



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

**RELACION PROFESOR - ALUMNO
" LENGUAJE NO-VERBAL "
DENTRO DEL AULA**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A :

MARTINIANO SANCHEZ MUÑOZ

MEXICO

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

I N D I C E

	pág.
INTRODUCCION	1
I. RELACION PROFESOR-ALUMNO	7
I.1 PERSPECTIVA TEORICA: UN ENFOQUE HUMANISTA	7
I.2 CONDICIONES Y ACTITUDES POSITIVAS DENTRO DEL AULA.	18
I.2.1 CLIMA EMOCIONAL	18
I.2.2 AUTENCIDAD	23
I.2.3 EMPATIA	29
I.2.4 ACEPTACION	33
II. LENGUAJE NO-VERBAL DENTRO DEL AULA	40
II.1 PERSPECTIVAS EN LA DEFINICION DEL LENGUAJE NO-VERBAL:	40
II.1.1 LENGUAJE NO-VERBAL, SU CLASIFICACION	45
II.1.2 ASPECTOS RELEVANTES	47
II.2 LA COMUNICACION NO-VERBAL EN LA RELACION PROFESOR-ALUMNO DENTRO DEL AULA: EXPERIENCIAS EN LATINOAMERICA	56
III LA AFECTIVIDAD DENTRO DEL AULA	67
III.1 PERSPECTIVAS HUMANISTAS EN LA RELACION AFECTIVA MAESTRO-ALUMNO	67
III.2 AFECTIVIDAD EN LA PEDAGOGIA ACTUAL	71
III.3 PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACION DE LA VIDA AFECTIVA, DENTRO DE UN PROGRAMA ESCOLAR.....	74
COMENTARIOS FINALES	112
BIBLIOGRAFIA	130

INTRODUCCION

Dentro de los aspectos que han ocupado un lugar importante en investigación educativa, se encuentran los ligados a las relaciones interpersonales dentro del aula escolar. Existen diferentes formas de expresión entre profesor-alumno, "lo que se dice sin hablar" de alguna manera influye sobre la compleja red de interacciones en la vida escolar de cualquier alumno y del maestro. Esta infinidad de interacciones personales manifestadas cotidianamente reflejan sólo una parte de la vida escolar dentro del aula, quizás tan significativa como la misma enseñanza-aprendizaje. Es más, podríamos suponer que el "lenguaje no verbal" tiene repercusiones en lo académico, específicamente en el aprendizaje del alumno.

Lo que los alumnos y profesores comunican a través de su comportamiento como: actitudes, gestos, miradas, postura corporal, ademanes, tono de voz, comportamiento pasivo, hiperactivo, o bien modales, son expresiones propias de las percepciones del alumno en relación al comportamiento de su profesor. Para D. Zimmerman, (1977) "el niño comunica todo lo que le interesa manifestando con todo su cuerpo, interpreta lo que el adulto u otro niño le expresan a través del cuerpo". No necesariamente el profesor usa palabras para darse a entender: su estado de ánimo, rechazo o aceptación de algún alumno, su disgusto por alguna respuesta o comportamiento, crear un clima

cálido o tenso, puede emitir órdenes, o bien puede manifestar afecto a sus alumnos. Claro está que el profesor puede expresar ésto y más con su forma de actuar, donde la interpretación subjetiva de parte del alumno da lugar a reacciones particulares a cada tipo de relación ocurrida entre profesor-alumno, tal situación puede propiciar en el mejor de los casos, condiciones facilitadoras del aprendizaje. Como señala Turner (cit por Dupont, 1984) la autora describe con precisión el conjunto de actitudes y comportamientos no verbales de la clase. Para comprender la clase—según Dupont—ella opina se trata igualmente de considerarla como un sistema social y, por eso, de analizar el conjunto de fenómenos, incluyendo los elementos no verbales, que gravitan en torno a la clase y que pueden facilitar o inhibir el aprendizaje del alumno. No obstante el compartir dichas aportaciones tan reveladoras, la verdad es que hasta la fecha la subjetividad a la que nos referimos ha representado serios problemas a la investigación educativa a nivel primaria, sobre todo, en lo referente a la objetivización y sistematización de aspectos que tienen que ver con la carencia de una metodología precisa para su estudio. De tal suerte, que aún sigue siendo un escollo para la investigación educativa, por lo cual, se hace pertinente profundizar a fin de obtener bases firmes, cualitativa y científicamente hablando, hasta lograr que la pedagogía puede delinear estrategias y métodos de enseñanza más

acordes con las relaciones totales de la vida escolar, es decir, contemplar una enseñanza que tome en cuenta la mayoría de los fenómenos asociados a ésta. Dupont (1984) después de analizar diversas investigaciones, de autores como: Reldman; Williams, J. H.; Sycora, M., llegó a concluir que la dimensión no verbal de la relación educativa está lejos de ser totalmente aclarada y percibida con toda la objetividad deseada. A pesar de lo antes expuesto, la vida en las aulas inevitablemente continúa y la realidad misma nos impulsa a seguir realizando análisis basados en una realidad concreta de la cual observamos los resultados positivos o negativos al interactuar profesor-alumno por medio del "lenguaje no verbal" La comunicación sin palabras se manifiesta a plenitud día tras día, mes con mes, ciclo tras ciclo, hasta el último grado de la educación primaria. Tal forma de comunicación es tan real como el lenguaje hablado, la transmisión de contenidos, la conducta cívica y otras. Desde luego, se comparte la idea de Mostenger (1982) en el sentido de que al niño regula sus intercambios afectivos con su entorno por sus gestos, su mímica, sus actitudes y sus vocalizaciones. Por ahora nos interesa la forma de expresión no verbal dentro del salón de clases. Sosteniendo la hipótesis de considerar la relación afectiva profesor-alumno como un elemento facilitador del aprendizaje.

La forma de abordar el tema sería considerar en primera instancia los plantamientos de algunos autores y teorías respecto a las relaciones profesor-alumno, tocando aspectos ligados al "lenguaje no verbal" en lo referente a lenguaje corporal, clima cálido-tenso, actitudes profesor-alumno de autenticidad, empatía y aceptación. Haciendo especial énfasis en las relaciones afectivas profesor-alumno y sus implicaciones sobre el aprendizaje. Capítulo I.

Por otro lado, suponemos que las actitudes dicen más que las palabras, como lo expresa Robert F. Mayer (1981) si nuestros actos no hablaran a veces más alto que nuestras palabras, no habría lugar para la expresión "no hagas lo que hago, sino lo que digo". Concedemos a esta forma peculiar de comunicarnos especial interés conjuntamente con las diversas maneras de expresiones corporales ("lenguaje no verbal") ocurridas dentro del aula escolar, procuraremos de ser posible describir lo objetivo como lo subjetivo. Capítulo II.

En el capítulo II, También se describirán algunas de investigaciones realizadas, principalmente en Latinoamérica y México, las experiencias de profesores y alumnos, fiel testimonio de la importancia que ellos mismos conceden al hecho de ser tomados en cuenta como personas deseosas de estimación y afecto. Han llegado a externar frases como estas: ¡se dicen

tantas cosas con la mirada!; me siento muy bien cuando el maestro me toma en cuenta; la maestra es muy buena, infinidad de expresiones nos hacen pensar que para ambos actores del escenario escolar llega, a ser verdaderamente significativo sentirse aceptados, queridos, percibir afecto. Indudablemente favorece mantener este tipo de relaciones al grado de lograr cambios positivos en lo académico, reflejado en un mejor aprendizaje.

Hoy todos los profesionistas involucrados en la educación debemos estar concientes de dos cosas: Primera; se investigue o no el "lenguaje no verbal". Segunda se le dé la importancia debida dentro de la formalidad pedagógica o no, innegablemente dicho comportamiento está presente, simplemente ocurre, se vive diariamente en las aulas, el profesor actúa lo mismo que el alumno creando influencias mutuas, relaciones que de alguna manera tienen que ver con la actitud del alumno ante la escuela, ante el aula escolar, ante el profesor pero sobre todo ante la decisión tomada por el alumno de aprender o no hacerlo.

Capítulo II.

En el capítulo III expondremos más de cerca la afectividad en las relaciones profesor-alumno, asimismo se presentará un esbozo como posible alternativa en la sistematización de esta cualidad humana.

El análisis descriptivo por presentar durante el desarrollo de la presente tesina, pretende exaltar la importancia que tiene profundizar en investigaciones sobre las relaciones afectivas profesor-alumno, como elemento facilitador del aprendizaje. De esta manera la Psicología contribuye con la Pedagogía, llevando a cabo investigaciones que permitan crear un escenario escolar donde alumno y profesor sientan deseos de colaborar en favor de la optimización del aprendizaje, que en resumidas cuentas es el objetivo primordial de la Pedagogía.

El enfoque humanista ha cobrado importancia en las últimas décadas a nivel mundial. Sin embargo, nuestro interés es centrarnos en los avances alcanzados hasta ahora en Latinoamérica y México.

CAPITULO I
RELACION PROFESOR-ALUMNO

I.1 PERSPECTIVAS TEORICAS: UN ENFOQUE HUMANISTA.

La demanda de una estructuración más humana de la educación no es nueva, incluso las relaciones profesor-alumno han sido objeto de múltiples estudios científicos, tanto en Europa como en Estados Unidos de Norte América, recientemente desarrollados en América Latina incluso en México. Como lo señaló Moreno en 1983, el enfoque centrado en la persona dentro de la Psicología humanista durante la última década se ha caracterizado por una basta proliferación de experiencias en muy distintas actividades y campos de acción profesional, incluyendo el educativo. Un ejemplo de ello, se encuentra examinando los trabajos presentados en el primer foro internacional, que sobre dicho enfoque se realizó en Oaxtepec, México, en junio de 1982.

La postura teórica de la Psicología humanista enfocada al campo educativo, nos brinda un panorama muy distinto de las relaciones profesor-alumno, en comparación de como han sido consideradas tradicionalmente en Latinoamérica y nuestro País. Desde luego, no es nuestro interés hacer comparaciones estériles entre diversos enfoques teóricos. Pero si describir tales relaciones en cuanto a ¿Cómo son? y ¿Cómo se conciben? desde uno y otro marco de referencia, así apoyados sobre estos

puntos estaremos en posibilidad de analizar con bases teóricas lo que hasta el momento se ha estudiado acerca de las relaciones afectivas profesor-alumno y su influencia sobre el mejor aprendizaje.

Si consideramos las relaciones profesor-alumno dentro de una pedagogía estrictamente formal, la educación tradicionalista sería el punto de referencia más próximo. En este contexto encontramos formas de relacionarse el profesor con sus alumnos de una manera particular, como señala Moreno (1983), al frente de cada grupo hay una persona llamada maestro, quién tiene como función enseñar a los alumnos una materia o contenido. Afirma ... "El proceso de enseñanza se realiza, casi siempre, a través de conferencias y exposiciones". En las relaciones el maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clases. Por tanto, a él le corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos a realizar, indicar el método adecuado para trabajar, evaluar el aprendizaje, señalar lo que es correcto y lo que es incorrecto, establecer los criterios de validez y verdad para las opiniones, respuestas o ideas de los alumnos, fija normas de conducta, hace que haya orden y disciplina en el salón. -relación autoritaria-, vigilar que los alumnos no se distraigan ni platiquen e implementar el reglamento escolar.

"En América Latina (afirma, Adler 1975) las escuelas no han

pasado por todas las fases de desarrollo que se han conocido en Europa, por eso se advierten vestigios de una tradición autoritaria". Obviamente paralela a la forma de gobierno y organización social. "Un análisis crítico de diversas posiciones teóricas, descriptivas o explicativas del sistema de estratificación social y de la estructura de clases, hace pensar que el sistema educativo mexicano, al satisfacer prioritariamente las demandas de las clases privilegiadas y de la élite política, reproduce necesariamente el sistema de estratificación social". (Guzmán, 1978)

También actualmente para mucha gente al parecer, enseñar consiste en mantener el orden en clases, comunicar hechos, por lo común mediante disertaciones y textos, efectuar exámenes y adjudicar puntos, idea que es urgente eliminar. (Rogers, 1986)

Para Klaus, (1982) los niños aprenden en la escuela a leer textos, a solucionar operaciones matemáticas, a conocer poesías, las capitales y los tesoros de su nación, los nombres de las flores y los animales, los partidos políticos y los hechos históricos. Cada vez más se coloca el peso principal en el contenido y no el de la promoción del área de conceptos como afecto y sentimientos, descritos sólo alusivamente, pero en los cuales sin embargo, reside propiamente el desarrollo humano. Parece necesario recordar algo evidente en sí mismo:

Que la madurez humana es muchísimo más que la suma del saber adquirido y de las habilidades aprendidas.

Por su parte Molina (1985) menciona que: "La iniciación de aprendizaje, no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del curriculum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de los libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno.

Según Esteve, (1984) la relación educativa se hace cada día más difícil y el profesor se ve obligado a la necesidad de abandonar las relaciones de poder y convertirse en un animador del aprendizaje; en alguien con el mismo dominio de la materia, pero capaz también de establecer relaciones humanas que no estén basadas en la angustia y el poder. Desde luego coincidimos con Esteve cuando afirma: La vieja idea de que el profesor se debe preocupar por transmitir el conocimiento, difundir información acerca de una materia ha sido rebasada por la misma realidad.

Desde la óptica de la Psicología humanista el concepto humanización de la escuela significa la creación de una atmósfera escolar regida por una decisión objetiva y de la convivencia. En tal atmósfera no hay lugar para la agitación e intranquilidad: Se caracteriza por una acción sentida como agradable, un transcurso espontáneo y natural de la clase y por situaciones estimulantes de aprendizaje, donde se despierta el interés de los alumnos... donde se concede al mismo tiempo espacio y ayuda para la autoconformación.

En la escuela humanista se aceptan alumnos y profesores mutuamente, tal como son, también con sus debilidades. Los alumnos se comportan humanamente con sus profesores, los ven también dentro de sus problemas profesionales y personales, y no sólo bajo la perspectiva, que distorsiona su individualidad, del agente de socialización al servicio de un sistema anticuado que responde a los intereses de explotación capitalista. (Klaus, 1982)

Definitivamente, uno de los máximos exponentes de los principios humanistas -de la última década-, aplicados a la educación es Carl Rogers, (1976) quién propone un modelo de apropiación personal del conocimiento. La persona en formación se encuentra implicada en un aprendizaje experimental que reviste aspectos afectivos tanto como cognitivos. El profesor

debe percibir y aceptar al alumno como un ser independiente que tiene su libertad, sus derechos personales, debe de comprender el punto de vista del alumno, en fin, de centrarse y apartarse de toda referencia universal.

Por su parte, Franco (1978) afirma que desde la perspectiva humanista, el clima en que tendrá lugar la relación profesor-alumno, educador-educando, y orientador-orientado, se dará bajo características especiales, en las cuales el profesor se centrará principalmente en la creación de un clima donde las condiciones que Rogers llama necesarias y suficientes para el aprendizaje, puedan ser experimentadas.

Desde luego, Rogers (1976) previamente había afirmado que el profesor es el "facilitador" del aprendizaje, donde su función básica será hacer posible la existencia de un clima en el cual puedan aflorar y actualizarse las potencialidades de cada alumno, su actitud fundamental es la de confianza en la tendencia actualizante de sus alumnos.

El deseo de aprender de apropiarse de algo que sea significativo para el alumno que aprende es algo que necesita ser estimulado más que modelado.

Animar al alumno a seguir su deseo profundo de aprender, de

enriquecerse, de creer, de crear, es en mi opinión dice Rogers, parte esencial de aprendizaje.

Algo que destaca Rogers (1986), en su opinión: "La relación de profesor-alumno debe ser genuina, cuando la docencia es auténtica no hay lugar en ella para el autoritarismo ni para la individualidad egocéntrica, e insiste, es preciso crear en el aula un clima de libertad en el que sea posible expresar sin dificultad los sentimientos.

Dupont (1984) en el apartado denominado "Dimensiones que influyen en la clase", se refiere a la teoría de Rogers y pone de relieve la importancia de la relación interpersonal en todas las situaciones de la existencia en consecuencia, en las relaciones educativas, supone que la autenticidad, la empatía, la consideración y la aceptación del alumno, son condiciones que facilitan todo aprendizaje significativo.

En cuanto a la situación de enseñanza-aprendizaje, menciona lo siguiente: El aprendizaje significativo existencial representa para Rogers, un proceso en el cual toda persona está comprometida. Es un aprendizaje que produce un cambio en el comportamiento del individuo, que penetra a la persona en todos los elementos de su existencia y que no implica sólo una acumulación de conocimientos, más aún, y como hemos señalado

en otra parte, es un aprendizaje en el cual el elemento sentido o significativo forma parte de la experiencia misma.

En el terreno práctico, Berezonin (1979) en un artículo referente al Centro de Estudios Superiores en Alemania. Concluye: La actividad fundamental de profesores y estudiantes, es la enseñanza y en el proceso de su realización, surgen las correspondientes de la actividad pedagógica, sobre cuya base se efectua el mutuo contacto, con tres eslabones de vinculación:

- El contacto que surge sobre la base del contenido de la enseñanza (contenido informativo).
- El contacto a nivel influencia Psíquica y de efecto (contacto Psicológico).
- El contacto que surge a partir de la actividad conjunta, de la interacción en su función operacional y actos mentales.

Este autor, después de referirse al primer eslabón de vinculación (contenido informativo) finaliza diciendo: "El éxito de la actividad pedagógica depende también del carácter de las relaciones que se establecen entre el profesor y el estudiante las cuales son muy activas en cualesquiera de sus

formas que adopte el proceso docente".

Como hemos visto las relaciones profesor-alumno implican mucho más de lo que a simple vista podemos observar. No es sólo el hecho que el profesor tenga deseos de tratar con afecto al alumno, no es sólo que a el alumno no le agrada el posible cambio positivo de su maestro, la forma de como interactúan ambos personajes del escenario escolar en particular dentro del aula, involucra aspectos tanto psicológicos, pedagógicos y hasta filosóficos.

Si consideramos la incidencia de la psicología humanista en el campo de las relaciones profesor-alumno, dentro del salón de clases las relaciones profesor-alumno deberían estar supeditadas a un proceso de enseñanza donde importe tanto el conocimiento como la forma de impartir tal contenido y el trato del profesor hacia sus alumnos dentro del proceso educativo.

Lo propuesto por Rogers (1986), es en cierto modo una guía en el sentido de estimular el interés del alumno en el saber, creando un clima cálido de buenas relaciones. Ahora sabemos la importancia de considerar al profesor y alumno como personas íntegras, destacando todas sus facetas al relacionarse puesto que no se puede separar lo sentimental de lo racional. Según la concepción humanista de la educación, los sentimientos pueden

ayudar o trabar el proceso cognitivo; de ahí que de acuerdo con Rudín (ct. por Dupont, 1984) las emociones están asociadas estrechamente al proceso cognitivo. Para Turner (ct. por Dupont, 1984) se deben tomar en cuenta el conjunto de actitudes y comportamientos no verbales que gravitan en torno a la clase, éstos pueden facilitar o inhibir el aprendizaje del alumno.

Actualmente quizás el profesor no desee controlar por medio del poder, el hecho de que haga uso de él, no implica que esté de acuerdo en su aplicación. Tal vez sólo siga los lineamientos impuestos por el sistema vigente; la mayoría de las veces se conforma con saber que sus alumnos retienen hasta el examen la información vertida. Pero razonará al respecto de ¿Por qué? mantener un clima tenso y autoritario, en por qué guardar su forma de ser, por qué no demostrar afecto, por qué no dar el mensaje de aceptación, por qué mantenerse alejado sentimentalmente de sus alumnos y lo más importante como lograr el desarrollo del alumno como persona.

Si algún profesor desea crear un clima cálido de buenas relaciones, dando un trato respetuoso y cordial a sus alumnos, debe convencerse primero honestamente de actuar por convicción y no por condición, como afirma Klaus, "Si aceptamos el desafío encerrado en el concepto humanista, se trata en primer lugar de

una tarea planteada a todo el que tiene que ver con la escuela y a toda persona activa en ella. Tarea que puede ser llevada a cabo, sólo a partir de una determinada convicción... ". (pag. 129), sólo así podrá demostrar su autenticidad frente al alumno que sin duda, responderá de igual forma, estableciendo un mejor ambiente para facilitar el aprendizaje, como veremos más adelante.

I.2 CONDICIONES Y ACTITUDES POSITIVAS DENTRO DEL AULA

I.2.1 CLIMA EMOCIONAL

El clima para Dupont (1984), es la resultante del conjunto de todos los comportamientos conscientes e inconscientes que nacen durante el proceso pedagógico entre maestro y alumnos.

Dentro de este proceso se llevan a cabo una serie de interacciones donde las actitudes juegan un papel primordial y relevante, por ello Rogers (1984) hace una aclaración importante, en el sentido, de que las actitudes del maestro implícitas en la relación, son los elementos básicos que van a facilitar el aprendizaje. Pero no hay que confundir actitudes con conducta. Las actitudes se refieren al matiz y a la cualidad afectiva de una relación; la conducta sería lo que una persona hace o deja de hacer.

De tal manera que dos conductas, aparentemente iguales, pueden llevar implícitas actitudes completamente diferentes.

Para el mismo Rogers, en su obra la educación centrada en el estudiante, el factor esencial -clima- del proceso educativo consiste precisamente, en mantener un tipo especial de relaciones entre educador y educando, porque la manera de lograr el aprendizaje significativo se basa precisamente en demostrar actitudes específicas realizadas durante la relación

personal entre el educador y el alumno. (Rogers, 1970)

Además, cita como condiciones y actitudes específicas para la facilitación del aprendizaje: Contacto real con problemas importantes, la autenticidad, la comprensión empática, la aceptación y la provisión de recursos.

Soler (1980) afirma que el clima del centro educativo ejerce una singular influencia en la educación de la afectividad... Abinum (Ct por Dupont, 1984) coincide con el Dr. Oliveros (1982) al señalar una actitud más y opina que no se puede omitir que las relaciones entre alumno y profesor deban ser concedidas en términos de respeto porque el estudiante es un sujeto en su totalidad y no un objeto... y la curiosidad sólo está viva y sana en las almas felices.

Los conocimientos que se meten a la fuerza en las inteligencias las obstruyen y las ahogan. Para digerir el saber, es necesario haberlo ingerido con apetito. (Fance, A., 1980).

Dichas actitudes se puede decir son vías no oficiales en la relación educativa -entendemos por ello al conjunto de vías no verbales que actúan sobre el comportamiento del alumno. (Dupont, 1984).

Si el lenguaje no verbal tiene efectos propios, el clima de la clase puede ser percibido por los alumnos a través de la mirada positiva del profesor -lo que se percibe bajo la denominación de calor, de estima o de consideración- actitud que facilita el aprendizaje del alumno. (Rogers, 1984)

Según Oliviera (1976), existen algunos otros medios de comunicación, por ejemplo, el lenguaje de los gestos, de los gritos, de los movimientos del cuerpo, de las imágenes y de los ruidos (sobre este punto profundizaremos en el siguiente capítulo). Por ahora sólo nos interesa conocer las formas de manifestación del clima emocional, como ya quedó claro además del lenguaje verbal, existen las expresiones no verbales por medio de actitudes con todo el cuerpo, señales percibidas perfectamente por el alumno.

Por otro lado, se reportan alentadores resultados, sobre todo cuando se fomenta un clima positivo, manifestándole al estudiante por medio de actitudes nuestro respeto, aceptación, comprensión empática, afecto, etc.

Por ejemplo, Edward (Ct por Dupont, 1984) establece que un clima agradable facilita el aprendizaje. Por tal motivo es primordial en el salón de clases y llega a concluir que los "Docentes abiertos" que desarrollan la autonomía y la

participación, poseen más autenticidad y empatía que aquellos se expresan en términos negativos o en términos de las incapacidades de los alumnos.

Más recientemente Cote (Ct por Dupont, 1984) ha demostrado que existía un aumento de la aceptación que el estudiante tiene de sí mismo, cuando percibe un nivel medio de autenticidad, de empatía y de incondicionalidad por parte del profesor.

Flanders (Ct. por Oliveros, 1982) como resumen de los estudios de Minesota sobre las relaciones profesor-alumno, reconoció que en la influencia del profesor que estimula la participación, se da una correspondencia por parte del alumno demostrando una actitud positiva hacia el mismo profesor, hacia el trabajo, y hacia las actividades propias de la clase.

Se podrían citar infinidad de reportes sobre investigaciones realizadas, cabe aclarar que el mayor soporte se centra en investigaciones tocantes a los fundamentos de la teoría de Rogers, incluso retomadas en las propias investigaciones del Dr. Aspy y sus colegas. (Dupont, 1984). El mismo Dupont afirma que las conclusiones sacadas de esta gran cantidad de estudios (550) los datos se pueden resumir en los cuatro puntos siguientes:

1. Resulta una correlación evidente entre las condiciones de facilitación aportada por el maestro y los resultados escolares de los alumnos.
2. La situación más apta para favorecer la adquisición del aprendizaje existía cuando los profesores ponían en prácticas estas condiciones, además eran sostenidas por un alto nivel de jefes de escuelas de alto rango.
3. Los profesores pueden mejorar su nivel de calificación en lo que respecta a su grado de hacer fácil el aprendizaje.
4. Los profesores sólo pueden progresar en este terreno si a su vez los formadores muestran que son concientes y de la importancia que den a éstas actitudes.

Después de lo expuesto, podríamos establecer basados en el comentario del Dr. Oliveros (1982), primeramente que el profesor en su relación con el alumno debe crear un clima adecuado de relaciones favorables para con sus alumnos. Debe también orientarse el profesor a promover el desarrollo de relaciones de trabajo y afecto entre los propios alumnos, ésto complementará felizmente el panorama de las relaciones socioemocionales en la clase.

Sería conveniente crear un clima sin tensiones, de permisividad, de expansión y de confianza entre profesor y alumno. (Santos, 1980)

Resumiendo, de acuerdo con Rogers (1984) los profesores que manifiestan actitudes de autenticidad, apreciación, confianza y empatía son considerados maestros eficientes, maestros preocupados en como liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones en clase donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el afecto y aprecio sea una parte de la vida de todos los niños; que las clases donde reina, en alguna medida este clima, los niños aprenden más de los temas convencionales.

I.2.2 AUTENTICIDAD

En la escuela humanista se aceptan alumnos y profesores mutuamente tal como son, también con sus debilidades. (Aurin, 1961). Tal vez, el Dr. Aurin sin ser explícito se refería a la autenticidad que debe existir para bien entre profesor y alumno. Más directamente Dupont (1968) especifica que la autenticidad es el acuerdo entre la experiencia que vive una persona, la toma de conciencia que tiene de la misma y la comunicación que de ella hace.

Rogers (1978) considera la autenticidad como la principal

actitud básica para la facilitación del aprendizaje. Para él una persona auténtica, obra según es y entabla relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será enfocada a conseguir una mayor eficacia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado, significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona, significa que es él mismo, que no se niega.

Desglosando esta última concepción, Moreno (1979) en términos llanos y sencillos menciona: "el maestro se presenta como un ser humano y expresa claramente -con palabras y acciones- lo que realmente piensa, quiere y siente. Es alguien que no anda con rodeos sino que dice las cosas tal como él las ve. Es una persona transparente porque no trata de ocultar o de disfrazar quién es él realmente. Es un individuo con quien uno siente la seguridad de saber en dónde está pisando porque se sabe que esa persona es honesta, sincera y no se miente así misma ni miente a los demás".

A decir verdad la autenticidad es expresar una serie de sentimientos donde "El maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, puede interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible

o simpático".

Es necesario hacer notar que la expresión de autenticidad del profesor hacia el alumno no siempre es bienvenida por este último. Ni necesariamente debe estar de acuerdo en el comportamiento del profesor. Para Rogers (1979) lo mismo que para Moreno (1979): El profesor puede expresar su agrado o desagrado, su acuerdo o desacuerdo con el trabajo del estudiante sin implicar que dicha opinión, reacción o sentimiento sean algo absoluto que tiene que ser aceptado por el estudiante.

La autenticidad lejos de ser un rol, una pose o un rasgo de personalidad, debe formar parte de la manera de ser del profesor y el alumno. Ambos son personas concretas con cualidades y defectos, con ideas y sentimientos, que se enojan, pero que también pueden ser cariñosas. El maestro (afirma, Moreno, 1979) debe tomar conciencia de sí mismo, de su experiencia interna, de sus sentimientos y emociones, de sus ideas y valores, de sus actitudes y reacciones; de tal manera que en un momento dado, pueda experimentarlos y compartirlos con claridad.

Cuando hablamos de expresar cualquier sentimiento como coraje e incluso la ira, en situaciones cotidianas dentro del salón de

clases, parece inevitable hacerlo sin lastimar al alumno. Sin embargo, estos sentimientos se pueden expresar con toda libertad sin temor de herir a los alumnos. El Dr. Ginott (1985) nos sugiere la forma de lograrlo. Para ello toma en cuenta las condiciones generales de grupo. Primero afirma que la realidad de la clase donde los límites de asistentes se han desbordado, existen las continuas exigencias, las crisis repentinas, todo ésto hace que la ira sea inevitable. Pero los maestros no deben sentirse culpables por ello. Un maestro competente -auténtico- no debe sentirse mártir ni debe representar, el papel de un ángel ni de un santo. Está conciente de sus sentimientos humanos y los respeta, aunque no siempre puede ser paciente, trata de ser sincero en todo momento, su reacción es honrada, auténtica.

Un maestro auténtico no teme enojarse porque ha aprendido a expresar su ira sin causar daño a los alumnos. Ha descubierto el secreto de expresar ira y enojo sin insultar.

La forma de conseguirlo, aún bajo provocación es no usar nombres hirientes para describir a los niños. No atacar el carácter de los niños ni ofenderlos. No decir que les recuerdan a determinado personaje y que acabarán mal. Un maestro auténtico lo que debe hacer cuando se enoja es no perder el sentido de la realidad. Sólo describe lo que ve, lo que siente

y lo que espera que ocurra.

El maestro auténtico sabe que cuando está enojado existen elementos que no puede controlar adecuadamente, se protege y salvaguarda a sus estudiantes utilizando mensajes en "primera persona". Expresiones como "estoy enojado", "estoy sorprendido", "estoy furioso", etc.

Retomamos unos ejemplos citados por el Dr. Ginott a fin de ilustrar sus comentarios:

"Cuando el maestro Ayala, del 4º año, vió el desorden que había en la clase, dijo: Veo libros regados por el suelo. Estoy enojado, molesto. Los libros no deben estar en el suelo. El lugar de libros es el escritorio". Nótese que el maestro sólo describe lo que vió y expresa su sentimiento.

Otros ejemplos comunes son los siguientes:

"Dos niños estaban haciendo bolitas de pan y disparándoselas como proyectiles, dejaron el salón cubierto de basura. El maestro dijo: "Me enoja que usen el pan para molestar. El pan no debe tirarse. Este salón tiene que quedar limpio inmediatamente". Sin replicar una palabra los niños empezaron a asear el aula. El maestro evitó los insultos y los ataques personales.

Durante el período de limpieza del jardín de niños, la maestra estaba ayudando a los niños a poner los cubos de madera en su

lugar. Lupita se rehusó a ayudar.

"Lupita, quedan algunos cubos fuera de su sitio". "No tengo que guardarlos si no quiero", repuso la niña. "La regla de esta clase es que hay que poner los cubos en su lugar cuando se hace la limpieza". Contestó la maestra con firmeza.

"Usted póngalos en su lugar. Yo no lo voy a hacer", insistió Lupita.

"Ahora estoy enojada", dijo la maestra. "Es mejor que concluya la conversación.

Llorando Lupita dijo: "Por favor maestra no "concluya" la conversación. Voy a poner los cubos en su lugar". "Te lo agradeceré", repuso la maestra mientras Lupita trabajaba afanosamente". (pag. 76-79)

Después de citar algunos otros ejemplos reales. El Dr. Ginott concluye diciendo, existen muchas más expresiones de ira que las mencionadas, aprender a usarlas no es fácil ya que la lengua materna de los que pierden los estribos es el lenguaje de los insultos.

No obstante, la salvación de la comunicación entre el maestro y el niño estriba en aprender los matices de expresión de ira sin recurrir nunca a los insultos. Para aprender este nuevo

método los maestros tienen que reconocer que el estilo surge de las actitudes.

No olvidemos que se debe tener en cuenta el aspecto verbal de la comunicación, comprendiendo la información y la manera de presentar la información y también aspectos no verbales de la comunicación, porque cierta mímica, ciertos signos gestuales son indicadores de un estado de ánimo, son índices de una intencionalidad. (Postic, 1982)

Por último en el terreno experimental Cote (Ct por Dupont, 1984) ha demostrado que existe un aumento de la aceptación que el estudiante tiene de sí mismo cuando percibe un nivel medio de autenticidad.

I.2.3 EMPATIA

La empatía refiriéndonos única y exclusivamente al campo psicológico, innumerables autores coinciden en definirla como ese sentir en el interior del otro o dentro del otro. Las dudas existentes hasta la fecha son en cuanto a como se lleva a cabo este proceso, y de los elementos que intervienen. Por la diversidad de concepciones al respecto no se ha alcanzado aún un concenso común. (Repetto, 1976)

Por ahora nos basta retomar la conclusión de esta autora en el

sentido de que la empatía es un proceso complejo, que tiene diversos componentes y que exige determinadas condiciones para su realización. Puede afirmarse que es un fenómeno afectivo-intelectual, que parte de cierto conocimiento de los estados ajenos, sobre el que se provoca una reacción afectiva-imaginativa y de sentirse como si fuera el otro.

Sotomayor (1985) define la empatía como la capacidad de un individuo de ponerse en el lugar de otro; de sumergirse en su mundo para ver, pensar y sentir como él. Se trata de un acto voluntario de aprender el modo particular en que nuestra conducta y la situación afecta a esa persona que está frente a nosotros.

Repetto (1976) menciona tres elementos como componentes esenciales en el proceso empático: la receptividad afectiva, la recreatividad empática, la comprensión empática. En este trabajo nos referimos sólo a la comprensión empática.

Roger centrado en el campo educativo dice que la comprensión empática es una actitud necesaria para poder facilitar el aprendizaje significativo. "Cuando el maestro tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde adentro, cuando tiene una conciencia sensitiva de la forma como el proceso educativo y del aprendizaje aparecen al estudiante, entonces se aumentan las posibilidades de su aprendizaje".

(Roger, 1969 b, pag. 111)

Moreno (1985) refiriéndose a la comprensión empática, señala que ésta no es un entendimiento evaluativo, no consiste en decirle al estudiante "Te entiendo" o "Comprendo que estas equivocado", se trata más bien de captar, en la medida de lo posible, la experiencia del estudiante tal y como él la está viviendo, con su significado particular, con sus matices específicos de sentimientos y emociones, valores e ideales.

En un esfuerzo por meterse "Dentro" de la vivencia "Subjetiva" del estudiante para tratar de percibirla en toda su profundidad, riqueza y singularidad. El profesor debe sentir como el estudiante pero sin perder su propia identidad "Un sentir, "como si yo fuera el estudiante", sin perder esta cualidad, de "como sí", de tal manera que pueda diferenciar su propia vivencia de la vivencia del alumno" (Moreno, 1985, p. 55).

La manifestación de la empatía se puede dar a través de las palabras o mediante otros medios de comunicación no-verbal, como gestos, miradas, tono de voz etc. (Punto a tratar en detalle en el capítulo II).

Se dice que las personas tienen una relación empática cuando

logran comunicarse fácil y espontáneamente sin necesidad de emplear muchos argumentos, más aún existen personas que se entienden sin hablar, como si estuvieran sintonizadas en la misma frecuencia, por lo que sólo requieren de lanzarse una mirada para llegar a entenderse. (Santoyo, 1985).

Un aspecto digno de mencionar y relevante por sí mismo, es ver a la empatía como un recurso puesto al servicio de la comunicación, o como una actitud, una forma de ser ante los demás, prácticamente como cualquier cualidad, esta es susceptible de desarrollo, se puede aprender, incorporarla a nuestra manera de ser. Aún que su adquisición puede exigir una cierta modificación de toda la personalidad. Pues el comportamiento empático no se puede adoptar a voluntad según las necesidades del momento. Más que nada es una actitud que habla de la congruencia entre uno mismo y el relacionarse con las personas.

Un individuo no es capaz de dar empatía, si interiormente no está organizado de un cierto modo, para acrecentar su poder de empatía tiene que reorganizar, en cierta medida, el sistema de sus necesidades, intereses y valores. (Santoyo, 1985). Para Rogers (1976) el individuo debe estar organizado interiormente de un cierto modo, siendo genuino.

La comprensión empática, por muy correcta que sea respecto a los estados íntimos del alumno, perderá eficacia si no es percibida como una auténtica comprensión empática, no evaluativa, sino cálida y aceptante de la personalidad completa del alumno. Si el profesor está abierto al modo en que la vida es experimentada por el alumno, si puede entender ese mundo como de él, como si fuera el suyo propio, podrá desde dentro de ese mundo comprender al alumno de un modo existencial y transmitir ese conocimiento vital al alumno quien percibirá la comprensión del profesor en su auténtica dimensión. (Repetto, 1976)

Una vez que el profesor aprende a "Empatizar" con sus alumnos, él puede darse cuenta si ha logrado ocupar el lugar del otro y haber transmitido preocupación auténtica y genuina es por medio de la confrontación o bien por la inmediatez en la relación y también observando las actividades que tiendan a la solución de problemas e indiquen que el alumno cuenta con la comprensión del profesor.

I.2.4 ACEPTACION

Rogers (1979) en uno de sus primeros trabajos, catalogaba la aceptación como una actitud sobresaliente para quien tiene éxito en la facilitación del aprendizaje. Opinaba que la aceptación es admitir al estudiante, sus sentimientos y opiniones. El maestro valora al estudiante como un ser digno y

su aprecio se extiende a todas las facetas de su personalidad; hasta puede aceptar plenamente su temor y vacilación al encarar un nuevo problema y su satisfacción ante el éxito.

Más recientemente Rogers (1984) considera que es difícil darle un solo nombre a la aceptación integral del alumno, si la persona es digna de confianza, ya sea que se le llame aceptación, aprecio, confianza, o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una gran variedad de formas. El maestro podrá aceptar la apatía ocasional del alumno, sus erráticas inquietudes de explorar vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje, (la rivalidad entre hermanos el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno, como un ser imperfecto, con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del estudiante por parte del profesor es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Moreno (1979) refiriéndose a estos conceptos de Rogers, designa a esta actitud como aceptación positiva incondicional. Donde se deba tener una preocupación cálida y humana por la otra persona. Puntualiza atinadamente "La aceptación positiva

incondicional, es una actitud que prescinde de condiciones de todo valor. No se trata de aceptar al estudiante porque sea inteligente, disciplinado, colaborador, desordenado, inquieto, etc". Sino que más bien se le acepta porque es persona. Listo o tonto, rebelde o sumiso, estudioso o flojo, inquieto o tranquilo, platicador o callado, el alumno es, por encima de todo esto, un ser humano con dignidad y valor intrínsecos a su ser-persona.

Dupont (1984) habla de la consideración como la tendencia general de las respuestas afectivas de una persona a otra. Esas respuestas expresan sentimientos de respeto, de aprecio...

Finalmente, Dupont (1984) hace referencia a Cronbach, dice que este autor maneja en sus conceptos la "Aceptación de los sentimientos de los alumnos", que únicamente puede permitir al alumno ser auténtico, siempre que la consideración se sitúe dentro de un contexto donde no hay amenazas ni indicios de evaluación externa de su actitud.

A los maestros se les dice que los niños necesitan comprensión y aceptación. Pero no se les dice cual es la forma adecuada de transmitir esas actitudes, sobre todo cuando las condiciones en el aula son especialmente difíciles, comunicar aceptación y comprensión es un arte complejo. (Ginott, 1985).

Ginott, considera en sus lineamientos que en la comunicación con los alumnos existe una diferencia crucial entre los mensajes críticos y los no críticos, que cuando a los alumnos se les pide algo en una forma no crítica se les está solicitando su cooperación. Si se exige en forma crítica se creará resistencia. Estos fundamentos son ilustrados acertadamente por este autor en los siguientes ejemplos:

Un niño interrumpe al maestro.

MAESTRO A: Me gustaría terminar con mi explicación.

MAESTRO B: Eres muy grosero, me estás interrumpiendo.

Dos niños están charlando, mientras la maestra está explicando la tarea que deberán hacer en casa.

MAESTRA A: Ahora estoy explicando lo que tendrán que hacer de tarea. Es necesario escribirlo inmediatamente.

MAESTRA B: ¿No tienen nada mejor que hacer qué platicar? ¿Por qué no empiezan a escribir lo que hay que traer de tarea?.

ESCENA: Lunes por la mañana. La clase está en completo desorden. Los niños caminan por todas partes, hablando ruidosamente.

MAESTRA A: Me gustaría empezar con la clase.

MAESTRA B: No hagan ruido. Sientense todos. Se acabó el fin de semana, ésta es una escuela no una discoteca.

Un niño responde a la pregunta de la maestra sin levantar la mano o esperar su turno.

MAESTRA A: Me gustaría escuchar respuestas de muchos niños.

MAESTRA B: ¿Quién dió permiso de hablar?. Tú no eres el único niño en esta clase. Deja de monopolizar la discusión, tu comportamiento no

es sólo grosero sino también injusto con los demás.

Ginott aclara: En los ejemplos anteriores los Maestros A: no herían los sentimientos de los alumnos y trataban de aminorar los conflictos surgidos. Las formas de comunicación elegidas por los Maestros B: creaban resentimiento y aumentaban la tensión. Para evitar dirigirse a la clase en forma crítica, el Maestro A, explica lo que siente y lo que espera.

Sus frases empiezan generalmente en primera persona. Las frases en segunda persona dirigiéndose al alumno son más apropiadas cuando se trata de una respuesta a la situación, queja, o petición de un niño.

La forma efectiva de comunicación "Segunda persona" tiene las siguientes cualidades:

- *Reconoce cuidadosamente el comentario del niño o de su estado de ánimo.*
- *No niega su percepción.*
- *No pone en duda sus sentimientos.*
- *No descarta sus deseos.*
- *No hace que desconfíe en su gusto o elección.*
- *No denigra sus opiniones.*
- *No disminuye ni rebaja su carácter.*

- No degrada su persona.
- No rebate su experiencia.

Otro ejemplo de Gonott, es el siguiente:

"Arturo tiene 6 años y le dice su maestra que él conoce un hombre más alto que el edificio más alto del mundo". La maestra no discute ni debate la percepción de Arturo. No se apresura a señalarle que ningún hombre puede ser tan alto. Tampoco le dice: "No me gustan las mentiras deja de decir cosas absurdas", al contrario, reconoce su percepción con comprensión y sentido del humor.

Creemos que la actitud de la maestra demuestra una aceptación del alumno como persona con sus propios puntos de vista de acuerdo a su edad y sus vivencias particulares.

Ginott, desde luego nos brinda una interesante forma de comunicarnos verbalmente con los alumnos, mediante los mensajes no críticos y sí alentadores de la cooperación genuina del alumno. Buscando siempre un trato de respeto y cordialidad. Es preciso enfatizar, que los profesores al expresarse verbalmente se comunican simultáneamente con todo su cuerpo, usando modales, un tono de voz particular, con gestos, etc., por lo cual es pertinente recordar que el tono de voz del mensaje verbal, el modo de decirlo, los gestos, la mirada, en fin todos los movimientos del cuerpo que acompañan a la expresión verbal, deben de ser congruentes. Mientras el punto de vista

predominantemente en la Psicología y la Psiquiatría, ha sido considerar la comunicación no verbal, como un mero apéndice que complementará al lenguaje verbal.

Los estudiosos de la comunicación no-verbal consideran que en las relaciones interpersonales el mensaje no-verbal determinará: El terreno de la persona en lo referente a la comunicación de aceptación o rechazo. (Flora, Ct. por Fernández, 1976) Esto quiere decir que nuestras actitudes y demás formas de comunicación no-verbal están íntimamente relacionadas con el lenguaje verbal, pero además pueden comunicar mensajes por sí solas, como serían los casos en que expresamos aceptación o rechazo sin hablar, o bien crear un ambiente tenso o relajado, etc.

Es conveniente por lo tanto, dar su debida importancia a cada una de estas variables en actuación conjunta, sobre todo si queremos llevar a cabo condiciones positivas y favorables dentro del salón de clases.

Un profesor positivo "No se pregunta si este niño se ha visto modificado por la mirada puesta en él, se pregunta inmediatamente cómo multiplicar la mirada, cómo hacer para que se beneficie al respecto el niño". Varios autores (1977) Universidad de Barcelona (I CE).

CAPITULO II

. LENGUAJE NO VERBAL DENTRO DEL AULA

II.1. PERSPECTIVAS EN LA DEFINICION DE LENGUAJE NO-VERBAL

Al parecer ha sido difícil separar conceptualmente el lenguaje verbal del lenguaje no verbal y los intentos sólo han reafirmado la necesidad de considerar la unificación dentro del proceso total de la comunicación interpersonal. En efecto, no es fácil hacer una disección únicamente del comportamiento humano verbal y otra exclusivamente del comportamiento no verbal tan íntimamente tejida y tan sutilmente representada, esta última dimensión en una parte tan considerable de actitudes, movimientos corporales, etc., considerados como lo no verbal, que a menudo la expresión no describe correctamente la conducta en estudio. Algunos de los más notables investigadores ligados al estudio del comportamiento no verbal se niegan a separar las palabras de los gestos, razón por la cual utilizan las expresiones más generales de comunicación ó interacción cara a cara. (Kapp, 1982)

Una generalidad que nos permitirá en nuestro caso, entender lo no verbal, la observamos retomando los planteamientos de Danzinger, primeramente afirma: Si hemos de tomar en serio el estudio de la comunicación interpersonal como proceso, no podemos ignorar sus mecanismos...

Al hablar de mecanismos no nos referimos al proceso físico de la emisión de la voz ni al proceso de la percepción de las palabras, sino solamente nos referimos a aquellos aspectos de estos procesos que consideramos revelantes para comprender las características que más nos interesan de la comunicación interpersonal. Entre estos aspectos, los conceptos de canal y de código o clave ocupan un lugar de máxima importancia. Como toda comunicación el proceso de la comunicación interpersonal supone el uso de canales, para la transmisión de mensajes y de códigos que conllevan el mensaje.

Un canal implica un cierto aparato físico que transmite mensajes codificados de una forma determinada. La voz y el oído humano constituyen dos canales, porque los mensajes que fluyen através de estos aparatos que suelen codificar de dos maneras distintas. Una manera de codificar es por medio de la palabra, la otra manera es por medio de señales no verbales como suspiros, gruñidos, risas y gritos.

El canal no verbal que utiliza el aparato general de la locución también incluye variaciones en la calidad de la voz al momento de hablar. Además del significado de las palabras que se usan, las variaciones en la intensidad, el tono, el ritmo, el énfasis, etc.

De la voz también comunican algo acerca de los sentimientos, del que habla.

A los aspectos no verbales de la locución o al lenguaje no verbal se le suele llamar paralenguaje- acompaña al lenguaje hablado pero no es parte de dicho lenguaje-... pero además del paralenguaje, hay todavía muchos otros canales no verbales. La persona que se sienta en el filo de la silla está ciertamente comunicando algo, al igual que la persona que se recuesta en su silla y pone los pies sobre la mesa. La gente se comunica también con los ojos... las expresiones faciales obviamente también juegan un papel muy importante en lo que llamamos comunicación cara a cara y las gesticulaciones y movimientos también ocupan un lugar importante en el repertorio total de los actos con los que nos comunicamos. (Dazinger, TR. Ramírez, 1982)

Según Knapp (1982), la comunicación verbal y la no verbal deberían tratarse como una unidad total e indivisible. Argyle (Ct por este autor) afirma: "Algunos de los hallazgos más importantes en el campo de la interacción social giran en torno a las maneras en que la interacción verbal necesita el apoyo de las comunicaciones no verbales".

Existen interrelaciones de lo verbal y no verbal y también

canales no verbales se interrelacionan con otros no verbales. por ejemplo, la distancia de interacción puede afectar la intensidad de la voz, etc. Argyle ha identificado los usos primarios de comportamiento no verbal en la comunicación humana tales como:

1. Expresar emociones,
2. Transmitir actitudes interpersonales
(gusto/disgusto, dominación/sumisión, etc.)
3. presentar a otros la
propia personalidad
4. Acompañar el habla con el fin de administrar las
intervenciones, la retroalimentación, la atención, etc.

Un aspecto muy importante de la interrelación entre el lenguaje verbal y no verbal, es el hecho de que "El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal". (Knapp, 1982 p. 27) y "La comunicación no verbal es continua y visible por lo cual, no se puede ocultar ni manipular." (Mortensen, 1982).

En el campo de la escuela, veremos que el papel del mediador que ejerce el docente no es neutral, puesto que se compromete por entero en la situación pedagógica, como él cree, lo que él dice y hace, lo que él es según el tono que adopte, la mirada

que lanza y el gesto que esboza, su mensaje adquiere un valor específico para el grupo de alumnos y una resonancia particular para algunos de ellos... (Postic, 1978. Tr Molina). De tal manera que aunque no se tenga una conceptualización clara y separada del lenguaje no verbal, día a día ocurre su manifestación dentro del salón de clases. Por eso, aunque no tengamos claro el concepto de lo no verbal, debemos entender que el cuerpo es un elemento esencial en la comunicación del niño con los demás. El niño manifiesta sus necesidades y sus deseos a partir del movimiento, por medio de él se comunica, se expresa, se desplaza, manipula y actúa. (Wallon, 1981)

El diálogo tónico corporal es clave en la relación donde el niño dialoga a través de su actitud corporal, mucho antes que con su lenguaje verbal comunica todo lo que le interesa manifestar con todo su cuerpo, su porte, su cara, sus manos y al mismo tiempo interpreta lo que el adulto u otro niño expresa a través del cuerpo. (Simmerman, 1977)

Es necesario considerar al alumno en una perspectiva más justa. En muchos maestros existe la tendencia de considerar al alumno, en el mundo escolar, como un fenómeno aislado. Ese es un error de apreciación. No hay que olvidar que ese alumno se encuentra en determinada situación, no sólo con respecto a sus compañeros sino, sobre todo, a su educador. Es por ello que

sería inútil estudiar al alumno sin examinar al maestro correspondiente.

La interacción psicológica de ambos es de fácil comprobación. El contenido de la psicología afectiva del niño, es a menudo, el resultado de la posición sentimental del maestro... (Nell, 1978)

II.1.1 LENGUAJE NO-VERBAL, SU CLASIFICACION

La clasificación de este tipo de lenguaje, se ha venido dando en base al criterio, en cierta forma arbitrario de cada autor. Algunos agrupan en categorías más generales los comportamientos identificados como no-verbales, otros incluso proponen sub-categorías, otros más tratan primero unas categorías que otras, ésto sin implicar que adquieran cierta importancia por ser tratadas al principio o al final de un artículo.

Lo que sí es claro, que cada autor se extiende más en algún punto que en otro, quizás implícitamente dan cierto énfasis a determinada categoría. Pero como nuestro interés no es polemizar los trabajos clasificatorios de uno u otro autor, porque estamos más interesados en dar a conocer los comportamientos considerados como no-verbales y ver sus posibles efectos en la relación profesor-alumno dentro del salón de clases.

Por consiguiente, la idea es presentar una clasificación donde queden incluidos los comportamientos no-verbales de nuestro interés. Por tal motivo, creímos conveniente y suficiente retomar el esquema clasificatorio planteado por Knapp (1988).

Lo seleccionamos por la convincente razón de haberse logrado a partir de la deducción hecha luego de examinar escrito de investigaciones realizadas en la actualidad y donde sus respectivos autores clasificaban su propio trabajo, implícita y explícitamente, como categorizable bajo el término de no-verbal.

En las categorías más generales están incluidas categorías que van de acuerdo con nuestros intereses, incluso cabe señalar, que sólo ahondaremos, sobre algunas categorías o subcategorías, las más relevantes a nuestro estudio. Claro está, sin querer quitar mérito a las que no sean mencionadas, suponemos que todas y cada una de ellas pueden cobrar importancia dentro de un enfoque determinado.

Aclarado lo anterior, primero citaremos el esquema clasificatorio propuesto por Knapp, después trataremos en otro punto cada una de las categorías que nos atañen.

I. MOVIMIENTO DEL CUERPO O COMPORTAMIENTO CINESICO.

- A) Emblemas
- B) Ilustradores
- C) Muestras de afecto
- D) Reguladores
- E) Adaptadores

II. CARACTERISTICAS FISICAS.**III. CONDUCTA FACIAL O CONTACTO FISICO****IV. PARALENGUAJE**

- a) Cualidades de la luz
- b) Vocalizaciones
- c) Caracterizaciones vocales
- d) Cualificadores vocales
- e) Segregadores vocales

V. PROXEMICA**VI. ARTEFACTOS****VII. FACTORES DEL ENTORNO****II.1.2 ASPECTOS RELEVANTES**

En el capítulo I, hicimos referencia de considerar al profesor y al alumno como personas íntegras, individuos que piensan sienten y experimentan en carne propia todos y cada uno de los acontecimientos ocurridos en este caso dentro del salón de

clases.

Además sugeriremos ciertas actitudes positivas como la autenticidad, empatía, aceptación, y la necesidad de crear un clima sin tensiones pero sí agradable, factores éstos considerados como probables facilitadores de un mejor aprendizaje. También mencionamos de acuerdo con el Dr. Ginott.

El cómo un maestro, puede responder verbalmente en términos positivos al comportamiento inadecuado del alumno. Ahora pretendemos aproximarnos más a la idea inicial de ver al profesor y alumno como personas en su totalidad. Pues bien una persona al actuar lo hace verbalmente pero también de forma no verbal o ambas a la vez.

Creemos que al mostrar autenticidad, empatía y/o aceptación se puede hacer de forma verbal, pero recordemos como se mencionó anteriormente con el lenguaje no verbal, manifestamos estar de acuerdo, contradecimos, acentuamos o enfatizamos lo que decimos con palabras. Entonces ser auténtico, empático, o demostrar aceptación, tiene seguramente que ver con el comportamiento no verbal.

Para Knapp, (1982) el movimiento del cuerpo o comportamiento comprende de modo característico los gestos, los movimientos

corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas) la conducta de los ojos. (parpados, dirección y duración de la mirada y dilación de la pupila) y también la postura.

Es casi evidente que todos estos movimientos desempeñan algún papel en la interacción, pero no es fácil determinar con precisión cual sea ese papel. Por lo menos se puede decir con toda certeza que sirven para atraer y fijar la atención de la otra parte, y tratándose de la conversación misma suelen servir para reducir la ambigüedad de lo que se dice, además de proporcionar al que habla cierta retroalimentación que le sirve para darse cuenta de que está siendo percibido. (Dazinger, 1982)

Como es obvio hay diferentes tipos de conductas no verbales. Algunas señales no verbales son muy específicas y otras más generales. Algunas tienen la intención de comunicar, otras son meramente expresivas. Algunas proporcionan información acerca de las emociones, mientras que otras dan a conocer rasgos de la personalidad o actitudes. (Knapp, 1982)

ESPECIFICIDAD DE LAS CONDUCTAS: Movimiento del cuerpo.

El movimiento del cuerpo puede expresar afecto, se trata preponderadamente de configuraciones faciales que expresan

estados afectivos.

Si bien es la cara la fuente primaria de afecto, también el cuerpo puede ser leído como juicios globales sobre afectos. por ejemplo una postura lánguida, un cuerpo triste. Las muestras de afecto pueden repetir, aumentar, contradecir o guardar relación con las manifestaciones afectivas verbales. (Knapp, 1988)

El paralenguaje se refiere a cómo se dice algo y no a qué se dice. (Knapp, 1988)

El modo de cómo se dicen las cosas más que lo que se dice, aquí se incluye un tono bajo o elevado de voz, el énfasis o volumen con que se habla, así como el ritmo y las vibraciones que las interrumpen. El mismo contenido verbal se puede expresar de diferentes maneras, y con cada variación se reciben mensajes diferentes. Inclusive se puede contradecir el lenguaje no verbal con el contenido verbal y decir "NO" cuando en realidad se quiere decir "SI". (Dazinger, 1982)

Por desgracia, los estudios sobre el paralenguaje se han concentrado más en los aspectos indicativos que en sus aspectos comunicativos. Para Davitz (Ct por Dazinger, 1982) algunos estudios indican que las variaciones en el tono de

voz, volumen y ritmo son cualidades usadas como fundamento para formular juicios acerca del estado emocional del que se comunica...

Dazinger (1988) después de analizar otras dimensiones del lenguaje no-verbal usado como factor comunicativo en la interacción social, concluye que ciertos signos aumentan efectivamente el impacto del mensaje verbal.

LA POSTURA.

Además de ocupar diversos lugares espaciales, unos con respecto a otros, los participantes en una interacción también tienen que elegir entre muchas opciones la postura adecuada para las diversas partes del cuerpo.

Existe en la postura la doble función, una es la función comunicativa y la otra la indicativa o expresiva. A Ekman (Cf por Dazinger, 1982) le preocupó distinguir cuidadosamente entre la función comunicativa del comportamiento no verbal y la función indicativa o expresiva. Una postura relajada o un ligero ladeo de cabeza pueden indicar algo acerca de la actitud del individuo o acerca de su estado emocional...

Al hablar de autenticidad podríamos remitirnos a una expresión no verbal, por medio de la postura. Por ejem., por la postura

adoptada un individuo puede indicar "La confianza que una persona tiene de sí misma o la propia imagen que ha creado de sí mismo" .(Dazinger, 1982)

En 1971 Mehrabian (Ct por Ricci, 1980) estudió la postura en situaciones duales remitiendo al grado de aceptación (agradable, desagradable) relativo al receptor. Los resultados de este investigador indican de forma concluyente la existencia de una directa relación lineal entre postura y actitud hacia el receptor; y en particular, que el relajamiento es una función lineal directamente de una actitud positiva, hacia el receptor...

LA DIRECCION DE LA MIRADA.

La mirada cumple una función importante a la hora de comunicar actitudes interpersonales y de instaurar relaciones; además se halla estrechamente vinculada a la comunicación verbal. (Ricci, 1980)

Es alentador saber como lo mencionó el propio Ricci en 1980, que los trabajos realizados en el campo de las relaciones-sociales han centrado su atención de forma particular sobre la relación existente entre modelos de interacción visual y actitud interpersonal comunicada (por ejemplo: interés, preferencia, o dominio).

Las personas suelen mirar más a las gentes que quieren, que a las personas que no quieren. Asimismo, el afecto positivo aumenta el contacto ocular. (Danzinger, 1982)

También las miradas tienen que ver con la aceptación Exline (Ct por Ricci, 1980), basándose en observaciones experimentales, formuló la hipótesis de que el oyente que no mira da la impresión de rechazo o indiferencia hacia el otro integrante.

Un resultado más que quizás se pueda generalizar, es el logrado por Laing (Ct por Ricci, 1980), su hipótesis en el punto uno dice: los pacientes expuestos a miradas de contrariedad se sienten dominados por un sentimiento de rechazo a raíz de experiencias anteriores con sus padres o con otras personas, por lo que pueden suponer que van a ser rechazados o recibir expresiones negativas en el rostro del comunicador...

Además las miradas tienen implicación con el contacto físico, en el caso de la proximidad física. Dazinger (1980) supone que un mayor acercamiento indica mayor intimidad, por tanto, podemos muy bien concebir que en el acto de mirar a otra persona como una forma de acercamiento hacia esa persona y el acto de apartar la vista como un acto de retraimiento con respecto a esa persona. Por consiguiente, los altos niveles de contacto ocular equivalen a niveles elevados de proximidad

física.

La mirada cumple también la función de monitoreo, el que habla busca informarse entre otras cosas del efecto que su mensaje está teniendo en el que escucha..., las personas evidentemente aprovechan la retroalimentación para informarse del efecto que tiene su actuación social en los demás y tal vez modificar su actuación a la luz de la información recibida.

Es probable que lo principal que los individuos buscan al indagar sobre el efecto en los demás sean señales de aprobación. (Dazinger, 1982)

Tal vez, la interpretación más práctica de la mirada humana, es aquella que la considera como una forma de dirigirse a otra persona, mirar a otra persona es dirigirse a ella, tomarla en cuenta... Pero la mirada del otro también puede indicar interés por la persona o por las acciones de la persona a quién mira, y siente interés mutuo, el resultado suele ser un nivel elevado de contacto ocular. (Dazinger, 1982)

LA EXPRESION DE LA CARA

Esta señal se limita a los cambios de posición de los ojos, de la boca, de las cejas, de los músculos faciales, o la sudación frontal, etc., la cara por lo tanto, puede ser

contemplada como "Zona de comunicación especializada" utilizada para comunicar emociones y actitudes. (Ricci, 1980) Ekman y Friesen (Ct por Ricci, 1980) llaman "Exhibidoras de afecto" a estas señales no verbales que expresan el estado emotivo y consideran a la cara como fuente primaria de la expresión de las emociones.

La expresión del rostro con todas sus posibles transformaciones es utilizada también en estrecha comunicación con el lenguaje, tanto por parte del que habla como del que escucha, de hecho el primero acompaña sus expresiones verbales de ciertas expresiones faciales que le sirven para enmarcar, adquirir valor modificar, interpretar lo que dicen, el oyente expresa sus relaciones ante lo que escucha con leves movimientos de labios, cejas, de la frente, para indicar acuerdo, desacuerdo o sorpresa, satisfacción, perplejidad, o indiferencia. (Ricci, 1980)

Otra función de los movimientos vinculados en la locución es la de "subrayar" con gesticulaciones apropiadas lo que se está diciendo, reduciendo así el peligro de que se entienda mal el lenguaje verbal. (Dazinger, 1982)

II.2 LA COMUNICACION NO-VERBAL EN LA RELACION

PROFESOR-ALUMNO DENTRO DEL AULA: Experiencias en Latinoamérica. Afortunadamente a últimas fechas varias disciplinas entre ellas la Psicología se han preocupado, por exaltar los aspectos no-verbales. Conceden al dominio no-verbal una importancia creciente, aunque no sea el caso de la investigación pedagógica. Por ejemplo Turner (Ct por Dupont, 1984) en una obra extraordinaria, basándose en los trabajos de Angyle, Dazinger y otros, particularmente en Hargreaves, describe con precisión el conjunto de las actitudes y comportamientos no-verbales de la clase. Para comprender la clase, ella dice que se trata igualmente de considerarla como un sistema social y por eso, de analizar el conjunto de todos los fenómenos, incluyendo los elementos no-verbales, que gravitan en torno de la clase y que pueden facilitar o inhibir el aprendizaje del alumno.

Efectivamente como lo constató Montagner (Ct por Dupont, 1984) el niño regula sus intercambios afectivos con su entorno por sus gestos, mímica, sus actitudes y sus vocalizaciones. Al profundizar más se han encontrado varios perfiles de comportamiento entre el alumno a partir de los encadenamientos de los gestos, actitudes y vocalizaciones, sus tendencias van desde el aislamiento a la agresión que pueden reforzarse o atenuarse según la actitud del profesor y las circunstancias de

la vida escolar.

Se pueden observar también una serie de conductas cotidianas de lo que hacen los alumnos dentro del salón de clases, como mecer la banca cuando hablan o echarse para atrás, tener los brazos cruzados, o colocar los pies debajo de las sillas, poner los ojos en blanco o dar una expresión con los mismos. Por lo que se puede comprobar que los alumnos se comunican al no estarse quietos. (Wayne y Vriend, 1982)

Así podríamos hacer una lista enorme de comportamientos no-verbales, conjuntamente con sus respectivos autores. Pero consideramos más constructivo abocarnos a destacar los estudios realizados en nuestro País y América Latina. Suponemos pueden despertar reflexiones serias en torno al lenguaje no-verbal y tomarlo en cuenta en el futuro como un elemento importante en la relación profesor-alumno.

Como lo mencionaron en su momento Espínola y Cols en 1986, nos dirigimos a aquellos profesores y profesoras que están preocupados por mejorar la interacción que tienen con sus alumnos y alumnas, que quieren lograr relaciones más horizontales, que quieren un alumnado más participativo, más creativo, que quieren enseñar y también aprender. Está dirigido a quienes están cansados de ser autoritarios, de

imponer reglas y velar para que se cumplan (vigilar y castigar), de la lucha constante de quien gane la batalla por el control de la sala de clases.

Pensamos en los docentes para quienes la dificultad de algunos niños para aprender en la escuela constituye una inquietud real, y que invierten parte importante de su tiempo intentando proporcionar las mejores condiciones para alcanzar los objetivos escolares, ya sea asignándoles actividades especiales, pidiéndole ayuda a la familia o dándoles mucho cariño y apoyo.

Los sentimientos son una fuente de información básica, para el individuo, su relación con otros y con el mundo externo. Indican agrado, rechazo y en general, son la vivencia más inmediata sobre el significado subjetivo, personal, de un hecho. Así comienza su planteamiento Johanna Filp, investigadora del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación en Santiago de Chile (1986).

La vida en la escuela puede constituir un terreno propicio para que los niños y niñas aprendan a reconocer sus sentimientos y a expresarlos.

Una de las formas más obvias es a través del modelamiento del

profesor.

La expresión de emociones puede darse con fines diferentes, por ejem. para comunicar un determinado estado subjetivo emocional: "Me siento molesto", "Estoy cansado", "Me siento contento".

En una investigación realizada precisamente por Filp y Cols, (1987) se constató que la expresión de emociones por parte del profesor y la forma en que ésto ocurre, está relacionada con el nivel de eficacia y el logro del control en el progreso pedagógico que se da en el aula.

Aclaran que fue necesario distinguir si las emociones se expresaban verbalmente o sólo através del gesto y actitud. En el caso de la expresión verbal, la denominaron DIRECTA cuando se verbaliza lo que expresa gesto y actitud. ("Estoy preocupado por lo que pasa", con ceño fruncido y cara seria). La llamaron Indirecta cuando lo que se verbaliza como emoción no es lo que se expresa corporalmente ("Me da mucha pena que se porten así", con una sonrisa y actitud de impaciencia), o cuando se anuncia un sentimiento que ya es evidente en la actitud. ("Me voy a enojar si ésto sigue", con actitud de molestia y dando un golpe en la mesa).

Puntualizan también que la expresión no verbal, puede ser

clara o ambigua. Se habla de expresión no verbal clara, cuando el gesto y/o la actitud permiten interpretar lo que la persona siente. Lo ambiguo por el momento no nos interesa.

Se observó la práctica docente de dieciocho profesores y profesoras de una escuela de un sector popular en la región metropolitana en Santiago, Chile. Se observó que los docentes que lograban mayor eficacia, que dedicaban más tiempo al aprendizaje, que creaban un clima agradable y eficiente, usaban los sentimientos en forma diferente a los profesores menos eficientes y eficaces.

Respecto a la expresión no verbal, todos expresaban con claridad emociones que iban desde la diversión, afecto, hasta el enojo y la molestia. La claridad en la expresión de emociones en este grupo permite que se expresen sentimientos opuestos sin crear ambigüedad además el tono emocional predominaba la cordialidad, cariño y diversión, lo que podía indicar una aceptación de la dinámica en la clase.

En sí, una de las conclusiones importantes de este estudio es que cuando los mensajes en términos de contenidos y emociones son explícitos, directos y coherentes, hay una respuesta acorde de los interlocutores con lo cual el control se hace eficiente, dejando más tiempo para la transmisión de lo

instruccional.

En un estudio desarrollado en Carácas, Venezuela de 1982 a 1983, realizado por la División de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación por Hernández y Cols.

La investigación, se realizó en cinco escuelas Venezolanas ubicadas en áreas urbanas y rural que tienen población de escasos recursos económicos, se pretendía analizar los acontecimientos que suceden dentro del ámbito escolar que pueden afectar el proceso de aprendizaje y el efecto de acción del docente en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos.

Se llegó a concluir: el estudio de las interacciones maestro-alumno percibidas a través de las observaciones directas de sus acciones, gestos y palabras constituyen un medio para conocer como se conducen éstas relaciones interpersonales y los efectos que de ellas se derivan. En este sentido, en las escuelas objeto de investigación se pudo constatar la existencia de una buena relación social-afectiva.

En México, la Dirección de Educación Primaria de la Delegación de Jalisco se interesó en evaluar al maestro, pues éste, como transmisor de conocimientos, es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene una influencia directa

en la calidad de la educación que recibe el alumno.

El equipo de investigación de esta Delegación se preguntó cuales serian los indicadores más adecuados para llevar a cabo esta evaluación y concluyeron que tenían que ser aquellos que se orientan al cumplimiento de los objetivos educacionales.

Por lo tanto, decidieron incluir nueve: Entre otros incluyeron, la motivación que el maestro logra en sus alumnos para lograr los objetivos y sus actitudes con respecto al grupo y a cada uno de sus alumnos.

Los resultados demostraron la eficiencia en la información que los maestros manejan en general, en sus actitudes con respecto al grupo y a cada uno de los alumnos.

Una investigación muy completa llevada a cabo también por el centro de investigación y desarrollo de la educación, Santiago de Chile. Realizada por Elip, Cardemil y Valdivieso en 1983.

De cinco hipótesis planteadas sólo citamos una de ellas, la que toca el aspecto del clima en el aula, así mismo mencionamos algunos antecedentes, los relacionados con el punto aquí tratado. Pero en sí todo el trabajo vale la pena consultarlo.

El propósito de este estudio fue explorar los aspectos actitudinales y de personalidad de profesores que trabajan con niños de sectores socio-económicos bajos y que logran que éstos avancen satisfactoriamente en su aprendizaje escolar...

Dentro del marco conceptual, definen al profesor o profesora eficiente con quien todos los niños logran los objetivos instruccionales planteados, que tengan un desarrollo afectivo y social normal y sano, es decir, se trata no sólo de que el niño en primer año básico aprenda a leer y a escribir sino que pueda expresar opiniones e intereses espontáneamente, que pueda apreciar sus propios logros y que el aprendizaje sea una actividad placentera para ellos.

Hipótesis: Los alumnos de profesores más afectivos tendrán una percepción diferente del clima en el aula, que los alumnos de profesores menos afectivos.

Los primeros expresaban más satisfacción y menos fricción con sus compañeros.

Se llegó a concluir en parte que... los alumnos de maestros más afectivos sentían más placenteras las actividades escolares. En forma general se corroboró su hipótesis.

Por último, citaremos el trabajo desarrollado a través de la Delegación General del Estado de Chihuahua.

Desde junio de 1979, el programa primaria para todos los niños con el apoyo de la Coordinación del Instituto Interamericano de Estudios Psicopedagógicos y Sociales, A. C.

Básicamente se pretendía encontrar métodos de enseñanza donde el alumno de primaria tuviera mayor motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la individualización de algunas actividades que permitieran al alumno desarrollar lo más posible sus habilidades y destrezas.

Persegüían capacitar al maestro para tomar conciencia de la importancia que tiene considerar al alumno como un ser individual que requiere de su atención personal.

Se construyó un modelo de enseñanza a partir de las aportaciones de la Psicología científica experimental en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y de las aportaciones de la Psicología humanista que resalta sentimientos, valores, actitudes y el concepto que el alumno tiene de sí mismo. Estos elementos son esenciales para el aprendizaje exitoso.

El fundamento teórico y práctico del programa empleado, llevaba

tras de sí una filosofía que exalta la importancia que tiene un niño en cuanto al respeto que se le debe tener; la necesidad de que él mismo se conozca mejor y sepa manejar sus sentimientos. El respeto que se debe a sí mismo y a los demás para una sana convivencia; el papel orientador que en este proceso debe asumir el profesor, para ayudar al niño a desarrollar ese respeto por sí mismo y por los demás, el sentido de la responsabilidad y la disciplina. Omitiremos en este resumen los principios pedagógicos que sustentaron tal programa.

Entre otras técnicas aplicadas, el trabajo por comités es una técnica de comunicación grupal que ayuda a los niños a ser concientes, de manera que puedan desarrollar destrezas sociales. Maestros y alumnos dedican diariamente quince o veinte minutos al trabajo en círculo magnético. Cada quien expresa lo que desea; no se fuerza a nadie a hablar; se buscan temas que permitan que el alumno haga concientes sus sentimientos, desarrolle confianza en sí mismo y se relacione en forma satisfactoria con los demás.

De acuerdo con la primera evaluación del método, se encontró que los alumnos que participaron en el programa (grupos experimentales), presentaron un rendimiento académico consistentemente mayor (80%) al de los grupos que no

participaron (grupos control con un 66%). Esta consistente superioridad de los grupos experimentales se observó tanto en las pruebas de matemáticas como en las de español.

Para aplicar los beneficios de este modelo son necesarios el entusiasmo y la entrega de los maestros, así como un deseo de incorporar a los salones de clase, aquellos principios que la investigación y la tecnología educativa aportan para hacer que la enseñanza sea una experiencia grata para alumnos y maestros.

Como veremos a lo largo de esta tesina hasta el final, capítulo por capítulo, seremos reiterativos porque tratamos de exaltar justamente como los alumnos pueden lograr tener una actitud diferente ante sí mismo, ante la escuela, ante sus compañeros y profesor mediante el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en los principios humanistas.

A continuación tocaremos el punto de afectividad.

CAPITULO III**III.1 PERSPECTIVA HUMANISTA EN LA RELACION AFECTIVA****MAESTRO-ALUMNO.**

La polarización excesiva de las corrientes educativas ha dado nacimiento a la corriente humanista que, desde un punto de vista filosófico, considera al individuo como una dinámica de sistemas, síntesis, organización... que hace que veamos la necesidad de dirigirse no sólo al ser inteligente, físico, individual, sino también al alumno afectivo, moral y social, lo que supondría que, junto a las características de comportamientos ligadas a la adquisición de un contenido, el maestro deba adoptar igualmente actitudes que favorezcan el desencadenamiento de la actividad del alumno y el control de las emociones percibidas en él... (Dupont, 1984)

Efectivamente la educación humanista, por su parte, reconoce que el aprendizaje es facilitado cuando se toma en cuenta la importancia de las emociones. Una persona debe sentirse bien para aprender bien, para aprender bien se interesa por el hombre total, no sólo en su pensamiento creativo sino en todo su proceso de convertirse en persona.

La educación centrada en la persona siendo un tipo de educación humanista, se interesa también por todo el ser humano:

inteligencia, conducta y afectividad. (Rogers 1972)

Hablando de las relaciones entre profesor-alumno, Rogers afirma: "de las condiciones que favorecen o facilitan el aprendizaje, una de las actitudes que se manifiesta en la relación entre facilitador y alumno es la afectividad".

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar está la autenticidad transparente del profesor su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de una apreciación, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima libertador que estimula el aprendizaje autoiniciado y el crecimiento.

Los individuos que poseen realmente estas actitudes son considerados maestros eficientes y los problemas que los preocupan son como liberar potenciales y no las diferencias de sus estudiantes; crear situaciones de clase donde no existan niños admirados y ni rechazados, sino que el afecto y el aprecio sea una parte de la vida de todos los niños que en las clases donde reina en alguna medida, este tipo de clima, los niños aprenden más de los temas convencionales. (Rogers,

1986)

En este mismo sentido, Rogers (1986) cita las conclusiones de las investigaciones de David Aspy y Flora Roebuck y Cols, en los Estados Unidos, y de Reinhard I Anne-Marie T. Ausch y sus discípulos en Alemania Federal. Los datos obtenidos provienen de amplios estudios que abarcan a cientos y cientos de profesores y a miles de alumnos, desde los grados primarios hasta las escuelas técnicas. En síntesis sus trabajos demuestran claramente que cuando el profesor es auténtico comprensivo y solícito, los alumnos aprenden más asuntos "Básicos" y además muestran mayor creatividad y más condiciones para la resolución de problemas.

Cabe hacer la aclaración de que la consideración es la tendencia general de las respuestas afectivas de una persona a otra, estas respuestas expresan sentimientos de respeto, de aprecio (en posición a los sentimientos de desdén, de enemistad...) y contribuyen a aceptar "al prójimo-como-distinto-que-yo, como persona integral con derechos propios." (Rogers, Ct por Dupont, 1984)

De lo anterior de acuerdo con Javier Palacios, en cuadernos de educación número 85, se puede afirmar que las relaciones profesor-alumno de poder-sumisión de la escuela tradicional es

sustituída por una relación de afecto y camaradería... La nueva actitud comporta una sobrevalorización de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. Los nuevos maestros piensan que el ejemplo vale más que la palabra, porque están convencidos de que lo que forma e instruye al niño no es lo que el maestro dice, sino lo que hace y lo que él es.

La interacción Psicológica de ambos actores del escenario escolar, es de fácil comprobación. El contenido de la Psicología afectiva del niño es a menudo, el resultado de la posición sentimental del maestro. Si éste es autoritario provocará el temor paralizante del alumno; si trata de hacerse amar provocará en el niño reacciones de complacencia. (Nell, 1978)

En si el éxito de la actividad pedagógica depende también del carácter de las relaciones que se establezcan entre el profesor y el estudiante. (Berenzovin, 1979)

III.2 AFECTIVIDAD EN LA PEDAGOGIA ACTUAL:

La mayor parte del trabajo escolar está encaminado al desarrollo de lo cognitivo; adquirir y memorizar conceptos, aplicar los conocimientos adquiridos a distintas situaciones, analizar y retener teorías, resumir y sintetizar ideas, extraer conclusiones y formular juicios valorativos; en última instancia, crear hábitos solamente válidos para el trabajo intelectual. Pero se ha dejado de lado -o al menos la institución escolar no ha aceptado el proporcionarle un tratamiento sistemático- a todo lo referente al mundo de la afectividad: deseos, intereses, valores, relaciones personales, y sociales, gustos, apreciaciones, actitudes deseables, adaptación, madurez personal, sentimientos y tendencias emotivas. (Soler, 1980)

Exactamente como opinan Gúida, Arancibia y Merino en revista educación no. 137, pag. 41 "Muy rara vez se expresa inquietud por las características afectivas de los alumnos y el consiguiente cambio afectivo en el proceso educativo".

La escuela suele ser concebida como un lugar para transmitir conocimientos. El objetivo prioritario -podría muy bien decirse que el único- es la adquisición de una serie de datos y operaciones intelectuales. Lo que importa es conocer (más que saber, ya que esta función como señalan sus raíces latinas,

supone cierto "Saboreo") unas determinadas materias.

En la escuela existe una clara omisión en el tratamiento intencional de las áreas emocionales. Pocas veces se explicitan objetivos en el dominio afectivo, en muy pocas ocasiones se crean "momentos" en que se puedan vivir y expresar libremente sentimientos positivos... (Santos, 1980)

Pero la educación, así como procede en el campo cognoscitivo desde las percepciones y conocimientos hacia la constitución del sistema conceptual, influye igualmente desde las emociones y sentimientos a la orientación estable de la vida afectiva. Es lógico, pues que para conseguir un desarrollo afectivo pleno y equilibrado sea necesaria una influencia que no perdiese de vista los objetivos que en este campo se deben conseguir para que la aplicación del círculo de las relaciones sociales que implica la escolarización no suponga ningún tipo de conflicto, ni tenga para el alumno consecuencias negativas y lo más importante, el clima afectivo que sepa crear el profesor en la clase... sea decisivo en la educación afectiva. (Soler, 1982)

Es alentador saber -aunque no se viva prácticamente- "Que la óptica pedagógica contemporánea, se orienta más hacia una enseñanza que favorece el completo desarrollo personal de todos los niños, tanto en el plano pedagógico, cognitivo como

afectivo, psicológico y humano". (Dupont, 1984)

Pero con la separación de los objetivos de la educación, en tres o más dominios, cognitivo, afectivo, psicomotriz, que Bloom y colaboradores por ejemplo, han establecido como recurso metodológico para describir los resultados educativos, se ha generado una interpretación incorrecta en el sentido de concebir como independientes esos campos de la conducta, que como es evidente, forma un todo unitario.

La consecuencia más clara está siendo que, al desatender el dominio afectivo, no sólo se está olvidando una parte importantísima de los resultados educativos, sino que toda la conducta se está viendo afectada. (Soler, 1980)

III.3 EL DOMINIO AFECTIVO

Hablar de afectividad es entrar en un campo abstracto, no obstante los esfuerzos por lograr un estudio sistemático, abren la posibilidad de lograr resultados concretos en favor del dominio afectivo.

Al intentar delimitar el concepto afectividad Gúida y Cols. (en rev. Educación no. 137) se apoyan primeramente en una definición de diccionario-diccionario inglés de Funky y Wagnallas, 1982- donde se definen las características afectivas humanas como aquellas pertenecientes al o derivadas del sentimiento o reacciones emocionales, más bien que del pensamiento.

Por otro lado citan a Bloom (1976) como uno de los primeros investigadores educacionales que dió importancia al dominio afectivo en el proceso de la educación, Bloom demostró que las características afectivas de los alumnos pueden explicar hasta un 25% de la varianza sistemática del rendimiento.

Gúida por su parte en 1984, presenta la hipótesis de que la provisión emocional entregada por los padres o la privación de ella, combinada con la propia historia de éxitos y fracasos del alumno, en diversas evaluaciones, contribuye a definir

la eventual calidad académica del alumno (autoestima, ansiedad, atribución de causalidad).

Esto les sirve de marco de referencia para llegar a afirmar que el dominio afectivo es un concepto muy amplio y general.

Desgraciadamente, pocas veces las definiciones de la variable afectiva producen un acuerdo universal.

Para estos investigadores lo mejor es definir constructos. Aunque debido a los estrictos criterios que se le imponen a los constructos en el dominio afectivo, existen relativamente pocos en la literatura científica.

Gúida y Cols se propusieron como objetivo demostrar la importancia del dominio afectivo en el proceso educativo Chileno. Seleccionaron 4 constructos para analizarlos: autoestima académica, ansiedad académica, intereses, actitudes académicas y atribución de causalidad.

Definieron la autoestima académica como una reacción emocional desagradable frente a una situación de evaluación académica, caracterizada por sentimientos subjetivos de tensión, preocupación, recelo y una excitación del sistema nervioso autónomo que continúa durante la situación académica.

La atribución de causalidad se refiere a la manera característica que tiene un estudiante de atribuirle causa y efecto a la evaluación en un medio académico. El atribuirle la causa de la conducta académica a fuerzas como la suerte, la casualidad o el destino, se conoce como la orientación externa. Cuando el estudiante asume la responsabilidad de sus propias acciones en el medio académico, tiene una orientación interna.

El interés y las actitudes académicas son definidas por Bloom (1971) como el grado en el que el alumno se ocupa, en forma voluntaria, de aprender temas adicionales de un tipo determinado, con una disposición general para considerar las tareas académicas de una manera positiva o negativa.

Los resultados se obtuvieron en base a la aplicación de pruebas estandarizadas y preguntas directas a profesores y personal de las escuelas.

Uno de estos resultados señala que los alumnos con un interés positivo y una buena actitud hacia la escuela presentan una alta autoestima académica y baja ansiedad académica.

Otro resultado comentan los autores, al parecer indica que los niños con una alta autoestima académica atribuirán su éxito en

la escuela a su propia habilidad y esfuerzo más a menudo que los niños de baja autoestima académica.

En las conclusiones mencionan que el estudio ha tratado de demostrar la importancia del dominio afectivo en el sistema educacional de la escuela básica chilena. Algunos constructos efectivos se introdujeron, definidos operacionalmente, medidos y estudiados con una extensa muestra de escolares chilenos.

También concluyeron según datos obtenidos: existen fuertes consecuencias emocionales sufridas por los alumnos que son obligados a repetir grados en la escuela básica. La evidencia sugiere que cada vez que un niño repite grado su autoestima académica queda severamente amenazada.

De las sugerencias planteadas por los investigadores, se recomienda seleccionar algunas experiencias y ponerlas en práctica a fin de verificar el grado en que puede ser manejada esta variable.

Parece que esta sugerencia tuvo eco en los estudios de García (1983), apoyado en una basta revisión bibliográfica, llevó a cabo un trabajo concreto sobre afectividad y rendimiento escolar. Aquí sólo comentaremos lo concerniente a la autoestima y el concepto de sí mismo del niño en relación al

rendimiento escolar.

La autora comenta que la escuela representa para el niño la primera situación de prueba sistemática. Es el primer lugar en el que su fracaso o su éxito alcanza trascendencia social. Su enfoque trata sobre como incide su actuación en la escuela, en su sistema de valores, en el concepto de sí mismo y en su autoestima.

La autora fundamentada en algunos autores (García, Rosenberg, Gergen y Wylie) logra hacer una diferencia importante entre autoestima y autoconcepto. Por convenir a nuestro interés sólo retomaremos la conclusión sobre estos dos conceptos como parte del dominio afectivo.

"En resumen, muchos de los niños que fracasan en la escuela verán disminuida su autoestima. En otras palabras, en ellos predominará el sentimiento de vergüenza sobre el de orgullo".
(García, 1983, p.20)

Podríamos suponer, que dadas las elevadas correlaciones que se han encontrado entre baja autoestima y algunas variables de clara incidencia negativa en el aprendizaje (ansiedad, poca motivación de logro, etc.) el niño que tiene una baja opinión de sí mismo estará en las peores condiciones. (Ibid, p. 20)

Es evidente pués, la necesidad de retomar en los planes de estudio de la Pedagogía actual, lo concerniente al mundo de la afectividad visto como un elemento facilitador del aprendizaje y más aún como un factor importante que favorece al desarrollo integral del niño. Por tales motivos investigadores asiduos del tema como Soler, (1982) ofrecen propuestas para proporcionarle a la afectividad un tratamiento sistemático, prueba de ello lo es el esbozo presentado a continuación, en el apartado correspondiente.

En primer término citaremos algunos aspectos relevantes de sus trabajos, (1980, 1982) como preámbulo a la presentación detallada del esbozo.

III.3.1. PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACION DE LA VIDA AFECTIVA, DENTRO DE UN PROGRAMA ESCOLAR

En dos bastos estudios Soler (1980 y 1982) expone una serie de razonamientos los cuales justifican la importancia de considerar el campo afectivo en los programas educativos. La afectividad como un elemento complementario necesario en el proceso educativo visto en su complejidad.

En 1980 Soler, en su artículo denominado la programación educativa de la afectividad. Destaca entre otras cosas, que las razones de la falta de incidencia en el campo de la

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

afectividad han sido fundamentalmente de índole técnica y se basan sobre todo en sus especiales características, tales razones no son tan sólidas para abandonar todo tipo de actuación en este dominio, uno de los motivos afirma: con la separación de los objetivos de la educación en dominios, afectivo, cognitivo y psicomotriz, que Bloom y Cols han establecido como recurso metodológico para describir los resultados educativos, se ha generado una interpretación incorrecta en el sentido de concebir como independientes estos tres campos del comportamiento, que como es evidente, forman un todo unitario.

La consecuencia más clara está siendo que al descartar el dominio afectivo, no sólo se está olvidando una parte importantísima de los resultados educativos, sino que toda la conducta se está siendo afectada...

Pero, a pesar de que la escuela haya caído en cierto abandono respecto al tratamiento intencional-sistemático otorgado al dominio afectivo, causa del desfase que se percibe con el del conocimiento, (estudiar sin interés, por ejemplo) no puede menospreciarse la influencia que a través de éste se ejerce en aquél. D'Hainaut (ct. por Soler, 1980) ha entendido muy bien la repercusión afectiva de cualquier objetivo, y es que la unidad de la persona hace que cualquier mejora que

incide en ella, sea el tipo que sea, repercute en todo su conocimiento. Según D'Haimaut, todo objetivo general tiene un campo definido por el conjunto de situaciones reales en las que puede aplicarse el comportamiento que lleva implícito, un costo cifrado en el tiempo necesario para su adquisición y en los recursos humanos y materiales necesarios, un valor según las mejoras que introduce en el alumno y por último, una repercusión afectiva individual que cuando menos, influye sobre la receptividad, es decir, sobre el deseo de recibir enseñanzas intensificando la atención y poniendo a prueba sus dotes de observación. Pues bien, el mayor o menor grado de influencia que un objetivo pueda ser en la vida afectiva del alumno, debe determinar junto con otros criterios su inclusión en cualquier programación.

El modelo pedagógico derivado de una pedagogía por objetivos no se puede juzgar sino se aplica en su integridad, sin limitarlo exclusivamente a los conocimientos como con frecuencia se hace enfocarlos también a otros aspectos de la persona como pueden ser los afectivos, psicomotrices. El reduccionismo que ya implica este modelo se lleva al límite cuando sobre él recae otro reduccionismo como es el incluir sólo aquellos objetivos que son fácilmente evaluables.

Identificarse ante los demás por la propia forma de actuar

en distintas circunstancias con distintos incentivos.

Señalarse en la defensa de la filosofía personal de la vida, de las creencias religiosas, de las preferencias estéticas...

Convertir la vida personal en un claro reflejo de las ideas religiosas que se practican. ("Por sus obras los conoceréis")

Presentarse ante los demás como paradigma reflejo de un auténtico magisterio.

Aportar la propia actuación a las causas que determinan una situación, diferenciando el comportamiento en función de los condicionamientos para resolver con éxito un problema que se plantea.

Dar testimonio de lo que se piensa o cree cuando la situación lo exija y con objeto de aportar el punto de vista propio para clarificar un problema.

Distinguirse por cualidades democráticas basadas en la pluralidad de las opiniones y creencias, en la tolerancia con el comportamiento de los demás el respeto a las opiniones, en la comprensión de sistemas, ideas y actitudes distintas a las nuestras, en el desarrollo de lo que diferencia a los

demás, en la convivencia pacífica con nuestros compatriotas y los habitantes del mundo, en el planteamiento honesto y revisable de nuestras creencias y actitudes.

Dar por ejemplo en nuestras acciones de lo que decimos, creemos y pensamos.

Proyectar el sistema de las ideas éticas y morales que se posea a la solución de los problemas que la vida plantea.

Tomar las decisiones con responsabilidad, considerando los pros y los contras.

Pero es que además, como ha demostrado Bloom tras estudiar algunas investigaciones, hay cierta interdependencia entre el dominio cognitivo y el afectivo por ejemplo, la actitud del alumno hacia el aprendizaje académico influye en su propio rendimiento, mientras que, a la vez, el rendimiento escolar va configurando la actitud hacia la vida escolar y del aprendizaje. Existe pues una relación causal entre el rendimiento escolar y los componentes afectivos. Es experiencia común entre maestros que la percepción de la propia capacidad por los alumnos para el estudio de una materia y la actitud que adoptan hacia ello influye en su aprendizaje y en el rendimiento; a la vez que el éxito o fracaso se

convierte en una fuerza importante para determinar las actitudes, sentimientos no sólo con respecto al rendimiento, sino también con respecto al deseo de continuar o abandonar los estudios. (Bloom, ct. por Soler, 1982)

El que los "Programas Renovados" de la educación básica incluyan objetivos dentro del campo afectivo-personal y social- es una garantía contra el peligro apuntado por Bloom, pues ésto obligará a que se tengan en cuenta a la hora de programar la actividad escolar, así como el adoptar un estilo y otro de magisterio que va a estar determinado por la RELACION EDUCATIVA que se establezca, por el sistema motivacional que se dispense, por la riqueza del curriculum real y "oculto" -no el oficial que se siga- y por la forma de evaluación que seamos capaces de llevar a la práctica. (Soler, 1982)

En cuanto a las orientaciones para una pedagogía de la afectividad, Soler nos comenta que se debe de partir del supuesto de que la conquista de los objetivos afectivos es lenta, por lo que no debe extrañar que los más complejos se repitan a lo largo de todo un nivel educativo e incluso durante toda la escolaridad, a sabiendas de que siempre quedará algo en ellos por conseguir "practicar actitudes de respeto, tolerancia, y comprensión en el trato con las personas de su

entorno"... (Soler,1982)

En la parte última del artículo de Soler presentado en 1980. Hace notar su punto de vista respecto al trabajo en programar el dominio afectivo. Afirma: Creemos que el resultado final de este trabajo puede resultar práctico en el momento de intentar formular operativamente los objetivos correspondientes al dominio afectivo.

Quizá y ese sería nuestro propósito más ambicioso, contribuyamos con ello a introducir la práctica de elaborar objetivos afectivos e incluirlos en la programación escolar, ya que si queremos que se pedagógica, hay que dar una importancia especial a los sentimientos, emociones, grado de aceptación o rechazo, etc. de nuestros estudiantes.

Los campos en los que las diferentes categorías del dominio afectivo muestran su progresión desde la incidencia más superficial sobre el comportamiento hasta el compromiso final que llega a caracterizar la conducta del individuo (no, olvidemos que, inicialmente la formulación final en el comportamiento de aquel a quien van dirigidos) son aquellos que se refieren a la educación del comportamiento personal (convivencia, interés, etc.) moral, religioso, artístico, cultural, intelectual, profesional... en suma, a la educación

humana integral.

No obstante hasta el momento, la aplicación de las conductas relativas al campo de la afectividad no han sido sometidas a la necesaria sistematización, cosa que sí ha sucedido dentro del dominio cognitivo, en el que han elaborado taxonomías para las distintas disciplinas. Únicamente, el terreno muy específico del gusto por la literatura ha sido desarrollado con la necesaria complejidad.

"Por ello, pretendo trazar a continuación un esbozo de lo que podría ser una ejemplificación completa de las conductas y objetivos de aplicación hasta ahora formulado de un modo aislado". (Soler, 1980)

A continuación se reproduce fielmente el esbozo presentado por Soler en 1982.

ESBOZO DE UN PROGRAMA PARA LA CONVIVENCIA Y SOCIALIZACION

Objetivos del dominio afectivo clasificados taxonómicamente.

1.00. RECEPCION

1.10. CONCIENCIA

Tomar conciencia de los problemas sociales de la actualidad.

Darse cuenta de las constantes individuales que determinan el aprendizaje de los alumnos componentes de un grupo. Percibir las diferentes reacciones que, en un grupo de individuos, puede desencadenar una misma situación.

Percatarse de los móviles que influyen en la actuación de ciertas personas.

Tomar conciencia de la importancia del trabajo escolar.

Sensibilizarse ante la necesidad de que el trabajo escolar esté bien realizado, la clase funcione adecuadamente y en la vida comunitaria del colegio haya orden y esté regulada con normativa clara.

Sentir distintas impresiones subjetivas ante los hechos que se puedan contemplar en el colegio.

Conocer la manera de reaccionar de los padres y profesores ante determinados hechos y situaciones.

Detectar los momentos más adecuados para consultar con el profesor o con los demás compañeros.

Notar las diferentes reacciones de los educadores cuando se

producen unos comportamientos y otros.

Darse cuenta de las conductas aceptadas reprobadas por los profesores en los momentos de la jornada escolar: cuando se entra mientras se realizan las actividades de aprendizaje, cuando se realiza alguna prueba de evaluación, en el patio de recreo, durante la proyección de películas filmicas etc., en el laboratorio, en la capilla, en los talleres, en los actos académicos.

Observar la forma de realizar las tareas escolares los distintos miembros del grupo que forma la clase.

Enterarse de las normas que rigen en el grupo, clase y colegio referentes a las conductas que el alumno debe practicar en los distintos momentos y situaciones.

Escuchar cuando se dan las intrucciones para la realización de un trabajo determinado.

Sentir distintas impresiones subjetivas ante la audición de varios pasajes musicales.

Notar las modalidades más características de las distintas formas de vida: urbana, rural, marítima, etc.

Detectar los estímulos a los que responde el comportamiento individual.

Conocer el interés que posee el estudio de un área de aprendizaje.

Indagar las fuentes para el conocimiento de la historia de la población donde se reside.

1.20 AFAN RECEPTOR

Dirigirse a algún compañero o al profesor mismo cuando se necesiten aclaraciones de algún tipo sin las cuales no es posible continuar la actividad.

Prestar atención a un problema que normalmente escapa a los intereses del alumno. V.gr., influencia del hombre sobre el medio ambiente.

Advertir las diferencias entre las distintas estrategias que se pueden seguir para conseguir un objetivo. Abrirse ante opiniones ajenas a una discusión en grupo.

Advertir diferencias entre distintas creencias religiosas.

Prestar atención a todo lo que puede facilitar la labor escolar. Aceptar la participación en polémicas sobre problemas de otros grupos.

Aceptar las sugerencias de los demás cuando éstas tengan por finalidad facilitar las relaciones en el trabajo, etc.

Despertar ante estímulos sociales hasta entonces no observados.

Preguntar cuando se tiene necesidad de aclarar una situación o salir de dudas.

Observar ideas básicas en diferentes formas de pensar.

Pedir explicaciones cuando no se comprenda la intención de algunas normas o sugerencias.

Aceptar la posibilidad personal de preferir una de las diversas ideologías.

Aceptar las normas que emanan los profesores referente al comportamiento en el colegio y la forma de realizar el trabajo escolar.

1.30 ATENCION CONTROLADA

Descubrir las implicaciones que puedan existir de algún suceso en la vida escolar.

Diferenciar los grados de responsabilidad en una empresa colectiva.

Fijarse en las normas que regulan la utilización de los recursos comunes del colegio antes de proceder a su uso.

Captar variantes dialectales, sociales e individuales, en el habla de los compañeros fijar la atención en los puntos principales de una exposición oral.

Interesarse en las actividades de tiempo libre que el colegio tenga organizadas.

Fijarse en los móviles de conducta dentro de una sociedad urbana.

Interesarse en resolver los problemas y satisfacer las necesidades de los demás.

Consulta en la prensa diaria los programas de actividades recreativas programadas para su edad.

Descubrir distintos significados contextuales entre palabras aparentemente sinónimas.

Fijarse en los distintos pasos que hay que recorrer para conseguir un objetivo o alcanzar una meta.

Distinguir en situaciones reales entre comportamientos respetuosos o irrespetuosos.

Diferenciar comportamientos sinceros de comportamientos reservados o engaños.

Acudir a las instituciones para la utilización de una máquina o para el uso de un material complejo.

Descubrir los grados de responsabilidad de los implicados en los problemas de la vida escolar.

Darse cuenta de los puntos principales que el profesor toca y sus explicaciones orales.

Percatarse del significado de las distintas fiestas escolares.

Distinguir los distintos valores (estéticos, económicos, culturales, utilitarios, sociales, religiosos, etc.). Que

puede encerrar una determinada obra.

Captar las diferencias de valor entre las distintas producciones que tengan lugar dentro de la vida escolar.

Captar el valor de las acciones y de las funciones profesionales.

2.00. RESPUESTA

2.10. QUIESCENCIA EN LA RESPUESTA

Atenerse al reglamento interno del colegio.

Obedecer todas las normas de disciplina de la escuela.

Consentir la aplicación de sistemas de trabajo planteados por los profesores.

Tolerar las conductas divergentes de un grupo.

Tolerar las distintas formas de comportamiento de los compañeros que componen el grupo de clases.

Ajustar a un plan de actuación previamente fijado.

Asentir ante las directrices recomendadas por el profesor.

Aceptar las convivencias en clase.

Acceder a tomar parte de un debate.

Acceder a participar en las actividades que se programen para mejorar el funcionamiento de la vida cotidiana.

Permitir la práctica de otras ideas religiosas.

Admitir opiniones distintas a las propias.

Conformarse con la tarea asignada en el trabajo escolar y participar en los grupos de trabajo como se puedan tomar.

2.20. DESEO DE RESPONDER

Sentir deseos de intervenir y participar en los actos culturales del centro escolar.

Predisponerse a tomar parte en las actividades de un grupo teatral.

Sentirse atraído por la vida colegial.

Preocuparse por el desarrollo de las distintas tendencias literarias del momento actual.

Responder a normas básicas de la eficacia dentro del ejercicio de una profesión.

Sentirse atraído por estructuración que el autor dá a una obra literaria.

Sentirse impulsado a la ayuda del prójimo.

2.30. SATISFACCION EN LA RESPUESTA

Deleitarse escuchando determinada música clásica, visitando un museo, un conjunto arquitectónico ó leyendo una obra.

Satisfacerse en seguir un modelo constante de conducta.

Sentir aprecio por la buena literatura.

Recrearse en un pasaje determinado de una ópera.

Apreciar el valor histórico de una obra de arte.

Cooperar en tareas colectivas de manera estable.

Gozar con los resultados del propio trabajo.

Congratularse con el éxito obtenido por sus profesores y

compañeros.

Mostrar satisfacción por la obra bien hecha.

Proponerse algunas metas y experimentar satisfacción cuando se consiguen.

Buscar recreación en la obra bella.

Complacerse en la obra bien realizada.

3.00. VALORACION

3.10. ACEPTACION DE UN VALOR

Valorar lo que los demás hacen por nosotros.

Interesarse por lo que nos rodea.

Confiar en la amistad.

Que los alumnos den veracidad a lo que les cuentan sus profesores.

Asumir las consecuencias de las situación energética en el mundo industrial.

Aceptar los puntos de un programa de trabajo.

Estar acorde con los distintos enfoques de una teoría.

Estar de acuerdo con las formas de trabajo propuestas en las distintas asignaturas.

Interesarse por las bases históricas de una teoría política.

Aceptar la democracia como forma de gobierno.

Estar conforme con los proyectos de trabajos propuestos por otros.

Convencerse de los valores de los demás compañeros, de los profesores, de los padres y de todos los que rodean al alumno.

Convencerse de la solidez de los argumentos empleados para demostrar algo.

Estar de acuerdo con que la autoridad es imprescindible en la vida.

Confiar en las normas emanadas de los profesores y la dirección.

Sentir la emoción estética que transmite la obra de arte.

Valorar la cultura como un bien personal hasta el punto de adquirir los hábitos básicos para adquirirla y enriquecerla.

3.20. PREFERENCIA POR UN VALOR

Preferir un determinado sistema de trabajo.

Analizar la importancia de cada grupo de instrumentos en la interpretación de una sinfonía.

Seleccionar un sistema para confeccionar un fichero de una biblioteca.

Escoger una actividad determinada para ocupar el ocio de forma culta.

Inclinarse por un punto de vista concreto.

Discriminar las motivaciones materiales de las estéticas en un estilo arquitectónico.

Mantener interés por la música clásica.

Seleccionar, entre distintas opciones, las formas más cultas

de empleo del tiempo libre.

Participar en las actividades extraescolares organizadas por el colegio.

Seguir a aquellas personas cuya conducta es fiel reflejo de sus ideas ético-morales.

Sentirse atraído por unas áreas de aprendizaje, por las actividades que en éstas se realizan y de desear profundizar en los conocimientos propios de ésta áreas.

3.30. ENTREGA

Estar dispuesto a ayudar a los demás sin esperar ni desear nada a cambio.

Estar convencido de la veracidad de los argumentos para rebatir una opinión ajena.

Comprometerse a poner en práctica las conclusiones de un grupo de trabajo.

Aplicarse al estudio de nuevas palabras y significados.

Entregarse a la organización de actividades culturales.

Sentirse impedido a descubrir las relaciones entre varias teorías filosóficas.

Afanarse en las actividades de aprendizaje que se les encomiendan.

Estar dispuesto a no desviarse de una línea de conducta determinada.

Permanecer fiel a las amistades.

Estar seguro de la importancia que posee el trabajo constante para la realización de una obra poética.

Integrarse en los hábitos de trabajo de un grupo.

Adaptarse a nuevas formas de vida.

Sentirse partícipe en la comunidad de vida, de intereses y objetivos que supone el centro escolar.

4.00. ORGANIZACION

4.10. CONCEPTUALIZACION DE VALORES

Colaborar en la búsqueda de soluciones justas aportando nuestros conocimientos, ayudando a esclarecer situaciones y

estando dispuestos a aportar todo lo que esté en nuestras manos.

Ser capaces de justificar las propias acciones a la luz de las ideas éticas y morales que se prefieran.

Comprender que el buen funcionamiento de la comunidad colegial depende de las aportaciones que a tal fin realicen todos sus miembros: alumnos, profesores, personal auxiliar etc.

Buscar la relación entre la religiosidad medieval y el arte de la misma época.

Integrar varios sistemas de transcripción fonética.

Ser capaz de enjuiciar y valorar las nuevas ideas que van surgiendo en la vida social y política.

Abstraer un código de conducta.

Deducir normas de actuación partiendo de principios generales elaborar juicios independientes con respecto a una misma situación.

Que valoren la crítica como algo positivo e ineludible para cooperar el perfecto desarrollo de las organizaciones sociales.

Buscar las relaciones existentes entre las ideas, compararlas y llegar a la sistematización de las mismas.

4.20. ORGANIZACION DE UN SISTEMA DE VALORES

Que sean capaces de valorar, relacionar y ordenar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.

Armonizar los gustos personales (música, literatura, pintura, etc.) de acuerdo con el propio nivel cultural.

Compatibilizar creencias, ideas y actuaciones.

Integrar las nuevas ideas y valores en el sistema que el alumno se ha ido formando.

Articular en un todo unitario lo aprendido en las distintas asignaturas o materias de estudio.

Que lleguen a establecer relaciones entre unos conocimientos y otros, de forma que puedan llegar a un sistema, esto es, a un conjunto organizado de saberes.

Adquirir y fijar un sistema de ideas morales.

Organizar un sistema coherente de valores con ideas de

justicia, triunfo personal, realización integral, etc.

Adoptar métodos, sistema de trabajo, forma de organización, reglas de convivencia, estilo de relación, etc., que se ajusten a los principios de la educación personalizada.

Jerarquizar un abanico de posibilidades que se ofrecen a la opción personal.

Ordenar distintas acciones profesionales siguiendo criterio de eficacia.

Conjugar varios repertorios bibliográficos para la realización de un estudio específico.

Recoger en un proyecto arquitectónico un determinado sistema de ideas estéticas, ecológicas, sociales, familiares, humanas, etc.

Aglutinar distintas ideologías en un plan concreto de acción.

Llegar a poder considerar muchos conocimientos al mismo tiempo, como un todo y logra integrarlos ordenadamente en un sistema universal de unidad y coherencia a todo lo aprendido.

Que se argumente con congruencia al defender una teoría o justificar una postura.

5.00. CARACTERIZACION

5.10. PREFERENCIA GENERALIZADA

Contribuir al bien común en la medida de las posibilidades individuales.

Supeditar la búsqueda del bien particular o del bien común.

Contribuir al bien de los demás; padres, profesores, compañeros, etc., en la medida de las posibilidades individuales.

Que lleguen a asociar los conocimientos adquiridos y las distintas materias de estudio con los problemas reales que la vida presente, de tal suerte que puedan aplicar lo aprendido en las distintas situaciones.

Ser consecuente en la preparación cultural que se posee a la hora de emplear el tiempo libre.

Buscar congruencia entre la conducta cotidiana y las creencias religiosas.

Ser coherente en la forma de actuar a partir de las ideas profesadas con anterioridad y acciones que hayan caracterizado la propia vida.

Que exista comprensión en la actuación profesional.

Que exista coherencia entre las acciones que se realizan y las ideas que se defienden.

Aplicar a los demás los mismos criterios que se buscan en las actuaciones ajenas.

Generalizar respuestas ante estímulos distintos.

5.20. CARACTERIZACIÓN

Aplicar criterios uniformes al enjuiciar conductas de compatriotas y extranjeros, amigos y desconocidos, grupos influyentes y grupos marginados, etc.

Caracterizarse por formas de actuación consecuentes y acordes con los principios y valores que se comparten fruto de la madurez conseguida en el desarrollo de la propia personalidad.

Conseguir una formación humana en todos los aspectos de la actuación personal.

Actuar de la misma forma ante situaciones similares.

Distinguirse por el esfuerzo y amor a todo lo que signifique convivencia y sociabilidad después de haber comprendido el verdadero sentido de lo social.

Identificarse ante los demás por la propia forma de actuar en distintas circunstancias y con distintos incentivos.

Señalarse en la defensa de la filosofía personal de la vida, de las creencias religiosas, de las preferencias estéticas...

Convertir la vida personal en un claro reflejo de las ideas religiosas que se practican. (<<Por sus obras los conoceréis>>.)

Presentarse ante los demás como paradigma, reflejo de un auténtico magisterio.

Aportar la propia actuación a las causas que determinan una situación, diferenciando el comportamiento en función de los condicionamientos para resolver con éxito un problema que se plantea.

Dar testimonio de lo que se piensa o cree cuando la

situación lo exija y con objeto de aportar el punto de vista propio para clarificar un problema.

Distinguirse por cualidades democráticas basadas en la pluralidad de opiniones y creencias, en la tolerancia con el comportamiento de los demás, en el respeto a las opiniones ajenas, en la comprensión de sistemas, ideas y actitudes distintas a las nuestras en el desarrollo de lo que diferencia a los demás, en la convivencia pacífica con nuestros compatriotas y los habitantes del mundo, en el planteamiento honesto y revisable de nuestras actitudes y creencias.

Dar ejemplo en nuestras acciones, de lo que decimos, creemos y pensamos.

Proyectar el sistema de ideas éticas y morales que se posea a la solución de los problemas que la vida plantea.

Tomar las decisiones con responsabilidad, considerando los pros y los contras que conllevan, basándose en el bien común y en el proceso interior de reflexión y valoración.

Ser coherente en las ideas, actitudes y actos.

Eduardo Soler Fiérrez, 1982

Todos estos objetivos planteados por Soler, pretenden ser interiorizados por el alumno, la manera de como se logran no es especificada: Sin entrar en detalles, creemos es probable se pueda complementar esta propuesta con los elementos mencionados como las actitudes, de autenticidad, empatía, aceptación y creando un clima cálido, puede ser mediante el uso simultáneo del lenguaje verbal y no-verbal, además de demostrar un trato cordial y amistoso. Estos principios quizás formarán en el alumno un estilo de vida escolar y personal con bastantes probabilidades de éxito en lo que sería un ámbito social-afectivo. Prácticamente se establecería un trato en la relación profesor alumno de persona a persona.

Se fomentarian los valores de responsabilidad, cooperación y solidaridad, posibilitando así un desarrollo integral del alumno. El alumno en su calidad de persona desarrollaría la seguridad, en sí mismo, con una autoestima elevada y confianza en sus propias cualidades.

Se conseguiría en los estudiantes el desarrollo de una receptividad, donde se dé el deseo de recibir enseñanzas intensificando la atención y poniendo a prueba sus dotes de observación. (Soler, 1980)

Por supuesto, nos incumbe destacar desde el punto de vista

Psicológico, lo comentado por Soler, (1980): "Los valores no se exponen, sino que se evidencian; tampoco se aprenden, sino que se aceptan o rechazan y cuando se cae en la enseñanza propiamente dicha adoctrinamos en el lugar de educar". Por ello, nuestra preocupación en el sentido de que profesor y alumno en su relación educativa exista una congruencia entre lo que se dice, siente y hace.

Aquí, se han sugerido formas positivas de relaciones profesor-alumno, consideramos a ambos personajes del escenario escolar como un todo, donde la capacidad de aprender tiene que ver con lo que perciben sus sentimientos, si hablamos de un clima en la atmósfera escolar debería ser como lo concibe Soler (1980): "El clima del centro educativo ejerce una singular influencia en la educación de la afectividad, así como el estilo docente, aunque en ella no tengan gran poder las palabras ni la acción directa y repetitiva. La escuela tiene que ejercer una acción posibilitadora, tiene que favorecer las situaciones que pueden poner a prueba los comportamientos que perseguimos y ofrecer un marco acorde con lo que se pretende. Por ejemplo, un objetivo de convivencia no se conseguiría si no se posibilitara y favoreciera la comunicación entre los compañeros, si no mediaran entre maestro y estudiante relaciones positivas de confianza y aceptación".

Nos gustaría puntualizar una cuestión básica del presente esbozo y en acuerdo con el autor debemos ser claros, en el sentido de adoptar una actitud positiva donde el profesor dejaría de actuar tradicionalmente (según, discusión cap. I), y adoptar otras formas de relación dentro del aula. Porque en la niñez se ha identificado lo bueno con lo permitido y lo malo con lo que los mayores prohíben, pero esto no va a ocurrir cuando comience la época de una moral autónoma, es decir, de un comportamiento propiamente moral. Tal vez cuando empiezan a consolidarse y estabilizarse las relaciones entre los compañeros, dejando de ocupar el maestro el puesto predominante que hasta entonces ha tenido, pueden arraigar valores como la amistad, el compañerismo, la solidaridad, la comprensión, tolerancia, respeto, etc. (Soler, 1982)

Consideramos que la presente propuesta de Soler por ser tan solo un esbozo, es susceptible de modificaciones y adecuaciones, recordemos su procedencia, de un país con similitudes al nuestro a pesar de eso España, conserva diferencias sustanciales con México, en aspectos económicos, socio-políticos y de valores sociales.

Nuestra educación es la laica por ejemplo, por lo tanto permanece al margen de la cuestiones religiosas.

Tal vez, un análisis concienzudo y sobre todo hecho por un grupo interdisciplinario compuesto por pedagogos, psicólogos, sociólogos, profesores, filósofos, etc. Gente que tenga que ver con el quehacer educativo, puedan trabajar esta propuesta condicionandola a nuestra realidad social en aras del mejor desempeño en la formación integral de nuestra comunidad escolar infantil, sería todo un éxito lograr en nuestros alumnos que lleguen a ser congruentes en sus ideas, actitudes y actos.

Pero como en nuestra sociedad, no todos son buenos propósitos sino condiciones de una situación determinada. Tal vez, sea poco probable incluir los principios humanistas aquí expuestos en un país como México, sería conveniente analizar todo el contexto precisamente ahora que se presenta un cambio tan trascendente en la educación a partir del acuerdo nacional para la modernización de la educación, por tal motivo hemos decidido crear un apartado de comentarios finales que nos permitan situarnos en la realidad de nuestro país.

COMENTARIOS FINALES

Estamos viviendo una etapa de transición educativa. En México desde hace mucho tiempo atrás se comentaba sobre la necesidad de un cambio educativo a nivel básico. Desde los tiempos del Presidente de la Madrid se hablaba de una resolución educativa. Tal vez tiempos, hombres, circunstancias no alcanzaron madurez o audacia para implementarlo y se quedó en el limbo de los buenos propósitos.¹

En provincia se daba la misma inquietud, como en Hermosillo, Son., en el Diario El Imparcial, del 6 de diciembre de 1987, en su edición dominical se publicó un artículo denominado "LAS DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA". A cargo del foro del pueblo Sonorense (FDPS).²

Este foro en esos tiempos acertadamente comentaba que en la política educativa pueden señalarse los siguientes elementos: Planes de estudio centralistas; programas de educación sexenales; no hay uniformidad en las formas de capacitación y actualización, lo que implica estancamiento.

1 VASCONCELOS, José "Caminos del Rencor". Rev. Siempre, Vol. XXXVIII, núm. 2032 (3 de junio, 1992) p. 18.

2 FDSPS, Es una asociación civil fundada el 5 de mayo de 1985, su creación obedece a la necesidad de contar con un efectivo vehículo de comunicación y de análisis de las problemáticas del estado.

Desde 1987 - la población manifestaba preocupación por la problemática Educativa, ya se planteaban análisis con puntos claves al cambio educativo. El FDPS, comunicó públicamente: Actualmente es frecuente escuchar de la sociedad en general críticas de formas variadas al estado actual que guarda la educación en nuestro País. En cada una de ellas aparece el gobierno como culpable de la actual situación.

Y no es que pretendamos aquí negar que estas y otras irregularidades existan en mayor o menor grado. Nos preocupa eso sí, que las más de las veces se juzgue sin pensar siquiera las condiciones en que el maestro desarrolla su labor y en general la realidad que al proceso educativo se opone desde los primeros años del educando.

Sobre éstas bases el FDPS llegó a proponer que el cambio del sistema educativo se debe dar en torno a cuatro factores: El maestro como pieza central; el panorama económico (bajos salarios, falta de apoyo a las escuelas en equipo básico como: mesabancos, pizarrones, gises y mantenimiento). La política educativa (Centralismo, diseño sexenal de programas, falta de uniformidad en el trabajo educativo), y la perspectiva (finalidad de la educación de hacer del hombre un individuo conciente de su dignidad de persona, responsable y libre de sí mismo y ante los demás...)

Si nos adentramos al programa actual de modernización educativa son los mismos factores contemplados y superados teóricamente en el documento acuerdo nacional para la modernización de la educación básica consolidado el 18 de mayo de 1992.

El Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron en esta fecha dicho acuerdo. Teniendo como testigo de honor al presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos C. Lic. Carlos Salinas de Gortari.

Su objetivo es lograr una reforma integral de los contenidos y materiales educativos en todo el país. Para conseguir la meta, el Srio. de Educación propuso, Federalizar la Educación³, Además se propone la revaloración de la función Magisterial⁴.

Como es de esperarse en una sociedad democrática y de libre expresión, no se dejaron esperar las críticas sobre el tema en BOGA. La revista "Siempre" en su sección editorial, del pasado 10 de julio, atinadamente titula su sección editorial con una

3 PAGES REBOLLAR, Beatriz. "¿Quiénes van a decir cómo educar? Rev. Siempre Vol. XXXVIII. núm. 2033 (10 de junio de 1992), p.p. 12, 13).

4 GOBIERNO FEDERAL, "DOCUMENTO OFICIAL DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION BASICA". (México, D.F., 18 de mayo de 1992).

fundamental pregunta ¿Quiénes van a decir cómo educar? Estamos totalmente de acuerdo con el titular de este artículo cuando menciona que educar, no sólo es alfabetizar. Más allá de los pábulos y de la técnica pedagógica que facilita el aprendizaje importa la sustancia, el contenido y su mística.

Uno de los compromisos y obligaciones que tiene o debería tener la educación en un país como éste, es el de lograr, alentar e inculcar la justicia social, la igualdad aunque sea en el conocimiento, entre las diferentes clases sociales. Mística o propósito que parece no tener una presencia principal y relevante en la moderna reforma educativa⁵.

Al parecer todos de alguna manera estamos involucrados en este momento histórico tan importante para nuestra Patria. No podía faltar la opinión del pueblo organizado representado por la dirigente nacional de padres de familia Sra. Ma. del Pilar Casado de Gil⁶.

"Sabemos que la transformación de la educación no es una tarea sencilla, por la complejidad que entraña su realización,

⁵ Ibid. pág. 13.

⁶ LEDEZMA, Mario, "La dirigente Nacional de Padres de Familia consideró positiva la reincorporación de la enseñanza de Geografía, Historia y Civismo". Rev. Siempre Año XXXVIII, núm. 2029 (13 de mayo de 1992).

no obstante, con ánimo redoblado, decisión creativa y esfuerzo adicional vamos todos a lograr con prontitud y eficacia un gran cambio educativo que se tradujera en mayor y mejor calidad en esta materia, porque, los padres de la familia, estamos concientes de que la educación es una obra de todos, por lo que nadie debe evadir su responsabilidad de participación".

Según Ledezma, la dirigente puntualizó, en la Asociación Nacional de Padres de Familia, como sector involucrado en la educación, "Tenemos el compromiso de hacer partícipes a todos los padres de familia en la aplicación y difusión de los programas emergentes que se encuentran actualmente en elaboración para beneficio de la educación que reciben nuestros hijos en las aulas, ya que concordamos con el Doctor Ernesto Zedillo Ponce de León, Secretario de Educación Pública, cuando señala que: nada que se haga en materia educativa va a tener significado si no llega al salón de clases".

Efectivamente ¿Que va a ocurrir dentro del aula de hoy en adelante? ¿Cómo serán las relaciones profesor-alumno con este cambio? Porque conjuntamente con los cambios de contenidos y materiales educativos, se debió plantear la forma de llevarlos a la práctica cotidiana, quizás los métodos de enseñanza no les sean tan importantes, sin embargo, un verdadero cambio

como lo señala el C. Presidente de la República, en su mensaje emitido la noche del 27 de mayo, a través de los medios electrónicos. "Uno de los aspectos más importantes de ésta consulta es que concluimos que sólo un cambio integral y de fondo, que atienda los diferentes aspectos de la educación, podrá darnos lo que todos exigen y México necesita".

Supuestamente deben darse cambios en las relaciones profesor-alumno dentro del salón de clases, aunque no se han dado a conocer a la luz pública, quizás no estén explicitados, pero si de manera implícita podríamos inferir lo que va a ocurrir en la interacción maestro-alumno dentro del aula.

Si no se pone en claro cómo será el nuevo trato para el alumno, ésto quiere decir que seguirán los profesores manteniendo la forma autoritaria de conducirse dentro del aula, como nos lo hacen saber Moreno, S. (1983), Roger, C. (1986), Molina, A. (1985) y Esteve (1984), Citados en el capítulo I, de esta tesina.

Resulta obvio pensar de esta manera puesto que vivimos en un país con una "Democracia" y un sistema Socio-Político-Económico. Donde se dan relaciones de acuerdo al modo de producción capitalista y la escuela parece ser considerada como un aparato reproductor del tipo de relaciones esperadas para adaptar al

individuo a este sistema. "Un análisis crítico de diversas posiciones teóricas descriptivas o explicativas del sistema de estratificación social, en relación al sistema educativo mexicano, al satisfacer prioritariamente las clases privilegiadas y de la élite política reproduce necesariamente el sistema de estratificación social. En consecuencia cualquier reforma educativa que se intente realizar dentro de las estructuras actuales, tenderá a mantener inmóviles los valores de las clases dominantes y a contrarrestar a tiempo los factores que podrían provocar un cambio sustancial en la estructura de clases y el equilibrio dinámico de poder". (Guzmán, T. 1978)

En fin, tendríamos que esperar un tiempo para darnos cuenta, si realmente se llevará a cabo un cambio cualitativo de la educación y con ello en las relaciones Profesor-alumno dentro del aula. Pero es necesario ser objetivos en estos precisos momentos, ser realistas y críticos así podemos darnos la oportunidad de situarnos en el límite con nuestras propuestas, porque como la misma psicología señala que el comportamiento no es aislado está siempre en relación a un contexto determinado, entonces nuestros puntos de vista, como Psicólogos deben quedar supeditados a la actual situación socio-política, y así como

comenta Vasconcelos S.⁷. "En cuanto a la reformulación de los contenidos y materiales educativos, el educando comience a comprender los principios éticos a las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva de la sociedad nacional el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, la organización política las instituciones del país. Una educación básica forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto la confianza y la solidaridad".

De tal suerte, que nuestras expectativas y buenos propósitos que se buscan con un trato más cordial y humano para nuestros niños, como un auténtico deseo de la psicología humanista, tal vez, se vea truncado por las actuales condiciones de nuestro país.

El cambio que anhelamos es el cambio de las estructuras sociales que impiden la liberación y que refuerzan la dependencia de nuestros países Americanos. La dependencia que deseamos no es sólo la que configura nuestras relaciones de intercambio comercial o la que nos impone la forzada importación de tecnologías científicas, sino algo más de todo ésto. La dependencia de patrones culturales y de sistemas de

⁷

Ibid p. 18

valores que han estado moldeando y condicionando nuestras relaciones humanas conforme al espíritu del neocapitalismo: El Afán de lucro, el espíritu de competencia, el reconocimiento social y la remuneración económica al mejor preparado y al más fuerte, la explotación del débil la acumulación de riqueza, poder y prestigio entre grupos oligopolíticos.

El cambio estructural en este contexto, significa entonces, alterar sustancialmente, por un lado, las formas establecidas de relación entre individuos y entre grupos, para formarlas en valores de solidaridad, igualdad, participación y servicio. (Guzmán, T. 1978, p.p. X, XI).

Apegado al realismo Fuentes Molinar, considera que: "los resultados que se pueden derivar de la aplicación del acuerdo, deberán pasar la prueba del tiempo. Los cambios educativos son lentos y partimos de muy atrás. Creo que si el acuerdo, en los hechos, se cumple, vamos a empezar a mejorar pero nos va a llevar décadas". (Fuentes, en Rev. "Siempre" de junio 10 de 1992).

Algo que nos parece fundamental es la opinión pública al considerar la aplicación del acuerdo no será fácil. Son muchos años de intereses creados.

Pero si adoptamos un espíritu positivo y alentador y se hace eco en las palabras pronounciadas por el C. Presidente Nacional, en su discurso con fecha 17 de mayo (publicado en la revista "Mira", Vol. 3 #119, del 8 de junio de 1992, p.p.16-18).

Lo dicho por el primer mandatario de nuestro País, tiene mucho que ver con la presente tesina, él enfatizó: "Queremos enseñanza con calor humano, como lo saben hacer nuestros maestros, para que nuestros hijos se formen y aprendan bien y sientan vivamente el orgullo de ser mexicanos. Así lo queremos todos los padres de familia".

Este anhelo se entiende no es propio de un país, si no de la humanidad entera, el caso es que numerosos invetigaores (citados a lo largo de este trabajo) han destinado su vida entera al desarrollo de teorías basadas en una premisa máxima de dignificar al ser humano como tal, en cualquier campo donde se desenvuelva incluyendo el más trascendental en su vida como lo es el ámbito educativo. Cumpliendo con este propósito la psicología humanista establece los principios y formas de relaciones positivas entre profesor-alumno, desarrolladas en un clima cordial, de respeto mutuo, lleno de calidad humana, dentro y fuera del salón de clases (Cap. I).

Las sugerencias planteadas en este trabajo con fines de titulación, parecen coincidir favorablemente y refuerzan las palabras de nuestro Presidente C. Lic. Carlos Salinas de Gortari. A la vez buscamos los mismos propósitos en el sentido como él lo expuso, "Por eso vamos a trabajar para que vayan a la escuela con seguridad, con alegría, con ánimo de aprender y así, llenen de orgullo a sus padres". Porque como puntualizamos (Cap. I, apartado I.1) en un clima cálido libre de tensiones, se favorece el aprendizaje y se convive mejor, es decir, se da una relación positiva maestro-alumno, donde ambos personajes el escenario escolar se sientan a gusto con su labor realizada.

Si bien es cierto, tenemos ante nuestros ojos un panorama de cambio en el sistema educativo, esto necesariamente implica una complejidad innegable, si recordamos que no es un movimiento aislado, es un fenómeno social que tiene que ver con la actual situación de nuestro País.

Para ello se necesita tomar en cuenta todos los factores que intervienen en el desarrollo del proceso educativo como son los sociales, económicos y políticos".

"Foro del Pueblo Sonorense". Las dificultades de la enseñanza". El Imparcial. (HILLO, Son., 6 de diciembre de

1987). Edic. dominical p.14.

Dichos factores delimitan la ideología pedagógica, implicando fundamentar las bases de desarrollo educativo en un modelo subyacente.

A nadie se le oculta que los enormes esfuerzos de los gobiernos y particulares por extender los beneficios de la cultura, mejorar la calidad de la enseñanza, facilitar la adquisición de nuevas habilidades y técnicas para el trabajo y aprovechar mejor el talento y los recursos de las comunidades educativas y sociales, disminuir la dependencia económica y tecnológica de los países pobres respecto a los ricos y hacer menos injustas las relaciones individuales, grupales e internacionales.

Es urgente por tanto, perfilar las características de un modelo educativo cuya ideología, funciones y objetivos no estén encaminados a mantener los valores, intereses y demandas del actual sistema de estratificación social, sino en función del desarrollo personal y comunitario que abone el terreno para un cambio social estructural⁸.

⁸ Teódulo Guzmán, José. Alternativas para la educación en México, ediciones gernica, 1978, 2-3 pp.

Hablo de la calidad humana, de la vida emocional de niño, de las relaciones de persona a persona, de los valores humanos. Si se quiere entender como lo manifestó el FDPS⁹ "Al mismo tiempo la educación tiene que hacer del hombre un individuo consciente de su dignidad de persona, responsable y libre ante sí mismo y ante los demás...".

Desde luego si queremos fomentar estos ideales, lo conseguiremos sólo con la Praxis cotidiana dentro de las aulas. Manteniendo como lo comentábamos en su momento (Cap. I, sub.I.2-I.4), actitudes cordiales, afectuosas, honestas, auténticas, sinceras y de empatía.

Recordemos que las actitudes dicen más que las palabras (Cap. II), la comunicación no-verbal, es un elemento bastante significativo al interactuar con nuestro semejantes, que se extiende a la vida en las aulas. Obviamente los valores se interiorizan en razón de una práctica cotidiana, si queremos calor humano en los salones de clase, seguramente será difícil conseguirlo si el profesor adopta un papel autoritario y de despotismo ante el alumno. Entonces el alumno aprende a someterse a la autoridad y no a comunicar sus emociones por temor a ser reprimido.

⁹

Ibid p. 14

Si en estudios profundos comprobados empíricamente se ha demostrado la importancia del cultivo del afecto entre Profesor-Alumno en su convivencia diaria dentro del aula, incluso se ha establecido una correlación significativa, en el sentido de ser un elemento facilitador del aprendizaje. Cap. II y Cap. III (especialmente en latinoamérica) a pesar de estas importantes revelaciones, parecen no cobrar relevancia en nuestro País. Tal vez como lo mencionaba en su momento, Olac Fuentes, el tiempo será el testimonio de los hechos y dará la razón si los propósitos contemplados en el acuerdo para la modernización de la educación básica, se perfilan hacia una mejora en el sistema educativo. Quizás sea cuestión de esperar al paso de los años o décadas según Fuentes Molinar¹⁰. Sin embargo, para nuestro entender bastaría observar la vida en las aulas, y en cuestión de días lograríamos deducir si se está dando un cambio cualitativo en las relaciones profesor-alumno, o simplemente no ha llegado, el momento histórico, ni las condiciones y situación de México para lograr una innovación educativa de fondo e integral, donde se contemplen factores pedagógicos, psicológicos, ideológicos y filosóficos basados en un concepto verdaderamente humanista.

¹⁰ Fuentes M., Olac. Por Pacheco,, Cristina. "¿Federalizar es Modernizar? Rev. Siempre Vol. XXXVIII, 2033 (1o. de junio de 1992) pp. 40-42 y 80-85.

El quehacer psicológico debe continuar hasta conseguir, hacer conciencia profunda de no seguir cultivando niños infelices y desalentados, sino procurar un medio donde las oportunidades de recibir, calor humano, afecto, comprensión, cariño y aceptación, sea igual para todos y en la misma medida. Luchar porque el aprendizaje sea verdaderamente una experiencia grata tanto para el profesor como al alumno. Niños felices, responsables, seguros de sí mismos, cooperativos. Es lo que pretende la psicología humanista.

Colegas, en nuestras manos está seguir impulsando el auténtico espíritu de la psicología en aras de una niñez, adolescencia y juventud digna de dar y recibir un trato justo y humano, tan indispensable para su bienestar psicológico.

Quien tiene ahora el poder de tomar decisiones en apoyo a la psicología, adelante y quien esta en vías de lograrlo no pierdan de vista la finalidad de nuestra noble profesión.

Si tanto en la práctica como en las pocas investigaciones realizadas en Latinoamérica y México se ha demostrado la necesidad de incorporar la afectividad como un elemento facilitador del aprendizaje, además de contribuir al desarrollo integral del niño. La educación básica debe estar fundamentada tanto en el área cognitiva como afectiva y psicológica.

El quehacer psicológico debe continuar hasta conseguir, hacer conciencia profunda de no seguir cultivando niños infelices y desalentados, sino procurar un medio donde las oportunidades de recibir, calor humano, afecto, comprensión, cariño y aceptación, sea igual para todos y en la misma medida. Luchar porque el aprendizaje sea verdaderamente una experiencia grata tanto para el profesor como al alumno. Niños felices, responsables, seguros de sí mismos, cooperativos. Es lo que pretende la psicología humanista.

Colegas, en nuestras manos está seguir impulsando el auténtico espíritu de la psicología en aras de una niñez, adolescencia y juventud digna de dar y recibir un trato justo y humano, tan indispensable para su bienestar psicológico.

Quien tiene ahora el poder de tomar decisiones en apoyo a la psicología, adelante y quien esta en vías de lograrlo no pierdan de vista la finalidad de nuestra noble profesión.

Si tanto en la práctica como en las pocas investigaciones realizadas en Latinoamérica y México se ha demostrado la necesidad de incorporar la afectividad como un elemento facilitador del aprendizaje, además de contribuir al desarrollo integral del niño. La educación básica debe estar fundamentada tanto en el área cognitiva como afectiva y psicológica.

Es preciso continuar realizando investigaciones que nos lleven a establecer los principios humanistas en escuelas públicas, es decir, cubrir al máximo la población de educación básica infantil en los diversos sectores socio-económicos.

Existen en México algunas instituciones y escuelas que trabajan dentro del marco teórico de la Psicología humanista, pero su labor no debe estar aislada; se debería procurar el apoyo del Gobierno Federal, en un esfuerzo coordinado, difundir e impulsar una educación verdaderamente dignificada para nuestra niñez.

Durante la revisión de investigaciones realizadas hasta la fecha en Latinoamérica pudimos constatar que se han realizado pocos estudios empíricos y en forma separada sobre los principios humanistas. Unos contemplan las actitudes (autenticidad, empatía, aceptación); otros se interesaron en el clima dentro del salón de clases; algunos se abocaron a observar los efectos del lenguaje no-verbal sobre el aprendizaje y también existen investigaciones encaminadas a ver la influencia del factor afectivo sobre el mejor aprendizaje.

Una característica común observada en los resultados arrojados en cada uno de estos estudios es que todos los factores individualmente posibilitan la facilitación del aprendizaje.

Por lo tanto, sería conveniente realizar investigaciones más completas considerando en su conjunto todos los factores, probablemente tengan una influencia más consistente sobre el mejor aprendizaje del niño. Pero sobre todo observar los efectos en cuanto a un mejor desarrollo integral del alumno.

De esta manera la Psicología contribuiría eficazmente con la Pedagogía en la realización de programas curriculares donde se contemplen objetivos cognitivos propiamente destinados a lograr el desarrollo del área intelectual, así como plantear objetivos encaminados a lograr el desarrollo del área emocional: deseos, intereses, valores, relaciones personales, y sociales, gustos, apreciaciones, actitudes deseables, adaptación, madurez personal, sentimientos, etc. Y más aún lograr un buen desarrollo psicológico del niño al fortalecer su seguridad en sí mismo, su autosuficiencia, elevar su autoestima y su autoconfianza.

Niños cooperativos y entusiastas dentro del salón de clases es tarea de la Psicología Humanista, los principios logrados hasta este momento nos brindan la oportunidad de adecuarlos a nuestras condiciones socio-políticas culturales. Quizás una alternativa viable para retomar y corroborar los resultados positivos existentes, sería crear grupos piloto en escuelas públicas para observar los efectos sobre el mejor aprendizaje

y desarrollo integral del niño latinoamericano.

B I B L I O G R A F I A

ADLER, A. El sentido de la Vida. Madrid, España-Calpe, S. A., 128-148.

ARDOINO, J. Perspectiva política de la educación. Barrundia Carlos. "El acuerdo nacional para la Modernización Educativa es respuesta al llamado y preocupación del pueblo Mexicano". Rev. Siempre VolumenXXXVIII, núm. 2032, (3 de junio, 1992) p. 80.

Berezovin N. A. "Principios de la organización científica en las relaciones profesor-estudiante". Revista Internacional de países socialistas. Vol. 25,1,1979.

BERGE, Y. Vivir tu cuerpo para una pedagogía del movimiento. Madrid, Narcea, 1977, 14.

CASRIEL, D. A un grito de la felicidad. Caracas, Monte Avila, 1975.

DAVIS, F. La comunicación no verbal. Madrid, Alianza, 1981.

DELEGACION GRAL. DEL EDO. DE El programa de enseñanza CHIHUAHUA. individualizada". Rev. Investigación Educativa. Col. I, 1 (abril, 1982) p.p. 2-b.

DE LANDSHEERE, G. Y DEL CHAMBRE, Los comportamientos no
A. verbales del educador. Madrid, aprendizaje, 1982.

Díaz Tortoriello Mauricio. "Estado de México integra los servicios educativos en el nuevo y modernizador modelo educativo nacional". Rev. Siempre. Vol. XXXVIII, 2032, (3 de junio, 1992) p. 79

Doroso, S. "El movimiento escuela nueva: Respectiva Humanista" Rev. Educación personalizada, Universidad de Talca, 1983, p.p. 19-25.

DUPONT, P. La dinámica de la clase. España, Marcea, 1984.

Espinola, Viola; Cardemil, "Aprendizaje y participación" Cecilia y Filip, Johanna. Rev. "Cuadernos de educación" Vol. XVII, 158 (sep., 1986) p.p. 246-252.

FAST, J. El lenguaje del cuerpo. Barcelona, Kairos, 1971.

Filp, Johanna. et. al. "Profesores efectivos en escuelas Urbano'Marginales en Chile" informe de investigación, Santiago CIDE, 1983.

FLETCHER. P. Trasfornos emocionales. Barcelona, Herder, 1977.
30.

Foro Del Pueblo Sonorense, ¿Las dificultades de la enseñanza"
El Imparcial. (Diario, HILLO, Son. 6 de diciembre de 1987) p.
14.

FUENTES, M.; "Crítica a la escuela. El reduccionismo radical en
Estados Unidos", México, Caballito'Sept. 1986.

Frank V. Gúida; Arancidia Susana y Merino. (Tr. Prof. Merdini
Edgardo) "Estudio del dominio a efectivo en educación" Revista
Educación, 137 p.p. 41-44.

Ginotch, Maestro-Alumno: El ambiente emocional para el
aprendizaje. México, 1974.

Gratiota; H. Zazzo, R. Tratado de Psicología del niño. Tomo VI.
Los Modos de expresión. 3a. ed., Madrid, Morata, 1985.

Granados Chapa, Miguel Angel. "Educa, que algo queda". Revista
Mira' Vol. 3, 119 (8 de junio, 1992). pp. 9-11.

Erinberg, Culpa y depresión. Buenos Aires, Paidós, 1971, 14.

Gusdorf, L. ¿Para mí los profesores? Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1977.

Hargre Aves, D. Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid Narcea, 1977.

Hayakawa S'. I. El lenguaje en el pensamiento y en la acción. México, Utea, 1967, p. 288.

Hernández, Pedro y López Martha de Jesús. "El movimiento pedagógico Freinet en México" Revista Cero en conducta. Vol. XXXXIII-15 (nov'dic., 1988), p.p. 44-55.

Jackson P., W. La vida en las aulas. Madrid, Marova, 1975.

Knapp Mark L. La comunicación no verbal; El Cuerpo y el Entorno, El Manual moderno 1982.

Ledezma, Mario "Geografía, Historia y Civismo" Revista "Siempre. Vol. XXXVIII, 20029 (13 de mayo, 1992). pág. 320.

Lowen, A. Bioenergética. México, Diana, 1975, p. 320.

Maslow, A. Toward A. Psychology of being. Princeton, Van-Nos trand 1968.

Mc Luhan, M. Y. Carpenter, e. El aula sin muros. Barcelona, Laia, 1974.

Máximo, M. Carmen, Et. Al. "Evaluación diagnóstica en el quehacer educativo" Revista Aprendizaje y participación. Vol. XVIII, 164 (mayo, 1988), p.p. 76-94.

Mec. La escuela de oposiciones múltiples. Madrid, Morata, 1977, p. 16.

Mingo, Araceli. "¿Una opción educativa?" Revista Cero en conducta. Vol. III, 13/14 (julio-octubre, 1988) p.p. 47-52.

Molina, A. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México, Septiembre-Caballito, 1985.

Moreno, L., S. La educación centrada en la persona. México, el Manual Moderno 1979.

Muth Jacob. "Educador y Alumno en la realidad escolar" Revista Reflexiones pedagógicas. Voo. III. 5.

Neilla, S. "Odio a la escuela" Revista Educación La Revista del Maestro peruano. Vol. V. 11 (Primer trimestre, 1974), p.p. 76'81.

Neilla, A.S. Corazones no sólo cabezas en la escuela. México, Editores Mexicanos Unidos, 1978 p. 10.

Oliveira L. L. Mutaciones en educación. Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 40.

Pachecho, Cristina. "Federalizar es modernizar" Revista Siempre Vol. XXXVIII, 2033, (1 de junio 1992) p.p. 40-42 y 85-86.

Palacios, Jesús "Primera tendencia: La escuela nueva. Revista Cuadernos de Educación. No. 85.

Pagues, Rebollar, Beatriz, "¿Quiénes van a decidir como educar?. Revista Siempre. Vol. XXXVIII, 20033, (9 de junio de 1992) p,p. 12-13.

Peretti, A. de Las contradicciones de la cultura y la pedagogía. Madrid Studium, 1971.

Pio E. R., B. Comportamiento no verbal y comunicación Barcelona, G. Gili, 1980.

Polain, Roberto. "Prefiero las puertas abiertas". Revista Cuadernos de Educación. Vol. IX, 72 (Sep. 1977) p.p. 283-291.

Postic, M. La observación y la formación del profesor. Madrid, Moratas, 1978.

Postic, M. La relación educativa. España, Narcea.

Rockwell, E. La investigación sobre la práctica docente: Una bibliografía anotada. CIDE, Centro de Investigación y de estudios avanzados del I.P.N., 1987.

Rockwell, E. De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. Cuadernos del CIDE, No. 3, CIMVESTAU'I.P.N., 1980.

Rockwell, E. Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente. México, Septiembre-Caballito, 1985.

Rodríguez, Susana. "El carrusel de la esperanza" Revista Mira Vol. III, 119, (8 de junio, 1992) p.p. 16-18.

Rogers, C. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires, Paidós 1976.

Salomón, Magdalena, "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". Revista Perfiles educativos. Vol. II, 627 (1982) p.p. 3-15.

Salzer, S. La expresión corporal: Una enseñanza de la comunicación. (Tr. pau-gestic) Barcelona, Herder, 1984.

Santos, Guerra, Miguel Angel. "La cárcel de los sentimientos" Revista Española de Pedagogía. Vol. XXXVIII, 148 (Abril'junio, 1980).

Santoyo, S. Rafael. "En torno al concepto de interacción" Perfiles educativos No. 27 y 28 (enero, 1985) pp. 56-60.

Schartz, B. Hacia otra escuela. Madrid, Narcea, 1979 p. 68.

Soler, F. E. "La programación de la afectividad" Revista Bardon, Vol. XXXII, 231, (enero-febrero, 1980) p.p. 33-50.

Soler Fierrez, Eduardo. "Educación de la vida afectiva" Revista Bordón Vol. XXXIV, 245. (noviembre-diciembre, 1982) p.p. 577-610.

Sotomayor, C., Sonia "Humanización de la interacción en el aula" Revista CIDE/PIEF. Vol. III, 156. (1984) p. 18.

Stoke, P. La expresión corporal. Buenos Aires, Paidós, 1977.

Stubbs, M. y Delamont, S. Las relaciones profesor alumno: discusión y sociológica. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

Teóduo, G. S. Alternativas para la educación en México México, Gernica 1978.

Vallet, A. El lenguaje total. Zaragoza, Edelvives, 1977.

Vasconcelos, José "Tránsito por ásperos caminos del rencor"
Revista Siempre Vol. XXXVIII, 20032 (3 de junio, 1992) p.p. 18-19.

Zimmermann, D. Observación y comunicación no verbal, en la escuela infantil, Madrid, 1977, p.p. 38-43.