades, a través de vivencias asociadas a los contenidos académicos y culturales. La tarea es organizarles el crecimiento de sus vidas y proporcionándoles sólidas bases éticas y morales, a fin de que después asuman, como seres integrales, el ejercicio de sus derechos y deberes en la sociedad, con autonomía y responsabilidad.

Los estudios más recientes de la UNESCO sobre el tema de la educación a nivel mundial, le conceden vital trascendencia a la formación del estudiante basado en principios que lo conduzcan a ser una persona

íntegra. Parte de la concepción de que la educación no radica únicamente en la competencia profesional, social y económica:

Así, el postulado con arreglo al cual toda persona debe instruirse en la sociedad, para la profesión para participar en la vida pública, debería complementarse con otro por el que se la invite a instruirse para sí misma, para su propio desarrollo, para su perfeccionamiento personal. No sólo se trata de "tener," merced a la educación, una profesión, una situación, dinero, poder, el respeto de los demás sino también "ser" una persona cabal. Hay que "aprender a ser"... " 61.

Ese "aprender a ser" una persona cabal, en términos del pedagogo A.M. Huberman, consiste en que los niños aprendan a "*distinguir los comportamientos aceptables, los valores que tienen importancia social y las cualidades personales que condicionan el éxito social tanto para el alumno como para el adulto*"⁶². Uno de los objetivos sociales de la educación en muchos países industrializados es que la escuela les inculque estos valores y comportamientos sociales a los niños y que los adquieran antes de la edad adulta. Huberman identifica los siguientes: las maneras del comportamiento en público: urbanidad, honradez, no agresividad, espíritu de cooperación; valores sociales como el cuidado por los demás, el respeto de la autoridad, el respeto del bien público y de la propiedad privada, la participación en el bienestar de la comunidad; y una serie de valores personales tales como el espíritu de iniciativa, la capacidad de trabajo, de expresión, de autonomía, la autodisciplina etc.⁶³.

En torno a las reflexiones que contiene el documento, **Pedagogía del presente milenio**, recalcamos la necesidad de “una educación humanizadora basada en la integridad de la persona y en la promoción y construcción de valores”⁶⁴. Entre sus expositores, Gómez H. consigna que la formación y desarrollo humano integral “tiene que ver con la reinterpretación de las condiciones sociales, es una pedagogía de la interacción, de la formación de valores, de la confrontación de intereses y no de la trasmisión de conocimiento exclusivamente; tenemos que formar sujetos para las decisiones”⁶⁵. Otra visión que acompaña la tarea de estructurar seres integrales es la siguiente:

Reafirmar los valores y actitudes relativos a la: honestidad, la tolerancia, el respeto, la libertad, la espiritualidad, la justicia, la dignidad, la comprensión, la solidaridad, la humanización, la interacción, la equidad, el equilibrio, el liderazgo, la alegría, la expresión lúdica, la curiosidad, y la capacidad de soñar⁶⁶.

También J.G. Fichte en su obra **Discursos a la Nación Alemana** construye al rededor de este tópico una lúcida exposición: “Una formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad”⁶⁷.

En total, el **“qué decir”** en la escuela, adquiere suma trascendencia en la cualificación del educando, porque dependiendo de lo **que** se le diga, o no, al ser humano en su etapa infantil, así será el fruto en su vida adulta. Es como si dijéramos: lo **que** se siembra eso mismo se recoge. La escuela, en este aspecto, en conjunción con su familia, representa el alimento cultural que necesita el niño para madurar y convertirse en un adulto, en persona íntegra, autónoma, idónea, culta y con principios. De allí, la gran responsabilidad social y ética de la educación en la sociedad, avalada por quienes critican con fundamentos el discurso sin sentido, carente de valor, o represivo, con que los maestros con frecuencia se dirigen a sus estudiantes. El objetivo es inculcar en el estudiante el deber de conciencia de aprender a superar honestamente sus limitaciones personales –sus problemas internos y externos–; a orientar su vida, su presente, su futuro; a conocerse a sí mismos (autoconciencia*) y a los demás; a estar seguros de quiénes son como personas, qué virtudes singularizan a su condición humana, y qué capacidad de compromiso les asiste para proyectarse y cumplir una misión relevante en su comunidad.

* Véase el texto “Intersubjetividad, Lenguaje y Autoreferencia”, donde Karl –Otto Apel (<http://www.phronesis.com.ar/apel.html>), propone un nuevo paradigma de la filosofía trascendental fundamentada en una filosofía pragmática trascendental del lenguaje y a partir de la argumentación, alcanzar la autoconciencia del sujeto trascendental apoyada en la intuición intelectual y “el diálogo con uno mismo” hecho posible con “la interiorización del diálogo real con los hombres”. “Se llega a la autoconciencia, por tanto, a través del camino del diálogo interior y exterior”.

3.2. CÓMO HABLAR, DE QUÉ MODO: Acto Illocutivo. El ejercer la competencia comunicativa demanda saber **cómo** expresarse ante determinado público. ¿Dé qué forma, con qué actitud, con qué intención, con qué fuerza?. Aquí se tienen en cuenta, el tono y las variantes estilísticas que revisten lo dicho, de acuerdo con el **contexto** y los **participantes** (el a quién), -aspectos ya abordados- que hacen parte de todo acto comunicativo. Estos rasgos adjuntos corresponden a la caracterización del acto de habla illocutivo, el cual es considerado

como unidad básica de toda posible comunicación ya que presenta el rasgo propio de la verdadera interacción humana: la intencionalidad. Lo que quiere decir Austin es que al interior de cualquier enunciación que pretenda decir algo a alguien se manifiesta una fuerza que indica el carácter de la expresión, y por tanto, el sentido u orientación de la misma. Este acto, que se cumple al interior mismo de la producción es eficaz, según el poder expresivo del "hablante" y la capacidad interpretativa del "oyente", en medio de un contexto de normas sociales y culturales. La posibilidad de realizar y entender expresiones que señalan invitaciones, promesas, súplicas, órdenes etc., está determinado por el entorno en el cual tales expresiones son puestas en juego⁶⁸.

Esa fuerza y esa intencionalidad de los enunciados se refieren a cómo y de qué forma se expresan los profesores al interactuar con sus estudiantes; qué actitudes adoptan, y cómo los tratan. Los maestros pueden dirigirse a sus estudiantes con la intención, en primera instancia, de que se sientan amados, reconocidos, personas valiosas; brindarles afecto, cariño, y tratarlos con respeto, con el fin de hacerse buenos amigos, ganarse el amor y la confianza entre sí. Si optan por el buen trato pueden lograr que

sean niños disciplinados y obedientes. El poder expresivo del docente debe centrarse en adoptar una actitud comprensiva mientras se relacione con sus alumnos. Es muy cierto, luego de dimensionar estas expectativas, que *“la manera de decir realza el valor de lo que se dice: -tanto, que algunas veces supe a esto”*⁶⁹. Tales actitudes son principios nucleares propuestos en el tipo de pedagogía del presente milenio: *“Una educación que viabilice el afecto, la ternura, la alegría y el amor”*⁷⁰.

Acerca del **cómo educar**, con sentido humano, en los **Escritos sobre Educación**, de José Martí descubrimos aportes y puntos de vista de una tremenda actualidad, que pueden orientar la eficacia del **acto ilocutivo** aplicado a la misión docente:

“La enseñanza, ¿quién no lo sabe? Es ante todo una obra de infinito amor, pasión, ternura”⁷¹ “He ahí, pues lo que han de llevar los maestros... la ternura que hace tanta falta y tanto bien a los hombres”⁷².

Por medio de actitudes verbales, gestuales y corporales –palabras amistosas, sonrisas, abrazos- los docentes han de consolidar el contacto afectivo con sus estudiantes. Entre los protagonistas de la relación educativa, el valor de la afectividad cumple un papel sensibilizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“El fundamento de la educación es pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo para que éste llegue a su vida y a su forma”⁷³ La relación educativa es dinamicidad y actividad, interacción y diálogo, reciprocidad e influencia, compañía y ayuda, dirección

y guía, palabra y respuesta... Es un modo de insistir en la intencionalidad de la educación... (Según Heidegger que sitúa el "yo" frente al "tú", como requisito básico de la existencia)⁷⁴.

Contraria a esta relación afectiva, a menudo sucede que se corre el riesgo de *"objetivarse o de convertirse sólo en relación docente-discente, perdiendo el carácter subjetivo de la relación auténticamente humana"*⁷⁵; definida como comunicación objetiva en la que el docente se preocupa tan sólo por la instrucción academicista, *"concibiendo al alumno como una máquina de producir aprendizaje con sus curvas y vaivenes, tecnificando extremadamente la escuela y olvidando casi totalmente al hombre que se está perfeccionando"*⁷⁶. En este plano, el estudiante será para el docente algo que le molesta, que le estorba, dejando escapar lo mejor del ser humano que es su espiritualidad⁷⁷.

Las actitudes de los maestros, traslúcidas en sus expresiones verbales, constituyen la fuerza ilocutiva de sus actos de habla. Es lo que Brunner en su estudio **EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN** denomina **"Posturas"**:

Todo lo que uno dice o deja de decir, cómo lo diga... lleva consigo lo que Grice ha llamado "implicaciones" acerca del referente, del acto de habla que se está realizando y de la propia actitud frente a lo que se está diciendo. Todo ello constituye lo que Feldman (Feldman, 1979) ha llamado postura. El lenguaje cuenta con una riqueza virtualmente infinita de mecanismos a todos los niveles para tener posturas, mediante mecanismos de discurso⁷⁸.

Con estas conceptualizaciones, Bruner confirma que el lenguaje de la educación debe expresar una **postura** frente al conocimiento –no limitado

a la trasmisión o adquisición de éste- que dé lugar a la reflexión, al diálogo, a la negociación, en los cuales el niño desempeña un papel eminente y protagónico:

"... el niño se convierte así en una parte del proceso negociador, por el cual se crean e interpretan los hechos, y se hace un agente de elaboración del conocimiento a la vez que receptor de su trasmisión"⁷⁹... el niño llegará entonces a ser un miembro de la comunidad creadora de cultura"⁸⁰.

A fin de resaltar la influencia de la toma de **posturas** en la educación, Bruner cita una experiencia de su época escolar, en la que manifiesta la admiración y el asombro que sintió por la forma tan atractiva con que la profesora explicó una clase de química. Y confiesa:

... ella no se estaba limitando a informarme, me estaba invitando a extender mi mundo de admiración hasta abarcar el suyo, estaba negociando el mundo de admiración y posibilidad. Moléculas, sólidos líquidos, movimientos... no eran simples hechos, los empleaba para reflexionar e imaginar. Miss Orcutt era especial. ¡Por supuesto, yo estaba loco por ella! Era un fenómeno humano, no un mecanismo de trasmisión. No es que mis otros profesores no tomaran posturas, sino que eran estériles y descorazonadamente informativos⁸¹.

En la intención de nuestro análisis, las **posturas** que aquí sugerimos sean adoptadas por los maestros, dentro y fuera del aula, se concretan en el entusiasmo, ánimo, optimismo, amor, paciencia, pasión y dedicación. Seguros de que es necesario construir a diario intercambios sinceros, de contacto, amistad, simpatía, armonía, respeto, empatía, afecto, comprensión, y sobre todo, diálogo, para generar un ambiente académico,



consustancial a la enseñanza y al aprendizaje*. Esta pedagogía y didáctica de la enseñanza coincide con los conceptos de Martí sobre educación:

"Los conocimientos se fijan más, en tanto se dan de una forma más amena. , (...) la palabra sobre la materia conocida debe ser sin duda alguna, a la par sólida e instructiva, galana y fácil... (...) El provecho pudiera ser mayor si la forma de la enseñanza aprovechable fuera seductora y amena"⁸².

Consecuentemente, Martí propone fortalecer en el estudiante tanto su competencia académica como su estabilidad emocional con el fin de que pueda afrontar con valentía cualquier situación de la vida:

"El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos"⁸³.

Con parecido rigor, sobre este aspecto de mantener un sano equilibrio entre todas las esferas que impregnan la vida del estudiante, la columnista del periódico, El Tiempo, Annie Acevedo, señala que a un colegio no se le puede medir sólo por su desempeño en la Prueba de Competencias Básicas del ICFES, sino que es necesario poner en la balanza otras variables:

* En contravía, Rascovsky explica que con las conductas de agresividad, el profesor o maestro enfermo intenta satisfacer sus inconscientes impulsos a maltratar, controlar, aplazar y limitar la capacidad de desenvolvimiento del alumno. Generalmente la culpa que siente por su fracaso para enseñar es proyectada y castigada en los alumnos. Existe en estos seres patológicamente orientados hacia la enseñanza, el desconocimiento de que la función más importante en la situación pedagógica, es la de estimular en el alumno el amor por la materia o las materias representadas por el profesor o el maestro. (Rascovsky, citado por Aray. Op. Cit. Pág. 50).

Primero está el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes. La excelencia en la educación tiene que ver con el desarrollo de la capacidad integrada del individuo. La parte académica es importante, pero está lejos de predecir el éxito en la vida profesional. Una buena educación optimiza el potencial intelectual al igual que el socioemocional. Educar a seres bien dotados intelectualmente es tarea fácil. Eso lo hace cualquier colegio (...) Se necesita darle importancia tanto a los modelos de disciplina, como a los modelos académicos; el trabajo en equipo de manera cooperativa y no sólo competitiva; la implementación de valores sociales; el potencial y las necesidades de los estudiantes. Poner en práctica lo que se aprende en teoría, el desarrollo de hábitos de estudio, la estimulación a procesos de pensamiento y la resolución de problemas, son clave para medir una buena educación⁸⁴.

Trabajo educativo humanizado e integrado a la práctica de estrategias pedagógicas (**cómo educan**) mediadas por el recurso del diálogo, no sólo como instancia para afianzar la amistad entre docente y estudiante, sino también como instrumento de enseñanza, que permite la entrega del docente a cada niño en su formación y en la superación de sus dificultades. Algo así, como una educación personalizada, que individualiza a cada niño (**a quién**), considerándolo en su ser, como persona con su propio estado sicosocial, con diferentes cualidades, atributos, debilidades, defectos*. Sucede, pues, que del diálogo se desprende el clima propicio para la aplicación de la metodología de la Escuela Activa, que considera la participación protagónica del niño en el proceso, incentivando que *“los educandos desarrollen sus capacidades en*

* Acerca del hecho de individualizar al estudiante en el aula Gaston Mialaret expone la estrategia del *desarrollo en espiral*, sobre la cual explica: Ello presupone evidentemente que los conceptos, nociones, conocimientos, prácticas, etc., no sean presentados en un plano absoluto (en el espacio y en el tiempo) sino que la educación investigue y descubra en la experiencia individual y social de cada niño los fundamentos de toda construcción ulterior. Es a partir de la situación del niño, de sus “prácticas” físicas, experimentales, familiares y sociales, recurriendo al niño como elemento esencial de su propia educación, como debe edificarse el sistema educativo. (Tomado de Gaston Mialaret. *¿Qué educación?*. En: *El derecho del niño a la educación*. Op. Cit. Pag.50).

*completa libertad, fomentando las actividades espontáneas*⁸⁵. En suma, la presencia del profesor se hace indispensable, al actuar como motivador, y orientador del trabajo. Este modelo afirma que *“lo que procede del interior del educando, es el contenido más importante para su desarrollo”*⁸⁶. Del mismo modo es aplicable el método IRRA, el cual despierta el interés científico y la participación inteligente del alumno en los cuatro pasos esenciales a seguir: investigar, razonar, relacionar y anotar. Dichas estrategias pedagógicas, de llegar a practicarse, a la vez que confluyen en el acto ilocutivo, explican la forma y el modo como los actos de habla influyen en la enseñanza.

Todo lo anterior se equipara a las nociones de diálogo, negociación, y creación de cultura tratados por Bruner y Vigotsky al interior del ámbito educativo. Bruner evocando a Vigotsky asegura que la educación es una continuación del diálogo⁸⁷, por tanto, *“... el aprendizaje conceptual es una empresa realizada en colaboración por un niño y un adulto que entran en diálogo con él...”*⁸⁸. En efecto, *“la educación <<sin maestro>> en su concepción es imposible”*⁸⁹. En términos más amplios, Vigotsky habla de una <<Zona de Desarrollo Potencial>> “ZDP” que consiste en *“la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes que él, y quienes de hecho, colaboran con él, p.e., intentando enseñarle”*⁹⁰. Bruner explica más

detalladamente: "... es como si el adulto que interactúa con el niño le prestara su propia conciencia <<organizándole>> la situación de aprendizaje, proponiendo objetivos alcanzables y enseñándolos adecuadamente en el curso de la tarea. Una vez que el niño empieza a dominar prácticamente la tarea, desarrolla su propia conciencia, su propio metaconocimiento"⁹¹.

Diferente al enfoque de Piaget –que concibe al niño enfrentando sólo el mundo como problema sobre el cual debe construir una representación, sin la ayuda del adulto–, el modelo del desarrollo de Vigotsky es radicalmente más social, *"concibe al niño desde el principio colaborando con otros, enfrentando el mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos"*⁹².

Con Bruner concluimos, que el progreso del sistema educativo depende de un método de enseñanza encaminado al diálogo y a la negociación para la creación de la cultura:

"Estoy totalmente convencido de que si nuestro sistema educativo debe avanzar para asegurar una mayor participación en la cultura a todos los hombres y mujeres, lo va a hacer en la dirección de un modelo de enseñanza de <<diálogo>> o <<negociador>>"⁹³. "...la educación, si ha de preparar jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación del significado"⁹⁴.

Inspirados en Vigotsky otros teóricos de la educación como Leroy, G en su obra *“El diálogo en la educación”* describe la eficacia del diálogo en el contexto escolar:

Para que el diálogo fuese verdadero, habría de reunir estas condiciones: debe realizarse de manera que los interlocutores aprendan mutuamente contenidos e información; estimular entre sí los intervinientes; aceptar el profesor a sus alumnos para cooperar con ellos invitarles a expresar sus ideas y sus sentimientos personales, permitir que los alumnos pongan toda su personalidad en el diálogo; pedirles ayuda para resolver problemas individuales y colectivos⁹⁵.

En este mismo marco dialógico, que se desencadena en virtud de la fuerza del acto ilocutivo, también juega un papel crucial el ejercicio de la disciplina a través de los actos de habla (*cómo* disciplinar): el diálogo teje las condiciones afectivas para que se establezca un voluntario cumplimiento y una sana adhesión a las normas del orden acordadas. Gracias a la activa cooperación del maestro y del estudiante, juntos lo construyen y lo ponen en práctica, reconociendo y respetando a la autoridad, respetando la dignidad del educando, y ejerciendo la comprensión, la tolerancia, la confianza, la paz y el amor.

Como insiste José Martí en sus textos educativos, que el verdadero educador es el que sigue el ejemplo del muy ilustre maestro cubano, Tomás Estrada Palma, quien realmente ama su oficio y a sus alumnos y se

apoya sabiamente en el diálogo para disciplinarlos, con el fin de que sus vidas sean perfeccionadas:

“Aquel hombre a quien aman tiernamente los alumnos que le ven de cerca la virtud; aquel compañero que en la conversación de todos los instantes moldea y acendra, y fortalece para la verdad de la vida del espíritu de sus educandos; aquel vigía que a todas horas sabe dónde está y lo que hace el alumno suyo, y les mata los vicios, con la mano suave o enérgica que sea menester, en las mismas raíces; aquel maestro que de todos los detalles de la vida saca ocasión para ir extirpando los defectos de soberbia y desorden que suelen afean la niñez de nuestros pueblos, y creando el amor al trabajo y al placer constante de él en los gustos moderados de la vida...”⁹⁶.

Muy afín con lo dicho por Martí, Fermoso Estébanes señala que “la espontaneidad en la relación educativa precisa una **capitulación conciliadora** entre **la autoridad del educador y la libertad del educando**, única manera de fomentar la cooperación y las iniciativas, a la vez que evitar la rebeldía justificada del educando. La **disciplina** no debe ser autoritaria, sino resultado de la intelección entre educadores y educandos...”⁹⁷.

La disciplina, bajo esta connotación, se ubica en este mismo plano del acto ilocutivo. Se trata de la intencionalidad y el carácter expresivo o bondadoso con que los docentes tratan, en la tarea correctiva, a sus estudiantes. Así que, al ejercer la disciplina, sería de gran provecho que los maestros adopten las actitudes dialógicas aquí indicadas para alcanzar la

comprensión. Esta última estudiada por Edgar Morin, en su obra **LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO**.

Morin hace hincapié en que, paradójicamente mientras en nuestro planeta triunfa la comunicación (redes, faxes, teléfonos celulares, modems, Internet, etc.), la incomprensión es cada vez mayor. Por ello, proclama que una de las finalidades de la educación debe ser enseñar la comprensión y la tolerancia entre humanos, como garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad⁹⁸.*

3.3. EFECTOS: ACTO PERLOCUTIVO. Este tercer acto explica el poder que tiene toda expresión lingüística intencional de producir efectos en relación con los sentimientos, con los pensamientos, o con las acciones del destinatario. *“Independientemente de la intención de quien produce una expresión, ésta tiene una fuerza de afección sobre el auditorio que no es posible pasar por alto”⁹⁹.*

* A esta sabia elucidación, Morin agrega que existen dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva –pasa por la inteligibilidad y por la explicación– y la comprensión humana intersubjetiva en la cual la explicación es insuficiente. Centrándose en su ideal pedagógico, Morin asegura: “Ésta implica un conocimiento de sujeto a sujeto. Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mi mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad” (Morin. Op. Cit. P.72).

Se precisarán y se describirán en este último apartado, los posibles efectos que puede producir el mensaje **significativo**. Mensaje aplicado al desarrollo humano con base en principios (*“qué decir”*: *acto locutivo*), impartido a los estudiantes, que muy seguramente conllevarán a cambios plausibles en sus vidas.

Para lograr este propósito, cabe detenernos primeramente en conocer algunos conceptos que explican cómo funcionan los actos de habla perlocucionarios en los oyentes.

El semiólogo Julio Escamilla Morales, apoyándose en el estudio de los actos de habla: locutivo, ilocutivo y perlocutivo, concluye que cuando producimos enunciados no sólo significamos y proponemos referencias, sino que ejecutamos acciones socialmente relevantes, como afirmar, interrogar, responder, advertir etc. (Kerbrat – Orecchioni, 1984:10), las cuales pueden desencadenar o producir efectos extralingüísticos, denominados perlocucionarios¹⁰⁰.

Similarmente, Bloomfield sostiene que todo acto de habla emitido por el hablante actúa como estímulo sobre el oyente, logrando que este último manifieste la reacción deseada en el comportamiento¹⁰¹.

Además, los actos de habla locutivo, ilocutivo y perlocutivo, estudiados hasta el momento, guardan una estrecha conexión con la pertinencia de los enunciados en contextos delimitados, que Hymes destaca en su concepción de competencia comunicativa, y más específicamente con los actos perlocutivos. Lo que significa que un enunciado será pertinente si logra atender a las necesidades particulares del contexto en que se realiza y provoca reacciones en el comportamiento de los oyentes.

Para ahondar, con más pormenores, en el concepto de pertinencia citaremos otras apreciaciones de autores como Dascal quien explica que en una conversación entre dos personas A y B, el enunciado de B es pertinente si satisface los objetivos locales de la interacción; un enunciado debe satisfacer determinadas <<exigencias conversacionales>> y esto lo realiza mediante la fuerza ilocutoria¹⁰².

Del mismo modo, Martha Bertucelli considera que la <<garantía de pertinencia>> en una comunicación, se evidencia cuando *“quien comunica algo de cualquier forma garantiza al interlocutor que vale la pena centrar la atención en la información comunicada”*¹⁰³; que para que se realice la pertinencia en un acto comunicativo, es necesario la presencia de la fuerza ilocutiva en el enunciado, con el fin de que posteriormente desencadene las reacciones deseadas en el auditorio; como puntualiza Sperber y Wilson

(1986): *“Una información es más pertinente cuanto mayores son los efectos textuales que ésta provoca”*¹⁰⁴, es decir, el grado de pertinencia depende de los cambios cognitivos o de esquemas de pensamiento que una información genere en los oyentes.

De este recuento sobre los actos perlocutivos y la pertinencia –elementos relacionados con la competencia comunicativa–, se puede deducir que el mensaje compartido por los docentes a sus estudiantes, es pertinente si reconoce los problemas del contexto en que se produce y si llega a satisfacer las carencias primordiales de los niños. En la ejecución del tercer acto de habla, el **perlocutivo**, opera la fuerza ilocutiva a través del contenido de los enunciados, referido a valores humanos, éticos y culturales. Generando un impacto en la vida de los estudiantes e influyendo en su mente: sus pensamientos, sus ideas; en su corazón; en sus sentimientos, sus emociones, y originándoles así, cambios positivos: el enriquecimiento de su personalidad. Más claramente, el mensaje captado por los estudiantes produce modificaciones en todas los ámbitos de su vida sicosocial.

Se comprobará, que tales **efectos** esperados se identificarán en sus nuevos comportamientos, actitudes, y sentimientos, en su expresión verbal y para-verbal, en su rendimiento académico, y en su visión de mundo.

Aspectos que inicialmente fueron el reflejo de sus múltiples problemas, o impedimentos para su formación integral, como se apreció en la sección de **participantes** (*a quién*) y **contexto**.

¿Qué **comportamientos, actitudes y sentimientos** se vislumbra que exterioricen los estudiantes? : Obediencia, mansedumbre, docilidad, disciplina, compañerismo, integración, respeto, sumisión a las normas justas, bondad, colaboración, honestidad, sinceridad. Demostraciones de cariño, amor, afecto, alegría, perdón. Autoestima reafirmada. Cuidado y decencia en su presentación personal. Avances en la conciencia de identidad, estabilidad emocional y mejoras en el autoreconocimiento de virtudes personales.

¿Cuál sería el nuevo **modo de expresión verbal y paraverbal** de los estudiantes? : Emisión de expresiones cordiales. Disminución del lenguaje soez. Buen trato con palabras que comuniquen respeto, y denoten compañerismo, amistad, aprecio y consideración. Dominio de la expresión oral en público.

¿**Cómo se manifestaría el Rendimiento Académico?** : Interés en el estudio, adquisición de conocimientos y deseos por aprender, estudiar, e investigar. Avance progresivo en todas las asignaturas. Aumento de la

capacidad de lectura y escritura. Habilidades para producir textos escritos, analizar y sintetizar.

¿ Cómo sería la Visión de mundo de los estudiantes? : Tendrían una perspectiva más amplia y segura acerca de la vida y el mundo. Mayores aspiraciones de lograr cosas grandes e importantes. Deseos de profesionalizarse y de triunfar.

Cabe reconfirmar, en consecuencia, que a partir de diversas premisas, la competencia comunicativa se efectúa de modo significativo, si el hablante es capaz de saber qué decir, a quién, cómo y de qué modo, reconociendo el contexto en que se realiza la interacción social. Esto implica que la conjugación del poder expresivo del hablante (**posturas**) con la fuerza ilocutiva de los enunciados, logra los efectos deseados en el público destinatario. Igualmente se advierte que si los docentes aplican la competencia comunicativa al emitir un discurso **significativo**, éste va a ejercer un poder sobre la vida de los niños, y va a **efectuar** cambios en ellos. Gracias al contenido de los enunciados, cimentados en principios optimistas, desarrollan competencias para emular sus problemas psicosociales. A su vez, porque la fuerza ilocutiva de dichos enunciados los induce a modelar nuevas actitudes de crecimiento personal y cultural, y a optar por un mejor desempeño escolar. Pensamos que el **uso competente**

de la comunicación debe estar al servicio de un proceso liberador de inopias sociales, intelectuales y espirituales, ya que desde la escuela el poder de la palabra ejerce la virtud de transformar las debilidades en fortalezas, disponiendo así, el fomento de una educación para dignificar a la persona y la construcción de tejido social inspirado en la convivencia pacífica.

4. CONCLUSIONES

Luego de analizar la funcionalidad de la competencia comunicativa en el desempeño de la docencia, y en las experiencias significativas de aprendizaje, llegamos las siguientes conclusiones que engloban, de manera sumaria, los puntos vertebrales de esta reflexión.

- La problemática latente en el sistema educativo colombiano, reflejada en la pobre calidad de sus resultados, tiene sus orígenes en los conflictos estructurales de una sociedad injusta, autoritaria, y en la deslegitimación gradual de sus instituciones: crisis moral, política, económica y social. Atmósfera de la que emerge el desinterés del Estado y sus gobernantes, quienes renuncian al fortalecimiento y al control planificado de la educación, tanto pública como privada del país. Hecho que incide en la deficiente formación humana y en la insensibilidad profesional de los líderes que administran el destino de nuestra sociedad. Estos desarreglos, a su vez, hacen estallar la crisis general en todas las instituciones políticas, sociales y culturales.

- En condiciones de desequilibrios y perturbaciones de la vida social, no resulta tan sencillo la ejecución de un proyecto pedagógico de magños ideales históricos. Los protagonistas y participantes de la interacción

educativa, (el maestro y el alumno) comparecen a la escuela afectados cultural y psicológicamente por los conflictos que hieren al país.

• Las anteriores generalidades se constituyen al mismo tiempo, en las causas generadoras de los problemas en el contexto interno de la institución educativa y en especial del aula de clases, que impiden el perfeccionamiento de talentos y la expansión socio-cultural en la persona del estudiante. Crisis de relaciones (docente-estudiante), conflictos de comunicación humana que conducen a procesos deformantes, problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y escasa conciencia de comunidad educativa. Los abusos en las relaciones de poder (autoritarismos) que ciertos docentes ejercen a través de actos de habla y conductas hostiles, para castigar, insultar, humillar, maltratar, ignorar, y discriminar a los más vulnerables (los estudiantes), son mecanismos de violencia simbólica y de represión, que en lugar de provocar una respuesta positiva respecto a logros académicos, atrofian su personalidad y su potencial creativo, causando en ellos conductas más agresivas, rebeldes, inconformes; rechazo al estudio y desprecio por la armonía en las relaciones humanas.

• Ante estas alteraciones, se concluye que son los educadores quienes deben hacer el esfuerzo y tomar la iniciativa de transformar los estrechos

paradigmas de pedagogía y filosofía de la educación hasta ahora empleados. Si los trabajadores de la educación tienen algo de educadores, por motivos de honestidad, tienen la obligación de coparticipar en el diseño de una educación bien proyectada y/o centrada en los valores de la no-violencia. Los educadores también son fuentes alimenticias y difusoras de cultura en la sociedad. Su papel de agentes mediadores los sitúa como seres obligados, a liderar y gestar un proyecto pedagógico nacional creativo, -que tenga en cuenta las necesidades psicosociales de los ciudadanos, inmersos en un contexto sociopolítico particular-, con miras a formar personas con principios y capaces de vencer obstáculos y ser solidarios con el país, abrazando las utopías de nuestros deseos y nuestra imaginación. Aunque parezca muy difícil, qué mejor que iniciar este trabajo de sensibilización con los párvulos, la semilla, para el porvenir de la justicia y la equidad. Actitud que demanda de los maestros, constituirse en personas idóneas, modelizadoras, y dignas de ser consideradas como ejemplo.

• A realidades como las aquí anheladas, se puede llegar mediante los aportes legales y legítimos de múltiples liderazgos, o actividades públicas y privadas, comprometidas con la perfección humana, entre las cuales es de franca pertinencia, el ejercicio competente de la comunicación humana en el quehacer educativo, en la construcción de los saberes o en la

producción de conocimientos. Esto porque *“las situaciones pedagógicas son situaciones comunicativas”* (Tobón), que deben facilitar la relación de mutuo crecimiento entre los sujetos que inducen y motivan, y los que de manera autónoma construyen el conocimiento que más tarde ayudará a la consecución de las metas.

- Se puntualiza que los comportamientos sociales conscientes, o espontáneos, constituyen en la institución educativa, **formas de comunicación**. El acto educativo, con su índice apreciable de conciencia, establece los intercambios enunciativos que involucran al emisor y al destinatario, ambos con intenciones implícitas, o manifiestas, que resultan ser imprescindibles, bajo cualquier mecanismo de comunicación. Son estrategias donde se hace necesario “tener en cuenta las necesidades del grupo de trabajo, sus supuestos, sus competencias culturales, su nivel de conocimientos” (Tobón Franco), para efectos de obtener resultados de calidad humana en la persona del educando. Es desde el escenario del lenguaje, activado con sus atributos dinámicos y mágicos, donde es posible abrir otros espacios reales y mentales que coadyuven con el trabajo educativo, de construir en el estudiante una cultura superior.

- Vale colegir que la competencia comunicativa en el ámbito educativo adquiere una extraordinaria **significación**, pues, la experiencia educativa



se funda sustancialmente por la interacción comunicativa entre seres culturales, docentes y estudiantes, que se relacionan mediante determinados actos discursivos, condicionados por la situación del entorno escolar. Más claro: la competencia comunicativa (Hymes) es la capacidad de identificar *cuándo se debe hablar y cuándo callar, qué decir, a quién, cómo y de qué modo*. Protagonizando actos de habla de acuerdo con las particularidades psicosociales e histórico-culturales del contexto en que se produce la interacción.

• Los docentes que hacen uso de una competencia comunicativa, sensible a la particularidad de la situación problemática de sus estudiantes (**contexto sociocultural**: débil cohesión familiar, maltratos, discriminaciones), emiten actos de habla, discerniendo **cuándo** deben **hablar** a sus alumnos (el momento más apropiado), **cuándo** deben **callar** para escucharlos detenidamente. **Qué contenidos** (qué decir- *acto locutivo*) **o mensajes significativos** transmitirles para concientizarlos en beneficio de su formación. A **quién** hablarle (*participantes*), teniendo muy en cuenta que comparten con una comunidad heterogénea, no uniforme, en la que cada niño posee una individualidad y una personalidad (diversas capacidades, limitaciones, dificultades.) **Cómo** hablarles y **de qué modo** (*acto ilocutivo*), asumiendo una actitud, una postura, una expresión corporal, un estilo, como estrategias aptas para facilitar el contacto, el

amor, la empatía, la relación afectiva, la comprensión, la disciplina. Componentes que conjugados pueden engendrar en los estudiantes cambios efectivos de comportamientos, actitudes y sentimientos, modo de expresión verbal, rendimiento académico, visión de mundo (*acto perlocutivo*), que viabilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y estimulan e incrementan la obtención de logros culturales.

• En esta reflexión final, es menester aclarar, que no se ha pretendido absolutizar sobre enseñanzas extraídas a partir de prejuicios, o equívocos. Ni desvirtuar el trabajo honesto de docentes que en el país laboran con tesón. Es verídico que hay quienes se esmeran por formar estudiantes sobresalientes, en medio de las dificultades que embargan al país, pero su aporte, por muy singular que sea, si no se articula a un proyecto educativo nacional cualificado, se desperdicia cargado de buenas intenciones.

• Si los seres necesarios para que exista la educación institucionalizada no están emocionalmente estables, no pueden establecer un diálogo fructífero en materia de formación humana. Sin embargo, es irremediable y de suyo, edificante, que el ser humano en este proceso enfrente situaciones complejas, porque así se siente exigido a desarrollar la inteligencia, a crecer espiritualmente, y a enriquecer de virtudes nuestra condición

humana: aspectos fundamentales que potencian la creatividad para hallar alternativas originales, en la solución de problemas.

- La sustentación de esta tesis no pretende resolver los problemas de la educación del país a corto plazo. Se requiere, pues, de un ingente compromiso ético del profesional de la educación que lidere un proyecto propositivo en unión con los educandos. Proceso, de tal magnitud, que logre estremecer al sistema político y lo involucre a respaldar este esfuerzo, materializando soluciones compartidas. Pensamos que, con firmes convicciones, es posible cualificar la educación a mediano, o a largo plazo. Si nunca se empieza a ejecutar el plan de soluciones, nunca se vencerá la crisis. Ni en la educación, ni mucho menos en las causas que destrazan el país.

- Se espera que esta reflexión fortalezca en lo pedagógico, el papel de las ciencias de la comunicación y del lenguaje, en la praxis de la educación en Colombia, y a su vez, suscite compromisos de cambio en la comunidad académica, en contextos educativos preocupados por construir nuevas alternativas para el desarrollo integral del estudiante, en la perspectiva de que en el futuro él sea capaz de desempeñarse inteligentemente con fundamentos éticos, profesionales y cultura ciudadana. Es decir que coopere con el mejoramiento de la calidad de vida del país.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Fermoso Estébanez, Paciano. *Teoría de la Educación*. Ed. Trillas. Ediciones Agulló. Madrid, España. Mayo de 1988. Pág. 272-272.
2. kerbrat- Orecchionni, Catherine. Citada por Escamilla Morales, Julio. *Fundamentos Semiolingüísticos de la Actividad Discursiva*. Ediciones Universidad del Atlántico. Santa Fé de Bogotá. 1998. Pág. 12-13.
3. Charaudeau, Partick. Citado por Escamilla. Op. Cit. Pág.14.
4. Bruner, Jerome. *El lenguaje de la educación*. En Acción Pensamiento y Lenguaje. Madrid. Alianza. 1984. Pág. 208.
5. Rascovsky. Citado por Julio Aray. *SADISMO EN LA ENSEÑANZA*. Monte Ávila Editores, C.A. Editorial Arte. Caracas. 1979. Pág.82.
6. Ibid. Pág.34.
7. Savater, Fernando. *El valor de Educar*. Ed. Ariel. Barcelona.1990. Pág.15.
8. Tanguy, Lucie. *Les Usages Sociaux de la Notion de Compétence*. Cita tomada de "Lineamientos Curriculares para el Área de Lengua Castellana y Literatura". Ministerio de Educación Nacional. Santa fe de Bogotá. D.C. 1998. Pág. 37.
9. Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación Por competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa. ICFES. Bogotá. 1998. Pág.
10. Chomsky, Noam. Citado por Torrado Pacheco, María Cristina. *Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En: *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Universidad Nacional. Bogotá. 2000. Pág. 40- 41.
11. Hymes, Dell. Citado por Torrado. Op. Cit. Pág.46.

12. Hernández. Op. Cit. Pág. 29.
13. Hymes Dell. Citado por Bertucelli Papi, Marcella. *Qué es la pragmática*. Barcelona. Buenos Aires. México. Paidós. 1994. Pág. 85.
14. Torrado. Op. Cit. Pág. 46.
15. Hymes. Citado por Hernández. Op. Cit. Pág. 30.
16. Carnap. Citado por Bertucelli. Op. Cit. Pág. 32.
17. Morris. Citado por Bertucelli. Op. Cit. Pág. 28.
18. Hernández. Op. Cit. Pág. 32.
19. Levinston. Citado por Bertucelli. Op. Cit. Pág. 31.
20. Saussure. Citado por Escamilla. Op. Cit. Pág. 4.
21. Feroso. Op. Cit. Pág. 265.
22. Marc, Edmond y Picard, Dominique. *La interacción social*. Barcelona. Buenos Aires. México. Paidós, 1992. Pág. 21.
23. Charaudeau, Partick. Citado por Escamilla. Op. Cit. Pág. 30.
24. Escudero Yerena, María Teresa. *La comunicación en la enseñanza*. Ed. Trillas. México. 1990. 2ª Edición. Pág. 9.
25. Trillos, María. Citada por Escamilla. Op. Cit. Pág. XIII.
26. Weihrich, Heins y Koontz, Harold. *Administración, Una perspectiva global. Comunicación*. Cáp. 19. Traducción: Lic. Julio Coro Pando. Ed. McGraw-Hill. México-Bogotá. 1994. (4ª edición. Pág. 535.
27. Feroso. Op. Cit. Pág. 266, 273, 274.
28. Tobón Franco, Rogelio. *Estrategias de la comunicación. Serie Saber Comunicarse 1*. Medellín, Colombia. 1997. Pág. 116.

29. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Colegio Cristiano "LUZ Y VERDAD". JUCUM. Cartagena de Indias. 2000. Pág. 26.
30. PEI. Op. Cit. Pág. 37-38.
31. Ibid. Pág. 32-33.
32. Tobón. Op. Cit. Pág. 117-118.
33. Escamilla. Op. Cit. Pág. 24.
34. Ibid. Pág. 23.
35. Ibid.
36. Ibid. Pág. 11-12.
37. Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Varios autores. Magisterio. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá. D. C. Julio de 1998. Pág. 47.
38. Ibid.
39. Ibid. Pág. 46.
40. Bruner. Op. Cit. Pág. 197.
41. Aschner, M. J. *El lenguaje de la enseñanza*; en Smith, B.O y Ennis, R.H. *Lenguaje y conceptos en la educación*. El Ateneo. Buenos Aires. 1971. Pág. 98.
42. Anzieu y Martín. Citado por Marc y Picard. Op. Cit. Pág. 33.
43. Ibid. Pág. 28.
44. Ibid. Pág. 29.
45. Ibid. Pág. 33-34.
46. Ibid. Pág. 34.
47. Suchodolsky Bogdan. En *El derecho del niño a la educación*. (Varios autores. Compilación de Gaston Mialaret. UNESCO. Paris 1979. Pág. 43.

48. Van Dijk, Teun. *Estructura discursiva y cognición social*. En Cuadernos de la Maestría en Lingüística. N.2. Universidad del Valle. Octubre de 1994. Pág. 70.
49. Ibid. Pág. 71.
50. Naik J. P. En *El derecho del niño a la educación* Op. Cit. Pág. 80.
51. Ramírez Coneo, Edwar. *El insulto, el castigo, y el regaño en la escuela primaria* (Trabajo de grado) Programa Lingüística y Literatura. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Cartagena. 1998. Pág. 40.
52. Aray. Op. Cit. Pág. 53.
53. Tobón Franco, Rogelio. *Estrategias de la comunicación. Serie Saber Comunicarse 1*. Medellín, Colombia. 1997. Pág. 118.
54. Torrado. Op. Cit. Pág. 52.
55. Tobón. Op. Cit. Pág. 118.
56. Austin. Citado por Hernández, Carlos. Op. Cit. Pág. 31.
57. Ibid.
58. Tobón. Op. Cit. Pág. 70.
59. Escamilla. Op. Cit. Pag. 25
60. PEI. Op. Cit. Pág. 7.
61. Suchodoski Bogdan. En *El derecho del niño a la educación*. Op. Cit. Pág. 41.
62. Huberman A. M. En *El derecho del niño a la educación*. Op. Cit. Pág. 60.
63. Ibid. Pág. 59.
64. Gómez, H. *Pedagogía del presente milenio*. Documento compilado por el centro de formación docente de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias. 1998.

65. Ibid.
66. Ibid.
67. Fichte J.G. Discursos a la Nación Alemana. Tomado de *Bases Para una Política de Estado en Materia de Educación Superior*. ICFES. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Mayo de 2001. Pág. 86.
68. Hernández. Op. Cit. Pág. 31-32.
69. Martí, José. *Escritos sobre Educación*. Editorial de Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro. La Habana, 1976. Pág. 155.
70. Gómez, H. Op. Cit.
71. Martí. Op. Cit. 149.
72. Ibid. Pág. 19.
73. Nohl, H. Citado por Feroso. Op. Cit. 255.
74. Feroso. Op. Cit. 255.
75. Ibid. Pág. 257.
76. Ibid. Pág. 273.
77. Arroyo, V. Citado por Feroso. Pág. 273.
78. Brunner. O.p. cit. Pág.201.
79. Ibid. Pág. 203.
80. Ibid. Pág. 207.
81. Ibid. Pág. 202- 203.
82. Martí. O.p. cit. Pág. 175, 186-187.
83. Ibid. Pág. 153.
84. Acevedo, Annie. *Un Buen Colegio*. En EL TIEMPO. Sección Educación. 10 de Junio de 2001. P. 2/16.
85. PEI. O.p. cit. Pág. 39.

86. Ibid.
87. Brunner. O.p. Cit. Pág. 40.
88. Ibid. Pág. 207.
89. Ibid. Pág. 40.
90. Vigotsky. Citado por Bruner. Pág. 35.
91. Brunner. O.p. Cit. Pág. 36.
92. Ibid. Pág. 37.
93. Ibid. Pág. 40-41.
94. Ibid. Pág. 200.
95. Leroy, G. Citado por Feroso. O.p. Cit. Pág. 288.
96. Martí. O.p. Cit. Pág. 95.
97. Feroso. O.p. Cit. Pág. 259.
98. Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. ICFES. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia, noviembre de 2000. Pág. 71.
99. Austin citado por Hernandez. Pág. 32.
100. Escamilla. Op. Cit. Pág. 21-22.
101. Bloomfield. Citado por Bertuccelli. Op. Cit. Pág. 82.
102. Dascal. Citado por Bertuccelli. Op. Cit. Pág. 248.
103. Bertuccelli. Op. Cit. Pág. 249.
104. Sperber y Wilson. Citados por Bertuccelli. Op. Cit. Pág. 251.