



UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Vince In Bono Malum

**“EL CIRCULO MAGICO COMO INSTRUMENTO PARA
DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL,,**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LILIANA MENESES MARTINEZ

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1988



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Indice	paginas
Introducción	1
I. Los Modelos Psicológicos	4
1.1 El Modelo Humanista-Existencial	5
1.2 Carl Rogers	11
1.3 Psicoterapia Centrada en el Cliente	13
1.4 Constructos básicos y postulados	14
II. Programa de Desarrollo Humano	18
2.1 Antecedentes Históricos	20
2.2 Conceptualización	22
2.3 Metodología	26
2.4 Secuencia del Círculo Mágico	28
2.5 Materiales del Programa	30
2.6 Investigaciones	31
III. Desarrollo del lenguaje	34
3.1 Antecedentes	
3.2 Conceptualización	35
3.3 Perspectivas teóricas	
3.4 Adquisición del lenguaje	37
3.5 Métodos de estudio	40
IV. Método	42
4.1 Sujetos	44
4.2 Instrumentos	45
4.3 Procedimiento	46
Descripción	48
Tratamiento	49
4.4 Análisis de datos	50
4.4.1 Cualitativo	

4.4.2 Cuantitativo	52
V. Resultados	54
5.1 Diferencias entre grupos	
5.2 Comparación entre grupos	60
5.3 Confiabilidad del instrumento	61
VI. Discusión	63
VII. Conclusión	69
VIII. Sugerencias	71
IX. Limitaciones	72
X. Bibliografía	73
Anexos	76

Introducción.

Generalmente el maestro que lleva el sistema tradicional en su enseñanza, dedica más su atención y tiempo a la enseñanza de materias escolares. Sin embargo, en los últimos años, algunos maestros se han percatado de que su influencia en el salón de clase, va mucho más allá de la simple enseñanza académica.

Reconocen que cuando el niño ingresa a la escuela, la estimulación aumenta y por lo tanto el aprendizaje se fomenta en todas las áreas del desarrollo. Por lo que debe propiciar una adecuada interacción de los diferentes aspectos constitutivos del ser humano: la esfera psicomotora, intelectual y afectiva. Además se han dado cuenta de que la interacción diaria del niño con ellos y los compañeros, estimula no sólo el aprovechamiento intelectual, sino que es también un factor muy importante en el desarrollo emocional de los pequeños. Por lo que consideran necesario establecer una interrelación positiva y formar un ambiente adecuado que encamine y fomente un correcto y firme desarrollo global de los mismos. Así mismo, han comprendido que las experiencias vividas día a día en el salón de clases tienen un impacto determinante en la vida del niño.

A partir de lo anterior se han elaborado instrumentos que guían al maestro en su actuación.

Los doctores Harold Bessell, Uvaldo Palomares y Geraldine Ball, elaboraron el Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico, el cual proporciona al maestro un método práctico para crear en su clase, el clima emocional que el niño necesita para alcanzar su óptimo desarrollo.

Dado lo anterior el propósito de la presente investigación, es aplicar la técnica en niños mexicanos y observar si existe cierta influencia sobre el lenguaje oral debida a la utilización del mismo.

I. FILOSOFIA HUAMANISTA

I. Los Modelos Psicológicos.

El hombre siempre ha querido explicarse todas las cosas, entre ellas conocerse y explicarse así mismo. Conocer su propia naturaleza, sus orígenes, el motivo y fin de su existencia, el por qué y sentido de sus actos, lo que lo distingue de los otros seres. Por lo tanto el hombre comenzó a especular sobre sí mismo, formando un sinnúmero de ideas, teorías y supuestos con diversos énfasis y enfoques.

Este afán del saber del hombre fue formando paulatinamente a las ciencias, las ciencias como conjuntos de verdades (axiomas, principios, leyes, etc.) demostrables, tuvieron que especializarse cada vez más sobre hechos particulares. Así surge entre otras la Psicología, Antropología, Filosofía, Economía, Sociología, y Derecho.

Gracias a la investigación en Psicología se desarrollaron un sinnúmero de teorías y supuestos para entender, explicar y describir el comportamiento humano. En base a los conocimientos teóricos y aplicados de los supuestos, se amplió el campo de acción de la Psicología hacia la educación, el trabajo, la sociología, lo experimental, lo clínico, entre otros.

Las teorías se entendieron como modelos por las categorías generales que compartían entre sí [Kelly, G. (1955) citado por Dicaprio, H. (1985)] y fue así como surgió la siguiente clasificación:

- A. Modelo Psicodinámico.
- B. Modelo Ego social.
- C. Modelo Humanístico Existencial.
- D. Modelo Conductual.

A. Dentro del modelo psicodinámico se encuentra la teoría psicoanalítica de Freud, la psicología analítica de Jung, y la psicología motivacional de Murray entre otras.

B. Dentro del modelo sociocultural se pueden mencionar las siguientes: la teoría de las ocho etapas de desarrollo de Erickson, la psicología individual de Adler, el yo real contra el yo ideal de Horney, entre otras.

C. Dentro del modelo humanista existencial se encuentra la persona plenamente funcional de Rogers, la psicología personalista de Allport, la psicología de la salud de Maslow y el psicoanálisis de Fromm entre otras.

D. Dentro del modelo conductual esta el conductismo operante de Skinner, el aprendizaje por observación-imitación de Bandura, el Modelo Racional Emotivo de Ellis, la teoría Sistemática de Hull, el Condicionamiento Contiguo de Guthrie, el aprendizaje de signos de Tolman, entre otros (Niddi, p. (1972)1.

La teoría de Rogers se encuentra clasificada dentro del modelo Humanista-Existencial. El interés por retomar este modelo, se debe a que los creadores del Programa Desarrollo Humano/Círculo Mágico además de ser humanistas, retoman de esta teoría rogeriana algunos aspectos para derivar la filosofía del Círculo Mágico.

1.1 Modelo Humanista Existencial.

Orígenes.

Humanismo antiguo:

La palabra humanista surge a partir del siglo XII en Roma, también conocida como "docta pietas" (Toffanin G., 1952).

Para llegar a las raíces del humanismo, es preciso remontarse a la historia de la cultura. Además hay que reconocer al

humanismo como parte integrante de la tradición de la iglesia. A fines del siglo XII el humanismo se separa por completo de ésta, estableciendo límites específicos y creando dos tipos de humanismo: la literatura humanista y el cristianismo humanista.

Humanismo Griego:

Durante este período Griego, no hubo adelanto alguno en el humanismo griego. En el siglo XIII Aristóteles transmitió su metafísica a través de lo científico y positivista de la cultura Árabe. Aristóteles postuló la existencia de un intelecto que constituía la individualidad de las personas (Blackham H., 1969).

Con la muerte de Aristóteles, la ciencia decae, por lo que el cristianismo humanista comienza nuevamente a propagarse cesando por completo el progreso científico.

Humanismo Medieval:

Durante este período la filosofía triunfante era la averroísta (Averrodes, 1126-1198). Consideraba a Dios como inmortal y extraño a la tierra y a los individuos mortales (Yev. G., 1901, citado por Toffanin G., 1952).

A partir de la muerte de Averrodes triunfó el Corán sobre el libre pensamiento.

Humanismo Renacentista:

Los filósofos del renacimiento, resucitaron el aspecto humanista en la concepción del hombre.

Durante este período se comienzan a utilizar los códigos propuestos por Petrarca P. (1304-1374), Boccaccio J. (1313-1375) y Cicerón M. (106-43 a. de J.C.) - (Toffanin G., 1952).

Santo Tomás de Aquino fue uno de los principales representantes en este período. El consideraba "el alma del hombre como el reflejo de la luz divina" (Santo Tomás, 1270, citado por Toffanin G., 1952). Los humanistas de esta época eran considerados tomistas, veían al hombre con pensamiento, es decir, con razón y valoración con tendencia a la perfección.

El ideal del humanismo, en esta época, era la paz como meta de la sabiduría. Por tal motivo enfatizaban el aprendizaje de la virtud, la belleza, razón e instrucción.

Leonardo de Vinci (1452-1519), Copérnico (1473-1543), Galileo (1564-1642) y Bacon (1561-1626) utilizaron el método científico como criterio. (Blackham H., 1949). Estos científicos no están directamente relacionados con el avance de la psicología, pero sí formaron una atmósfera donde floreció la búsqueda científica.

René Descartes (1596-1650), era considerado como interaccionista, pues decía que aunque la mente y el cuerpo estaban separados, actuaban entre sí. Defendió el punto de vista mecanicista. Distinguió existencia de esencia, por esto se le consideró como padre de la filosofía existencialista actual. Su postura lo condujo a la dicotomía entre abstracciones científicas y humanismo existencialista (Blackham H., 1952).

Para los siglos XV y XVI surgieron otras filosofías como las escuelas tradicionales, que eran antihumanistas, sin embargo estas filosofías (humanismo y antihumanismo) estudiaban a la naturaleza humana basándose en principios científicos aristotélicos (Chastel A., 1971).

En Francia (siglo XVII), surge el naturalismo humanista, este movimiento que afirmaba que la naturaleza del hombre estaba fuertemente influenciado y determinado por la razón. A partir de

este momento el humanismo fue llamado de diferentes formas y con diferentes significados.

En esta época no se hablaba de individualidad ni personalidad, pero sí de las posibilidades humanas (René G. s. XVII citado por Toffanin 1952).

Erasmo D. (1469?- 1536) que era uno de los principales representantes, propone el libre albedrío. De esta forma, en diferentes lugares de Europa, se propusieron gran variedad de posturas. El rasgo común de todas ellas fue la defensa por la idea humanista y la libertad del hombre (Toffanin G., 1952).

A finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, surge el empirismo británico. John Locke (1632-1704) decía que el hombre nacia como una "tábula rasa" sobre la cual se escribía la experiencia. Negaba la existencia de ideas innatas. Locke fue el primero en crear una teoría del conocimiento (Blackham H., 1968).

En el siglo XIX, las aportaciones de John Stuart Mill (1806-1873) y Herbert Spencer, fueron benéficas para el desarrollo de una educación científica (Chastel A., 1971).

La razón, tolerancia, humanidad, libertad, igualdad y fraternidad eran unas de las tantas ideas progresivistas de la corriente humanista.

Adler A. (1879-1937), declaró que el niño tenía una imposibilidad e impotencia inicial aunque poseía un instinto innato para desarrollarse, dominar y ser superior. Para Adler, la meta del hombre era la seguridad y la superioridad, siempre, cuando no las lograra a través de metas egocéntricas y ficticias.

Humanismo Contemporáneo:

En 1933, se consideró por primera vez la necesidad de formar una asociación humanista. En 1949, salió al público por primera vez una revista llamada "The Journal: The Humanist", y no fue

sino hasta 1952 cuando se fundó en Amsterdam la "Asociación Americana Humanista" y en India "El Movimiento Radical Humanista" (Blackham H., 1968).

Varios países (tales como Francia, Italia, Dinamarca, Japón, Corea del Sur, Australia, Argentina, Canadá, Las Filipinas y Nigeria entre otras), se interesaron por ingresar a tales asociaciones.

En Europa, se formó la Asociación Británica Humanista, la cual se encargaba de difundir ideas e ideales para fomentar la calidad de vida de sus miembros a través de conferencias, publicaciones, proyectos sociales, grupos especiales, servicio de consejo, acción política y propaganda.

La inquietud del humanismo se basaba en el entendimiento y cambios necesarios de manera que la vida del hombre fuera más valiosa. Para el humanismo era importante que el hombre tuviera una mente abierta al cambio y por tanto una sociedad igual.

El hombre entonces estaría en un mundo del cual podría aprender continuamente de la experiencia, conviviría en sociedad y cooperaría para el progreso. De tal manera, el propósito del humanismo es que el ser humano viva efectivamente consigo mismo y con los demás. Esta vida efectiva del hombre se logra a través de un manejo y prevención adecuada de problemas que se presenten, manteniendo su iniciativa creativa (Blackham H., 1968).

El movimiento humanista ha influido en todos los aspectos de la interacción humana: sociología, antropología, teología, filosofía, ciencia política y educación (Nevill D., 1977). Esta última actividad, ha sido en la que más ha trabajado el humanismo (Blackham H., 1968).

Los humanistas piensan que al lograr el hombre su independencia podrá cooperar en la sociedad en la que se desenvuelve.

Para esto es necesario que obtenga los conocimientos básicos y habilidades requeridas por la sociedad, además la adquisición de modos y costumbres, virtudes y valores y por último el desarrollo de sus propias aptitudes e intereses. Estos aspectos deben estar proporcionalmente balanceados para poder mantener la libertad en el hombre (Chastel A., 1971).

Si se enfatiza en la educación moral desde el nacimiento a través de la familia, la escuela, y la comunidad, el niño tendrá la oportunidad de desarrollarse y llegar a ser un adulto rico en experiencias y por tanto valerse por sí solo. Podrá llegar a la creatividad, espontaneidad, resolución de problemas, cooptitud, identidad, significancia, habilidades de relación, toma de decisiones, profundización, etc. (Maslow A., (1971) citado por Nevill D., (1972)).

El movimiento humanista existencial de los años 50 s y 60 s, también ha sido llamado "la tercera fuerza" o "reacción repentina" (Giorgi 1970, citado por Madala S., 1972 y Goble F., 1982). Este movimiento aporta concepciones nuevas a la naturaleza del hombre, sus capacidades y potencialidades. Surge como protesta hacia el psicoanálisis y el conductismo. Estas últimas posturas tenían imágenes limitadas del hombre. El humanismo sostiene que las imágenes del hombre, son partes que contribuyen una totalidad mayor. La filosofía humanista sitúa al hombre como centro de interés, sin negar que tiene características distorsionadas; sin embargo conserva un mayor grado de libertad al ocuparse de los problemas humanos significativos (Frick W., 1973).

Uno de los principales representantes de esta época es Carl Rogers.

1.2 Carl Rogers

Para comprender la psicoterapia de Rogers es importante mencionar la secuencia de su trabajo, en términos generales.

Nace en 1902, en Illinois Chicago. En la primera etapa de su vida, Rogers se interesó principalmente en las ciencias biológicas y físicas. Posteriormente fue atraído por los estudios humanistas especialmente historia, religión y psicología. Esto lo conduce a tomar cursos de psicología clínica donde fue influenciado por la filosofía humanista de John Dewey. Al mismo tiempo recibió influencia tanto psicoanalítica como conductista, que no eran convincentes para él. (Lerner M., 1974).

Rogers comenzó a formar su propia posición, como resultado de la influencia de la terapia racional de Otto Rank, discípulo de Freud (Maddi S., 1972).

En 1939, publica su primer libro "Tratamiento Clínico del Niño", en 1940 fue designado profesor de psicología clínica de la Universidad de Ohio (Lerner M., 1974).

En 1942, publica su segundo libro "Consejo y Psicoterapia". Este tuvo notable repercusión en el campo de la educación, psicoterapia y orientación profesional.

Por "consejo", Rogers entiende un proceso de asistencia psicológica que busca no tanto resolver los problemas particulares del sujeto como ayudarlo a desarrollarse de modo que pueda, por sí mismo, resolver tales problemas.

Rogers veía al paciente como un ser autónomo en alto grado, capaz de comprender sus problemas y al terapeuta como un catalizador que favorece el progreso terapéutico. Su enfoque psicoterapéutico se consideró como "no directivo" (Mc Waters B., 1977).

De 1948 a 1950, Rogers se dedicó al tratamiento y consejo de estudiantes y pacientes neurotóticos de Chicago, dando la oportunidad de definir su criterio psicoterapéutico (Martin D., 1971). En

1951 aparece su obra "Psicoterapia centrada en el Cliente". El cliente tal como lo indica el significado del término, es quien viene activa y voluntariamente a buscar ayuda para resolver un problema, pero sin ninguna intención de renunciar a su propia responsabilidad en la situación. Este término evita la connotación de que está enfermo, de que es objeto de un experimento etc. Es el término más adecuado para designar nuestro concepto de la persona que viene a pedir ayuda" (Rogers C., 1966 pág. 22).

En 1955, es premiado por la Asociación Psicológica Americana por su contribución científica. En este año fue elegido como presidente de la Academia Norteamericana de Psicoterapeutas.

De 1958 a 1963, trabajó como profesor de psicología clínica en la Universidad de Wisconsin. En 1961, publicó el "Proceso de Consulta en Terapia".

En 1963, intervino en actividades de un Instituto privado de investigación en California. En 1966, publicó "Psicoterapia y Relaciones Humanas" (Mandi S., 1972).

Actualmente participa en la dirección del Centro de Estudios de la Persona y dedica gran tiempo al trabajo en grupos de encuentro. (Lerner H., 1974).

1.4 Psicoterapia Centrada en el Cliente.

Su aplicabilidad se ha extendido hacia la terapia lúdica, el grupo, la terapia individual, la enseñanza centrada en el alumno y la formación de consejeros y terapeutas.

La construcción teórica de la terapia rogeriana giró en torno del concepto de sí mismo.

Se intentaron formular explicaciones en términos de la teoría de aprendizaje y en términos de la dinámica de la relación interpersonal. (Rogers C., 1966)

se ha criticado a Rogers, porque su terapia centrada en el cliente no se basa en ninguna teoría coherente de la personalidad (Horne, 1974). Sin embargo, Rogers dice que no es necesaria una teoría, a menos que existan fenómenos que explicar y que "si nos limitamos a la psicoterapia, no hay razón para formular una teoría hasta que haya cambios observables que requieran una explicación" (Rogers C., 1960 pag. 19).

Para fijar un grupo de correlaciones teóricas que tienen cierta unidad, propuso tener ideas del cambio terapéutico y también una conceptualización de la personalidad individual que se basa en la conservación del cambio de la personalidad (Rogers C., 1965 pag. 156).

Sin embargo, Rogers piensa que posiblemente en el futuro, se necesite una formulación teórica comprensiva que abarque más y por lo tanto ésta ofrecerá mejores hipótesis para poner a prueba y más estímulos para una búsqueda progresiva de la verdad.

Rogers describe al hombre como un proceso en transformación y no como una identidad fija y estática, sino como un río que fluye, no como un bloque de materia sólida, como una constelación de potencialidades en cambio constante y no como un conjunto definido de rasgos o características (Rogers C., 1961).

Afirma que "la naturaleza humana es espontánea y responsablemente libre, el hombre es consciente de su libertad de elegir y de las consecuencias de su decisión" (Rogers C., 1961 pag. 337).

La base de los principios rogerianos es realista y científica, partiendo de los hechos concretos de la terapia. Estas originan hipótesis que permiten una mejor conceptualización de los hechos, sin llegar a ser dogmáticos.

Existe una gran variedad de estudios que apoyan la utilización de la psicoterapia rogeriana. Seeman y Raskin, en 1953, mun-

cionaron 50 estudios sobre la psicoterapia. En 1957, Cartwright presentó una lista de 120 trabajos de investigación. Y en México desde mediados de los 60's hay una consolidación, diversificación y expansión de la aplicación de este enfoque (Segura A., 1983).

1.5 Constructos Básicos y Formulados.

Tendencia a la actualización, la propia actualización, y proceso de tipo orgánico de valoración.

Rogers postula la existencia de un potencial innato de crecimiento, llamado tendencia a la actualización, la cual impulsa al ser humano a convertirse en lo que decidió ser. Rogers la define como "tendencia inherente del organismo para desarrollar todas sus capacidades que sirven para mantener o hacer atractivo al organismo" (Rogers C., 1961 pag. 115).

Señala que el organismo sigue un curso de desarrollo que es predecible, el ambiente no crea el potencial de crecimiento pero si puede fomentarlo o impedirlo, por tanto debe existir una congruencia entre ambiente y organismo para que de ésta manera el organismo se enriquezca y satisfaga sus potencialidades; si no hay equilibrio se crea un organismo poco saludable y dificulta la tendencia a la actualización.

Esta tendencia de crecimiento, también se manifiesta psicológicamente cuando el yo empieza a emerger, a lo cual Rogers lo llama propia actualización. Esta depende de la tendencia de actualización. La propia actualización se puede observar en el deseo de establecer una identidad o de conservar el amor propio, es decir, la gente saludable lucha por ampliar su vida para enriquecer y mejorar las condiciones para sí mismos (Rogers C., 1961).

El proceso de valoración, elección depende de la tendencia de actualización. Esto depende de las experiencias armónicas agradables o desagradables, placenteras o displacenteras, satisfactorias o insatisfactorias. "Si este proceso funciona adecuadamente, hace que la persona elija lo que promueve y sostiene la vida y el bienestar" (Rogers C., 1961).

Rogers menciona que la estructura se forma por los valores y normas infundidas de otros, aunque la manera ideal, debería ser que el concepto del yo reflejara los requerimientos del yo real, así entonces se forma la introyección que significa incorporar, internalizar ideas, normas y valores externos y la toma de decisiones está influenciada por tales introyecciones (Rogers C., 1966).

Dentro de la terapia de Rogers un punto importante es la individualidad, es decir el respeto con el que debe ser tratado el individuo, la aceptación de sus problemas que le impiden su realización como persona. Debe haber aceptación incondicional.

Rogers cree que las motivaciones y tendencias humanas son positivas. Las emociones negativas (tales como el odio, destructividad, celos, etc.) son el producto secundario de la frustración de deseos vitales (como la seguridad, la aceptación, el amor y la autosatisfacción) y una incongruencia entre el concepto del yo y las experiencias reales del yo (Rogers C., 1961).

Rogers propone ciertas ideas, como guía para mejorar las relaciones sociales que son saber escuchar, reflexión, explicar y respeto positivo. Además agrega que para que haya un desarrollo adecuado deben haber en la persona ciertas características como es el conocimiento de sí mismo, la autoaceptación no autoevaluación, que son condiciones para efectuar cambios en la personalidad, y por último la expresión de emociones. Estas tres caracte-

rísticas influyen para que una persona sea funcional (Rogers C., 1961).

Rogers afirma que los tratamientos basados en el diagnóstico psicológico, tienden a ser superficiales, ya que dicho diagnóstico, ubica al terapeuta en un papel evaluativo omnipotente y de experto (Rogers C., 1966).

Este papel del terapeuta aumenta la dependencia del paciente disminuyendo su confianza e iniciativa, lo cual es opuesto a la tendencia actualizante esencial en la terapia rogeriana. "El diagnóstico psicológico es necesario para la terapia, sólo en la medida que las suposiciones sean verdaderas en la situación del campo psicológico" (Rogers C., 1966 pag.195).

Dentro de la terapia rogeriana, se pretende que el cliente desarrolle su capacidad para enfrentarse a conflictos diarios a través de su autoexploración, mediante la cual, el cliente por un proceso vivencial, se percata de los cambios en su personalidad (Rogers C., 1966).

Para que el cliente pueda lograr lo anterior, Rogers menciona ciertas características que debe poseer el terapeuta. Las actitudes de cordialidad, adaptación incondicional empática, genuinidad e interés, son necesarias para lograr un clima psicológico de calidez y confianza que favorezcan la actividad del cliente etc. Rogers menciona también que es necesario que el terapeuta muestre una disposición más bien natural que autoritaria, así el cliente se sentirá escuchado dentro de una atmósfera típica rogeriana (Rogers C., 1966).

Rogers señala que el mayor progreso se verifica cuando terapeuta-cliente, perciben la relación de igual manera y las reglas del juego son comprendidas y aceptadas por ambos.

Una vez que el cliente se siente escuchado, comprendido y ve la cordialidad y el genuino interés del terapeuta el cliente encara y resuelve por sí mismo sus problemas, ayudado por la relación psicoterapéutica.

La manera en que el terapeuta expresa su empatía y aceptación incondicional, es a través del reflejo; esto es lo que el cliente percibe de sí mismo / lo comunica al terapeuta quien lo "refleja". Tanto la empatía como la aceptación incondicional deben ser genuinas para producir un efecto constructivo en el cliente (Rogers C., 1966).

Estos principios y características de la terapia centrada en el cliente fueron utilizadas por Palomares, Ball y Bessell al desarrollar el Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico, el cual se expone en el siguiente capítulo con mayor detalle.

**II. PROGRAMA DE DESARROLLO
HUMANO/CIRCULO MAGICO**

II. Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el Programa de Desarrollo Humano derivó principalmente de la terapia centrada en el cliente de Rogers. La posición humanista de los que instituyeron el Programa, influyó en la selección de algunos de los principios y características humanistas, además de incluir aspectos tanto conductuales como motivacionales en la formación del mismo.

Tanto el Programa de Desarrollo Humano como la terapia centrada en el cliente, buscan crear un ambiente en el cual los que intervienen se sientan escuchados y comprendidos. Ambos hablan de las características necesarias del "responsable" de las sesiones, para lograr un clima de calidez y confianza que favorezca también la actividad de los participantes.

Así mismo, los dos señalan ciertas reglas que deberán ser comprendidas y aceptadas para llevar a cabo un trabajo eficaz.

Especifican la importancia de las actitudes empáticas, cordiales, genuinas y de interés, como características que debe poseer el "responsable" y hablan del reflejo como técnica para transmitir la empatía y la aceptación incondicional de éste a los demás.

Es necesario mencionar que el movimiento humanista de los años 50s y 60s en los cuales se dieron concepciones nuevas a la naturaleza del hombre, en sus capacidades y potencialidades, tuvieron considerablemente en el desarrollo del Programa.

Como uno de los teóricos más sobresalientes del enfoque humanista, señala que el hombre está en constante transforma-

ción y toda su construcción teórica gira en torno del concepto de sí mismo, que es una de las áreas básicas de personalidad del Programa, conocida con el nombre de conciencia de sí mismo y de lo que lo rodea.

Los humanistas piensan que el hombre debe proponerse el logro de su independencia, conocimientos, habilidades, virtudes, valores, aptitudes e intereses. Algunos de estos aspectos, no son nombrados como tales dentro del Programa; sin embargo, los autores señalan la importancia de atender las necesidades de los pequeños, así como sus pensamientos, sentimientos y conductas para formar adultos capaces de funcionar activa y productivamente en la sociedad. De acuerdo con esta postura, se puede incluir en ella el propósito de independencia que el humanismo persigue como meta.

Los humanistas enfatizan la importancia de la educación desde el nacimiento a través de la familia, escuela y sociedad. Los creadores del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico, mencionan la necesidad de la aplicación de la técnica de Círculo Mágico, desde niveles preescolares hasta el bachillerato, no sólo hablan de la aplicación de ésta dentro de la escuela, sino también en la familia y en la comunidad, para que el participante tenga la oportunidad de desarrollarse en el áreas socio-emocional y que lleguen a ser adultos ricos en experiencias y por tanto valerse por sí mismos.

Rogers señala que este proceso de transformación esta considerablemente influenciado por el ambiente que rodea a la persona ya sea facilitándolo u obstaculizándolo. Los humanistas del Programa piensan por tanto en la importancia de planear actividades, en las cuales los miembros experimenten situaciones de la vida

diaria para que desarrollen su capacidad para enfrentarse a las mismas, a través de un proceso vivencial.

2.1 Antecedentes Históricos.

En los años 60s, el movimiento de reforma en la educación en Estados Unidos, demandó a aquellos que tenían que ver con el trabajo de educación hacer un cambio en la escuela provando experiencias educacionales diferentes. Surgió la necesidad de incrementar la atención hacia el desarrollo emocional y social del estudiante. Sin embargo no era fácil encontrar instrumentos que ayudaran a los maestros a lograrlo. "Había abundancia en teorías, pero muy poco en prácticas de naturaleza tangible" (Palomares U., 1975 pág. 2).

Concientes de esta necesidad y del impacto que la escuela puede tener en la formación de los individuos, los Dres. Harold Bessell, Geraldine Ball y Uvaldo Palomares decidieron crear un método de desarrollo humano que pudiera llevarse a cabo en el salón de clases para prevenir problemas posteriores que presentaban los adultos al acudir a psicoterapia.

Por su experiencia en el campo de la psicoterapia, Bessell sabía que los pacientes que solicitaban ayuda profesional, en su mayoría habían recibido durante su vida temprana aprendizajes negativos que se manifestaban en las conductas que presentaban en su vida adulta.

Por otro lado, Ball y Palomares como profesores, se habían percatado de la importancia del desarrollo emocional y social de los estudiantes para su vida futura.

Así, juntos decidieron crear un programa que se pudiera aplicar a cualquier edad sin distinción, ayudando de esa forma a pre-

venir o bien remediar problemas debidos a aprendizajes inadecuados. Su experiencia tanto en el campo de la psicoterapia como en el magisterio, les había demostrado que la salud mental se encuentra en estrecha relación con tres áreas básicas de la personalidad: conciencia, la autoestima y la habilidad social (Palomares U., 1980).

Partiendo de este conocimiento formularon una base teórica y algunos materiales que sirvieron para el desarrollo sistemático de estas tres áreas en el programa escolar, desarrollando en los niños las habilidades de expresar sus sentimientos, pensamientos y conductas tanto positivas como negativas, para ayudar a reconocer y saber manejar diversos tipos de situaciones. En esta forma nació en 1964 el Programa de Desarrollo Humano conocido con el nombre de Círculo Mágico.

En un principio, el Programa se llevó a cabo con niños de edad preescolar pero pronto se hizo evidente que la sencillez de la técnica y el tipo de temas, permitía la aplicación del Programa en cualquier nivel escolar, y que éste podía favorecer la salud mental en personas de todas las edades.

Los materiales se fueron enriqueciendo de acuerdo a las diferentes necesidades y en la actualidad forman una familia de programas de desarrollo humano con los que pueden trabajar niños, jóvenes y adultos, a nivel escolar, familiar y empresarial.

El nombre de Círculo Mágico se debe a un chico muy expresivo, que al final de una sesión especialmente positiva señala: "esto es mágico" (Palomares U., 1980 pág. 18).

Este Programa ha tenido un fuerte impacto, demostrando ser muy útil dentro del aula. Su uso se ha incrementado gradualmente al paso del tiempo, en Canadá, Australia, Estados Unidos y México

entre otros, pues los educadores han podido encontrar en él, un programa de apoyo que ayuda a sus alumnos; ayuda a ayudar.

En la actualidad gran parte de los docentes, nos hemos dado cuenta de la importancia de atender el área afectivo-emocional de los pupilos y no únicamente dedicarnos al área de aprovechamiento y rendimiento académico. El Programa de Desarrollo Humano Círculo Mágico, ofrece un instrumento a los docentes para que desarrollen en sus alumnos esta área tan importante. Hay que recordar que la influencia del maestro en la vida de sus alumnos es crítica.

Ahora bien, uno de los papeles que corresponden al psicólogo escolar, dentro de una institución educativa, es la formación de profesores que fomenten estas dos áreas, compartiendo su tiempo con los pequeños a su cargo, atendiendo sus necesidades, sus sentimientos, pensamientos y conductas, para que así se formen adultos que funcionen como miembros activos y productivos de la sociedad en que viven, capaces de enfrentarse a un mundo tan cambiante como es el que estamos viviendo en la actualidad.

Es conveniente que el psicólogo de a conocer la técnica de Círculo Mágico a las instituciones, despertando el interés en el personal que labora en la misma y capacitándolo para su aplicación.

2.2 Conceptualización.

Como se ha dicho, el Programa de Desarrollo Humano conocido con el nombre de Círculo Mágico, es un sistema de enseñanza humanista, que trabaja tanto con los aspectos intelectuales como los socioemocionales.

Promueve la salud mental por medio de ejercicios que desarrollen en forma sistemática tres áreas básicas de la personalidad:

1) Conciencia, 2) Maestría e 3) Interacción Social (Palomares U., 1980).

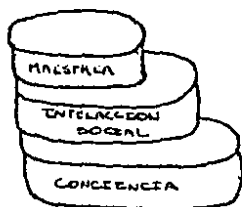


Fig. 1 Áreas de personalidad dentro del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico (Palomares U., 1980 pág. 21).

A continuación se explicaran cada una de las áreas:

Conciencia.

Conocimiento de sí mismo y de lo que nos rodea. Una persona tiene conciencia de sí misma cuando se da cuenta de sus pensamientos, sentimientos y acciones y los acepta como propios; de lo que lo rodea cuando cuenta con la información adecuada para desenvolverse apropiadamente en el ambiente en que vive.

Cuando se desarrolla esta habilidad, la persona está percibiendo tanto sus experiencias internas (opiniones, deseos, necesidades, experiencias anteriores, fantasías y capacidades) como la situación externa con sus demandas, posibilidades y limitaciones, así como la interacción entre ambos mundos. En el grado en que logran esta conciencia, está mejor preparada para actuar de manera acertada (Palomares U., 1980).

Los temas y técnicas del Programa dan al niño la oportunidad de conocer y aceptarse así mismo y a los demás dentro de un clima de seguridad y respeto.

En todas las áreas se empieza por temas sencillos y positivos tales como "mi programa favorito de televisión" o "algo que me gusta de mi clase".

A través de las sesiones de Círculo Mágico, los alumnos se autoconocen y desarrollan su vocabulario lo que les permite una comunicación más efectiva para compartir sus experiencias y sentimientos (Palomares U., 1975).

Maestría.

Es la habilidad para relacionarse de manera eficiente con el medio ambiente (Palomares U., 1980).

A través del desarrollo, el niño empieza a darse cuenta de lo que puede hacer y decir, su capacidad en diversas áreas y también que hay cosas que no puede hacer y para realizarlas, en ocasiones necesita pedir ayuda, es decir, cada ser humano comienza siendo indefenso pero puede alcanzar un nivel intelectual que le permite tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar su propia creatividad e inventiva.

Palomares describe a la maestría de cada individuo como un proceso que depende de la vida interior que hará que surja o inhiba la destreza. Señala que es necesario el adiestramiento y uso de ésta destreza que constituye la base de todas las acciones.

Las tareas y metas de maestría en los círculos mágicos, fueron diseñadas para incrementar en los niños la autoestima y confianza en sí mismos además de desarrollar responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás así como habilidades para el control

Los temas y técnicas del Programa dan al niño la oportunidad de conocer y aceptarse a sí mismo y a los demás dentro de un clima de seguridad y respeto.

En todas las áreas se empieza por temas sencillos y positivos tales como "mi programa favorito de televisión" o "algo que me gusta de mi clase".

A través de las sesiones de Círculo Mágico, los alumnos se autoconocen y desarrollan su vocabulario lo que les permite una comunicación más efectiva para compartir sus experiencias y sentimientos (Palomares U., 1975).

Maestría.

Es la habilidad para relacionarse de manera eficiente con el medio ambiente (Palomares U., 1980).

A través del desarrollo, el niño empieza a darse cuenta de lo que puede hacer y decir, su capacidad en diversas áreas y también que hay cosas que no puede hacer y para realizarlas, en ocasiones necesita pedir ayuda, es decir, cada ser humano comienza siendo indefenso pero puede alcanzar un nivel intelectual que le permite tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar su propia creatividad e inventiva.

Palomares describe a la maestría de cada individuo como un proceso que depende de la vida interior que hará que surja o inhiba la destreza. Señala que es necesario el adiestramiento y uso de ésta destreza que constituye la base de todas las acciones.

Las tareas y metas de maestría en los círculos mágicos, fueron diseñadas para incrementar en los niños la autoestima y confianza en sí mismos; además de desarrollar responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás así como habilidades para el control

de su ambiente. Ejemplos de estos temas son: "algo que me gusta hacer" o "algo que sé hacer".

Esta confianza de sí mismo y autoestima se irán desarrollando a través de la experiencia, cuando el individuo adquiera paulatinamente conocimientos y habilidades para enfrentarse al mundo. Los individuos que confían en sí mismos logran alcanzar un nivel adecuado de autoestima. Esto les hará desenvolverse en una forma independiente, con sentimientos de autonomía y habilidad para influir en forma responsable en sí mismos y en los demás (Palomares U., 1980).

Interacción Social.

Esta área del Programa, pretende que el niño reconozca el efecto de su conducta sobre los demás y cómo la conducta de éstos le afectan a él.

La interacción social es un proceso determinante y crítico para el crecimiento de todo ser humano, "el hombre sabe que pertenece a un grupo y que en ese grupo, él tiene algún control" (Palomares U., 1973 pág. 21).

La persona tiene diferentes niveles de necesidades jerarquizadas; cuando se satisfacen las necesidades fundamentales, la persona se siente capaz. Dentro de las necesidades que tiene el hombre, la estima es indispensable para el buen desarrollo de todo individuo. Esta estima depende de la satisfacción de cuatro necesidades interpersonales que dentro del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico se denominan como las cuatro As: 1) Atención, 2) Aceptación, 3) Apreciación y 4) Afecto (Palomares U., 1980).

Atención.

Es el reconocimiento de la presencia física de una persona, a través de una mirada, algún movimiento, etc. La atención se considera crítica para la supervivencia misma.

Aceptación.

Aceptar implica respetar el derecho de otro a tener sus propios sentimientos y pensamientos, aunque no sean iguales a los nuestros. Implica, reconocer la realidad del otro.

Apreciación.

Es un derivado de la atención, la aceptación y una estima y reconocimiento de las cualidades del individuo.

Afecto.

Si el individuo obtiene o comparte los primeros tres niveles o necesidades interpersonales, puede experimentar el cariño y el afecto al relacionarse con los demás.

La persona bien desarrollada en el área de Interacción Social, sabe como dar y obtener estas cuatro As.

La parte de la interacción social del Programa, tiene como meta alcanzar una mejor interrelación, ayuda a que los niños entiendan la relación existente en las interacciones humanas. Ejemplos de estos temas son: "algo que tú hagas puede hacerme sentir bien o mal" o "algo que yo haga puede hacerte sentir bien o mal".

2.3 Metodología.

El Círculo Mágico, es el instrumento básico del Programa de Desarrollo Humano. Es una técnica de comunicación cuidadosamente estructurada con el objeto de permitir la libertad de expresión dentro de un clima de respeto para todos los participantes.

En cada sesión, los miembros del grupo tienen oportunidades de compartir experiencias relacionadas con los tres ámbitos básicos del Programa. Para lograr un verdadero aprendizaje, es necesario que las sesiones se lleven a cabo de manera frecuente, durante un lapso de tiempo prolongado. La duración de las sesiones dependerá de la edad, motivación, habilidad verbal y número de participantes (generalmente el tiempo no deberá exceder a los veinte minutos con un máximo de ocho participantes.)

La técnica del Círculo Mágico, está planeada para que los participantes vayan avanzando poco a poco en su desarrollo. El aprendizaje se realiza a medida que las personas comparten sus experiencias, escuchan a los demás y reflexionan sobre ellas, sacando sus propias conclusiones.

El papel del facilitador, como su nombre lo indica, consiste en crear un clima de interés y seguridad, que invite a los miembros del grupo a participar.

El Programa incorpora a su metodología ciertas reglas que deben ser aceptadas y comprendidas por los participantes:

1) hablar por turnos, 2) escuchar a la persona que está compartiendo, 3) se puede escoger hablar o guardar silencio, 4) el tiempo se comparte en forma equitativa, 5) se respeta lo que cada quien quiere compartir, evitando juicios o consejos no solicitados y 6) no traer objetos con siglo mismo.

El propósito mayor del Programa, es hacer del salón de clases un lugar donde cada estudiante se sienta bien acerca de lo que está pasando, un lugar real en el cual los estudiantes interactúan cada día con las personas en forma cercana.

2.4 Secuencia del Círculo Mágico.

Cada círculo trata sobre diferentes temas, pero el procedimiento siempre es el mismo.

El facilitador deberá saludar a cada miembro antes de comenzar la sesión.

1. Organización. Definir quienes van a participar en el Círculo, en donde se van a reunir y con que frecuencia. Las sesiones deberán llevarse a cabo en un lugar donde no haya distracciones, es bueno que todos los miembros estén sentados en círculo, para poder dar el contacto visual que es tan importante en las mismas.

2. Presentación del Programa. Esta sólo se hace la primera vez. Presentación de los participantes, incluyendo al facilitador. Se puede repetir hasta que todas las personas se conozcan.

3. Reglas. La primera vez el facilitador las dice y en las siguientes sesiones puede pedir al grupo que las recuerde. No es necesario hacerlo siempre.

4. Tema. El facilitador dará una breve introducción al tema que se va a tratar durante la sesión, si es necesario demostrará qué se espera de los participantes. El tema se dice en la forma más clara y corta posible. Si es necesario, el facilitador repetirá el tema, fraseándolo siempre de la misma manera, para evitar confusiones en los participantes.

Cuando un grupo ya tiene experiencia puede proponer temas y el facilitador deberá decidir si es o no adecuado para los fines del Programa y si él se siente cómodo con ese tema.

5. Participación. En esta fase del Círculo, se invita a todos a participar, se les escucha con atención y el facilitador deberá aceptar sus contribuciones. En los casos en los que sea considerado oportuno, se puede animar a la persona que acaba de compartir su experiencia, a que añada o complete lo que ha contado, haciendo

do alguna pregunta sobre sus sentimientos ("como te sentiste" o "como fue para ti"). Lo básico es centrarse en la experiencia del participante y no hacer preguntas o comentarios que dirijan la atención hacia otro tema.

Puede ocurrir que en un principio los niños se copien unos a otros lo que dicen, el facilitador deberá aceptar o reflejar dando un acuse de recibido no verbal. A medida que aumenta la experiencia, puede invitarse al niño a que se exprese más en sus respuestas usando preguntas abiertas como: "quieres contarnos más?".-

Cuando el grupo ya tiene experiencia en el trabajo del Círculo, el maestro puede pasar la dirección a los miembros del grupo, pero recordando siempre, que es su responsabilidad que sigan las reglas y se busquen los objetivos del curso.

6. Revisión. Después de que todos los miembros del grupo hayan tenido oportunidad de participar se puede pedir que recuerden las experiencias narradas de los compañeros y ver si las pueden repetir. También se puede solicitar esto inmediatamente después de cada participación o cuando se hace un silencio prolongado. Esta técnica ayuda a desarrollar la capacidad de escuchar y mantener el orden en el grupo. Es recomendable usarla en los primeros Círculos y suspenderla o utilizarla ocasionalmente en las sesiones siguientes. Siempre que se use hay que recordar lo que dijeron todos los miembros del grupo.

7. Resumen cognoscitivo. Es una parte muy importante en el Círculo y deberá hacerse siempre. En esta fase lo que se busca es ayudar al grupo a reflexionar sobre las experiencias compartidas, utilizando preguntas tales como: "¿qué les llamó la atención de lo que hablamos hoy?" o "¿qué aprendimos hoy?". Estas preguntas

luchas a los participantes, tienen el objetivo de hacer reflexionar sobre el significado de la sesión, se hablará de lo que aprendieron en el Círculo.

Es importante animar a los miembros del grupo a que hablen en primera persona. Se acepta lo que los participantes den como aprendizaje aunque no sea lo que el facilitador le hubiera gustado escuchar.

3. Cierre del Círculo. El Círculo tiene un cierre oficial y es la parte más sencilla del mismo. Puede consistir en una breve despedida como por ejemplo: "si no hay más comentarios, vamos a cerrar el Círculo, nos veremos de nuevo...".

Algunas personas les agrada hacer un breve resumen de lo aprendido; si se hace esto, hay que evitar añadir opiniones que cambien el sentido de lo que se dijo.

2.5 Materiales del Programa.

Los materiales del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Médico, constituyen la sección para niños de un currículum educativo, que va desde el jardín de niños hasta la preparatoria. Los materiales forman parte de una familia de programas diseñados por los mismos autores para trabajar tanto con jóvenes como con adultos.

A través de los materiales, el maestro y sus alumnos pueden explorar sus pensamientos, sentimientos y conductas a través de la comunicación grupal. Los materiales fueron diseñados para todos los niveles escolares y cada contenido es diferente en cada una de las sesiones llevando una secuencia sistemática de experiencias que promueven la efectividad personal y habilidades de comunicación en los niños. Dichos contenidos no constituyen un

entrenamiento de sensibilización ni es una terapia de grupo, sino que más bien promueven la salud mental de las tres áreas básicas de la personalidad antes mencionadas.

2.º Influencia del Círculo Mágico en el aprovechamiento escolar.

Al aplicar la técnica de Círculo Mágico en el salón de clases los maestros y alumnos han reaccionado favorablemente logrando los propósitos que aspira dicha técnica: conciencia, maestría e interacción social. Se ha advertido además que la técnica influye en el desarrollo de otras habilidades tales como el:

- 1) desarrollo del lenguaje -Delaporte K., 1976, Friedman J., 1976- Savedra C., Rivera F., y Cordova 1970; . 2) aumento de vocabulario -Fear L., 1970-. 3) aumento de la comunicación -Doll R., 1975-. 4) rendimiento en lectura -Fenstermacher J., 1970, Jackson W., 1973, Mestiere J., 1974, Nogid G., 1972, Shelver J., 1974-. 5) rendimiento en matemáticas -Brett A., 1973, Rozym H., 1976, Nistrer J., 1974, Mosser M. y Evans R., 1970, . 6) responsabilidad hacia el aprendizaje -Martin C., 1963-. y 7) funcionamiento intelectual Brett A. 1973, Delaporte K., 1976. (Palomares U., 1973).

El Programa de Desarrollo Humano, no tenía el propósito de favorecer la ejecución académica ni producir cambios dramáticos e inmediatos en los participantes. Sin embargo, a través de su aplicación los maestros se han percatado de su influencia gradual y positiva en la vida académica de sus alumnos.

Se observaron diferencias significativas al analizar los resultados en los grupos experimentales en relación con los

control. Estos estudios aportan información acerca del éxito del Programa en todas las habilidades anteriormente señaladas (desarrollo del lenguaje, aumento de vocabulario y comunicación, rendimiento matemático y lectura, responsabilidad hacia el aprendizaje y funcionamiento intelectual). El objetivo de la presente investigación, es el de comprobar la influencia del Programa en la expresión oral del lenguaje en niños mexicanos.

Como punto de partida, es necesario tomar en cuenta las tres investigaciones que se han hecho al respecto.

El primero en interesarse sobre el efecto del Círculo Mágico en el uso del lenguaje fue Svedre G. en 1970 (citado por Palomares U., y Ball, G.M. pág. 113, 1975).

Este investigador, dirigió sesiones de Círculo Mágico a lo largo de un año académico en una escuela primaria en Albuquerque. El programa académico de la escuela se basaba en la enseñanza bilingüe. Comparó los resultados de las pruebas de la escuela experimental y control.

Reportó un avance en la competencia oral de los niños experimentales, así como una mejoría en la ejecución en español e inglés, además del desarrollo de las tres áreas básicas del Programa.

Seis años más tarde, Delaporte K. (1976), [citado por Palomares U., y Ball, G.M. pág. 114, 1975] midió los efectos del Círculo Mágico sobre la ejecución académica, las aptitudes de aprendizaje verbal y el funcionamiento intelectual en niños de quinto año de primaria con desventajas económicas en Oklahoma.

El grupo experimental, estaba formado por nueve estudiantes, quienes participaron en sesiones regulares de Círculo Mágico, en nivel preescolar. El grupo control estaba formado por nueve estu-

diantes de escuelas tradicionales sin que hubieran recibido a nivel preescolar algún sistema o programa afectivo en su educación.

Se les aplicó a los 18 sujetos la escala de inteligencia Stanford Binnet y la prueba de Aptitudes Aprendidas de Detroit, como pruebas de pretest y postest.

También se administró el Peabody Individual Achievement Test, con el objetivo de cuantificar las actitudes verbales de los niños.

Los resultados indicaron que el grupo experimental había tenido ganancias significativas en el coeficiente intelectual, y en algunas aptitudes de lenguaje y lectura. El área de ejecución académica en el grupo experimental no demostró diferencias significativas en relación a lo obtenido en el grupo control.

Y por último, en ese mismo año Friedman J. (1976),¹ citado por Palomares U., y Ball, G.M. pág.117, 1975]. Aplicó el Círculo Mágico a 16 estudiantes de séptimo y octavo grado en una escuela de inglés como segundo lenguaje en la isla de Mineola. Llevó un registro de las actividades que favorecían la adquisición del lenguaje.

Reporta que de los 16 alumnos, la mitad de ellos hablaron fluidamente el inglés al cabo de dos meses, en el caso de los ocho restantes tardaron dos semanas más para lograrlo. Comenta que el Círculo Mágico influyó a que los niños aprendieran el idioma y además experimentaran un crecimiento tanto afectivo como cognoscitivo.

III. DESARROLLO DEL LENGUAJE

III. Desarrollo del Lenguaje.

Anteriormente se mencionaron los estudios que apoyan el éxito del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico en cuanto al desarrollo del lenguaje.

En este último capítulo se expondrán los orígenes del estudio del desarrollo del lenguaje, así como el proceso por el cual éste es adquirido por los niños y las diferentes teorías y métodos que existen sobre el estudio y la explicación de la naturaleza del mismo. A partir de esta información, se planteará la forma en que se intervendrá metodológicamente en esta investigación.

3.1 Antecedentes.

La importancia de mencionar el origen de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje consiste en que éstos forman la base a partir de las cuales los autores contemporáneos derivan sus investigaciones, retomando de éstos estudios las características metodológicas para realizar sus investigaciones (Cambell R. y Wales R., 1970 citados por Rogers S., 1975).

En el año de 1787 Tiedman fue el primero en interesarse en el estudio del desarrollo del lenguaje de los niños. Con la ayuda de la teoría de Evolución de Darwin (1809-1882), Taine en 1877 realizó un estudio en el cual detalló el proceso de desarrollo de lenguaje de niños hasta los tres años de edad (Rogers S., 1975).

Generalmente los experimentadores de esta época, realizaban sus estudios basándose en la observación directa de la conducta de habla de sus hijos: Preyer 1882, Sully 1895, Shinn 1895, Sterns 1924, Lenzoff 1939, Garrett 1946, Bellugi 1967 y otros (Rogers S., 1975).

En 1930 la Dra. McCarthy D., fue la primera en realizar estudios longitudinales sobre el desarrollo del lenguaje. Sus aportaciones son utilizadas actualmente y éstas han sido verificadas a través de muchas investigaciones contemporáneas: Piehler R., 1980, Brown 1954, Paul H. 1955, McNeill 1970, Mussen, Conger y Fagan 1975, Wellman B., 1931. (Brown R., 1973, citado por Smith H., 1978).

3.2 Conceptualización.

El desarrollo se observa en los cambios que se presentan tanto en la estructura como en la forma de un organismo individual, desde su origen hasta la madurez (Warren H., 1975 pag. 86).

El lenguaje es un sistema de comunicación entre seres, mediante símbolos convencionales. El lenguaje oral, gráfico, gesticulado son unas de las formas principales del lenguaje (Warren H., 1975 pag. 199).

A partir de estas definiciones se puede inferir que el lenguaje abarca todos los medios de comunicación en los que los pensamientos y sentimientos se simbolizan para que tengan sentido para otros. Incluye formas tan distintas de comunicaciones como la escritura, el habla, el lenguaje de los signos, las expresiones faciales, los gestos, la pantomima etc.

3.3 Perspectivas Teóricas sobre la naturaleza del lenguaje.

Existen cuatro perspectivas teóricas, sobre la naturaleza del lenguaje y su adquisición, de éstas la posición conductista enfatiza el aprendizaje y la experiencia como partes integrantes de la adquisición del lenguaje. Los conductistas aseguran que el lenguaje es adquirido por simples mecanismos de asociación que go-

biennan el aprendizaje en todas las especies, además de que el reforzamiento de sonidos y expresiones apropiadas son importantes para la adquisición del lenguaje (Birren J., 1981).

La posición cultural determinista-relativista postula la influencia del ambiente sobre el lenguaje y por lo tanto en la determinación del pensamiento. Esta posición asegura que la estructura del lenguaje afecta el punto de vista del mundo, para el individuo, pero no tiene un modelo de cómo éste adquiere el lenguaje. (Nelson K., 1981).

La posición predeterminista representa el modelo teórico dominante en la lingüística moderna. Enfatiza el significado de la capacidad innata del lenguaje postulando una disposición a la adquisición del lenguaje como característica única de los humanos (Birren J., 1981).

El modelo interaccionista, señala la naturaleza interactiva del ambiente y capacidades innatas en el desarrollo del lenguaje. Postula que el aprendizaje y la maduración son interdependientes y el lenguaje surge como un sistema de representación que facilita el funcionamiento general cognitivo.

Uno de los principales representantes del modelo interaccionista es Jean Piaget. Conforme a su teoría y a sus observaciones, Piaget señaló que a medida que la capacidad lingüística aumenta, el desarrollo cognitivo también surge cambios radicales. Los avances en materia de lenguaje preparan el camino para el progreso en el aprendizaje complejo, la formación de conceptos, el pensamiento, el razonamiento y las solución de problemas. Su teoría es utilizada actualmente por muchos investigadores del desarrollo del lenguaje quienes lo categorizan en las diferentes etapas propuestas por Piaget (Bloom B., 1984 citado por Nelson K., 1981).

3.4 Adquisición del lenguaje.

El niño recién nacido es incapaz tanto de comunicar sus necesidades y deseos como comprender las palabras y gestos utilizados por los demás.

Durante los primeros años de la infancia el niño aprende formas preverbales para poderse comunicar ya que el proceso del habla es prolongado y se requiere de cierto nivel de maduración para poderlo aprender (Biehler R., 1980).

Las formas de comunicación preverbales tales como el llanto, balbuceo, gestos y expresiones emocionales, deben dejar de ser utilizadas en cuanto termina su utilidad, de lo contrario, serán perjudiciales para los ajustes personales y sociales del niño (Hurlock E., 1983).

Una vez que el niño ha alcanzado el nivel de maduración requerido para comenzar a hablar, comienza a producir ciertos sonidos en combinaciones que se reconocen como palabras, asociando un significado a éstas.

Generalmente los niños utilizan los métodos por modelos, por adiestramiento y por imitación para aprender a hablar. Estos métodos enfatizan las letras de pronunciación, acumulación de vocabulario y la formación de frases y por último el paso del lenguaje egocéntrico al socializado (Nelson K., 1974).

Aspectos sociales y sexuales del desarrollo del lenguaje.

La herencia genética y el ambiente determinan conjuntamente el desarrollo del lenguaje. Por un lado tanto los psicólogos como los especialistas en la materia sostiene que el proceso verbal de las mujeres es superior al de los hombres (Dale F., 1976). Varios estudios indican que las diferencias debidas al sexo se dan desde

muy temprana edad - Lewis y Freddie 1972, McCarthy y Kirk 1963, McCoby y Jacklin 1974, Nelson et al. 1972, entre otros (Dale P., 1976).

Por otro lado aunque existen las tendencias innatas en el desarrollo del lenguaje (Brown E., 1973 citado por Smith M., 1978), la influencia del medio ambiente juega un papel fundamental. Las actitudes de los padres así como el clima del hogar y las relaciones sociales, son variables del contexto que rodea al niño y que pueden favorecer u obstaculizar el óptimo desarrollo del niño en todas sus áreas y no únicamente en el lenguaje.

Existen además otras posibles variables que contribuyen a la variación en el desarrollo del lenguaje tales como la salud, la inteligencia, la posición económica, el sexo, la estimulación, el tamaño de la familia, el orden de nacimiento de los hijos, los métodos de crianza y la personalidad. (Dale P., 1976).

Existen un sinnúmero de investigaciones en las cuales se manejan las variables anteriormente mencionadas que afectaron el desarrollo del lenguaje. En éstos estudios se encontraron diferencias significativas en relación a la clase social como una de las variables que más afectaba (Ammon y Ammon 1971, Bee 1974, Berko 1968, Cazden 1970, Dewart 1972, Fraser, Bellugi y Brown 1963, Graus 1967, Heider 1969, Houting 1967, Hess y Shipman 1972, Krauss Rotter y Garvey 1971, Krauss y Rotter 1968, LaCivita K. y Yamamoto 1966, Loban 1963, Oaser 1966, Paraskevopoulos y Kirk 1949, Par si 1971, Pozner y Galtr 1974, Shriner y Miner 1968, Stoodolaky y Lesser 1967 y Tompkins 1957 (Dale P., 1976).

Al comparar el desarrollo del lenguaje de niños de clase media con los de clase baja se observaron diferencias significativas del ambiente (clase social) del niño retardando o acelerando

el pensamiento, el lenguaje y éxito o fracazo en la escuela (Ginsburg 1972 citado por Harlock E., 1963).

Desarrollo Semántico.

Anteriormente se mencionó dentro de la adquisición del lenguaje las tareas de pronunciación, acumulación de vocabulario, la formación de frases y el paso del habla egocéntrica a la socializada. Pero para poder entender estas tareas es importante conocer y determinar como los niños dan significado a las cosas. Clark en 1971 y Palermo en 1974, describieron un momento específico del desarrollo del lenguaje en que los niños interpretan correctamente el significado de las cosas, aunque inviertan las oraciones, utilicen además incorrectamente los verbos o los adjetivos al describir acciones.

Posteriormente el niño va desarrollando sus conocimientos sobre el entendimiento de las oraciones y la relación de éstas con los conocimientos que tienen del mundo. Esto es conocido como el sistema semántico de una lengua. Dicho sistema comprende tanto el conocimiento del léxico y cómo el significado de cada elemento léxico determinará la estructura de la oración y el significado de ésta. (Dale P., 1976).

El desarrollo semántico es el aspecto del desarrollo del lenguaje menos conocido. Los investigadores se han dedicado al estudio del desarrollo del vocabulario. Generalmente estos estudios, proporcionan datos de recuento más no señalan la importancia entre los significados ni el proceso mediante el cual se unen éstos con las palabras para obtener el significado de la oración.

Las investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario comienzan desde 1787 (Tiedmann citado por Rogers S., 1975). Para 1906, Smith M., analizó el desarrollo del vocabulario en niños pe-

queños y a partir de 1954, gran variedad de estudios se han dedicado al tema. Los estudios se diferencian entre sí por la utilización de diferentes pruebas tales como el Peabody Picture Vocabulary Test, Illinois Test of Psycholinguistics Abilities, pruebas de diferenciación auditiva, pruebas de articulación, el Stanford Binnet y pruebas de desarrollo gramatical.

En general los resultados obtenidos en éstas investigaciones consistieron en clasificar las respuestas de los niños en base al número de palabras utilizadas y obteniendo por medio de esto la edad correspondiente en años y meses de los niños.

El promedio de palabras en niños de 6 y 7 años de edad, se encuentra entre las 2562 a 2600 palabras (Smith E., citado por Dale P., 1976 pág. 226).

3.5 Métodos de estudio para el desarrollo del lenguaje.

Existen dos métodos para evaluar el desarrollo del lenguaje, por un lado se encuentran las situaciones estructuradas como son las pruebas antes mencionadas, que analizan datos que evalúan la complejidad de las oraciones (pronombres indefinidos, modificadores de los sustantivos, verbos, negaciones y conjunciones). Estos métodos asignan un valor al desarrollo de acuerdo a un puntaje y se promedia la complejidad total de la oración. La complejidad esta dada en normas ya establecidas para niños entre tres y once años de edad.

Por otro lado, se puede evaluar el desarrollo del lenguaje en niños, a través de una muestra espontánea de éste. Básicamente, con este tipo de método se observan sólo los aspectos de vocabulario productivo y la sintaxis (la sintaxis es el uso de reglas que ayudan a combinar las unidades del vocabulario para producir

un número ilimitado de oraciones correctas (Horne R., 1973 citado por Smith M., 1978-).

Al parecer, es mucho mejor utilizar el método de muestras espontáneas del lenguaje que utilizar el método por pruebas ya que la actuación del niño en esta última se ve influenciada por el medio en que se encuentra y por lo tanto no se describe tan bien como podría hacerlo en otras situaciones (Lindas, 1970, Ziegler A. y Seitz, 1973, Johnson en 1974 y Gallagher, 1975 citado por Dale P., 1976).

Al hacer la muestra espontánea del lenguaje, se deben escoger conversaciones interesantes de acuerdo a la edad de los niños, a la amplitud de sus experiencias y a sus patrones de personalidad.

Una vez que se ha realizado la medición del desarrollo del lenguaje, ya sea a través de pruebas o bien a través de la muestra espontánea del lenguaje, esta medición tiene las funciones de diagnosticar en los niños posibles dificultades de uno o más aspectos del desarrollo, se evalúa el progreso durante el tratamiento y se investiga en los niños normales los efectos de varios factores ambientales (edad, orden de nacimiento, horas que ven al día la televisión, si escuchan la radio) en el desarrollo del lenguaje. (Dale P., 1976 y Birren J., 1961).

A partir de lo revisado en el segundo capítulo y en este tercero, el objetivo de la presente investigación es observar si existió cierta influencia del Programa de Desarrollo Humano/Círculo Mágico sobre el lenguaje.

IV. METODO

IV. Método.

El Programa de Desarrollo Humano - Círculo Mágico deriva principalmente del humanismo (capítulo 1) y tiene como objetivo desarrollar en los niños que participan activamente en las sesiones, las habilidades de conciencia, maestría e interacción social (capítulo 2). Se ha advertido además que la técnica influye en el desarrollo de otras muchas habilidades tales como el lenguaje (capítulo 3).

De acuerdo al interés de aplicar la técnica en niños mexicanos y comprobar la influencia del Programa en el lenguaje oral de los mismos, en esta investigación se presentaron las siguientes variables:

Variable independiente:

Empleo del Programa de Desarrollo Humano / Círculo Mágico.

- Variable dependiente:

Incremento en la expresión del lenguaje oral, esta variable fue medida a través de las siguientes características:

1. Claridad de ideas.
2. Construcción de ideas.
3. Comprensión.
4. Respuestas específicas.
5. Cantidad de ideas.
6. Interrelación de ideas.
7. Cantidad de elementos (palabras).

En base a lo anterior se propusieron las siguientes hipótesis:

- Hi (1): La participación activa y adecuada (*) del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mayor claridad en la expresión de sus ideas.
- Hi (2): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejor construcción de sus ideas.
- Hi (3): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejoría en su comprensión del lenguaje.
- Hi (4): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejoría al responder específicamente a preguntas.
- Hi (5): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca un incremento en la cantidad de ideas expresadas.
- Hi (6): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mayor interrelación de sus ideas.
- Hi (7): La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca un incremento en la cantidad de elementos expresados.

(*) Por activa y adecuada se entiende que el sujeto asista regularmente a las reuniones de Círculo Mágico, siga las reglas establecidas y que su participación sea en relación al tema tratado en dicha reunión.

-Variables controles:

- a) edad entre 6 y 7 años.
- b) nivel socioeconómico bajo.
- c) escolaridad correspondiente a 1er grado de primaria.
- d) que los niños pertenecían a la misma escuela pública.
- e) que los niños no presenten problemas de rendimiento escolar debidos a problemas motores, emocionales o de aprendizaje.
- f) que los niños no presenten problemas visuales o auditivos (no usen anteojos o audífonos).
- g) que los niños no hayan recibido sesiones de Círculo Mágico o alguna otra experiencia grupal en la escuela.

4.1 Sujetos.

Para la presente investigación tomaron parte 36 sujetos de ambos sexos que cumplieron con las condiciones establecidas en las variables controles.

Los criterios para clasificar el nivel socioeconómico de los sujetos se hizo según la ocupación y nivel de educación del padre. El procedimiento consistió en establecer una jerarquía de seis ocupaciones, partiendo desde el más alto nivel hasta el más bajo considerándose cada nivel en forma específica y una escala de seis grados de educación (escolaridad) desde la más alta a la más baja (Havighurst, R., 1965 citado por Diaz Guerrero, 1975).

Cada nivel de educación se multiplica por dos y cada nivel de ocupación por tres.

Un puntaje de 5 a 12 corresponde a la clase social:
media alta y alta.

Un puntaje de 13 a 19 corresponde a la clase social:
media baja.

Un puntaje de 20 a 25 corresponde a la clase social:
clase alta trabajadora.

Un puntaje de 26 a 30 corresponde a la clase social:
clase baja trabajadora.

Los sujetos de esta investigación obtuvieron un rango de 26 a 30 lo cual corresponde a la clase social baja trabajadora.

4.2 Instrumentos.

1. Lectura 3 de la Batería de lectura de párrafos #1 (para primer grado de primaria) elaborada por el Dr. Pablo Ortega y la Profesora María Cristina Bienvenid (Nieto, h. pag. 109, 1985). (ver anexo 1).

La prueba de lectura de párrafos del Dr. Pablo Ortega y la Profesora María Cristina Bienvenid, es un material estandarizado que consta de tres baterías, siendo la primera para 1er grado, la segunda para 2do, 3ero y 4to grado y la tercera para 5o y 6o. Este material al presentarse para los fines para los cuales fue creado (comprensión de lectura), debe presentarse cumpliendo ciertas características tales como la distancia entre las letras, tamaño de las mismas, etc. Sin embargo, dado que en esta investigación no se midió la comprensión de lectura, sino la expresión oral, no se describe a fondo la prueba (Nieto, M. 1985).

La razón de utilizar este material en la presente investigación, es por el hecho de ser un material estandarizado para niños

de 1er grado de primaria y cuyos contenidos son comprensibles para un niño de ese grado.

2. Grabadora y grabación de la lectura antes mencionada para igualar la presentación de la misma a todos los sujetos. Esta fue fluida y natural.

3. Un cuestionario sobre dicha lectura para aplicarse a nivel pretest - postest. Este cuestionario elaborado por los experimentadores, sirvió para evaluar objetivamente las características de la expresión del lenguaje oral de los sujetos. Este cuestionario se aplicó posteriormente a la presentación de la grabación y fue evaluado con la supervisión de una Tecnóloga educativa.

Las seis primeras preguntas del cuestionario, se responden en relación directa con la historia, y la respuesta correcta sólo contiene una idea (ver anexo 2), mientras que las seis últimas, permiten una mayor elaboración por parte de los sujetos y por lo tanto pueden incluirse en las respuestas correctas más de una idea.

En el capítulo III se mencionaron los métodos de estudio para el desarrollo del lenguaje, en esta investigación el cuestionario utilizado comparte las características de los métodos por pruebas.

4. Temas del libro #1 del Programa de Desarrollo Humano, correspondientes al primer grado de primaria (ver anexo 3).

4.3 Procedimiento.

Los sujetos una vez seleccionados según las condiciones establecidas en las variables controles, se distribuyeron aleatoriamente a uno de tres grupos, quedando 12 sujetos en cada uno.

El primer grupo (experimental) llamado grupo de "Círculo mágico", fue sometido a 25 sesiones de Círculo Mágico.

El segundo grupo (control) llamado "grupo control con reunión", recibió también 25 sesiones sólo que no se llevó la metodología y secuencia que establece el Programa aunque si se trataban los mismos temas. Este grupo control con reunión sirvió para controlar si el hecho de reunirse en equipos con un adulto favorece el desarrollo de ciertas habilidades en la expresión del lenguaje oral o si la secuencia y la metodología (procedimiento) establecidas por los creadores del Círculo Mágico influye en la funcionalidad del Programa.

El tercer grupo (control) llamado "grupo control sin reunión" sirvió como control por el simple paso del tiempo (que de encontrar diferencias entre el pretest y postest se puedan deber sólo al desarrollo natural de los sujetos).

El pretest y postest (grabación de la historia -anexo 1- y el cuestionario -anexo 2-) se aplicaron de manera individual a todos los sujetos, sin diferencia entre grupos, y habiendo un lapso de dos meses y una semana, entre uno y otro.

De esta forma se presentó el siguiente diseño experimental:

GRUPOS	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST
I. de Círculo Mágico	si	Reunión con Círculo Mágico	si
II. control con reunión	si	Reunión sin procedimiento	si
III. control sin reunión	si	ninguno	si

Se debe indicar que ya que se ha establecido que los grupos para Círculo Mágico, no sean mayores de 8 integrantes, se subdividió tanto el grupo de Círculo Mágico como el grupo control sin reunión en dos subgrupos cada uno, para fines de las sesiones de seis integrantes cada uno. Sin embargo, para fines del análisis estadístico y de discusión, se tomaron como un grupo para recibir el mismo tratamiento.

Los diferentes aspectos del estudio se llevaron a cabo en un lugar cerrado y silencioso de modo que no hubieran estímulos distractores para los sujetos; fue dentro de un salón donde se impartió música, teatro, conferencias, películas, etc. Para los fines de nuestra investigación no hubieron interrupciones pues en ese momento estuvo fuera de uso y en horas de clase, para evitar ruidos del recreo.

Descripción.

Pretest-postest.

Se invitó a cada sujeto por turno a tomar asiento frente al experimentador en una mesa que se encontraba en el centro del salón. Se colocó la grabadora a un lado del niño (a 30 cms.) y se le dieron las siguientes instrucciones:

"Quiero que escuches con cuidado y atención esta historia. Después de haberla escuchado, te haré unas preguntas sobre la historia y tú tendrás que contestarlas lo mejor que puedas, ¿está bien?, adelante".

Esto se dijo al sujeto en forma pensada y natural para que comprendiera lo que debía hacer. De no quedarle claro en un principio, se le repetían las instrucciones.

Al finalizar la grabación, se procedió a hacer al sujeto una pregunta por vez y el experimentador anotaba las respuestas. Es importante señalar que ya que se evaluó el lenguaje oral del sujeto, no se le pidió explicación o ampliación de sus respuestas, ni en forma oral ni por contacto visual (gestos, verbalizaciones, etc.). Por esto mismo al hacerle las preguntas se le indicó que no había respuestas correctas o incorrectas, por lo que era libre de responder como quisiera.

Tratamiento.

I. Grupo de Círculo Mágico.

Se comenzó con las sesiones de Círculo mágico después de haber hecho la evaluación del pretest. El grupo de círculo mágico se reunió tres veces a la semana a lo largo de dos meses y una semana. Cada una de las 25 sesiones, trataron sobre temas diferentes (ver anexo 3), pero el procedimiento siempre fue el mismo: - 1) el facilitador debía saludar a cada miembro antes de comenzar la sesión. 2) presentó el programa (esto sólo se hizo en la 1era sesión). 3) expuso las reglas a los participantes. 4) expuso el tema a tratar durante la sesión en forma clara y corta. 5) invitó a todos a participar. 6) realizó una revisión de las experiencias narradas por los participantes. 7) se hizo un resumen cognoscitivo sobre las experiencias compartidas y 8) cerró el Círculo, que consistía en una breve despedida.

II. Grupo control con reunión.

El grupo control con reunión se reunió tres veces a la semana a lo largo de dos meses y una semana. Cada una de las reuniones trató sobre temas diferentes (ver anexo 3) sin llevar el proce-

dimiento (metodología y secuencia establecida que señale la técnica).

III. Grupo control sin reunión.

El trabajo con el grupo control sin reunión, únicamente consistió en la aplicación del pretest y el postest.

4.4 Análisis de datos.

Para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, se procedió de la siguiente manera:

4.4.1. Análisis cualitativo de las hipótesis 1,2,3,4,5,6 y 7:

Para el análisis objetivo de éstas hipótesis se solicitó la cooperación de ocho personas con estudios en psicología que funcionaran como jueces.

Cada juez trabajó individualmente y recibió el siguiente material:

- a) copia escrita de la lectura del pretest y el postest (ver anexo 1).
- b) cuestionario sobre dicha lectura y respuestas del mismo (ver anexo 2).
- c) 12 hojas de calificación de respuestas (ver anexo 4).
- d) lápiz y goma.

Las instrucciones fueron las siguientes:

... "lea cuidadosamente la historia, después lea el cuestionario sobre la lectura, y por último lea las respuestas correctas al cuestionario"...

Posteriormente se les explicó la manera en que debían calificar cada respuesta y la forma en que debían llenar cada espacio de las hojas de calificación, estas hojas contenían los siguientes parámetros (los cuales corresponden a las 7 hipótesis de esta investigación):

1. La claridad de la respuesta, es decir, si ésta se entendía (para calificarla se daba un 2 si era correcta, un 1 si era regularmente correcta, y un 0 - cero - si era incorrecta).
2. Construcción de las respuestas, es decir, si ésta era coherente (para calificarla se daba un 2 si era correcta, un 1 si era regularmente correcta, y un 0 - cero - si era incorrecta).
3. La comprensión de la historia (para calificarla se daba un 2 si era correcta, un 1 si era regularmente correcta, y un 0 - cero - si era incorrecta).
4. Si el sujeto contestaba específicamente a la pregunta a partir de la comprensión de la información de la historia y si su respuesta se ajustaba a los criterios establecidos - anexo 2 - (para calificarla se daba un 2 si era correcta, un 1 si era regularmente correcta, y un 0 - cero - si era incorrecta).
5. El número de ideas, es decir, verbos que utilizaba para formar la oración (esta variable recibía un valor numérico correspondiente al número de ideas presentadas).
6. La interrelación entre las ideas, es decir, en base a la variable anterior se observaba si el sujeto al utilizar dos o mas verbos estos se relacionaban entre sí (para calificarla se daba un 1 si existía interrelación y un 0 - cero - si no existía tal).

7. El número de palabras que forman la oración, es decir, de cada una de las 12 re puestas, se procedió a contar el número de elementos (palabras) que componían a cada oración (esta variable recibía un valor numérico correspondiente al número de elementos utilizados).

Una vez comprendidas las instrucciones por parte de los jueces, se inició la lectura en voz alta de las respuestas de cada sujeto, dando entre la lectura de una y otra un lapso de dos minutos, tiempo necesario para que el juez anotará las calificaciones correspondientes (7 en total). Se comenzó por calificar las respuestas de la evaluación del pretest y posteriormente las del postest.

Este procedimiento se repitió con cada sujeto en estudio obteniendo así para cada uno de ellos, ocho calificaciones totales (correspondientes a los ocho jueces).

Aunque los jueces conocían el nombre y la edad de los sujetos no se les informó a que grupo pertenecían para evitar tendencias al calificarlos.

4.4.2. Análisis Cuantitativo para todas las hipótesis:

Obtenidas las ocho calificaciones para cada sujeto, se procedió a compararlas entre sí y seleccionar la calificación representativa, es decir, aquella calificación que apareció con mayor frecuencia (para las hipótesis 1,2,3,4,5 y 6). Este procedimiento se llevó a cabo con las doce respuestas de cada sujeto tanto para el pretest como para el postest. Para las hipótesis 6 y 7 se realizó un recuento en cada una de las respuestas, así como la suma de las mismas tanto para el pretest como para el postest, al

comparar estos entre sí, se obtuvo la diferencia entre las sumatorias de las mismas.

A partir de lo anterior, fueron analizados cada uno de los datos que conforman las hipótesis.

El primer análisis consistió en contrastar las diferencias de las medias para cada uno de los grupos en estudio, a través del análisis *t* de student, (para todas las hipótesis).

Además para las hipótesis 1, 2, 3, 4, y 6 se realizó un análisis de varianza en relación a los grupos del estudio y simultáneamente se contrastó la homogeneidad de las varianzas mediante el análisis de Bartlett. Finalmente se utilizó el contraste de la *H* de Kruskal Wallis en los casos en los que no había homogeneidad entre las varianzas.

Cada uno de los análisis estadísticos realizados, compararon las hipótesis con respecto al grupo que pertenecieron los sujetos tanto para el pretest como para el postest.

Se obtuvo la confiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación (anexo 2) a través del análisis de los reactivos que componen dicho instrumento.

V. RESULTADOS

2. Resultados.

5.1 Diferencias entre los grupos.

Para comprobar la hipótesis 1 que planteaba "...la participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mayor claridad en la expresión de sus ideas..." se compararon las medias de los grupos en estudio y se obtuvo lo siguiente:

Tabla 1 Comparación de la característica 1 (claridad de ideas) en los tres grupos de estudio en el pretest y el postest.

	PRE \bar{x}	D.E.	POST \bar{x}	D.E.	T	GL	P
1	6.7500	2.301	9.0000	1.953	-2.96	11	.013
2	6.1667	2.125	7.6667	2.309	-1.81	11	.099
3	6.8333	1.805	6.2500	1.615	1.26	11	.229

La tabla 1 contiene los siguientes indicativos:

- \bar{x} = media
- D.E. = desviación estándar
- T = razón T de student
- GL = grados de libertad
- P = probabilidad
- 1 = grupo de círculo mágico (experimental)
- 2 = grupo control con reunión (control)
- 3 = grupo control sin reunión (control)

Los resultados de la tabla 1 indican una diferencia significativa ($p < .05$) en el grupo de círculo mágico entre el pretest y el postest. Esto indica que se acepta la hipótesis 1 de esta investigación.

Para comprobar la hipótesis 2 que planteaba "...La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejor construcción de sus ideas..." y se obtuvo lo siguiente:

Tabla 2(*) comparación de la característica 2 (construcción de ideas) en los tres grupos de estudio en el pretest y el postest.

	PRE \bar{X}	D.E.	POST \bar{X}	D.E.	T	GL	P :
1	8.9167	2.375	8.7500	1.100	-2.45	11	.023
2	9.5000	2.150	9.4167	2.979	-1.25	11	.107
3	8.0833	1.564	8.5000	1.731	-1.65	11	.519

Los resultados de la tabla 2 indican una diferencia significativa ($p < .05$) en el grupo de círculo mágico entre el pretest y el postest. Esto indica que se acepta la hipótesis 2 de esta investigación.

Para comprobar la hipótesis 3 que planteaba... "La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejora en su comprensión del lenguaje..." se compararon las medias de los grupos en estudio y se obtuvo lo siguiente:

Tabla 3(*) comparación de la característica tres (comprensión en los tres grupos de estudio en el pretest y el postest.

	PRE \bar{X}	D.E.	POST \bar{X}	D.E.	T	GL	P :
1	8.0000	1.651	9.5000	1.000	-3.45	11	.005
2	7.3333	1.946	9.0833	.996	-2.15	11	.044
3	8.0000	1.954	9.4167	1.900	-2.45	11	.023

Los resultados de la tabla 3 indican diferencias significativas ($p < .05$) entre el pretest y el postest, tanto en el grupo de círculo mágico como en el grupo sin reunión. Esto indica que se acepta la hipótesis 3 de esta investigación.

(*) Estas tablas contienen los mismos indicativos que la tabla 1.

Para comprobar la hipótesis 4 que planteaba... "La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mejoría en su forma de responder específicamente a preguntas..." se compararon las medias de los grupos en estudio y se obtuvo lo siguiente:

Tabla 4(*) comparación de la característica 4 (respuestas específicas) en los tres grupos en estudio en el pretest y el postest.

	PRE \bar{X}	D.E.	POST \bar{X}	D.E.	T	GL	P
1	7.6667	2.964	10.9167	1.505	-3.43	11	.006
2	7.1667	1.946	9.3333	2.576	-2.05	11	.065
3	2.3333	0.163	2.9167	1.651	-1.73	11	.112

Los resultados de la tabla 4 indican una diferencia significativa ($p < .05$) en el grupo de círculo mágico entre el pretest y el postest. Esto indica que se acepta la hipótesis 4 de esta investigación.

Para comprobar la hipótesis 5 que planteaba... "La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico provoca un incremento en la cantidad de ideas expresadas..." se realizó el recuento de las ideas de cada respuesta que daba el sujeto y lo que se obtuvo fue lo siguiente:

(*) Esta tabla contiene los mismos indicativos que la tabla 1.

Tabla 5 Recuento de datos en la característica 5 (número de ideas)

SUJ.	1			2			3		
	PRE TOT	POST TOT	A	PRE TOT	POST TOT	A	PRE TOT	POST TOT	A
1	8	21	+13	11	15	+4	12	13	+1
2	10	26	+16	12	19	+7	13	16	+3
3	12	12	0	11	19	+8	13	14	+1
4	7	20	+13	11	15	+4	11	11	0
5	12	15	+3	17	33	+16	18	16	-2
6	10	15	+5	12	17	+5	14	26	+12
7	11	13	+2	24	16	-8	11	16	+5
8	14	13	-1	11	16	+5	14	14	0
9	12	11	-1	10	15	+5	14	12	-2
10	15	18	+3	14	19	+5	15	22	+7
11	11	15	+4	16	17	+1	11	12	+1
12	12	12	0	11	9	-2	11	10	-1
1	$\bar{X}=4.011$			$\bar{X}=1.371$			$\bar{X}=7.916$		
1	D.E.=2.7577			D.E.=5.3664			D.E.=8.8536		
1	T=3.1789			T=1.8606			T=1.7256		
1	P=0.011			P=0.11			P=0.11		

Esta tabla contiene los siguientes indicativos:

- Σ = sumatoria total para pre y para post
- Δ = diferencia entre las sumatorias
- 1 = grupo de círculo mágico
- 2 = grupo control con reunión
- 3 = grupo control sin reunión
- \bar{X} = media
- D.E. = desviación estandar
- T = T de student
- P = Probabilidad

Al comparar los resultados de cada grupo se observó una diferencia significativa ($p<.05$) en el grupo de círculo mágico, lo cual indica que los sujetos de este grupo expresaron mayor número de ideas en comparación con los otros dos. Estos resultados indican que se acepta la hipótesis 5 de esta investigación.

Para comprobar la hipótesis 6 que planteaba... "La participación activa y adecuada del niño en sesiones de Círculo Mágico, provoca una mayor interrelación de sus ideas..." se compararon las medias de los grupos en estudio y se obtuvo lo siguiente:

Tabla 6(*) comparación de la característica seis (interrelación) en los tres grupos de estudio en el pretest y el posttest.

	PRE	\bar{X}	D.E.	POST	\bar{Y}	D.E.	T	GL	P
1	.7500		.366	2.4167		1.564	-3.25	11	.008
2	1.4167		1.505	2.5000		1.567	-2.31	11	.041
3	.8333		1.267	2.0833		1.676	-2.26	11	.045

Los resultados de la tabla 6 indican diferencias significativas ($p < .05$) entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo de círculo mágico como en el grupo control con reunión y en el grupo sin reunión. Esto indica que no se apoya la hipótesis 6 de esta investigación.

Para comprobar la hipótesis 7 que planteaba... "La participación activa y adecuada del niño en sesiones de círculo mágico, provoca un incremento en la cantidad de elementos expresados..." se realizó el recuento de los elementos de cada respuesta que daba el sujeto y lo que se obtuvo fue lo siguiente:

(*)Esta tabla contiene los mismos indicativos que la tabla 1.

Tabla 7(*) Recuento de datos en la característica 7 (número de palabras)

SUJ.	1			2			3		
	PRE TOT	POST TOT	#	PRE TOT	POST TOT	#	PRE TOT	POST TOT	#
1	18	61	+42	53	70	+17	58	56	-2
2	41	107	+66	28	15	-13	37	58	+21
3	34	37	+3	100	50	-49	33	28	-5
4	15	70	+54	26	67	+41	42	34	-8
5	23	47	+24	171	113	-58	53	49	-4
6	32	75	+43	30	25	-5	46	77	+31
7	30	40	+10	27	63	+36	41	51	+10
8	43	41	-2	35	37	+2	47	49	+2
9	40	29	-11	38	35	-3	31	1	-30
10	64	77	+13	47	50	+3	51	127	+77
11	25	56	+31	48	40	-8	29	26	-3
12	33	33	0	37	27	-10	23	24	+1
	X=21.6333			X=77.333			X=9.5		
	D.E.=21.0183			D.E.=27.3198			D.E.=24.0813		
	T=3.1490			T=0.0201			T=1.3666		
	P<.01			P>.11			P>.11		

Al comparar los resultados de cada grupo, se observó una diferencia significativa ($p<.05$) en el grupo de círculo mágico, es decir, que los sujetos de este grupo expresaron mayor número de palabras (elementos) en comparación con los otros dos. Estos resultados indican que se acepta la hipótesis 7 de esta investigación.

(*)Esta tabla contiene los mismos indicativos que la tabla 5.

5.2 Comparación entre grupos.

En base a los resultados obtenidos en el análisis T de student en los cuales se obtuvieron diferencias significativas en el grupo de ritmo rápido y por las cuales se aceptaron algunas hipótesis de esta investigación, se contrastó la homogeneidad de las varianzas mediante el análisis F de Bartlett para determinar si estas diferencias eran también significativas entre los grupos, al observar que no existió homogeneidad en algunos casos se recurrió al análisis de varianza y en este último, algunos datos fueron significativos lo cual permitió que debía utilizarse el contraste de la H de Kruskal Wallis tanto en el pretest como en el postest.

Al término de estos análisis, no se observaron diferencias significativas en la comparación entre los grupos, por tal motivo se presenta a continuación una tabla en la cual se concentran únicamente los f's y las p's de cada análisis, correspondientes a cada hipótesis:

Tabla 4 valores de las f's y p's de las hipótesis.

HIPOTESIS:	BARTLETT		ANOVA		KRUSKAL W. SIG.
	F	P	F	P	
PRE 1	.9020	.375			-
POST	3.7022	.023	1.686	.2008	.408
PRE 2	1.2630	.2831			-
POST	3.0950	.045	.094	.9101	.902
PRE 3	.1879	.629			-
POST	.0730	.929			-
PRE 4	11.0260	.355			-
POST	11.5350	.215			-

PRE 5	13.4410	1.000	1.213	1.101	1.702
POST	1.4850	1.515			
PRE 6	11.5460	1.213			
POST	1.0340	1.767			
PRE 7	10.8670	1.000	1.633	1.340	1.692
POST	1.5350	1.530			

Esta tabla contiene los siguientes indicativos:

1 = claridad de ideas	5 = cantidad de ideas
2 = construcción	6 = interrelación de ideas
3 = comprensión	7 = cantidad de elementos
4 = respuestas específicas	
F BARTLETT = análisis F de Bartlett (homogeneidad)	
P BARTLETT = probabilidad (correspondiente al análisis F de Bartlett)	
F ANOVA = valor numérico calculado en el análisis de variancia	
P ANOVA = Probabilidad (correspondiente al análisis de variancia)	
Signif. F = significancia en el contraste de la H de Kruskal Wallis	

5.3 Confiabilidad del instrumento.

Al establecer el coeficiente Alpha de Cronbach para los reactivos del cuestionario (anexo 2), se observó que algunos de éstos demostraron tener una baja confiabilidad, por lo que fueron omitidos. Se obtuvo nuevamente el coeficiente de confiabilidad a través de aquellos que, desde un principio lo habían presentado, de esta manera se elevó en alpha total para cada una de las escalas. La siguiente tabla presenta los datos obtenidos en este análisis estadístico:

Tabla 10: Alpha de Cronbach para las escalas 1,2,3,4 y 6.

ESCALA	# DE CASOS	ITEMS	ALPHA TOTAL
1-claridad	18	5	.62814
1-construcción	16	5	.65068
1-comprensión	18	5	.52549
1-respuestas es- pecíficas	16	6	.58657
1-interrelación	18	5	.75758

En el caso de la escala de claridad los reactivos con los cuales se trabajó por obtener el coeficiente alpha total fueron 5 (3,7,10,11 y 12).

En el caso de la escala de construcción los reactivos fueron también 5 (5,7,10,11 y 12).

En la escala de comprensión los reactivos fueron 5 (2,3, 4,9 y 11).

En la escala de respuestas específicas los reactivos fueron 6 (1,7,9,10,11 y 12).

En la escala de interrelación los reactivos fueron 5 (8,9,10,11 y 12).

VI. DISCUSSION

VI. DISCUSION.

A través de la experiencia directa con la técnica del Círculo Mágico se observaron ciertas características que se presentaron a lo largo del trabajo con los sujetos de ésta investigación.

Por un lado las actitudes de los niños en un principio indicaron un claro rechazo ante el experimentador por ser una persona extraña que veían por primera vez en el colegio.

Cuando recibieron las instrucciones todos mostraron atención y cooperación, sin embargo, cuando comenzó la aplicación del cuestionario, en el pretest, los niños no miraron cara a cara al experimentador, su voz al contestar era a manera de susurros por lo que en algunas ocasiones fue necesario pedir que repitieran su respuesta, así mismo, se observó que la posición de su cuerpo era rígida.

Estas actitudes permanecieron al inicio del trabajo con el grupo de círculo mágico y con el grupo control con reunión. Sin embargo, mientras el número de sesiones y reuniones avanzaba, se fueron percibiendo cambios sutiles en la conducta de los sujetos.

Aquellos que pertenecieron al grupo de círculo mágico, dejaron por completo de presentar las actitudes anteriormente mencionadas al recibir la evaluación del postest.

Los sujetos del grupo control con reunión, presentaron también cambios en su conducta y actitudes en el postest. Sin embargo, algunas de estas seguían presentándose aunque no en todos los sujetos.

En el grupo control sin reunión, las actitudes en el postest fueron muy similares a las que aparecieron en el pretest.

Esto indica que el simple hecho de mantener contacto con el niño en forma directa, durante un lapso de tiempo prolongado, ta-

vorece cambios tanto en la conducta como en la actitud de los mismos.

A medida que el tratamiento avanzaba, se observó que los sujetos del grupo de círculo mágico presentaron un mayor desenvolvimiento y participación así como un mayor interés y cooperación en las sesiones. Mientras que en el grupo control con reunión el desenvolvimiento únicamente se dió en algunos sujetos y por lo tanto la participación no se presentó de manera uniforme.

A pesar de que todos los sujetos del grupo control con reunión asistieron regularmente a cada una de las reuniones, algunos únicamente escuchaban lo que los demás aportaban sin decidirse a participar. Otros aunque no participaban directamente en los temas sí distraían a miembros cercanos a ellos, mientras que otros se dedicaban a platicar sus experiencias interminables. Estos últimos sujetos fueron los que participaron más y los que se interrumpieron entre sí. Se observó cierta competencia entre estos sujetos por ganar la palabra, aunque los demás no los escucharan.

También se pudo observar que las aportaciones que daban los sujetos de círculo mágico, eran cada vez más naturales y con mayor decisión. Se observó que la comunicación se facilitó gracias a la atmósfera de respeto, aceptación y confianza que rodeaba a cada una de las sesiones.

La atmósfera del grupo control con reunión combinaba por un lado la competencia entre los sujetos que hablaban, por otro la expectación por parte de los que escuchaban y por último la desconfianza para aquellos que nunca se decidieron a participar por observar como los demás criticaban y se burlaban de aquellos que sí lo hacían estas características lograron obstaculizar la comunicación entre los miembros del grupo control con reunión.

Las características observadas en los grupos, se suscitaron por el tratamiento que cada uno recibió.

Estas características aportaron información acerca de la importancia del respeto por la metodología y la secuencia establecida por los creadores del Programa.

Falomarez, Ball y Besnell (1980) consideraron necesario estructurar la secuencia que lleven las sesiones de círculo mágico. Desde este punto de vista el Programa es directivo y poco flexible, ya que si no se utiliza como se indica, las sesiones pierden estructura y organización como se observó en el grupo control con reunión de esta investigación. Un elemento importante, en la secuencia del círculo mágico es el establecimiento de reglas, sin éstas el trabajo con los participantes es completamente inútil.

Así mismo los humanistas del Programa, señalan la importancia de establecer un clima en las sesiones. Las observaciones de esta investigación corroboran que si el clima es de confianza, cordialidad e interés, los participantes intervendrán de manera adecuada y libre y se sentirán escuchados y escucharán a los demás.

La parte estadística de esta investigación también aportó información relevante en cuanto al objetivo planteado en la misma.

Los resultados indican que el grupo de círculo mágico obtuvo ganancias significativas tanto en la claridad con que expresaron sus ideas como en la manera en que construyeron las mismas. Así mismo, los resultados señalan ganancias significativas en la manera de responder a preguntas que se le hacen y el incremento en la cantidad de ideas y de palabras expresadas.

El haber encontrado una significancia en los resultados sobre la influencia de la técnica en la comprensión de los sujetos tan-

to en el grupo de círculo mágico como en el grupo control sin reunión, sugiere lo siguiente:

a) el círculo mágico mejoró la comprensión de los participantes.

o

b) debido al paso del tiempo se desarrolló en forma natural la habilidad de comprensión en los sujetos.

o

c) la comprensión de los sujetos aumentó por el hecho de utilizar la misma historia tanto para el pretest como para el postet.

Los resultados sobre la medición de la interrelación de ideas, indican ganancias significativas en el postest de los tres grupos. Razón por la cual no se asegura que el incremento haya sido causado por el efecto del Círculo Mágico, dado que a pesar de haber un incremento significativo en este grupo también lo hay en los dos grupos controles (con reunión y sin reunión).

La explicación más objetiva al respecto podría ser que los cambios observados en los resultados son producto del simple paso del tiempo y no al hecho de reunirse o no con otras personas; A pesar de esta evidencia, se podría sugerir que el Círculo Mágico influye de determinada manera sobre el desarrollo de ésta habilidad (interrelación de ideas) dado que la significancia en el grupo de círculo mágico está más alejada del límite establecido en comparación a los otros dos grupos. Se observó que la $-p-$ del grupo de círculo mágico es de .008, mientras que la $-p-$ del grupo control con reunión es de .041 y la $-p-$ del grupo control sin reunión es de .015.

Al comparar simultáneamente los grupos entre sí, a través de un análisis de varianza, los resultados no señalaron diferencias debidas a las diversas condiciones bajo las cuales fueron sujetos los grupos de esta investigación.

Por un lado se podría pensar que el número de temas no fue suficiente para provocar cambios significativos entre los grupos.

Por otro, se podría entender esta no significancia en los resultados por la frecuencia de las sesiones establecida para esta investigación. Y por último, lo que se considera como mas objetivo, es que el Programa de Desarrollo Humano/Círculo Mágico no busca crear cambios drásticos en los que participan activa y adecuadamente en las sesiones, razón suficiente para explicar el por que no se encontraron diferencias significativas en este análisis estadístico.

Los resultados de esta investigación señalan que el Programa favorece a niños de 6 a 7 años de edad, de nivel socioeconómico bajo, de nacionalidad mexicana.

Esta información se corrobora con lo que señalan los creadores de la técnica. Ellos consideran que el Programa desarrolla las tres áreas de la personalidad (consciencia, maestría e interacción social) además de favorecer el aprovechamiento escolar en general de todos los participantes.

En cuanto a la obtención del coeficiente de confiabilidad del instrumento utilizado, (ver anexo 2) los resultados de las escalas sugieren que dicho instrumento fue confiable.

Anteriormente se mencionó (Capítulo IV) que éste instrumento comparte ciertas características con los métodos por pruebas (Capítulo III) ya que como su nombre lo dice evalúa el lenguaje a través de una serie de ejercicios previamente planeados. La des-

ventaja de utilizar un método por pruebas, es que influye de manera negativa sobre el desenvolvimiento de los sujetos (Cadden 1970), Gullaglier (1973), Johnson (1974) Zinger y Seitz (1973) citados por Dale, P. (1976).

Esta afirmación se corroboró con las características que se observaron en las actitudes y conductas de los sujetos en el pretest. Sin embargo, posteriormente a los tratamientos se observaron cambios en el postest de los sujetos del grupo con círculo mágico y el grupo control con reunión.

También se señala la desventaja de que el método por pruebas únicamente aporta datos de recuento más no señala la importancia entre los significados (Brown, R. (1973) citado por Smith, M. (1978)).

Sin embargo, en esta investigación el instrumento además de clasificar las respuestas de los sujetos en base al número de ideas y palabras expresadas (hipótesis 5 y 7), señaló la importancia entre los significados (hipótesis 6) y el proceso mediante el cual se unen estos con las palabras para obtener el significado de la oración (hipótesis 1, hipótesis 2 e hipótesis 4).

VII. CONCLUSION

VII. CONCLUSION.

A pesar de que el objetivo del estudio no se enfocó directamente en la verificación de la utilidad del Programa de Desarrollo Humano/Círculo Mágico, se observaron datos que apoyaron su efectividad. Así mismo, el objetivo de la presente investigación se cumplió ya que se observó la influencia del Programa en la expresión del lenguaje oral en niños mexicanos de nivel socioeconómico bajo.

Los resultados señalan en general que el Programa favoreció a aquellos sujetos que participaron activa y adecuadamente en las sesiones.

Se observó a la vez, que si la técnica es llevada a cabo bajo las condiciones metodológicas y de secuencia previamente establecidas por los que la crearon, entonces el éxito en su utilización está garantizado. En la medida en que las reglas son comprendidas y aceptadas por los participantes, la eficacia del trabajo es mayor.

A pesar de que los creadores del Programa no tenían como objetivo buscar resultados sobre el aprovechamiento escolar se observa claramente que las condiciones establecidas en dicho Programa favorecen dicha área, además de existir evidencias objetivas sobre el efecto del mismo.

Como hemos podido observar tanto los creadores del Programa como el humanista de Rogers, buscan crear un clima en el cual los que intervengan se sientan escuchados y comprendidos, así mismo, señalan ciertas reglas que deberán ser comprendidas y aceptadas para llevar a cabo un trabajo eficaz. Enfatizan la importancia de la educación desde el nacimiento a través de la familia, escuela

v sociedad para desarrollar entre otras, el área emocional de los niños.

Al igual que los estudios de Delaporte, (1976) Friedman, (1974) y Saavedra, (1970) los resultados de ésta investigación reportan avances en la expresión del lenguaje oral en los niños del grupo experimental.

VIII. SUGERENCIAS

VIII. SUGERENCIAS.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se podrían considerar ciertos aspectos para próximas investigaciones interesadas sobre la influencia de Programa de Desarrollo Humano/Círculo Médico en la expresión del lenguaje oral.

El instrumento utilizado fue el mismo para la evaluación del pretest y el postest y las sesiones del grupo experimental fueron tres veces a la semana, durante dos meses y una semana. Si se realizan cambios en las condiciones antes mencionadas y por igual en las variables controles de la investigación, posiblemente los resultados de esta investigación también podrían sufrir ciertos cambios.

IX. LIMITACIONES

IX. LIMITACIONES.

- Los resultados de esta investigación no se pueden generalizar a toda la población ya que el trabajo experimental se realizó únicamente en la clase socioeconómica baja, en niños de 6 a 7 años de edad, pertenecientes a una misma escuela pública.

X. BIBLIOGRAFIA

VII. Bibliografía.

- Ortizell, H. (1960, January). The content is the medium: The confidence is the message. Psychology Today, pp 15-18.
- Biehler, F.K. (1980). Introducción al desarrollo del niño. México: Diana.
- Birren, J., Finney, D. & Schare, W. (1981). Developmental Psychology: a life span approach. Illinois: Houghton Mifflin.
- Blackham, H.J. (1963). Humanism. Londres: Penguin Books.
- Castel, A. (1971). El humanismo. Barcelona: Salvat.
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones acerca del lenguaje. México: Trillas.
- Dale, S. F. (1976). Language development. New York: Rinehart and Winston.
- Delaporte, K. (1976). The long-term effects of a human development program on the intellectual performance, school achievement, and auditory-verbal learning aptitude of economically disadvantaged children. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma University.
- Dicaprio, N. (1985). Teorías de la personalidad. México: Interamericana.
- Duque, H. H. & Heath, W. K. (1985). Unidos en la infancia orgánica. México: Progreso.
- Frick, W. (1973). Psicología humanista. Buenos Aires: Guadalupe.
- Friedman, J. M. (1974). The human development program and its use in an English as a second language classroom. Unpublished master's project, Hunter College, City University, NY.
- Goble, F. G. (1982). La tercera fuerza. México: Trillas.
- Harlock, B. E. (1983). Desarrollo del niño. México: McGraw-Hill.
- Lerner, M. (1974). Introducción a la psicoterapia de Rogers. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maddi, S. (1972). Teorías de la personalidad: un análisis comparativo. Buenos Aires: El Ateneo.
- McNeill, D. (1970). Cornhill's Manual of child psychology. New York: Hovson.

- Mcwaters, B. (1977). Humanistic perspectives: Current trends in psychology. Monterey Cal.: Brooks/ Cole.
- Martin, D. (1971). Introduction to psychotherapy. Belmont Cal.: Brooks/ Cole.
- Museen, P., Conger J., & Eaddy, J. (1975). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. Psychology Review, 81 (4), 267-285.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development. Developmental Psychology, 11(2), 174-187.
- Nevill, D. (1977). Humanistic psychology. New York: Gardner Press.
- Nieto, H. M. (1985). El niño disléxico. México: La Prensa Médica.
- Palomares, H. H. & Bassoli, H. (1973). Programa de Desarrollo Humano Nivel B. Chihuahua, Chi., México: Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales.
- Palomares, U. H. & Ball, G. M. (1975). Supplementary idea guide. San Diego Cal.: Leaf Fearn.
- Palomares, U. H. & Ball, G. M. (1980). Grounds for growth: The human development program's comprehensive theory. San Diego Cal.: Leaf Fearn.
- Pérez, Z. C. (1981). Acción y reflexión del psicólogo en la escuela primaria. Tesis profesional, Universidad Iberoamericana, México.
- Rogers, C. (1961). El Proceso de convertirse en persona, Mi Técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1975). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1975). Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, S. (1974). Children and language. London: Western.
- Rubio, F. H. (1984). El Sifón médico como instrumento para fomentar la interacción del niño. Tesis profesional, Instituto Mexicano. México.
- Savedra, C., Rivers, F., & Cordova, H. (1976). Curriculum and materials for bilingual/bicultural education. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University.

- Segura, A. (1983). Desarrollo del enfoque centrado en la persona en México: Desde 1972 a 1982. Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(2), 267-294.
- Smith, F. (1975). Comprehension and Learning. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Smith, M. (1978). The acquisition of word meaning: An introduction. Child Development, 49, 950-952.
- Summerlin, M. (1987). The effect of magic circle participation on a child's self concept. School Counselor, 21 (1), 49-52.
- Toffano, G. (1932). Historia del humanismo, desde el siglo 13 hasta nuestros días. Buenos Aires: Nova.
- Warren, H. (1975). Dictionary of Psychology. E.U.A.: Houghton Mifflin.

ANEXOS

**ANEXO 1 : Lectura 15 de la
Bateria de párrafos # 1 (Dr.
Pablo Ortega y la Profa. María
Cristina Bienvenido).**

Este era un ratoncito curioso.
Un día salió de su agujero.
Vió un pedazo de queso.
Quiso cojerlo.
Trató de alcanzarlo.
Un gato llegó,
El ratoncito se asustó
Pero pudo escapar a tiempo.
Perdió el queso pero su vida salvó.

ANEXO 2 : Cuestionario de la
lectura 23 de la lectura de
paralelos (prelectura postlect).

Preguntas.

1. ¿ Por dónde salió el ratón ?
2. ¿ Qué trató de alcanzar el ratón ?
3. ¿ De qué quería escapar el ratón ?
4. ¿ Qué asustó al ratón ?
5. ¿ Qué perdió el ratón ?
6. ¿ Qué perdió el gato ?
7. ¿ Qué le pasó al ratón por ser curioso ?
8. ¿ Si tú fueras el ratón que harías ?
9. ¿ Si tú fueras el gato que harías ?
10. ¿ Por qué crees tú que los ratones huyen de los gatos ?
11. ¿ Qué le aconsejarías al ratón de la historia ?
12. ¿ Qué debería hacer el ratón para alcanzar su queso, sin
peligrar su vida ?

Respuestas.

1. Por el agujero / por su agujero / de su agujero.
2. Un queso / el queso.
3. Del gato / de un gato.
4. Un gato / el gato.
5. Un queso / el queso.
6. Al ratón.
7. Idea de susto, idea de pérdida de objeto
8. Respuesta abierta.
9. Respuesta abierta.
10. Respuesta abierta.
11. Respuesta abierta.
12. Respuesta abierta.

ANEXO 3 : Temas del libro # 1
del Programa de Desarrollo
Humano.

TEMAS DE CONCIENCIA.

1. Mi lugar favorito.
2. Una fantasía que disfruto.
3. Un deseo mío que se volvió realidad.
4. Cosas que me gustan de la escuela.
5. Algo que parece real pero que no lo es.
6. Algo que yo hice que me hizo sentir bien y mal al mismo tiempo.
7. Una vez que me sentí asustado pero que fue chistoso.
8. Una vez que me sentí asustado pero que no fue chistoso.
9. Algo que ando buscando.

TEMAS DE MAESTRIA.

10. Algo que me gusta hacer.
11. Algo que puedo hacer yo sólo.
12. Yo ayude a alguien a aprender algo.
13. Cómo podría ayudar a alguien que es más joven que yo.
14. Cómo podría ayudar a alguien que es más grande que yo.
15. Tome la mejor decisión.
16. Tome la peor decisión.
17. Tuvo que irme sin algo que verdaderamente quería.

TEMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL.

18. Una vez que alguien escuchó mis sentimientos.
19. Una vez que yo escuché los sentimientos de otra persona.
20. Yo quería atención pero no la logré.
21. Como hago amigos cuando soy nuevo.
22. Como alguien me ayudo a levantarme cuando realmente me sentí mal.
23. Alguien hizo algo que no me gusto.
24. Alguien me desilusionó.
25. No supe como pedir un favor.

ANEXO 4 : HOJA DE CALIFICACION DE LAS RESPUESTAS.

SUJETO	CLARIDAD	CONSTRU.	COMPREN.	ES. ESP.	# IDEAS	INTER.	# PALA.
	PRE/POS	PRE/POS	PRE/POS	PRE/POS	PRE/POS	PRE/POS	PRE/POS
	2-1-0	2-1-0	2-1-0	2-1-0	#	1-0	2-1-0
1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1