

107
Zej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PERCEPCION VALORATIVA DE LA FIGURA DE
AUTORIDAD A PARTIR DE ASPECTOS NO VERBALES
DE COMUNICACION

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LEONORA LUNA TELLEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JESUS MORALES TAPIA
ASESORIA ESTADISTICA: MTRA. MAGDALENA VARELA



MEXICO, D. F.

1984

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

*A mi madre,
cuya fuerte figura
registra secuelas.*

*A mis hijos,
por el tiempo invertido
que les es inherente.*

*A tí, especialmente
por tu insistencia,
asistencia
y cariño.*

Agradezco al Dr. Jesús Morales tapia, Director de la presente tesis, su imprescindible presencia y actuación en el estudio.

Asimismo, al Lic. Arturo Torres Narcio, su apoyo, paciencia e interés con que siempre atendió mis consultas. A la Mtra. Magdalena Varela su guía en cada paso estadístico y a la - Mtra. Patricia Corres y Blanca Elena Mancilla por sus valiosos comentarios y revisión.

RESUMEN

Se investiga el fenómeno transferencial de la figura parental hacia la autoridad docente, a partir de la percepción valorativa ('buen profesor' y 'mal profesor'), a 60 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración 7o. semestre, mediante la aplicación de un cuestionario de comunicación no verbal del profesor en el salón de clase y un cuestionario de diferencial semántico acerca de la actitud hacia la autoridad parental. No encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre la actitud hacia la autoridad parental y la percepción valorativa hacia el profesor. Encontrándose se diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de comunicación no verbal del 'buen y mal profesor'; análisis realizados con un nivel de significancia de 0.01.

INDICE

CAPITULO I. INTRODUCCION

1.2	Objetivos.....	5
1.3	Importancia del estudio	7
1.4	Limitaciones del estudio	9
1.5	Definición operativa de términos.....	10

CAPITULO II. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INTERACCION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2.1	Comunicación.....	12
2.2	Proceso de codificación	18
2.3	Comunicación no verbal	19
2.3.1	Consideraciones acerca de la comunicación no verbal	22
2.3.2	Elementos del comportamiento no verbal.....	26
2.4	Figuras de autoridad	41
2.4.1	Autoridad docente.....	43
2.5	Transferencia	44

CAPITULO III. MÉTODO

3.1	Planteamiento del problema.....	56
3.2	Hipótesis	56
3.2.1	Hipótesis metodológicas.....	56
3.2.1.1	Hipótesis de investigación	56
3.2.2.1	hipótesis de trabajo	57

3.3	Hipótesis estadísticas.....	57
3.3.1.	Hipótesis nula.....	57
3.3.2	Hipótesis alternativa.....	57
3.4	Sujetos.....	58
3.5	Instrumentos.....	58
3.5.1	Cuestionario de comunicación no verbal.....	58
3.5.2	Cuestionario de autoridad familiar.....	61
3.6	Procedimiento.....	61
3.7	Variables experimentales.....	62
3.8	Tipo de estudio.....	63

CAPITULO IV. RESULTADOS

4.1	Resultados frente a la figura de autoridad docente.....	64
4.2	Resultados frente a la figura de autoridad parental.....	65
4.3	Análisis de cada reactivo del cuestionario de comunicación no verbal.....	66

CAPITULO V. DISCUSIÓN

5.1	Conclusiones.....	68
5.2	Recomendaciones.....	71

BIBLIOGRAFIA.....	72
-------------------	----

ANEXOS.....	77
-------------	----

GRAFICAS

Histograma de frecuencias correspondientes a las puntuaciones del cuestionario de Comunicación no verbal 'buen profesor'.....	78
Histograma de frecuencias correspondientes a las puntuaciones del cuestionario de Comunicación no verbal 'mal profesor'.....	79

TABLAS

Resultados obtenidos del análisis de significación de diferencias (Consistencia interna) a las 50 afirmaciones.....	80
Resultados obtenidos del análisis de significación de diferencias (Análisis discriminativo) del cuestionario de CNV aplicado de 25 afirmaciones.....	82
Cuadro comparativo de media, moda y puntaje total del cuestionario de CNV.....	83

APENDICES

Muestra del cuestionario inicial de 50 afirmaciones de comunicación no verbal.....	86
Muestra del cuestionario de CNV aplicado de 25 afirmaciones.....	89
Muestra del diferencial semántico que consta de 9 ítems de adjetivos bipolares.....	92

CAPITULO I

INTRODUCCION

El Investigador a fin de dar respuesta a las Interrogantes que se plantea, interroga la realidad utilizando la evidencia como apoyo. El método científico, pretende descubrir la realidad de los hechos que nacen de algún problema observado o sentido, para lo cual, presupone una o más hipótesis que se derivan de admitir alguna verdad o doctrina cuya base se encuentra en el valor intelectual, histórico o moral de quien la propone o profesa. Cervo (1983), apunta que "El método científico, quiere descubrir la realidad de los hechos y éstos, al ser descubiertos, deben, a su vez, gular el uso del método." pp. 20

Podemos decir, que "el método científico es la lógica general, tácita o explícitamente empleada para dar valor a los méritos de una investigación" (ibídem p. 20), que se diferencia del proceso, por consistir en un dispositivo ordenado, el cual consiste en un procedimiento sistemático, mientras que "El proceso (la técnica), a su vez, es la aplicación específica del plano metodológico y la forma especial de ejecutarlo." (ibídem p. 21) Un claro ejemplo que nos permite establecer la diferencia existente entre proceso y técnica, lo constituye sin duda, la teoría Psicoanalítica.

Freud, estructuró una teoría para explicar los hechos que descubría, reunió más hechos y corrigió amplió la teoría, "...la técnica, como tal, fue primero una preocupación temprana y después una preocupación tardía de su descubridor, ...podría ser esto -la creación de un instrumento de investigación- lo que en última instancia habrá de figurar como la más importante de sus

contribuciones. Freud nunca dedicó un libro a la técnica..."(Menninger-Phillip 1974, p. 25).

La actitud nihilista con que el psicoanálisis ha sido reconocido por la gran mayoría de los investigadores científicos, sobre todo de los que se dedican al estudio de las llamadas ciencias exactas ha llevado al establecimiento de unidades de formación psicoanalítica un tanto peculiares.

Uno de los conceptos básicos de la teoría psicoanalítica lo constituye, sin duda, el proceso transferencial, el cual se produce en el curso de la ininterrumpida alianza terapéutica en donde, en diversos momentos, el psicoanalista encarna a personas que antes habían tenido importancia madre, hermano, hermana, padre, abuela, etc.- en las fantasías y formulaciones inconscientes del paciente "Hay una serie de desplazamientos...y todo un espectro de afectos que se remontan a las más primitivas relaciones Interpersonales." (ibídem p. 102)

Entendida la transferencia, como una relación que reina dentro de la situación terapéutica, donde el terapeuta es el representante de una figura de importancia en el pasado del paciente, encontramos la figura de autoridad como condición reguladora de dicha interacción.

Asimismo, entre los factores que regulan el establecimiento y desarrollo de una sociedad, su composición jerárquica, sus normas y líneas de comunicación, se hace patente la importancia de la figura de autoridad.

Mendel (1974) afirma que "desde los comienzos de la humanidad, todas las sociedades se han apoyado en el fenómeno de la autoridad, que inicialmente se deriva de la

dependencia biológica y psicoafectiva del niño respecto a los adultos." p. 11

No hay duda de que toda conducta se estructura sobre el pasado y se basa en la experiencia. Así Freud, explica en su dinámica de la transferencia que :

Todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse.

Esto da por resultado, digamos así, un clisé (o también varlos) que se repite -es reimpreso- de manera regular en la trayectoria de la vida..] p. 97-98.

De tal suerte que si la necesidad de amor de una persona no constituye una condición satisfecha de manera exhaustiva por la realidad, dicha persona habrá de verse precisada a volcarse a través de unas representaciones-expectativa libidinosas hacia cada nueva figura determinante que aparezca.

Resulta entonces del todo normal e inteligible que la investidura de alguien que se encuentre parcialmente insatisfecho se repita a lo largo de su existencia ante figuras de autoridad, cuya interacción presupone matices de dependencia o impotencia en el marco de una situación que implica la existencia de un superior y un subordinado.

De ahí tenemos que, "si algo del material del complejo (o sea, de su contenido es apropiado para ser transferido sobre la persona investida de autoridad (médico, maestro, policía, etc), esta transferencia se produce." (Freud, 1980 p.

Si pensamos en la función terapéutica, como facilitadora de un proceso de aprendizaje, de acuerdo con Freud (año), quien se refiere al tratamiento psicoanalítico como un proceso de reeducación, cuando un problema se torna demasiado perturbador para hacerle frente, este proceso de aprendizaje se interrumpe y las actitudes subsiguientes para resolverlo deben, por tanto, adoptar el carácter de repeticiones estereotipadas de intentos anteriores e infructuosos de darle solución.

Es a todas luces evidente que, la figura docente, encarna, dentro del ámbito del proceso educativo formal, una figura de autoridad. Proceso que constituye una de las bases fundamentales que cimientan el progreso de una sociedad, conformado esencialmente por el binomio maestro-alumno, y considerado como representativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso educativo ha sido objeto de numerosas investigaciones, dirigidas en su generalidad hacia aspectos de personalidad, características y eficiencia de los educadores; y su influencia en el desarrollo de la clase en búsqueda de denominadores comunes de éxito en la enseñanza. (Ryans , 1970 citado en Dupont , 1984 p. 51).

Así, las características del tipo de dirección ejercidas por el educador cuya autoridad norma las conductas e ideas del grupo, tiene el poder de mando o guía, debe considerarse como un factor determinante del éxito del aprendizaje.

Refiriéndose al proceso de enseñanza-aprendizaje, Turner (1977) dice que para comprender la clase, se trata de "considerarla como un sistema social y, por eso, deberá analizarse el conjunto de todos los fenómenos que se

presentan, incluyendo los elementos no verbales, que gravitan en su torno y que pueden facilitar o inhibir el aprendizaje del alumno". Haciendo patente la importancia del elemento no verbal el cual constituye un canal dentro del sistema de comunicación. (citado en *ibídem* pag. 73).

Existen investigaciones que se han avocado al estudio de las diversas influencias que tiene la comunicación no verbal en los procesos de Interacción social. Por ejemplo: Miller (1973) en su estudio acerca de la influencia social y farmacológica en la comunicación no verbal de monos y hombres, quien resalta que a pesar de la importancia de la conducta no verbal, se conocen muy pocos detalles acerca de este fenómeno. (p. 77).

Por otra parte, Mehrabian y Ferris, 1967 (citados en Ricci, 1990 p. 46) llevaron a cabo la cuantificación porcentual de la eficacia correlativa de los componentes verbal, vocal y mímico en la transmisión de la información. Los tres componentes tendrían según eso, respectivamente, una 'fuerza' correspondiente al 7, 38 y 55 por ciento.

De tal forma que, si el proceso de comunicación no verbal utiliza, de modo principal el canal de comunicación inconsciente, de la misma forma que se produce en el proceso transferencial son aspectos importantes que ocuparon la atención de la presente investigación.

1.2. Objetivos

Los objetivos del presente estudio son llevar a cabo la medición del concepto teórico de transferencia a partir de los fenómenos de comunicación no verbal; dada la importancia de los aspectos no verbales, en donde se considera el cuerpo como partícipe constante "en todas y cada una de sus partes y movimientos en la exteriorización de la vida psíquica" (Müller-Freienfels, 1942, p. 26).

Teniendo en cuenta que "los movimientos de expresión pueden intervenir o modificarse parcialmente por la voluntad del sujeto, no de una manera casual y caprichosa, sino someténdose a determinadas 'leyes accesibles a la investigación', cuyos términos generales 'son iguales para todos los individuos' ".(Ibídem p. 26)

Resulta pues, esencial la identificación de la participación de los fenómenos inconscientes ya que parafraseando lo dicho por Mendel (1973, Sociopsicoanálisis I.) Nos encontramos impotentes frente a dichos fenómenos inconscientes, mientras estos no sean reconocidos y parcialmente dominados. (p.17). Por tanto la presente investigación pretende aportar a la labor docente, conocimientos especializados, de los fundamentos psíquicos; ya que como dice Freud, Anna (1985), "...acaso le falte al educador algo más que la simple oportunidad de observación ecuánime ..." en la optimización de su enseñanza.

Teniendo presente además, que "...dentro de un esquema general uniforme de los movimientos de expresión, existen, sin embargo, una infinita variedad y peculiaridad individuales que en cada acto aislado se reflejan en la expresión fisiognomónica total." (Müller, 1942 op. cit. p. 26)

Por tanto, es objetivo principal del presente estudio el establecer la existencia e importancia participativa del comportamiento no verbal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; identificar cuáles factores del comportamiento no verbal son atribuidos a las características de 'buen profesor' y cuales a las de 'mal profesor'.

Así como determinar mediante la comprobación de las hipótesis propuestas, si existe el proceso transferencial de la figura de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. Importancia del estudio

La trascendencia del presente estudio consiste en el intento de establecer una ruta de investigación de conceptos psicoanalíticos teóricos, mediante un estudio sistemático, que reúna los requisitos científicos de acuerdo con el desarrollo de las ciencias humanísticas. Mismo que permitirá auxiliar a docentes que se preocupan por encontrar nuevos caminos que optimicen el éxito en el salón de clase. Lo cual implica la posibilidad de solucionar problemas que atañen al desarrollo de la sociedad.

Que el comportamiento no verbal resulta una vía adecuada para llevar a cabo el análisis de la relación transferencial es la tesis propuesta en la presente investigación, ya que uno de los efectos de la transferencia es presentado mediante la resistencia, la cual "...propvee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica" (Giroux, 1992, p. 143)

En un sentido más general, la importancia de la investigación de la resistencia "...tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados". (ibídem p. 144)

Por lo que sería fundamental descubrir el grado en el que se expresa como una forma de resistencia o rechazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en virtud de que el comportamiento no verbal

constituye un canal en donde los procesos conscientes intervienen en menor grado. Ekman y Friesen (1968) llevaron a cabo el análisis de la función metacomunicativa del comportamiento no verbal, subrayando cómo proporciona elementos mediante los cuales se interpreta el significado de las expresiones verbales: al evaluar los sentimientos reales de quien habla, las señales no verbales que acompañan al discurso pueden constituir índices determinantes. A este propósito los dos autores elaboraron el concepto de canal de dispersión: el comportamiento no verbal, en suma, queda menos sujeto a la intervención de la censura inconsciente que el lenguaje; además de que es menos susceptible de falsificación consciente (citados en Ricci, 1991 p. 73)

De hecho, la comunicación no verbal está alrededor de nosotros. "nosotros estamos inmersos en un mar de comunicación no verbal" (Miller, 1973 Op. Cit. p. 77). Nuestros encuentros y todas nuestras interacciones están acompañadas por expresiones que reiteradamente matizan nuestras interacciones.

Ricci (1991) hace hincapié en el proceso de automatización de los comportamientos, en donde el individuo tiende a utilizar cada vez menos en la vida social la retroalimentación interna e interpersonal, llega incluso a privarse de las informaciones necesarias para ajustar, armonizar y controlar su comportamiento no verbal. (Op. Cit. p. 73)

Más aún, muchas personas no son conscientes de lo que hacen con su cuerpo y a menudo cuando se ejerce control del propio comportamiento se ponen de manifiesto, una serie de conductas entre las que se encuentran tensión muscular, torpeza, incomodidad y ansiedad, etc.

Dichos factores resultan pues, elementos importantes que deben ser analizados a fin de dilucidar los efectos que

producen en las interacciones educativas que en el presente estudio tratamos.

1.4. Limitaciones del estudio

Dentro de las investigaciones que se realizan en las ciencias sociales Ibañez, 1990 especifica que "es casi imposible encontrar una investigación completa, definitiva y con validez universal" p. 110, la presente investigación, constituye, sin la menor duda, un claro ejemplo de dichas limitaciones.

Las principales limitaciones del presente estudio son, de cierto modo, las mismas que se presentan en la investigación de conceptos abstractos, que por su misma naturaleza, requieren de los más rigurosos controles, a efecto de aportar validez alguna acerca de los mismos y que no por ello, se encuentran libres de ser comúnmente utilizados.

Resulta casi temerario, tratar de llevar a cabo una investigación que permita comprobar conceptos teóricos de tan relevante importancia como lo son los conceptos psicoanalíticos, los cuales a pesar de las innumerables críticas de las que han sido objeto en el desarrollo histórico, continúan, la mayoría, siendo vigentes en nuestros días.

El haber conjugado en una misma investigación términos cuyo análisis particular ocuparía el control de los diversos elementos constitutivos e interactuantes, así como una investigación profunda de cada uno de ellos, es una de las limitaciones de la presente investigación.

Asimismo, una limitación que debe considerarse es, sin

duda, el llevar a cabo el estudio del concepto psicoanalítico cuyo análisis ha sido a través de lo que algunos autores (Eco, 1982 p.) consideran fuentes secundarias de estudio. Es decir, que la traducción del concepto transferencial, no haya sido realizada del original (alemán).

Sin embargo, se reconoce al mismo tiempo, a través del estudio realizado, el aporte, que finalmente pretenden los autores, realizado por cada uno de ellos, en los diferentes temas tratados. Por otra parte, se ha pretendido superar dicho obstáculo, de las mal llamadas fuentes secundarias, delimitando los conceptos manejados a los presentados tanto en la definición de términos, como a los citados en la revisión bibliográfica que se investigó.

1.5 Definición operativa de términos.

Los términos utilizados en la presente investigación quedan definidos operacionalmente de la siguiente manera, y se derivan de los conceptos revisados en la investigación bibliográfica. (Capítulo II).

Autoridad: Representación de órdenes y prohibiciones del padre (o madre) internalizadas y aceptadas por el hijo debido al temor.

Autoridad Paterna: Es tomada como sinónimo de lo que teóricamente se denomina Autoridad familiar, y se basa en el hecho de que así como la madre arcaica es la autoridad, teniendo en cuenta la edad en que el padre comienza a existir para el niño, este último reconocerá ambas personas como representantes del poder.

Comunicación: el proceso que consiste en transmitir y hacer circular informaciones o sea, un conjunto de datos.

Comunicación no verbal: participación interactuante de elementos kinésicos y metacomunicativos en el proceso de comunicación.

Kinésica: Realización de la comunicación, mediante ademanes, gestos y posturas del cuerpo.

Metacomunicación: Aspecto del mensaje que especifica el modo en que se debe considerar dicho mensaje, y la naturaleza de la relación de las personas que participan en la interacción.

Percepción : Es el proceso mediante el cual se lleva a cabo la interpretación de la información exterior cuyo desarrollo se encuentra ligado a factores de la experiencia y el aprendizaje.

Transferencia: Repetición irracional de pautas estereotipadas, no ajustadas a la realidad presente.

Voz: Énfasis, recalcado o inflexiones de los sonidos auditivos.

Paralingüística: Modulación de algunas características del significante (por ejemplo, mediante risas o exclamaciones)

Proxemia: Capacidad de variar las distancias interpersonales.

CAPITULO II
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INTERACCION DEL PROCESO
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

2.1 Comunicación

No me muerdas el dedo;
mira hacia dónde señala.
(Warren S. McCulloch. 9/p.141).

Se sabe desde hace mucho tiempo que "la comunicación es conditio sine qua non de la existencia humana". (Watzlawick, 1977 p. 10).

El análisis de los modos en extremo complejos con los que los hombres se comunican a nivel verbal y no verbal requiere, antes que nada, penetrar en el mecanismo de la comunicación, con el fin de indagar la estructura de la interacción humana en sus elementos constitutivos, y luego aproximarse al problema del funcionamiento de la comunicación.

Es un hecho que la contractura del proceso de comunicación conlleva resultados catastróficos, se sabe, por ejemplo, que cuando las comunicaciones verbal y averbal entran en contradicción provocan comisurotomía funcional, (ibídem, p.37) creando así conflictos de todo tipo.

Un ejemplo de dichos conflictos nos lo relatan las

Investigaciones realizadas por Bateson de Palo Alto quienes en su informe fundamental titulado "Hacia una teoría de la esquizofrenia" mencionan la historia de un joven, que se había recuperado bastante bien de una recaída esquizofrénica aguda, recibió en el hospital la visita de su madre. Se alegró mucho al verla y le echó impulsivamente el brazo en torno a sus espaldas, ante lo que ella se puso rígida. Entonces retiró el brazo y ella preguntó "Es que ya no me quieres?" El enrojeció y la madre añadió: "Querido, no debes ser tan tímido ni tener miedo de tus propios sentimientos". El paciente no pudo conversar con su madre más allá de un par de minutos y cuando ella se fue, atacó a un asistente. (citado en *Ibíd*em p. 37). Relato que nos presenta ante todo un importante enriquecimiento de nuestras ideas en torno a las repercusiones de la comunicación sobre el comportamiento.

Un análisis pormenorizado de la interacción que ocurre en la comunicación comporta la distinción de los elementos que la componen, o sea, poner de relieve su estructura. Ricci, 1990 propone como unidad mínima de análisis el "acto comunicativo".

Según el cual, el acto de la comunicación es la unidad más pequeña susceptible de formar parte en un intercambio comunicativo. Puede estar constituido también por la producción de una sola palabra, de un gesto, aunque más a menudo suele ir acompañado de una combinación de elementos verbales y no verbales.

El modelo de Tatiana Slama-Cazacu (1973) según el cual para tener un acto de comunicación son esenciales al menos seis factores: el emisor, es decir, quien produce el mensaje; un código, que es el sistema de referencia con base en el cual se produce el mensaje; el mensaje, que es la información transmitida y producida según las reglas del código; el contexto, donde el mensaje se inserta y al que se refiere; un

canal, es decir, un medio físico ambiental que hace posible la transmisión del mensaje; un receptor (u oyente), que es quien recibe e interpreta el mensaje. (citada en Ricci 1990, Op. Cit.p. 25).

La comunicación es, pues, el proceso que consiste en transmitir y hacer circular informaciones; o sea, un conjunto de datos, todos o en parte desconocidos por el receptor antes del acto de comunicación. (Ibídem p. 25)

Cabe señalar además que:

a) la relación entre el emisor y el receptor es bilateral y reversible, en el sentido de que cada participante presenta virtualmente la posibilidad de asumir el papel del otro;

b) el mensaje se recibe como portador de un significado, que a su vez va ligado a un hecho de la realidad, y que, por tanto, conduce a un acto cognoscitivo o a cualquier otra acción;

c) hay flexibilidad en la adaptación a la situación, en el acto de la comunicación, emisor y receptor se adaptan el uno al otro, así como a la situación general -al contexto general-;

d) la situación fundamental de la comunicación es el diálogo, pero en la realidad concreta la relación entre el emisor y el receptor se encuentra integrada a una multiplicidad de "redes": cada relación está profundamente influida por la existencia de una vasta y compleja relación social;

e) más específicamente, el esquema de la comunicación no se puede extrapolar del ambiente particular donde tiene lugar la comunicación: lo que es el entorno (y que no reviste la función de simple "canal" físico) y, por tanto, la situación,

el contexto donde se encuentran los copartícipes de la relación, el tipo de actividad que efectúan en el momento de la comunicación, la compleja trama histórica y social en la que va incluida la relación emisor-receptor, influyen en la comunicación.

Los puntos anteriores, tienen valor como marcos de referencia, en el sentido que nos indican los diversos elementos que, desde un punto de vista analítico, se han de tener presentes.

Watzlawick y otros autores (1967) definen explícitamente como "comunicación" cualquier comportamiento que tiene lugar en presencia de otra persona. No es necesaria, la intención de comunicar; desde el punto de vista de la pragmática no existe en el interior del sistema de interacción la posibilidad de no comunicar:

"Todo comportamiento y no sólo el discurso es comunicación, comprendidos los signos del contexto interpersonal, influyen en el comportamiento" (Watzlawick y colaboradores, 1967, pág. 16 de la trad. it. citado en Ricci 1990 p. 31.).

No importa por tanto, que la comunicación sea voluntaria o no, que los participantes se percaten de ella o dejen de hacerlo: ellos se influyen recíprocamente enviando informaciones a través de su propio comportamiento.

Según Fraser (1978) un primer paso hacia la revelación y la comprensión de la riqueza propia de los procesos de comunicación consiste en utilizar una interacción comunicativa basándose en los sistemas (de comunicación) de que se compone.

El autor distingue cuatro: el sistema verbal, de entonación (uso de énfasis, recalcado, inflexiones de la voz: no son las palabras en sí las que dicen si determinada frase es

enunciativa o Interrogativa, sino las diferencias en el acento y las modalidades de la entonación), paralingüístico (que comprende los fenómenos como rezongos, bostezos, risitas, accesos de tos, etcétera, además del ritmo y velocidad de la elocución, pausas y titubeos) y kinésico (movimientos de las manos, del cuerpo, del rostro, la mirada y el contacto visual recíproco, etcétera).

Estos elementos, según Fraser, se encuentran en continua evolución y se pueden describir como "aspectos dinámicos" de la Interacción. (citado en Ricci 1990 p. 23) cuya representación sería la siguiente:



Los cuatro sistemas de comunicación (Fraser, 1978) (citado en Ricci Bitti 1990 p. 25)

No obstante que se han dado indudables pasos adelante en la formalización del conocimiento, aún no se ha llegado a construir una teoría de la competencia comunicativa, quizá porque según se hace evidente, llegaríamos a una complicadísima "gramática" donde se debería tomar en cuenta una notable serie de factores, además de las relaciones mutuas existentes entre los varios componentes.

Baste pensar que se da una interacción comunicativa si el

hablante posee o utiliza algunos (o todos) los componentes de una serie de competencias.

Por ejemplo, la noción de competencia comunicativa, (Zuanelli Sorino, 1981 p. 19) quien la entiende como el "conjunto de precondiciones, conocimiento y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar".

Bruno, 1974, menciona las siguientes competencias que intervienen en el proceso de la comunicación:

a) la competencia lingüística, la capacidad de producir e interpretar signos verbales, puede descomponerse en competencia fonológica (capacidad de producir y reconocer sonidos), sintáctica (capacidad de formar frases), semántica (capacidad de emitir y reconocer significados) "textual" (capacidad de unir e integrar las frases en el contexto lingüístico);

b) competencia paralingüística, que es la capacidad de modular algunas características del significante, como énfasis, cadencia de la pronunciación, además de intercalaciones, exclamaciones, etc;

c) competencia kinésica, es decir, capacidad de realizar la comunicación mediante ademanes y gestos (señales, mímica, movimientos del rostro, de las manos, del cuerpo, posturas, etc);

d) competencia proxémica, o capacidad de variar las actitudes espaciales y las distancias interpersonales del acto de la comunicación, como el tocarse, el estar o no en contacto, distancias que tienen significados culturalmente determinados;

e) competencia ejecutiva, o capacidad de acción social, de utilizar el acto lingüístico y no lingüístico para realizar en concreto la intención comunicativa;

f) competencia pragmática, que es la capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de manera adecuada a la situación y a las propias intenciones;

g) competencia sociocultural, es decir, capacidad -- -- de reconocer las situaciones sociales y las relaciones según los papeles desempeñados, junto con la capacidad de concebir significados y conocer los elementos distintivos de determinada cultura;

h) otras determinadas competencias. (citado en Ricci Bitti, 1990, pp.22, 23).

Por esas indicaciones es posible darse cuenta de la complejidad del comportamiento comunicativo, que se puede descomponer, para propósitos analíticos, en elementos simples, pero cuya unidad no conviene perder de vista.

2.2 El proceso de codificación.

El proceso de codificación comprende una serie compleja de operaciones a nivel cognoscitivo, emotivo-afectivo, interpersonal: aspectos que se presentan estrechamente relacionados e interdependientes.

Todo mensaje contiene en esencia, además de un contenido explícito (la "noticia"), un aspecto que especifica el modo cómo el mensaje se debe considerar y cuál es la naturaleza de la relación entre las personas que participan en la interacción, esto recibe el nombre de metacomunicación, en cuanto constituye una ulterior comunicación sobre la comunicación en acto. (ibídem, p.29)

Dos son las posibilidades disponibles en la comunicación para hacer referencia a los objetos: o representarlos con una imagen explicativa, o darles un nombre. En el primer caso se utiliza un código analógico, con el que se buscan prácticamente todos los aspectos no verbales de la comunicación (posición del cuerpo, ademanes, gestos, inflexiones de la voz, secuencia y ritmo de los enunciados verbales).

En el segundo se uso un código numérico, que consiste en la comunicación mediante la palabra. Watzlawick y otros autores (1967) han puesto de relieve las características de estos módulos de comunicación, afirmando que el lenguaje numérico dispone de una sintaxis lógica compleja y de extrema eficacia, sobre todo al intercambiar informaciones sobre objetos, pero carece de semántica adecuada para definir la relación existente entre los interlocutores.

El lenguaje analógico, en cambio, tiene semántica, pero carece de sintaxis adecuada para definir de manera unívoca la naturaleza de las relaciones. (citado en Ricci 1990, p.29)

Los problemas de codificación que un sujeto encuentra más a menudo pueden referirse a aspectos del contenido de una información o bien a aspectos de la relación, lo que implica que en la relación de comunicación existen además de los aspectos de contenido de la información otros aspectos de relación, uno de los cuales podría ejemplificarse al que se refiere Freud, llamado transferencia.

2.3 Comunicación no verbal.

El tema del comportamiento no verbal posee un alcance muy amplio y puede ser examinado desde diferentes puntos de vista; y, en efecto, muchas son las disciplinas que se han dedicado a este campo de estudio: la Antropología, Etología, Lingüística, Sociología y la Psicología.

Bitti y Cortesi (1980) estudiosos del comportamiento no verbal, encuentran que los aspectos no verbales del comportamiento han sido atendidos por parte de los psicólogos en una época más bien reciente, razón por la cual sus aportaciones son también relativamente fragmentarias y poco sistemáticas.(p.9)

La expresión corporal es una actividad vital que no conoce límites institucionales. Comienza al nacer y termina al morir, se puede y se debe realizar en todos los ámbitos en que el hombre actúa. (Stokoe y Harf, 1987, p.27)

Todo movimiento del cuerpo es definible cualitativamente (Stokoe y Harf, 1987, p.24)

Aunque el terreno de la técnica de la comunicación no verbal constituye una investigación moderna, deriva de la teoría de la expresión, de la cual, encontramos entre nuestros predecesores más antiguos al filósofo griego Aristóteles, quien interesado en el estudio de la expresión del cuerpo, escribió lo siguiente: ..."La fisonomía humana es descifrable en virtud de algunas analogías con determinados animales".. (Citado en Tesis de expresión) con su *Physiognomiká* aristotélica (citado en Buhler p. 14), en un escrito que nos ha sido transmitido mutilado y que le ha venido siendo atribuido desde siglos.

Posteriormente Polemo y Adamanto, Quintiliano llevaron a cabo estudios sobre los gestos del orador como una enseñanza fresca y bien ordenada. Los estudios de Lessing, Lavater o Lichtenberg, Engel constituyen el punto culminante de un primer período de investigación hacia 1800 y se extiende durante dos decenios. Una segunda ola de creciente interés científico por la expresión, y con ella una serie de nuevos trabajos, entre 1858 y 1872, Darwin (1872), en su clásico trabajo sobre la expresión de las

emociones en el hombre y en los animales, visto desde una perspectiva evolutiva, (citados en Moreno y Pérez, 1988, p. 12).

Luego viene Wundt con su obra sobre el lenguaje en 1900 para quien la emoción era un estado consciente, un complejo caracterizado por sentimientos en tres dimensiones a) la clásica dimensión agradable-desagradable, b) excitado-quieto y c) relajado-tenso. (citado en Moreno y Pérez 1988, p. 12 y en Buhler, 1980, p.14)

Ludwig Kages puede considerarse como el más conocido de los teóricos actuales de la expresión. Emplea su obra todavía en la era de Wundt, pero en una aguda oposición a la psicofísica de Wundt y su escuela. Su mérito fue haber visto, en una época en que todavía se esperaba todo de los experimentos, las flaquezas de éstos y el haber buscado posibilidades nuevas de observación quien trabajó en una nueva axiomática de la teoría de la expresión. Su obra ha alumbrado una respetable fuente de la teoría de la expresión. (Ibídem)

Müller-Freienfels hacia el año de 1955 señala que la ciencia psicológica tiene por objeto el estudio sistemático de la totalidad de los movimientos de expresión, y se propone comprenderlos y relacionarlos en sus causas, a cuyo efecto parte de los siguientes principios:

1o. Han de observarse y describirse con precisión todas las exteriorizaciones, de cuyo análisis resulta que la expresión no se circunscribe a groseros e incoercibles fenómenos aislados, sino que 'la totalidad del cuerpo participa constantemente en todas y cada una de sus partes y movimientos en la exteriorización de la vida psíquica'.

2o. Ha de tenerse en cuenta que los movimientos de expresión pueden intervenir o modificarse parcialmente

por la voluntad del sujeto; pero éste no lo hace de una manera casual y caprichosa, sino sometién dose a determinadas 'leyes accesibles a la Investigación' cuyos términos generales 'son iguales para todos los Individuos'. y

30. Se tendrá presente que dentro de un esquema general uniforme de los movimientos de expresión existe, sin embargo, infinita variedad y peculiaridad individuales que en cada acto aislado se refleja en la expresión fisiognómica total. No solamente oímos que se 'ríe' una persona, sino que oímos 'como' se ríe, y en la manera de reír 'escuchamos' también su carácter. (pp.25,26 y véase apartado correspondiente a objetivos del presente trabajo)

Existe numerosa bibliografía a la cual se puede acudir en el tema de la expresión, Karl Buhler dice acerca de la teoría de la expresión: "A mí mismo me impresionó el comprobar que los investigadores de la expresión, desde hace más de cien años, se mueven y actúan en torno a la creación de un todo; que en el fondo se completan unos a otros y se contradicen tan sólo en lo que un entendido de hoy, al mirar hacia atrás, ha de arrojar al montón de las escorias".(Op. Cit. p.3)

2.3.1 Consideraciones acerca de la comunicación no verbal.

Posteriormente, se debe mencionar que ha constituido un problema teórico en el sistema de comunicación, el hecho de considerar o no las señales no verbales como comunicación, situación que necesariamente nos refiere al problema de la intención del emisor de realizar un acto de comunicación.

Watzlawick y otros autores (1967) citados en Ricci, 1990, definen explícitamente como "comunicación" cualquier comportamiento que tiene lugar en presencia de otra persona. No es necesaria, por tanto, la intención de

comunicar; desde el punto de vista de la pragmática no existe en el interior del sistema de interacción la posibilidad de no comunicar: "Todo comportamiento y no sólo el discurso es comunicación, y toda la comunicación, comprendidos los signos del contexto interpersonal, influye en el comportamiento". (Op. Cit. p. 32)

Müller-Frelenfels (1955), apunta: En la conversación no sólo tiene importancia 'aquello que decimos', sino también 'cómo' lo decimos. La boca 'habla' también cuando ríe o sonríe, cuando frunce o abre los labios y mediante otra infinita serie de movimientos que 'dicen' tanto como la emisión de sonidos articulados. (Op. Cit. p. 27.)

No importa por tanto, que la comunicación sea voluntaria o no, que los participantes se percaten de ella o dejen de hacerlo: ellos se influyen recíprocamente enviando informaciones a través de su propio comportamiento.

Existen, por supuesto, posturas análogas como la de Fraser 1978, (citado en Ricci 1990, p.33) según el cual no todo cuanto una persona lleva a cabo se puede considerar como comunicación. "Si todo tic, forúnculo, corbata manchada es 'comunicación', entonces comunicación se convierte en un término poco ágil y no significativo".

Von Cranach (1973) (ibídem p. 33) clasificó el comportamiento humano según ciertas categorías, reservando el término comunicativo al comportamiento vinculado con el intercambio de información y que implica el uso de un código. Define como interactivo el comportamiento concretamente perceptible por todo participante en la interacción, y como informativo ese comportamiento que constituye una información per se, sin que sea un signo que remita a ninguna otra cosa.

Sin embargo, para el propósito de la presente investigación,

se ha adoptado la postura propuesta por Ekman y Friesen (1968) quienes opinan que se puede hablar de comportamiento comunicativo siempre que en un comportamiento no verbal exista un consenso, un acuerdo, sobre la interpretación que den los diversos observadores, sin que ello implique necesariamente que la persona ha realizado ese determinado comportamiento no verbal tenga intención de comunicar. (ibídem, p. 37)

La comunicación no verbal desempeña diversas e importantes funciones en el comportamiento social — del hombre; las investigaciones de las últimas décadas han demostrado una notable gama de elementos no verbales en el comportamiento comunicativo del hombre, que funcionan de manera particularmente compleja.

Sabemos que en ciertos casos la información proporcionada por las palabras es contradicha y desmentida por señales no verbales que la acompañan y que cuando no es posible la comunicación verbal las informaciones se transmiten a través de signos no verbales.

Diversos aspectos no verbales del comportamiento comunicativo son tan connaturales en las interacciones de la vida cotidiana que es difícil ser plenamente conscientes de sus funciones y significado: cuando nos formamos una idea acerca de alguien, por ejemplo, utilizamos sobre todo informaciones que provienen de su comportamiento no verbal, y para reconocer el estado emotivo y las actitudes interpersonales de nuestro interlocutor prestamos atención a su tono de voz, a la mímica, movimientos, gestos, además de tomar en cuenta lo que dice. (Ricci, 1990, Op. Cit. p.136)

Encontramos además, obstáculos y dificultades de orden metodológico y de validez universal que han retrasado el estudio de la comunicación no verbal: muchos aspectos no verbales del comportamiento social requieren

procedimientos complicados de anotación, análisis y reproducción.

Ricci 1990, "hoy la difusión del uso de las técnicas cinematográficas y televisivas ha facilitado sobremanera esa investigación.

Sin embargo, Karl Bühler, opina que cuando en el laboratorio se pretende obtener la expresión en personas de ensayo, sentadas en su butaca y armadas de los registradores del pulso y la respiración, tórnase aquella raquítica. Porque la expresión necesita el calor de la vida que le pueden dar o bien el serio esfuerzo hacia una finalidad, o bien la fuerza creadora del artista; por el contrario, en el marco de las condiciones de laboratorio, que antes se preferían desciende generalmente a su punto cero. (Op. Cit.)

Concluimos por tanto que existen ciertos límites propios del campo de estudio de la comunicación no verbal, las investigaciones sobre el comportamiento no verbal no se fundan en sistemas teóricos consolidados, "ni existe por el momento una 'teoría específica' de la comunicación no verbal (Ricci, 1990, p. 136.)

Ekman y Friesen (1969) proponen que el comportamiento no verbal puede ser informativo, comunicativo e interactivo. (ibídem p. 34)

El comportamiento no verbal informativo comprende gestos que poseen un significado compartido, que provocan interpretaciones semejantes entre sí en algunas clases de observadores. Un ademán informativo puede tener varios significados: ser un simple mensaje (por ejemplo, adiós, hasta luego), subrayar algunas palabras, expresar un estado afectivo transitorio o duradero.

El comportamiento no verbal comunicativo comprende

esos gestos a través de los cuales el emisor puede, consciente y claramente, transmitir una señal precisa al receptor.

El comportamiento no verbal interactivo comprende los gestos que la persona ejecuta en una interacción y que llevan el propósito de modificar e influir en el comportamiento interactivo de las demás personas.

Podemos resumir los diferentes aspectos de la comunicación no verbal, adoptando la postura de Stokoe y Harf (1987), p.13 para quienes la expresión corporal es una conducta (lenguaje) espontánea por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura, que engloba diferentes aspectos como son nuestras posturas, actitudes, gestos y acciones cotidianas para expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos.

2.3.2. Elementos del comportamiento no verbal.

Para el estudio del comportamiento no verbal, se hará referencia a los cuatro sistemas de comunicación, a saber : verbal, de entonación, paralingüístico, y kinésico; de los cuales, los últimos tres, se consideran aspectos no verbales del habla. El sistema kinésico para su estudio, se desglosa en los siguientes elementos: comportamiento espacial, comportamiento motorio-gestual, comportamiento mímico del rostro y comportamiento visivo. Finalmente, se considera el aspecto exterior en sus componentes de señalización y comunicación.

- El comportamiento espacial.

El hecho de que existan relaciones complejas de

correspondencia entre el hombre y el entorno físico es un resultado común al que han llegado diversas investigaciones y que hoy se tiene como un dato generalmente admitido. Se puede estudiar la relación entre persona y espacio, para determinar el significado que un ambiente tiene para un individuo a través de la percepción, los sentimientos, los valores personales; se pueden analizar las relaciones de correspondencia entre espacio y hombre a nivel de las más amplias unidades sociales de que forma el individuo, mediante normas y valores ligados a la naturaleza de la vida y de la cultura del grupo mismo. (Ricci, 1990 pp. 135-138)

Las investigaciones empíricas que han abordado el estudio del uso humano del espacio, parecen indicar que el comportamiento espacial está estrechamente condicionado por factores culturales, socioemocivos, así como por la estructura física del ambiente (Levy-Leboyen) (Ibidem, 138.)

Según Hgediger (1955), el término territorio indica un área que su propietario defiende y personaliza; el término espacio personal indica la zona que circunda inmediatamente al individuo y que es vista como proyección del propio yo (Sommer, 1967) (Ibidem op. cit.)

Existen además territorios de carácter colectivo, constituidos por la agregación de unidades territoriales vinculadas entre sí, y hasta se puede pensar en catalogarlos en un sentido formal (profesional) o informal(social), con lo que se llegaría a una interpretación topográfica caracterizada por la definición de lugares físicos precisos como pueden ser casa, oficina, barrio o ciudad.

Las señales de comunicación no verbal que se presentan (Contacto corporal, distancia, orientación y postura), tienen

en común la característica de ser elementos espaciales, y que de su integración nace como resultado la configuración espacial (Kendon, 1973. *Ibidem* op. cit. p. 138.) de los diversos tipos de interacción social; es decir, constituyen importantes fuentes de información acerca del modo como los individuos se ponen en relación mutua y con el ambiente en su totalidad. Se puede señalar además, que el tipo de interacción iniciado por un grupo será correlativo al ordenamiento espacial que se haya adoptado.

Asimismo, el mantenimiento de dicho ordenamiento espacial dentro de un grupo pondrá de relieve una concordancia en lo que respecta a la intimidad y predominio, además de otras dimensiones de la interacción, mientras que los cambios en el ordenamiento espacial serán señal de variaciones en el consentimiento de ese ámbito de interacción. (*Ibidem* , p. 138)

Decimos pues, que el comportamiento territorial tiene valor instrumental, con el que se alcanza una autonomía personal mediante el control de un espacio (Altman, 1974) (*ibídem*, p. 139)

-El contacto corporal

Representa la forma más primitiva de acción social; implica a muchas partes del cuerpo y puede asumir formas muy diversas; acariciar, abrazar, lamer, besar, apretar, pellizcar, golpear, etc. es considerado como un elemento proxémico (Hall, 1966. *ibídem* , 139.)

Se señalan diferencias importantes entre las culturas por lo que hace al uso y significado de esa señal no verbal y la medida en que es utilizada.

En la cultura inglesa y japonesa se utiliza muy escasamente, mientras que en la cultura africana y árabe se advierte un empleo mucho más generalizado. Además, mientras que en

las culturas en general se restringe a ocasiones particulares, como el saludo o la despedida en ambientes públicos, en las culturas africanas y árabes, por el contrario, se emplea en las circunstancias más variadas (Ibídem, Op. Cit. pp. 139-140).

La frecuencia del contacto físico transmite de ordinario un sentido de intimidad. El contacto físico, puede ser percibido como algo excitante o como algo fastidioso al mismo tiempo; lo que puede deberse a las fuertes restricciones a los contactos físicos en sus culturas, en las que se socializa.

En general, en la mayor parte de las culturas, el contacto físico se usa sobre todo en las efusiones afectuosas entre marido y mujer, padres e hijos; o sea, dentro de la institución familiar. Incluso, en este ámbito aparecen rígidas restricciones a tenor de las cuales se establece qué partes se pueden tocar y quién las puede tocar (Jourard (1966) (Ibídem Op. Cit., p. 140) encontró que los estudiantes blancos de sexo masculino eran tocados por sus padres sólo en las manos, mientras que sus amigas los tocaban más extensamente.

El contacto corporal, además de comunicar actitudes interpersonales, produce otros efectos, uno de los cuales es la activación fisiológica. Nicosia y Aiello (1976) (Ibídem Op. Cit., p. 140), encontraron un incremento de la actividad electrodérmica en personas que se hallaban en condiciones de apañamiento que obligaban al contacto físico. La Henley (1973) estudió la relación entre contacto físico y nivel social y puso en claro que los individuos de nivel más elevado efectuaban más contactos físicos que los sujetos de nivel inferior.

Heslin (1974), propuso cinco categorías de contacto corporal en las relaciones interpersonales: funcional/profesional (el contacto está vinculado al papel de los interactuantes; por

ejemplo, en la relación médico-paciente; social (en el saludo) amistoso; íntimo\afectuoso, y sexual. (Ibídem, Op. Cit. p. 140)

El contacto físico desempeña también la función de señal de interacción: se acostumbra tocar al interlocutor en los ademanes de saludo y despedida, en las ocasiones en que se le felicita, cuando se quiere llamar la atención, cuando se quiere guiar o encaminar en cierta dirección.

-Distancia interpersonal

Hall (1966), describió cuatro tipos de interacción humana: íntima, personal, social y pública; no todos se comportan con igual seguridad en esas cuatro situaciones. (Ricci , 1990 p. 141.)

Según la distancia, los sentidos reaccionan de diversa manera: en una distancia íntima, el calor, el olor y el tacto pueden transmitir informaciones.

A mayor distancia se usan la vista y el oído y su eficacia disminuye con el aumento de la distancia; en este punto entran en juego modelos de lenguaje formal, mientras que disminuye la importancia de las señales no verbales (movimientos de cabeza, cambios del gesto).

La importancia de la situación, se hace evidente por ejemplo, la comunicación en un ambiente público tendría lugar a menor distancia respecto del ambiente privado: en efecto, la menor distancia en público demuestra la insistencia en el encontrarse juntos, hechos que no es preciso recalcar en una oficina o en una habitación. La distancia, de esta forma, expresa la relación entre el encuentro y otras actividades que se pueden desarrollar en el mismo lugar.

Se ha demostrado que el hombre prefiere la cercanía de individuos que le agradan, que son sus amigos, que no

dirigen sobre él la mirada.

Esta tendencia se puede explicar por el hecho de que una fuerte cercanía física constituye fundamentalmente un modo de invasión del "territorio" del individuo, del que tienden a ser excluidas las personas consideradas hostiles, antipáticas o con las que se mantienen relaciones exclusivamente formales (Bonino, Fonzi, Saglione, 1982) (Ricci, 1990 p. 141.)

Se puede observar que, en general, la proximidad física es importante en relación con la intimidad y el dominio. Su significado varía según las circunstancias físicas externas.

Por ejemplo, la cercanía en un ascensor, por el hecho de ser forzada no asume significado filiativo alguno; mientras que la cercanía tendrá un significado si un individuo escoge un lugar cercano a otra persona cuando hay disponibles otros lugares.

Patterson, 1974 (Citado en Ricci, *Ibidem Op. Cit.*, p. 142) encontró diferencias sexuales en el uso de la distancia interpersonal: en general, los sujetos de sexo femenino adoptan en la interacción social una distancia menor que los sujetos de sexo masculino.

Los cambios en la distancia personal en el transcurso de la interacción pueden proporcionar informaciones sobre la intención de iniciar, mantener o interrumpir un encuentro por ejemplo, el movimiento hacia una persona puede ser una indicación de la voluntad de interactuar etc. (*Ibidem, Op. Cit.*)

- La postura:

Se trata de una señal en gran medida involuntaria que participa en el proceso de la comunicación. En toda cultura existen muchos modos posibles de estar: echados, sentados

o de pie. (Ibídem p.144.) Goffman 1961 analizó las reglas posturales encontradas en el transcurso de las juntas del personal de un hospital psiquiátrico: para los miembros de posición más elevada, las reglas eran menos rígidas; más aún, mostraban una gama de posturas más amplia respecto de los miembros de posición inferior.

- Los ademanes:

Uno de los aspectos más interesantes del comportamiento no verbal y, como tal, más sujeto a investigación entre los estudiosos es el de los ademanes. Ekman y Friesen (1969;1972) (Ibídem, Op. Cit. 148) dieron fuerte impulso a la investigación en lo concerniente a los ademanes.

En sus investigaciones siguieron un enfoque de tipo global, considerando cada elemento del comportamiento motor, como la expresión del rostro, los movimientos del rostro, de las manos, de las articulaciones, no en sí mismos sino todos estos elementos en su totalidad. Un movimiento de cabeza hecho por quien escucha, desempeña una función de reforzamiento en el sentido de recompensar el comportamiento precedente o de dar ánimos.

Ekman y Friesen (1969; 1972) (Ricci, 1990. p. 150) distinguieron cinco categorías de señales no verbales: Los ademanes simbólicos o emblemas, son señales que se emiten intencionalmente con un significado específico que se puede traducir directamente a palabras, por ejemplo, saludo, despedida, llamar con señas etc.; los ademanes ilustrativos están representados por todos esos movimientos que realiza la mayor parte de las personas en el transcurso de la comunicación verbal y que ilustran lo que se va diciendo, que amplían o complementan el contenido de la comunicación.

Otras señales no verbales son Indicadoras del estado

emotivo de la persona que las emite, si bien el canal principal para la 'manifestación' de los estados de ánimo es el rostro, los ademanes desempeñan un papel también en este sentido: en efecto, el ansia y la tensión emotiva traducen cambios reconocibles en los movimientos de un individuo.

Otros ademanes que son producidos, además, por quien habla o por quien escucha, con el fin de regular la sincronización de las intervenciones en el diálogo: son las señales reguladoras que tienden a mantener el flujo de la conversación y que pueden indicar a quien habla si el interlocutor está interesado o no, si desea hablar, si desea interrumpir la comunicación, etc.

Además de algunos ademanes típicos las manos pueden servir a fin autorregulador en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Son los 'ademanes de adaptación que representan un modo de satisfacer y controlar necesidades, motivaciones y emociones concernientes a situaciones particulares en las que se halla el individuo.

Se aprenden, por lo general, en la infancia, como parte de un modelo global de comportamiento adaptativo, y en el adulto representan señales habituales generalmente inconscientes, que no pretenden comunicar un mensaje específico.

Se distinguen entre esta última categoría, tres señales no verbales: ademanes 'autoadaptativos' que son ejemplos típicos de todos los movimientos del cuerpo y que los individuos realizan en el transcurso de la interacción; los ademanes de 'adaptación centrados en el otro' y los 'ademanes de adaptación dirigidos a objetos'.

Los autores subrayan que las cinco categorías de ademanes por ellos distinguidas no tienen carácter de exclusividad,

en el sentido de que un ademán no entra necesariamente en una sola de las categorías sino que puede colocarse en más de una de ellas. (Ibídem, Op. Cit. p. 152)

- La mímica del rostro:

Moreno y Pérez (1988) llevaron a cabo un minucioso estudio de las teorías de la emoción vía expresión facial, habiendo llegado a la conclusión de que: "... en pocos campos de la Psicología existe una cantidad tan diversa de teorías con respecto a un tema como es el caso de la emoción.." que se expresa a través de los gestos faciales (Op. Cit. p. 21).

Se establece de manera general que por muchos aspectos, el rostro representa la región del cuerpo más importante en el plano expresivo y comunicativo. Constituye el canal preferido para la expresión de las emociones, manifiesta las actitudes interpersonales y produce señales importantes de interacción.

Desde el punto de vista expresivo se pueden distinguir dos zonas del rostro particularmente especializadas: el área inferior que comprende boca y nariz, y la superior, que comprende ojos, cejas y frente.

Los ojos son parte integrante e importante del rostro, pero el comportamiento visivo ha tomado su propia autonomía.

La importancia expresiva y comunicativa del rostro aumenta al mismo ritmo que el desarrollo filogenético. Si bien el rostro humano es capaz de producir gran número de expresiones mímicas, en lo que se refiere a las emociones las expresiones se asocian a un número relativamente limitado de emociones que en parte coinciden con las que se advierten en algunos primates superiores. (Ricci, 1980 Op. Cit. p. 153.)

Por otro lado, el rostro representa desde el nacimiento un importante canal de interacción entre el adulto y el niño; constituyen la fuente de símbolos que más atraen al recién nacido, que concentran su atención e inducen un estado de bienestar, porque a través de ellos participa en la creación y mantenimiento de la relación afectiva primaria, base indispensable para el desarrollo de la socialidad. (Ibidem, Op. Cit.)

En el hombre, la mímica facial desempeña diversas funciones que podríamos reducir a tres: la expresión de las emociones y de las actitudes interpersonales, el envío de señales inherentes a la interacción y la manifestación de aspectos típicos de la personalidad del individuo.

Quien habla acompaña sus palabras de expresiones faciales que tienen el propósito de subrayar, enfatizar, modular el significado; el oyente a su vez expresa sus reacciones con movimientos pequeños y rápidos de los labios, cejas, frente, y puede así manifestar acuerdos, desacuerdo, perplejidad, atención, interés indiferencia, etc.

-El comportamiento visual

Numerosas son las funciones de la interacción visual: la mirada desempeña un papel importante al comunicar actitudes interpersonales y al instaurar relaciones; además está estrechamente vinculada con la comunicación verbal, en el transcurso de la cual se utiliza para obtener informaciones referentes a las reacciones del interlocutor mientras se habla, o para obtener ulteriores elementos de información acerca de lo que se está diciendo, mientras se escucha; se emplean diversas modalidades de interacción visual para regular la sincronización en el ámbito de un diálogo; la mirada, por fin, se usa como señal para encauzar encuentros, saludar o indicar que se ha comprendido una idea expresada por el otro. (Ibidem, Op. Cit. p. 155.)

Exline (1972) supuso a partir de sus observaciones experimentales que el oyente que no mira da la impresión de rechazo o de indiferencia hacia el otro participante; por otro lado, quien mira con demasiada intensidad al otro, pero permanece en silencio, la impresión de ser una persona extraña, desconcertante (Ricci, 1980 p. 155)

El contacto visual, cuando es demasiado intenso y está constituido por miradas recíprocas demasiado largas, puede provocar incomodidad, desasosiego y sensación de displacencia, quizá porque acarrea excesiva excitación fisiológica o por el significado particular implícito en las miradas largas o porque a la comunicación visual van conectados componentes de alejamiento.

- Aspectos no verbales del habla

El estudio de los aspectos no estrictamente lingüísticos del comportamiento verbal constituye un campo de investigación de la comunicación no verbal. Cuando dos interlocutores participan en una conversación interactúan por medio de mensajes verbales. (Ibídem, Op. Cit. p. 158) Ricci (1980), menciona que el comportamiento comunicativo no se puede reducir empero a las variaciones lingüísticas (adopción de la lengua, uso de un lenguaje simple o elaborado, elección de formas y tiempos), sino que comprende una gama de variaciones no propiamente lingüísticas (tono, timbre, intensidad de la voz, pausas...), que en gran medida son independientes del contenido verbal.

(Trager (1958) (Ibídem, Op. Cit. p. 158) fue el primero en ocuparse de la definición y clasificación de los mismos y que acuñó el término paralingüístico. Distingue en los fenómenos paralingüísticos dos categorías principales: la calidad de la voz y las vocalizaciones.

Argyle (1975) (ibídem, Op. Cit. p. 159), distingue en las señales vocales no verbales las que se refieren al discurso (señales prosódicas, señales de sincronización, trastornos del discurso y no fluencia) y las independientes del discurso (ruidos emocionales, como sonrisa, llanto, suspiros, etcétera, señales paralingüísticas para la comunicación de las emociones y de las actitudes interpersonales y cualidad personal de la voz y de la pronunciación)

Ricci (1990), menciona que salvo ciertos casos más evidentes, los trastornos del habla tienen lugar, en la mayoría de las personas, fuera de la conciencia del hablante y oyente, lo que significa que difícilmente son resultado de un control deliberado. (ibídem, op. Cit. p. 161)

Bruneau (1973) (citado en Ricci 1990, p.161) reveló la multiplicidad de significados que pueden asumir el silencio en el ámbito de la interacción. El silencio puede estar asociado con el proceso de decidir a quién compete iniciar la conversación; los silencios más largos pueden expresar una actitud de precaución y atención frente al interlocutor, o bien pueden indicar una estrecha relación emotiva. El silencio se puede usar como forma de control social cuando se violan ciertas normas. A menudo las emociones profundas se expresan con largos silencios. La incomodidad interpersonal por lo general va acompañada de períodos molestos de silencio y de tentativas de prevenirlo o reducirlo.

- El aspecto exterior.

En el ámbito del comportamiento no verbal, que abarca una amplia variedad de elementos, se pueden distinguir - como hace Cook (1971, Cit, Ricci 1990 p.162) dos grupos de señales, algunas estáticas y otras dinámicas (distinción que se basa en el hecho de que las primeras no cambian en el transcurso de la interacción y no así las segundas).

Pertencen al primer grupo el rostro y la conformación física, el vestido, el arreglo personal, el peinado, el estado de la piel, etcétera. En su totalidad, todos estos elementos constituyen los componentes del aspecto exterior.

El rostro transmite diversas Informaciones, Cook (1971) citado en (Cit. Ricci 1990 p.162) afirmó que el rostro parece tener escaso valor como señal, aunque a partir del rostro las personas sacan muchas conclusiones sobre los demás. Sin embargo, Brunbswick y Reiter (1937) (citados en Ricci, 1990 p.162) efectuaron una de las primeras investigaciones a este propósito, que reveló la existencia de estereotipos en la identificación de rostros considerados inteligentes y poco inteligentes. Incluso respecto de la conformación física, Strongman y Hart (1968) (citados en Ricci 1990 p. 163) demostraron la existencia de estereotipos al tenor de los cuales esperamos que las personas gordas sean tranquilas; las delgadas, nerviosas; las musculosas, enérgicas.

Otros elementos del aspecto exterior se encuentran bajo el control voluntario de la persona y por lo mismo pueden ser modificados al menos parcialmente. Podemos distinguir tales componentes en el arreglo, y en el estado y tratamiento de la piel, en el peinado, en la indumentaria, etc.

El hecho de que el individuo emplee energías, tiempo y dinero en controlar su aspecto explica que el propósito principal de la manipulación propia es proporcionar cierta auto presentación; es decir, ofrecer la imagen que se tiene de sí y la imagen que se desea presentar a los demás (Argyle, 1972; Cook, 1971, Cit. Ricci 1990 p. 163).

En efecto, mediante este tipo de señalamiento no verbal se envían mensajes referentes a la personalidad y estado de ánimo (por ejemplo, un extrovertido eufórico no se vestirá

de obscuro con corbata negra) (Cit. Ricci 1990 p. 163), la edad, las actitudes, las opiniones y creencias del sujeto, la actividad, grupo y estado social al que se pertenece.

Incluso la personalidad del receptor interviene en el proceso de interpretación; por ejemplo, mediante la desatención selectiva. Haciendo a un lado señales e informaciones que comporten críticas o juicios negativos sobre nosotros mismos, aun contra la desaprobación ajena (Stevens, 1975, citado en Ricci, 1990 p. 40) de la misma referencia. Se han llevado a cabo múltiples investigaciones acerca de la actividad perceptiva y cognoscitiva del sujeto, sobre todo a propósito de los modos como es posible interpretar el comportamiento no verbal de otra persona.

Argyle (1972) Citado en Ricci (1990 p. 41) toma cuatro interpretaciones en consideración:

a) Interpretación en términos de status y personalidad: los sujetos interactuantes buscan catalogarse recíprocamente según categorías que consideran importantes y significativas, como sexo, edad, raza, nivel profesional, cualidades intelectuales, etcétera. A este respecto utilizan indicios físicos, como el color de la piel, la manera de vestirse, y el color del pelo, la forma de la frente o el mentón, las dimensiones de la nariz, las arrugas. Tales indicios se consideran prueba de pertenencia a determinada categoría o fundamento de cualidades personales;

b) Interpretación en términos de estado emotivo: se pueden concluir informaciones sobre la situación emotiva de los demás mediante la expresión del rostro, el tono de la voz, la postura;

c) Interpretación en términos de actitud interpersonal: por elementos no verbales se pueden inferir actitudes de

hostilidad o amistad, simpatía o antipatía, etcétera;

d) Interpretación de la dinámica de una interacción en curso: los interlocutores, durante la comunicación, requieren informaciones acerca de las relaciones de los demás, con el fin de controlar la distribución de las veces o turnos del diálogo y obtener informaciones de regreso (*feedback*). Los principales indicios a este respecto provienen de la expresión del rostro, la mirada, los movimientos de las cejas, etc. Quien recibe esas informaciones no siempre es conciente de ello, aunque de todas formas las utiliza.

2.4 Figuras de Autoridad

Entre los factores que regulan el establecimiento y desarrollo de una sociedad, su composición jerárquica, sus normas y líneas de comunicación, encontramos la figura de autoridad, como condición reguladora de las relaciones de Interacción social.

Mendel (1974, La Descolonización del niño) afirma que "desde los comienzos de la humanidad, todas las sociedades se han apoyado en el fenómeno de la autoridad, que inicialmente se deriva de la dependencia biológica y psicoafectiva del niño respecto a los adultos." p.11 No hay duda, toda conducta se estructura sobre el pasado, se basa en la experiencia. Nos dice asimismo, que :

En la relación del sujeto con sus fuentes de placer, el niño desde los primeros meses de vida, amará a la persona que se ocupa de él, es decir, a su madre. Esta última, en efecto, es quien le proporciona alimento, calor, cuidados, amor -o sea placer-. Todo lo agradable que le ocurre al lactante y luego al niño pequeño se lo atribuye a la madre, reforzando así el lazo psicoafectivo entre ellos. (Ibídem, pp.61-62)

Haciendo patente del mismo modo que Freud, que todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse. Apuntando ..."el psicoanálisis no puede esclarecer nada actual si no es reconduciéndolo a algo

pasado, y aún que toda vivencia patógena presupone una vivencia anterior, que, no siendo patógena en sí misma, presta al suceso que viene después su propiedad patógena." (Freud, Vol. XIV p. 10)

Bocheński (1979) para quien vivimos la época de la autoridad, establece dos tipos generales de autoridad a saber: la epistemológica, que es la autoridad que sabe y conoce la realidad, y la deontológica que se orienta hacia fines prácticos o de poder.

Fromm (1984) nos habla de dos tipos de autoridad: la racional y la irracional, "la autoridad racional lo es porque actúa en nombre de la razón, que por ser universal, podemos aceptar sin someternos" p. 15 a diferencia de la autoridad irracional que tiene que usar la fuerza o la sugestión, ya que considera que nadie permitiría ser explotado si dependiera de su arbitrio evitarlo; "un ejemplo de autoridad racional es la relación que existe entre alumno y maestro; uno de autoridad irracional es la relación entre esclavo y dueño." (ibídem op. cit. p. 14 afirma "El hombre-organización ha perdido su capacidad de desobedecer, ni siquiera se da cuenta del hecho de que obedece" (ibídem, p. 18)

De la conciencia autoritaria podemos decir, que es lo que la mayoría de las personas experimentan cuando obedecen a su conciencia. "La palabra conciencia se utiliza para expresar dos fenómenos muy distintos entre sí. Uno es la 'conciencia autoritaria', que es la voz internalizada de una autoridad a la que estamos ansiosos de complacer y temerosos de desagradar. La conciencia autoritaria es lo que la mayoría de las personas experimentan cuando obedecen a su conciencia. Es también la conciencia de la que habla Freud, a la que llama superyó" (ibídem p. 13)

Este superyó representa las órdenes y prohibiciones del

padre internalizadas y aceptadas por el hijo debido al temor. Freud nos habla del concepto general que se tiene de los padres en el historial clínico realizado en el caso de neurosis obsesiva (el 'Hombre de las Ratas') 1909, "se diferenció de otros padres en que no pretendió elevarse a la altura de una autoridad inatacable..."p. 158

Por tanto, cuando llevamos a cabo investigación de temas que tienen implícitas interrelaciones generacionales, un estudio completo de tales, debe incluir, el análisis del fenómeno de autoridad. Mendel, 1974 (Op. cit. La descolonización del niño) señala que "todo aquel que se dedica al estudio de las relaciones pasadas o presentes, entre los adultos y la juventud, tropieza incesantemente con una regularidad que no deja de ser un poco irritante, con el problema de la Autoridad" p. 29

2.4.1 Autoridad docente

En la sección anterior ha quedado patente que entre las diferentes figuras autoridad, el maestro representa una de las figuras de autoridad más significativas en el proceso de desarrollo de los individuos. "En su trabajo diario pasa por sus manos tal cúmulo de material que, quiera o no advertirlo, llega a conocer con la mayor precisión la gama completa de las variadas manifestaciones.." (Freud, Anna, 1985, p. 19)

Una de las premisas del trabajo presentado por (Torres, 1992 p. 3) se basa en el hecho de que la calidad de la enseñanza que imparten los maestros mejoraría notablemente, si se les proporcionararan mejores elementos que encauzaran su labor docente, respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Se han llevado a cabo diversos intentos por observar y medir el comportamiento del profesor en el aula (Ibídem op. cit. cap. II), del cuya labor se espera deba presentar un cúmulo de, incluso antagónicas, conductas que van desde 'adiestrar',

'señalar', 'indicar', 'poner a la vista', 'reprender', 'escarmentar', 'mostrar', 'transmitir', etc. Se espera de un profesor que al mismo tiempo tenga la energía para controlar un grupo de alumnos inquietos, así como la calidez que le permita llevar a buen curso el desarrollo de sus objetivos.

Freud en (1913) dijo: "...cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y entre otras cosas, no correrán el riesgo de excederse al valorar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño. Más bien se abstendrán de intentar una sofocación violenta de esas emociones cuando se enteren de que tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño." (Cit. Oviedo y Sánchez 1993 p. 3)

Sin embargo, además de las características personales del docente, y ni que decir de los conocimientos que deberá tener de la materia a impartir, encontramos otro factor que integra el proceso educativo, y se refiere a la personalidad de los alumnos a los cuales se aplica el proceso educacional.

Respecto de la actitud por parte del alumno, se dice que "...el maestro no tardará en advertir que éste en modo alguno reacciona ante su personalidad y actitud reales, sino que ya trae consigo determinadas posturas o modalidades anteriormente fijadas y establecidas, y que le opone la desconfianza, la terquedad, o la hostilidad que adquirió en sus experiencias previas con otros adultos." (Freud, Anna, 1985, p. 21)

2.5 Transferencia

Iniciemos el apartado con una frase contundente de Ernest

A. y Gertrude R. Ticho que establece que "...la disposición para la transferencia, es una disposición general humana." p. 14

El proceso descubierto por Sigmund Freud y bautizado por él con la denominación de transferencia, es uno de los descubrimientos fundamentales de la investigación psicoanalítica.

Freud estructuró una teoría para explicar los hechos que descubrió, mismos que una vez reunidos, le permitían corregir y ampliar dicha teoría. Uno de los conceptos más interesantes, tanto como básico, es el concepto de transferencia, considerada por el mismo Freud como "la más poderosa de las fuerzas que intervienen en el proceso terapéutico.." (Freud, Vol. XII Dinámica de la transferencia p. 23)

El origen del descubrimiento del proceso transferencial (*Übertragung*), es citado por Abadi, 1982, quien nos dice que "La siempre presente transferencia fue descubierta por Freud cuando esta se le manifestó a través de uno de sus efectos: la resistencia." p. 122

En el curso de la ininterrumpida alianza terapéutica, ocurren cambios psicológicos; en diversos momentos, el psicoanalista encarna a personas que antes habían tenido importancia - madre, hermano, hermana, padre, abuela, etc. en las fantasías y formulaciones inconscientes del paciente. Menninger (1974) señala que "si bien esto es sólo un aspecto de la regresión terapéutica, muchos psicoanalistas hablan, escriben y hasta piensan sobre el particular como característica de todo el proceso y lo mencionan como 'neurosis de transferencia'" pp.109

Desde siglos los médicos y otros observaron el infantilismo en que incurre el enfermo y la persona dependiente, casi cualquier enfermedad se acompaña de cierta regresión.

Freud observó esta tendencia, reconoció su existencia en todas las relaciones terapéuticas, y consideró este fenómeno como uno de los rasgos esenciales y distintivos del psicoanálisis. Estableciendo que "los individuos que en la infancia han experimentado frecuentes frustraciones instintivas se hallan en una disposición permanente de transferencia" (Ernest A. y Gertrude R. Ticho, 1972, p.14)

Menninger-Phillip (1974) menciona que la primera alusión de Freud a lo que más tarde se convirtió en su concepto de transferencia, apareció en 1895 en el comentario de que uno de sus pacientes había establecido una "vinculación falsa" con el psicoanalista, al aflorar a la conciencia un afecto que guardaba relación con recuerdos inconscientes todavía. - (p.112) Este empleo de la palabra transferencia para describir tales fenómenos de desplazamiento, se utilizó más adelante en la parte teórica de la interpretación de los sueños.

El concepto de transferencia evolucionó en el transcurso del desarrollo de la teoría psicoanalítica, Kemper, (1972), ha llevado a cabo una síntesis de dicho proceso a la luz de algunas citas de Freud de cuatro decenios a saber:

(a) 1895, 'La transferencia al médico se lleva a cabo por medio de una falsa conexión. Una vez conocido este proceso puede el médico ya atribuir toda referencia a su persona a tal transferencia por falsa conexión. Pero los enfermos siempre sucumben al engaño' vol. II, 1967 p. 128.

b) 1910 'Por lo demás, lo de la transferencia es un verdadero embrollo!' (carta a Pfister, 5 de junio de 1910.

c) 1915 'El psicoanalítico sabe que (en la transferencia) opera con fuerzas explosivas' (observaciones sobre el amor de transferencia en Obras Completas, t. II, p. 448)

d) 1917 'Aquel que reconoce que transferencia y resistencia

constituyen los puntos cardinales del tratamiento pertenece irremisiblemente a la hueste de los revoltosos' (carta a Groddeck, 5 de julio de 1917)

e) 1925 'Trátase Ide la transferencial de un fenómeno generalmente humano... y domina, en general, las relaciones de una persona con las que le rodean'. [Autobiografía, en Obras completas, t. II, p. 1029]

f) 1937 'Además...no toda buena relación entre un analista y su paciente durante y después del análisis ha de considerarse como una transferencia, porque existen también relaciones amistosas que están basadas en la realidad y que resultan viables' [Análisis terminable e interminable, en Obras completas, t.III, p. 545]

g) 1939 '...lo que nuestro cliente haya vivenciado [en el análisis] en las formas de la transferencia no lo olvidará jamás, y eso tendrá para él; esto posee mayor fuerza de convicción que cuanto haya podido adquirir de cualquier otro modo' [Esquema del psicoanálisis, en Obras completas, t. III, p. 1037]. pp.65-67]

Otras referencias de Freud en su estudio titulado Dinámica de la transferencia (v. XII), señala "presta el inestimable servicio de hacer que las emociones afectivas sepultadas y olvidadas del paciente se tornen reales y manifiestas" p.23 F. Alexander y T. M. French, (1965), quienes están de acuerdo en el hecho de que toda conducta se estructura en el pasado, se basa en la experiencia, establecen que "La única distinción es, pues, que la conducta adaptada a la realidad las pautas provenientes del pasado se han modificado para tomar en cuenta, en forma adecuada, las diferencias entre la realidad y las situaciones del pasado en las cuales se basan" p. 90

Es así, que cuando se utiliza la palabra 'transferencia' en sentido estricto entendemos por ella una repetición

irracional de pautas estereotipadas, no ajustadas para conformarlas a la situación presente.

Se ha señalado que toda conducta se basa en la experiencia pasada, en lo que se refiere al desarrollo normal, F. Alexander y T.M. French (1965) establecen que las pautas provenientes del pasado sufren una modificación progresiva. "Aprendemos por experiencia, corrigiendo pautas anteriores a la luz de acontecimientos ulteriores" p. 92

De tal forma, "Cuando un problema se torna demasiado perturbador para hacerle frente, sin embargo, este proceso de aprendizaje se interrumpe y las actitudes subsiguientes para resolverlo deben, por tanto, adoptar el carácter de repeticiones estereotipadas de intentos anteriores e infructuosos de darle solución" (Ibídem op. cit. p. 92)

La relación del psicoanálisis con la pedagogía empieza a hacerse entendible, cuando se le relaciona con el proceso de aprendizaje. Originalmente los primeros descubrimientos freudianos se realizaron en el campo de la psicopatología, pero, era de esperarse, poco a poco fueron extendiéndose al terreno de lo normal, particularmente en lo referente al desarrollo psicológico infantil. De ahí sólo había que dar un paso más para llegar a la labor profiláctica, y con ella al estudio del comportamiento adecuado de los padres y los maestros.

Ya en 1913, Freud escribió:

Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. (...) El psicoanálisis tiene a menudo oportunidad de averiguar cuánto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad inoportuna e

Inracional de la educación, o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se obtiene la normalidad exigida.

Freud en sus Nuevas conferencias de Introducción al Psicoanálisis (1932) precisa descubrir para la educación un optimum que consiga lo más posible y perjudique lo menos. (...) Si halla aquel optimum y resuelve su misión de manera ideal, puede esperar que extirpará uno de los factores que intervienen en la etiología de la contracción de neurósis: el Influjo de los traumas Infantiles accidentales.

Desde entonces y hasta la fecha, toda una larga fila de especialistas se han dedicado al estudio psicoanalítico de los factores que intervienen en la educación y en la enseñanza. En nuestro caso, el interés se centra en el aprendizaje en el aula, en específico la relación maestro-alumno.

En que se basa esta relación? Oviedo y Sánchez (1993) opinan que dicha relación se basa antes que en cualquier otra cosa, en una Interacción afectiva, y que no podría ser de otra manera cito:

¡La relación maestro-alumno remite en seguida a la relación padre-hijo Concretamente se asemeja a un proceso alimenticio. El alumno espera nutrirse de los conocimientos que el maestro posee, y éste espera tener en su interior suficiente alimento-conocimiento para dejar satisfecho a su alumno. En última Instancia dicho proceso de alimentación se simboliza en la relación madre-hijo, pecho-bocal. p. 2

Así, podemos establecer de principio que todo proceso de aprendizaje remite a modelos relacionales afectivos ya vividos (regresión), y que por lo tanto moviliza y actualiza reacciones y pautas conductuales correspondientes a dichas etapas (transferencia). Ya el concepto freudiano de terapia era entendido como un proceso de reeducación, como la

reiniciación de un interrumpido proceso de aprendizaje. (F. Alexander y T. M. French , 1965, Op. Cit. p. 108)

Esta condición no sólo ocurre en el aula y frente a un maestro sino que también se presenta en mayor o menor medida "frente a cualquier objeto de conocimiento, digamos por ejemplo, un libro" (Oviedo y Sánchez, 1993 op cit.). El alumno tiene que "abrirse" a la experiencia de lo desconocido, tiene que permitir "la entrada" de la información que se estudia, tiene que tolerar la modificación que en él produce el aprendizaje de lo novedoso. En resumen, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una relación afectiva con el objeto de su estudio.

Hipotéticamente es factible plantear que no hay asignatura "imposible", que en realidad todo depende de la manera en que se enseña. "Así, la relación afectiva positiva con el estudio es el *sine qua non* del estudiante, en contraposición a diversos planteamientos teorizantes de la pedagogía." (Ibídem op. cit).

Surge entonces de manera análoga, por parte del alumno, una equiparación del objeto de estudio y la relación que establece con el maestro mediante una relación afectiva positiva. De la misma forma, hemos dicho anteriormente que uno de los efectos de la transferencia, es la resistencia. Pues bien, la importancia de la resistencia en la educación ha sido un tema recientemente investigado del cual Giroux (1992), precisa: "La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia". p. 143

Utilizando un modelo explicativo, emanado del psicoanálisis, Oviedo y Sánchez, (1993) plantean que lo que sucede entre maestro y alumno remite a tempranos mecanismos de proyección e introyección. p. 3

La diferencia entre la actitud materna y la docente queda patente en un concepto acuñado por Freud, Anna (1985) quien dice:

[La madre o la persona que cuida del niño sacia su hambre, lo mantiene limpio -cosa que quizá responda más a una exigencia del adulto que a las necesidades del pequeño-, le asegura tranquilidad y calor, lo protege contra los daños y riesgos exteriores. Por consiguiente lo provee de cuanto demanda para subsistir sin pedirle retribución alguna. En cambio, la educación siempre pretende algo del niño.] (pp.42)

De tal suerte que, el alumno para poder aprender tiene que ver en el maestro una figura idealmente benéfica, nutricia de tal forma que lo que se reciba de él sea considerado "un buen alimento", que puede ser digerido, incorporado y asimilado. (Oviedo y Sánchez 1992, op. cit. p. 4)

Quienes establecen además que, cuando se habla de "relación afectiva positiva" o de una "imagen benéfica y nutricia" no se está implicando necesariamente que se trata de una relación "cálida", "cercana", etc.

En algunos casos es así, pero todos hemos tenido la experiencia de algún maestro memorable, uno con el cual sentimos que aprendimos mucho, que actuaba de manera irónica, burlona, incluso un tanto agresiva, o que, por el contrario, era tímido y acaso inseguro. Son maestros que justamente por esas características crean una "relación afectiva positiva" hacia ellos.

En el primer caso suelen ser personas que se nos figuran fuertes, poderosas y con seguridad personal. Nos hacen sentir la confianza y protección que alguna vez vimos o deseamos ver en nuestros padres. En el otro caso también

los insertamos en la serie parental. La nobleza y sinceridad que imaginamos en ellos nos recuerda algo que en nuestra infancia admirábamos en los adultos que amamos. (Ibídem, op. cit. p.4)

Sin embargo, es necesario recalcar lo siguiente. Al igual que en la situación de alimentación, el alumno reconoce que la fuente de los conocimientos se encuentra, por lo menos en parte, "dentro" del maestro, lo cual conduce a la vivencia de necesidad. Esta situación puede ser experimentada de múltiples maneras, en parte determinadas por la forma en que se ha aprendido a tolerar la dependencia. Conceptos tales como capacidad de frustración, confianza básica, envidia y gratitud, se encuentran a su vez, interviniendo en este planteamiento. Para aclarar el cuadro anterior nos remitiremos nuevamente a la situación infantil.

El bebé humano, por sus características es dependiente absoluto de un objeto parental, genéricamente identificado como "madre". Este bebé posee tanto impulsos agresivos como amorosos (o libidinales), que quedan indisolublemente ligados a su objeto materno.

En algún momento de su existencia el pequeño comienza a tener una vaga conciencia de que las gratificaciones no provienen de su interior, sino de un otro ajeno a él y que es la madre. Si la relación con ella ha sido predominantemente placentera el bebé puede tolerar la vivencia y necesidad de dependencia por que posee un sentimiento de confianza originado en la repetida corroboración de la "lealtad" de la madre hacia él. En el caso contrario, cuando como resultado de las frecuentes experiencias de frustración, el bebé se siente inundado de rabia y dolor, no sólo no se desarrolla este sentimiento de confianza, sino que de hecho tiene la fantasía de ser perseguido y atacado por, lo que considera, una madre mala que lo odia por su agresión hacia ella.

Quando esto sucede, el bebé se aleja de la imagen interna del objeto satisfactor, pero además, desarrolla una serie de mecanismos tendientes a contrarrestar el poder 'maligno' de la madre sobre él. Puede, por ejemplo, desplegar una intensa idealización de ella como forma de negar sus aspectos persecutorios, Puede, también, desvalorizar lo que ella posee y que él necesita por que de esta manera se elimina la sensación de angustiosa dependencia. Igualmente puede utilizarse el desprecio, que como se sabe, es una de las defensas más comunes para negar la envidia, e incluso, en última instancia, puede expanderse la omnipotencia como compensación contra cualquier sensación de impotencia.

Transportando estas consideraciones a la situación de aprendizaje, Oviedo y Sánchez, 1992, plantean que en todo alumno existe:

a) Una sensación de carencia. Se trata de la carencia de conocimiento. El alumno puede acertar, idealmente, que hay algo que desconoce pero que puede llegar a saber. En forma patológica el educando puede tener una sensación de intolerable inacabamiento, que lo coloca en desventaja frente a otros. Así sucede, por ejemplo, cuando el conocimiento es igualado inconscientemente con "poder": tener conocimientos es tener algo que a otros les falta, es, por lo tanto, tener algo deseado y envidiable.

b) Una convicción de que otro posee ese conocimiento. Nuevamente aquí se presentan posibilidades ideales y patológicas. En el primer caso se reconoce que el maestro sabe más que uno, pero que no sabe todo. Además se tiene confianza en su capacidad de generar en nosotros un aprendizaje adecuado, al cual podemos contribuir en forma activa. En el extremo patológico se niega toda posibilidad de enseñanza: no hay nada que aprender. La finalidad inconsciente de este mecanismo es la de defender al yo del sentimiento de envidia y dependencia: si el otro sabe más

que uno y puede enseñarnos, entonces tiene poder sobre nosotros.

c) Un deseo de obtener el conocimiento (deseo de aprender) y una fantasía concomitante acerca de la manera en que dicho conocimiento será obtenido. Este deseo puede ser vivido en forma placentera o dolorosa, como enriquecimiento nutricional o como vaciamiento y saqueo del otro; puede remitir a la fusión infantil con el pecho, o puede revivir viejas fantasías orales, anales o fálicas de voracidad, control o castración, así como las culpas correspondientes.

d) Una idea sobre lo que sucederá después de obtener ese conocimiento. En el plano de lo consciente, se sabrá más, se tendrá dominio en un campo del saber. En lo inconsciente, la fantasía puede ser quedar protegido, recuperar seguridad, tener poder sobre los demás, eliminar sentimientos de minusvalía, adquirir armas dañinas, etc. Puede, idóneamente, hacer surgir la sensación de que uno ha recibido una herencia valiosa, que produce vivencias de totalidad, y con ello, la posibilidad de generar nuevos conocimientos o transmitirlos a otros.

Lo que sigue de lo anterior es que todo alumno, en mayor o menor medida, consciente o inconscientemente, al encontrarse colocado en una situación de aprendizaje sufre una regresión y revive diversas fantasías y afectos infantiles. Por un lado está su deseo de aprender (incorporar por necesidad), pero por el otro, se encuentra renuente al aprendizaje porque aceptarlo significa reexperimentar sentimientos de dependencia, envidia, vacío, inacabamiento, anhelo y hostilidad. Si lo que predomina es esto último, el estudiante tiende a alejarse inconscientemente de la fuente de dolor, o incluso se siente compelido a destruirla o negarla. Aquí la "fuente potencial del dolor" se ubica en el aprendizaje y en el maestro que enseña. Por el contrario, si lo que predomina es la relación afectiva positiva el alumno

siente la posibilidad de aceptar el aprendizaje, es decir, tolera sin conflicto los sentimientos de rivalidad, competencia o envidia hacia el maestro y sus enseñanzas, y lo coloca merced a la gratitud que siente hacia él- en el lugar de su Ideal (en terminología psicoanalítica, en el Ideal de su yo). La formación de un Ideal es, como varias veces lo señaló Freud, parte esencial del proceso de Identificación. Este proceso implica que el alumno desea ser como el maestro o saber tanto como él.

Oviedo y Sánchez (1992) llegaron a la conclusión de que en un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno abandona su deseo de sustituir o aniquilar al maestro como fuente de conocimiento porque confía en que puede aprender algo de él sin sentirse minimizado, sometido o destruído por este conocimiento. Acepta el rol de ambos y se identifica con el proceso de enseñanza.

CAPITULO III

METODO

3.1 Planteamiento del problema.

Por tanto, la presente investigación determina ¿Cuál es la percepción valorativa de la figura de autoridad (docente) y el individuo sobre la cual se ejerce la autoridad (alumno)? ya que tanto el maestro como el alumno transmiten comportamientos entre los cuales se incluyen el comportamiento no verbal que suscitan o frenan el compromiso, la actividad, el espacio pedagógico en el cual ambos partipan.

Nos encontramos por tanto, en una dimensión que nos da la oportunidad de llevar a cabo investigaciones que permitan dilucidar los diferentes factores existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que requiere la búsqueda de nuevas alternativas que optimicen su proceso fundamental en el desarrollo social.

3.2 Hipótesis

Las hipótesis del presente estudio fueron:

3.2.1. Hipótesis metodológicas propuestas en la presente investigación fueron:

3.2.1.1. Hipótesis de Investigación (H_1)

H_1 : Ya que los factores de comunicación no verbal

constituyen estímulos significativos en el proceso de comunicación que se establece entre la figura de autoridad (en este caso, docente) y el individuo sobre el cual se ejerce la autoridad (alumno). Dichos estímulos, permiten medir el fenómeno transferencial mediante la interacción afectiva que se produce en la relación maestro alumno (Abadi, 1982. pp. 125-126). en virtud de que los estudiantes mantienen un contacto casi cotidiano con el profesor y sus métodos, y por ende, poseen información que no es accesible a los demás. (Monges 1973, citado en Torres, 1992)

3.2.2.1. Hipótesis de trabajo (H_1)

H_1 : En el proceso de enseñanza-aprendizaje, por efecto transferencial, el maestro es percibido como 'buen profesor' o 'mal profesor', a través de conductas no verbales de comunicación, producto de la historia de los alumnos respecto de la figura de autoridad paterna.

3.3 Hipótesis estadísticas:

3.3.1. Hipótesis nula (H_0)

H_0 : No existe diferencia estadísticamente significativa entre las categorías de comportamiento no verbal de 'buen profesor' y 'mal profesor'.

$H_0 : a = b$

H_0 : No existe diferencia estadísticamente significativa entre la actitud paterna de las categorías de 'buen profesor' y 'mal profesor'.

$H_0 : a = b$

2. 3.2 Hipótesis alternativa (H_1)

H₀ : En los puntajes de comportamiento no verbal obtenidos en el grupo bajo la categoría de 'buen profesor' y la categoría de 'mal profesor', existe una diferencia estadísticamente significativa.

H₁ : a ≠ b

H₀ : En los puntajes de actitud hacia la autoridad paterna de las categorías 'buen profesor' y 'mal profesor', existe una diferencia estadísticamente significativa.

H₁ : a ≠ b

A efecto de reunir con los requisitos metodológicos referentes a la muestra poblacional, necesarios en una investigación tales como a) el control de la cantidad poblacional, b) influencia estadística, c) el tiempo de acceso a los sujetos, d) tipo de diseño, e) representatividad de los datos y g) objetivos del planteamiento del problema, (Castro, 1982 p.55); se llevó a cabo la siguiente elección:

3.4 Sujetos:

La población utilizada en la presente investigación consistió en un total de 60 participantes, ambos sexos, pertenecientes a la Facultad de Contaduría y Administración sexto semestre de la licenciatura en Contaduría, mismos que se encontraban presentes para la impartición de la Materia de Sistemas de Información.

3.5 Instrumentos:

3.5.1. Cuestionario de Comunicación no verbal

En la presente investigación, se llevó a cabo la elaboración de un cuestionario de conducta no verbal del profesor en el salón de clase, en virtud de no existir ningún instrumento

directamente relacionado con el tema a investigar.

El fundamento teórico de las preguntas contenidas en dicho test, se llevó a cabo a partir de la revisión bibliográfica previamente elaborada de distintos autores de la materia, (principalmente, Ricci (1980), Davis (1981) y Picard (1986); a partir de la cual se llevó a cabo la recopilación de un total de 51 enunciados afirmativos que reunieron las 14 características de elaboración sugeridas por Thurstone citado en Edwards (1957, pp. 13-14), con los cuales se llevó a cabo la prueba piloto.

Se elaboraron 50 afirmaciones de comportamiento no verbal de un profesor en el salón de clase, en donde cada afirmación fue definida en un continuo rango escalar (González, (1973) s.p. y Nunnally (1987) pp. 598-604) de medición discreta de siete puntos. (apéndice a pp. 86-88)

Dichas afirmaciones fueron presentadas en dos direcciones; por ejemplo, Cuando afirmamos: " El espacio interpersonal del profesor es distante ", teóricamente se esperarí que el espacio interpersonal del profesor no fuera distante, por lo tanto, la afirmación estaría planteada en dirección Inversa.

Otro caso, en donde la afirmación se planteó en una dirección positiva, queda ejemplificado con la afirmación "El atuendo de presentación del profesor es adecuado", ya que teóricamente se esperarí que el atuendo del profesor fuera adecuado, la postura del alumno que responde a la escala tenderá hacia la posición de acuerdo.

Con el objeto de llevar a cabo el análisis estadístico que nos permitiera establecer la validez y confiabilidad de la escala piloto, dicha escala fue aplicada a 26 profesores del CETIS "Coyoacán", los cuales desempeñaron la función de jueces. (González, 1973, s.p.)

Una vez obtenida dicha Información, se llevó a cabo la

Inversión de la puntuación de los reactivos de la prueba piloto que tenían una interpretación inversa, los cuales fueron los números: 1, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 45, 46 y 48. Fue computado el puntaje de mayor a menor, habiéndose obtenido un puntaje máximo en la mencionada prueba piloto de 313 para quien mostró una postura teóricamente idónea y un mínimo de 149 puntos para los jueces que se mostraron teóricamente menos convencionales referente a la conducta no verbal de un profesor en el salón de clase.

De acuerdo a las especificaciones de la American Psychological Association (citado en Downie y Heath p. 276), la validez del instrumento se determinó mediante el análisis del Coeficiente de consistencia interna que obtuvimos de KR (Ibídem p. 269) habiéndose obtenido un puntaje de .86, obteniéndola también por jueces se obtuvo un puntaje de .85, que significa un índice aceptable de consistencia que indica el grado en que los reactivos de una prueba se intercorrelacionan, es decir, el grado en que los ítems miden una misma variable. (Magnusson, 1990 p. 146) y (González, 1973, s.p.).

A efecto de proporcionar una base adicional a fin de comprobar que los ítems, miden una misma variable, se llevó a cabo un análisis de ítems partiendo del hecho de que las actitudes cuando no se dirigen a un objeto definido tienden a la aceptación de puntos de vista que ya son corrientes en la comunidad (Allport, condiciones que intervienen en la formación de actitudes, citado en González, 1973, s.p.), habiéndose obtenido, por tanto la homogeneidad de los reactivos obtenida del análisis de los puntajes otorgados por los jueces para cada afirmación, considerada como validez de criterio del instrumento (Magnusson, 1990 pp. 155-156) con un nivel de significancia del 0.1 (Ver anexos Tabla Núm. 1 pp.80-1)

Asimismo, refiriéndonos a los aspectos de validez, Herrans

(1985) establece que "...cuando se postula teóricamente que un rasgo es homogéneo, entonces los estudios de confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos psicológicos arrojan alguna evidencia de la validez de construcción lógica del instrumento".(p. 86)

La confiabilidad del instrumento fue establecida a partir del análisis de comparación pares y nones (Downie y Heath 1986 pp. 269-274 y Luna, 1992 p.5) mediante la fórmula de Pearson y llevando a cabo la corrección utilizando la fórmula de Spearman-Brown (Ibidem) habiendo obtenido un puntaje de .95 y a través del método de mitades, se obtuvo una confiabilidad de .75

Por tanto, se elaboró finalmente un test de comunicación no verbal con un total de 25 afirmaciones de las cuales investigan aspectos de proximidad (Nos. 1, 3, 10 y 20); vestido (Nos. 2 y 21); actitud (Nos. 4, 13, 15, 18, 19 y — — — — 25); gestos (Nos. 5 y 6); voz (Nos. 6, 7, 11, 12, y 22); postura (Nos. 8 y 24); movimientos (Nos. 9 y 14) y mirada (Nos. 17 y 23) respectivamente. (Apéndice b pp. 89-91)

3.5.2. Cuestionario de Autoridad Familiar

El cuestionario utilizado para medir la actitud hacia la autoridad familiar, fue tomado del elaborado por Morales (1973) p.105 construido bajo la técnica de diferencial semántico (Díaz, 1975) (Apéndice c p. 92)

3.6 Procedimiento

El procedimiento de investigación se llevó a cabo utilizando el diseño de grupos apareados. Según el cual, todos los sujetos pudieron ser colocados en ambas condiciones o ser asignados a ellas de manera que un miembro de cada par apareado quede en una de las condiciones. (Craig y Metze, 1987 p. 114-123) (Castro, 1982 pp.98-101).

De tal forma que se solicitó a la totalidad de la población experimental que se encontraba presente designaran a dos profesores que les impartieran clase, como 'buen profesor' y 'mal profesor' en censo grupal .

Una vez establecidos los personajes designados a las categorías de 'buen profesor' y 'mal profesor' , se dividió al grupo en dos partes asignando una parte a la categoría de 'buen profesor' y la otra a la categoría de 'mal profesor', de tal forma que cada uno de los grupos contestó las afirmaciones proporcionadas a través del cuestionario de comunicación no verbal, relacionándolo con el profesor asignado a su categoría.

El cuestionario referente a la actitud paterna, fue contestado por ambos grupos en relación a su propia actitud parental. Fueron dadas las instrucciones correspondientes a los sujetos experimentales y verificado que las mismas hayan sido comprendidas tanto en asignación de grupo, como las referentes a los cuestionarios en particular. Habiéndoseles aclarado que no se trataba de ningún cuestionario ni de Inteligencia, ni de aprovechamiento, que no existían, asimismo, respuestas ni buenas ni malas. Una vez esclarecidos cada uno de los puntos mencionados, los participantes procedieron a dar respuesta a los cuestionarios presentados.

3.7 Las variables experimentales quedaron definidas de la siguiente manera:

V.I.: Actitudes de comportamiento no verbal: Proximidad, contacto, voz, expresión facial, postura y actitud general del profesor en el salón de clase.

V.D.: Actitud hacia la Autoridad Familiar

V.D.: Actitud valorativa hacia al profesor

V.A.: Formación de dos grupos respecto a buen profesor, y

mal profesor

nota: los conceptos de buen profesor y mal profesor son categorías consideradas en el aspecto afectivo que se vincula; los cuales fueron elegidos, previa encuesta realizada a los participantes en la investigación.

Los 60 participantes fueron asignados de manera accidental a una de las dos categorías arriba citada, los cuales dieron respuesta a los cuestionarios de comunicación no verbal y de autoridad familiar en cada una de las condiciones a saber: buen profesor y mal profesor, y para ambos grupos, actitud hacia la autoridad familiar.

Se dieron indicaciones de respuesta a los instrumentos, mismas que se encontraron impresas en cada cuestionario (apéndices b y c pp. 86-91)

3.8 Tipo de estudio:

Se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio que pretendió a partir de las respuestas asignadas por cada uno de los estudiantes a los instrumentos aplicados, determinar la percepción de los sujetos hacia los diferentes tipos de autoridad.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El análisis de los puntajes obtenidos de la aplicación de los cuestionarios de comunicación no verbal del profesor en el salón de clase así como del cuestionario referente a la actitud hacia la autoridad familiar arrojó los siguientes resultados:

4.1 Resultados frente a la figura de autoridad docente:

Los puntajes obtenidos por los estudiantes que participaron en el grupo con la categoría de buen profesor en el cuestionario que se refiere al comportamiento no verbal de un profesor considerado como bueno por todo el grupo, se encuentra un puntaje medio de 64.8 y en lo que respecta a los participantes en la categoría de mal profesor que fue considerado por la generalidad del grupo, se encontró un puntaje medio de 79.2.

Los resultados obtenidos de la aplicación del mencionado cuestionario referente al "comportamiento no verbal del profesor", fueron analizados mediante la aplicación de la fórmula "t" (Smith, 1971 pp. 72-79) encontrándose un puntaje de 3.72, el cual es mayor al puntaje obtenido en las tablas para una probabilidad de error de uno en cien casos, por lo tanto, se interpreta en el rechazo de la hipótesis nula (ibídem p. 182-185), misma que manifiesta que existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes otorgados a las categorías de 'buen profesor' y 'mal profesor', con un nivel de significancia de .01.

Por tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación acerca de las diferencias que se encuentran en la

percepción valorativa del comportamiento no verbal del profesor en el salón de clases, podemos observar en las gráficas 1 y 2 (Ver gráficas pp. 78-9) las diferentes distribuciones de las frecuencias las cuales nos permiten a simple vista darnos cuenta de la manera en que los puntajes se distribuyeron en cada una de las categorías de 'buen' y 'mal' profesor las cuales obtuvieron gráficamente un puntaje medio de entre 70 y 80 puntos para la categoría de 'mal' profesor y un puntaje medio de entre 50 y 60 puntos para la categoría de 'buen' profesor resultados gráficos que concuerdan con los estadísticamente obtenidos, los cuales como se ha mencionado presentan diferencias significativas que a partir de los resultados obtenidos estamos autorizados a atribuir a las multimencionadas categorías de 'buen' y 'mal' profesor.

Asimismo, podemos observar que en la categoría correspondiente a 'mal' profesor la dispersión de los puntajes alcanzó un máximo de 131 a 140 puntos, mientras que la dispersión que corresponde a la categoría de buen profesor la dispersión mayor alcanzada fue de 101 a 110 puntos, la cual es menor, como resulta evidente, que la alcanzada por la categoría de 'mal' profesor. Cabe mencionar que este de acuerdo a lo establecido en la construcción del cuestionario de comunicación no verbal del profesor en el salón de clase, en su parte teórica, los puntajes más elevados corresponderían a una actitud socialmente más negativa hacia el profesor.

Del mismo modo, encontramos en los puntajes distribuidos hacia la actitud positiva para el profesor, que el puntaje menor fue de entre 41 y 50 puntos en ambas categorías aunque en mayor frecuencia para la categoría de 'buen' profesor. Encontrándose en la categoría de 'mal' profesor una frecuencia igual a cero en la siguiente escala que corresponde al puntaje entre 51 y 60 la cual hubiera pertenecido a una actitud favorable hacia el profesor.

4.2 Resultados frente a la figura de autoridad:

Respecto de la figura de autoridad paterna se encuentra para el grupo correspondiente a buen profesor un puntaje medio de 18.7;

así como para el grupo correspondiente a la categoría de mal profesor un puntaje medio de 19.8, A los cuales se les aplicó la prueba "t" (Ibídem op. cit.) obteniendo como resultado el valor de .65 el cual se interpreta como el hecho de que no existen diferencias estadísticamente significativas, con un margen de error de 0.1, esto, es, que la diferencia existente entre las medias puede deberse a algún factor diferente de la relación entre ambos grupos.

4.3 Análisis de cada reactivo del cuestionario de comunicación no verbal:

Asimismo, se llevó a cabo un análisis de las diferencias significativas para cada reactivo (prueba "t") (tabla No. 2, p.82) en donde podemos ver que para los reactivos Nos. 3, 7, 14, 15, 16, 17, 23, 24 y 25 no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de un buen y mal profesor en relación con las afirmaciones de comunicación no verbal que se presentan en el cuestionario; asimismo, para los reactivos Nos. : 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, y 22, se rechaza la hipótesis nula que establece que no existen diferencias significativas en la percepción valorativa de la figura de autoridad; por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción valorativa de la figura de autoridad docente buena y mala, en virtud de lo cual, estamos autorizados a atribuir dichas diferencias a algunas de las características que se encuentran en función de la percepción favorable de la figura de autoridad docente.

Por ejemplo, en un análisis más detallado de los resultados tenemos que, se encontró un puntaje mayor global, para el reactivo núm. 14 que se refiere al movimiento de los brazos y manos del profesor, los cuales no pueden considerarse como afectivos; de 136 puntos, correspondiente a la categoría de buen profesor y un puntaje menor que fue asignado a la misma categoría de buen profesor de 33 puntos al reactivo número 21 y que se interpreta en el buen cuidado de la ropa de dicho profesor. (tabla No. 3, pp. 83-85)

Las diferencias más amplias encontradas en los puntajes asignados a

cada una de las categorías fueron las asignadas a los reactivos números 11 y 22 referentes a la voz y 21 referente al cuidado del vestido.

Análogamente, se encuentra que casi no existe diferencia entre ambas categorías en los aspectos que se refieren al contacto superficial (reactivo No. 3), invasión del espacio interpersonal de los alumnos (reactivo No. 20), la naturalidad del comportamiento del profesor en el salón de clase (reactivo No. 15), proyección de actitud de confianza del profesor (reactivo No. 19), costumbre de torcer la boca para mostrar desacuerdo (reactivo No. 16), el tono y ritmo monótono utilizado en clase (reactivo No. 7) y la adopción de posturas que parecen estudiadas por el profesor en el salón de clase (reactivo No. 24).

Se encuentra asimismo, que en la categoría de buen profesor, existen conductas no verbales negativas, es decir, que teóricamente serían asignadas a la categoría de mal profesor, las cuales fueron reactivo No. 3 contacto más superficial, reactivo No. 16 mayor frecuencia de gestos de rechazo, reactivo No. 25 actitud imperativa en clase, reactivo No. 6 fuerte volumen de voz, reactivo No. 7 monotonía en el tono y ritmo de voz, reactivo No. 14 actitud menos afectiva en el movimiento de brazos y manos, reactivo No. 17 mirada menos amable y reactivo No. 23 incomodidad del alumno por la fijación de la mirada del profesor durante la clase. (tabla No. 3, pp. 83-5)

CAPITULO V

DISCUSION

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos concluir en lo referente al proceso transferencial estudiado, que el análisis del mismo, habrá de considerar las siguientes cuestiones teóricas.

a) Proporción variable de transferencia:

Si (la proporción variable de transferencia y realidad (sic.) la relación con respecto a personas investidas de autoridad. En una relación sana debemos admitir que la contribución del pasado (de la transferencia) es relativamente pequeña y tanto la oposición de la persona investida de autoridad como sus rasgos y debilidades humanas se perciben claramente.

En cambio, si el carácter de transferencia predomina, la persona investida de autoridad se percibe ya sea como magnífica y sin falla o, al contrario, como un coloso con pies de barro. (Ernest A. y Gertrude R. Ticho, 1972, p. 12)

De lo cual podemos concluir que las respuestas de los sujetos a los cuales se les aplicaron los cuestionarios, el análisis de las actitudes exageradas, que constituyen relaciones transferenciales, no fueron consideradas como tales, por lo que el cuestionario utilizado referente a la actitud paterna, debería ser estructurado de tal forma, que haga evidente esta cuestión, ya que para el presente estudio, los puntajes fueron tomados en su estructura original, sin considerar el

aspecto ambivalente de la transferencia (ibídem op. cit. p. 12).

b) Factores Inherentes:

Otro punto a considerar respecto de la relación transferencial es el que se refiere a un aspecto que no puede desligarse de dicho proceso, y se refiere específicamente a la contratransferencia. Kemper W. (1972), especifican que "la transferencia del paciente es reflejo fiel de la actitud y técnica analítica de trabajo del terapeuta." (ibídem op. cit. p. 58), haciendo patente la observación de hasta qué punto se halla el paciente, en su actitud fundamental de transferencia, engranado en actitudes fundamentales correspondientes de su terapeuta. Análogamente, se pone de manifiesto, en la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta qué punto influye la actitud adoptada por el docente.

Por tanto, en la presente investigación, de acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios de comportamiento no verbal del profesor en clase y de la actitud paterna de los alumnos, se encuentran resultados similares a los obtenidos por Díaz Guerrero (1968), Morales Lavín Gloria (1973) quienes establecieron que aunque existía con toda claridad que hay una gran obediencia hacia las Autoridades Familiares, en cambio, puede de hecho no haber obediencia y aún, puede haber rebeldía para otro tipo de autoridades. p. 125; es decir, no se encuentra una relación significativa entre los diferentes tipos de autoridad.

Morales Lavín (1973) lo aplica al concepto de Autoridad Ejército, Autoridad Agente de Tránsito y en menor grado hacia la Autoridad Divina. (ibídem, op. cit. p. 125).

Asimismo, Dupont (1984), afirma que la situación familiar (padres divorciados, separados, muertos, activos y sin empleo) influye en el rendimiento de los alumnos. Se

encontró que los alumnos cuyos padres viven 'normalmente' obtienen rendimientos más importantes con una probabilidad de error de uno en cien casos. De tal suerte que si teóricamente aceptamos que la percepción parental constituye un proceso diacrónico íntimamente relacionado con la historia del sujeto, lo cual nos hace emerger la importancia de la percepción parental y su relación en la actividad escolar.

La presente investigación se avoca a las relaciones que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los efectos transferenciales de la autoridad familiar que se producen, podemos concluir que, quizá resulte una hipótesis interesante, aunque no suficiente para explicar los procesos que se producen en el fenómeno transferencial al que nos referimos.

A lo largo de la exposición teórica referente tanto al proceso transferencial como del concepto de figura de autoridad, se puede observar que dicho análisis se refiere principalmente a estudios que se han llevado a cabo con niños; y que la población utilizada para la presente investigación fue de adultos, este tiene como base el hecho de considerar el principio de autoridad y de transferencia como producto de un proceso diacrónico personal.

Es decir, que la sumisión psicoafectiva a la autoridad es un fenómeno provocado o prolongado artificialmente, como diría Mendel (1974) " Un condicionamiento reflejo tan antiguo como la humanidad y cuyos fundamentos ontogenéticos son totalmente inconscientes para el individuo" (p. 151).

Los aspectos de comunicación no verbal que se produce en el salón de clase, se hacen evidentes a partir de los resultados obtenidos. Se puede decir por tanto, que su influencia puede resultar determinante y habrá de ser

considerada para la optimización de la labor docente.

5.2 Recomendaciones

De los puntos anteriormente expuestos, las recomendaciones para futuras investigaciones al respecto se hacen evidentes. En la investigación de conceptos teóricos, se deberán controlar al máximo, todas las variables que intervengan, a efecto de obtener resultados que arrojen luz sobre los aspectos de interés.

Asimismo, se ha demostrado la validez propicia del cuestionario de comunicación no verbal, por tanto a futuras investigaciones en el tema se recomendaría un análisis profundo del instrumento a utilizar a efecto de medir la actitud hacia la autoridad paterna.

BIBLIOGRAFIA

Abadi, Mauricio (1982) El psicoanálisis y la otra realidad. Edición castellana por Amorrortu editores, S.A., Icalma 2001, Buenos Aires, Argentina

Alexander, Franz y T. M. French. (1965) Terapéutica Psicoanalítica. Principio y aplicación. Presentación a la edición castellana por Enrique Pichón, 2a. edición, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina

Bochenski, Innocentius. (1979) Qué es la autoridad. Editorial Allanza, Barcelona, España

Castro, Luis. (1982) Diseño experimental sin estadística. Usos y restricciones a las ciencias de la conducta. 2a. edición, 4a. reimpresión, editorial Trillas, México

Cervo Amado, José Luis. (1983) Metodología Científica. 1a. edición en portugués por Editora McGraw-Hill Latinoamericana, S.A. 1979 Brasil. 1a. edición en español 1980 por Editorial McGraw-Hill. actual, Publímex, México, D.F.

Craig, J.R. y Metze L.P. (1987) Investigación psicológica. Nueva Edición Interamericana, S.A. de C.V., México

Davis, Flora. (1981) La comunicación no verbal. Título original Inside Institution - What we Knew About Non-Verbal Communication. Traducción de Lita Mourglier. El libro de bolsillo Allanza Editorial Madrid 5a. edición, Madrid, España

Díaz Guerrero, Rogelio. (1975) El diferencial semántico del idioma español. Editorial Trillas. México .

Downie, Norville y Heath, Robert W. (1986) Métodos estadísticos aplicados. Título original Basic statistical methods-fifth edition. Traducción de Mei Mei Alicia Chu Pulido. 5a. edición editorial Harla México

Dupont, Pol . La dinámica de la clase, (1984) Traducción de Bárbara Aravena . Editorial Narcea , S.A. de Ediciones, Madrid , España

Eco, Humberto. (1982) Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación y escritura. ed. Gedisa. México

Eduards, Allen L. (1957) Techniques of Attitude Scale Construction. Appleton-Century-Crofts, Inc. New York, N.Y. U.S.A.

Freud, Sigmund. (1980) Obras Completas. Vol. X, XII (Sobre la dinámica de la transferencia), XIII (El Interés por el Psicoanálisis). Traducción directa del alemán por José Luis Etcheverry. Amorrortu Editores, Buenos Aires Argentina

Freud, Anna. (1985) Introducción al psicoanálisis para educadores. Traducción de Lodovico Rosenthal. Editorial Paidós, 2a. reimpresión México

Fromm, Erich. (1984) Sobre la desobediencia y otros ensayos. Título original On Desobedience and other essays. Traducción de Eduardo Prieto. 1a. edición Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina

Giroux, Henry A. (1992) Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Título original theory and resistance in education. a pedagogy for the opposition traducción de Ada Teresita Méndez, revisión conceptual de Alica de Alba y Bertha Orozco, 1a. edición al español Siglo veintiuno editores, México

González, Humberto. (1973) Algunas técnicas en la medición de las actitudes. Tesis para obtener el grado de Lic. en Psicología en la Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México

Karl A. Menninger-Philip S. (1974) Holzman. Teoría de técnica psicoanalítica. Traducción de la segunda edición inglesa. Editorial Psique. Buenos Aires

Karl Buhler. (1980) Teoría de la expresión. El sistema explicado por su historia. Versión castellana Hilario Rodríguez. Editorial Alianza, Madrid, España

Magnusson, David. (1990) Teoría de los test. Biblioteca Técnica de Psicología. Traducción de Javier Agullar. Editorial Trillas, México

Mendel, Gérard. (1973) Sociopsicoanálisis I. De la biblioteca Sociopsychanalyse, Vol. 1, 2, y 3. Traducción de Víctor Goldstein, revisión de Jorge Zarza. Editorial Amorrortu editores, Buenos Aires

Mendel Gerard, (1974) La descolonización del niño. Traducción castellana de J. Sicart, Ariel. Barcelona

Miller, Robert. (1973) Social and Pharmacological Influences on the Nonverbal Communication of Monkeys and of Man. En Nonverbal communication Vol. 1. Advances in the study of communication and effect. Krames, Pliner and Alloway, ed. Plenum Press. U.S.A.

Morales Lavin Gloria Valentina. (1973) El Diferencial Semántico con Escalas Adjetivales y Verbo-Adjetivales frente al concepto de autoridad. Tesis para obtener el título de Lic. en Psicología (colocación 1973.20)

Moreno y Pérez. (1988) Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma

de México

Morgenthaler, Friszt, Ticho, Ernest; Ticho, Gertrude R.; Kemper, Werner W.; Cremelus, Johannes; Rosenkotter, Lutz; Argelander, Hermann; Loch, Wolfgang y Berna, Jaques. (1972) Problemas de técnica psicoanalítica. Título original probleme der psychoanalytischen technik. Traducción de Gerhard, Carlos. 1a. edición. Editorial Siglo veintiuno editores, S.A., México

Müller-Frelenfels, Richard. (1955) Tu alma y la ajena. Una psicología práctica para todos. Versión española por el Dr. A. Vallejo Nájera 2a. edición revisada Editorial Labor, S.A. Barcelona.

Nunnally, Jum C. (1987) Teoría Psicométrica. Traducción de Elisa M. González ed. Trillas 1a. edición, México

Oviedo, Leticia y Sánchez, Jorge. (1993) Algunas notas psicoanalíticas sobre la relación maestro-alumno. Didac, Orgáno del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. Publicación semestral No. 21 Primavera, p. 2-4

Picard, Dominique. (1986) Del Código al deseo. El cuerpo en la relación social. Biblioteca de Técnicas y Lenguajes Corporales, editorial Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México

Pio E. Ricci Bitti/Bruna Zani. (1990) La comunicación como proceso social. colección Los Noventa. 1a. ed. Traducción de Manuel Arbolí Editorial Grijalbo Mexico, D.F.

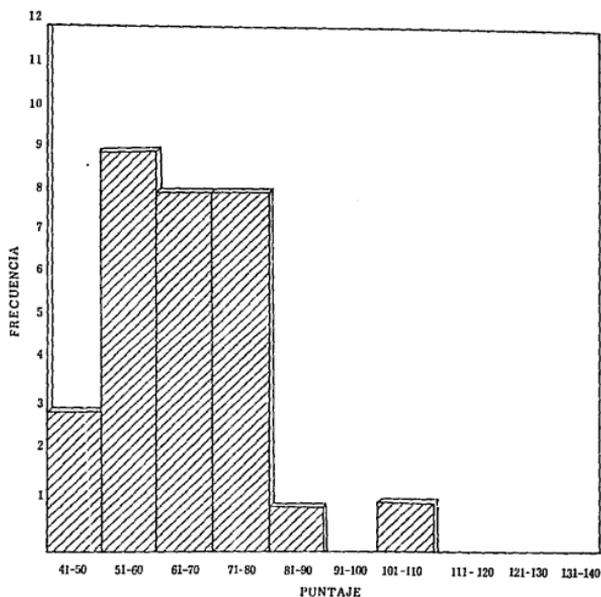
Ricci Bitti, Pio E./Cortesi Santa. (1989) Comportamiento no verbal y comunicación Colección punto y Línea, Editorial Gustavo Gill, S.A. Versión castellana de Carmen Artal, Barcelona España

Smith, Ronald; Sarason, Irwing; Sarason, Barbara. (1984) Psicología : Fronteras de la conducta. traducción José Carmen Pecina. Editorial Harla, 2a. edición , México

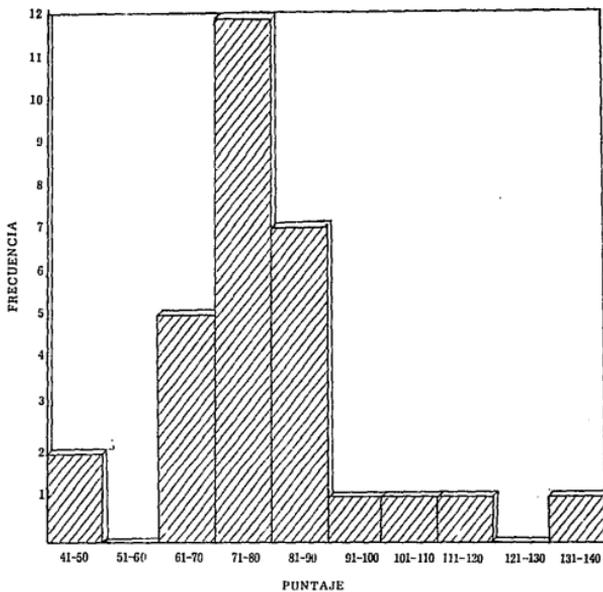
Stokoe Ruth Harf, Patricia. (1987) La expresión corporal en el jardín de infantes Técnicas y lenguajes corporales Editorial paidós 2a. reimpresión España.

Torres, Arturo, (1992) Valoración del desempeño docente. Tesis para obtener la Lic. en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Watzlawick Paul. (1977) El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica. Biblioteca de Psicología 69. Editorial Herder 1980 Barcelona Versión castellana de Marciano Villanueva, de la obra de Paul Watzlawick, Die Möglichkeit des Andersseins, Verlag Hans Huber, Barna-Stuttgart-Viena



Histograma de frecuencias correspondientes a los puntajes obtenidos en el cuestionario de Comunicación No Verbal del profesor en el salón de clase, correspondientes a la categoría de "buen profesor"



Histograma de frecuencias correspondientes a los puntajes obtenidos en el cuestionario de Comunicación No Verbal del profesor en el salón de clase, correspondientes a la categoría de 'mal profesor'.

<u>Reactivo No.</u>	<u>Valor t</u>	<u>Ho:</u>
Reactivo No. 1	1.99	no se rechaza
Reactivo No. 2	.48	no se rechaza
Reactivo No. 3	.85	no se rechaza
Reactivo No. 4	1.12	no se rechaza
Reactivo No. 5	3.08	se rechaza
Reactivo No. 6	1.38	no se rechaza
Reactivo No. 7	1.40	no se rechaza
Reactivo No. 8	.86	no se rechaza
Reactivo No. 9	0	no se rechaza
Reactivo No. 10	.45	no se rechaza
Reactivo No. 11	.61	no se rechaza
Reactivo No. 12	1.97	no se rechaza
Reactivo No. 13	0	no se rechaza
Reactivo No. 14	.72	no se rechaza
Reactivo No. 15	2.32	no se rechaza
Reactivo No. 16	.44	no se rechaza
Reactivo No. 17	.11	no se rechaza
Reactivo No. 18	2.88	se rechaza
Reactivo No. 19	2.46	no se rechaza
Reactivo No. 20	.96	no se rechaza
Reactivo No. 21	1.13	no se rechaza
Reactivo No. 22	1.04	no se rechaza
Reactivo No. 23	1.31	no se rechaza
Reactivo No. 24	.93	no se rechaza
Reactivo No. 25	1.71	no se rechaza
Reactivo No. 26	2.57	no se rechaza
Reactivo No. 27	1.07	no se rechaza
Reactivo No. 28	2.46	no se rechaza
Reactivo No. 29	2.70	no se rechaza
Reactivo No. 30	2.83	se rechaza
Reactivo No. 31	2.00	no se rechaza
Reactivo No. 32	2.42	no se rechaza
Reactivo No. 33	1.31	no se rechaza
Reactivo No. 34	.81	no se rechaza

Reactivo No. 35	2.32	no se rechaza
Reactivo No. 36	1.52	no se rechaza
Reactivo No. 37	1.63	no se rechaza
Reactivo No. 38	1.92	no se rechaza
Reactivo No. 39	1.82	no se rechaza
Reactivo No. 40	.38	no se rechaza
Reactivo No. 41	1.56	no se rechaza
Reactivo No. 42	2.09	no se rechaza
Reactivo No. 43	1.89	no se rechaza
Reactivo No. 44	0	no se rechaza
Reactivo No. 45	1.92	no se rechaza
Reactivo No. 46	0	no se rechaza
Reactivo No. 47	.81	no se rechaza
Reactivo No. 48	.50	no se rechaza
Reactivo No. 49	3.48	se rechaza
Reactivo No. 50	2.66	no se rechaza

Tabla No. 1 Que presenta los valores obtenidos mediante la fórmula t de Student, a efecto de probar la homogeneidad de -- las respuestas obtenidas por los jueces al cuestionario de Comunicación No Verbal del Profesor en el Salón de Clase. (α 0.01)

NOTA: El puntaje obtenido en tablas utilizando un nivel de significancia igual a 0.01 fue de 2.79 (Downie y Heat, 1986 p.328) Por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula: no existe diferencia significativa entre la media de las poblaciones. Lo que significa que los pares de muestras son extraídos de una misma población por lo tanto el criterio es homogéneo.

<u>Reactivo No.:</u>	<u>Valor t</u>	<u>Ho:</u>
Reactivo No. 1	3.19	se rechaza
Reactivo No. 2	7.05	se rechaza
Reactivo No. 3	.16	no se rechaza
Reactivo No. 4	4.62	se rechaza
Reactivo No. 5	3.23	se rechaza
Reactivo No. 6	1.01	no se rechaza
Reactivo No. 7	.09	no se rechaza
Reactivo No. 8	3.42	se rechaza
Reactivo No. 9	2.43	no se rechaza
Reactivo No. 10	4.23	se rechaza
Reactivo No. 11	5.44	se rechaza
Reactivo No. 12	4.29	se rechaza
Reactivo No. 13	5.23	se rechaza
Reactivo No. 14	.28	no se rechaza
Reactivo No. 15	.55	no se rechaza
Reactivo No. 16	.56	no se rechaza
Reactivo No. 17	.24	no se rechaza
Reactivo No. 18	4.49	se rechaza
Reactivo No. 19	4.83	se rechaza
Reactivo No. 20	1.72	no se rechaza
Reactivo No. 21	6.32	se rechaza
Reactivo No. 22	7.87	se rechaza
Reactivo No. 23	.79	no se rechaza
Reactivo No. 24	.63	no se rechaza
Reactivo No. 25	1.53	no se rechaza

Tabla No. 2 : que presenta los valores T obtenidos que establecen las diferencias por reactivo del cuestionario de comunicación no verbal del profesor en el salón de clase para las categorías de 'buen profesor' y 'mal profesor' con un nivel de significancia de 0.01.

PUNTAJES OBTENIDOS PARA CADA REACTIVO

	PUNTAJE TOTAL BUEN PROFESOR	MODA	MEDIA	PUNTAJE TOTAL MAL PROFESOR	MODA	MEDIA
PROXIMIDAD						
REACTIVO No. 1	101	1	3.33	143	6	4.76
REACTIVO No. 3	119	1	3.96	103	2	3.46
REACTIVO No. 10	48	1	1.16	84	2	2.80
REACTIVO No. 20	59	1	1.96	67	2	2.20
VESTIDO						
REACTIVO No. 2	42	1	1.4	96	4	3.20
REACTIVO No. 21	33	1	1.1	113	4	3.76
ACTITUD						
REACTIVO No. 4	37	1	1.23	72	1	2.40
REACTIVO No. 13	83	2	2.76	103	4	3.46
REACTIVO No. 15	56	1	1.86	65	2	2.16
REACTIVO No. 18	88	2	2.93	117	4	3.90
REACTIVO No. 19	88	2	2.93	94	2	3.13
REACTIVO No. 25	126	5	4.20	92	2	3.06

PUNTAJES OBTENIDOS PARA CADA REACTIVO

	PUNTAJE TOTAL BUEN PROFESOR	MODA	MEDIA	PUNTAJE TOTAL MAL PROFESOR	MODA	MEDIA
GESTOS						
REACTIVO No. 5	48	1	1.16	78	2	2.60
REACTIVO No. 16	99	1	3.30	85	2	2.83
VOZ						
REACTIVO No. 6	124	7	4.13	94	2	3.13
REACTIVO No. 7	116	5	3.86	111	2	3.70
REACTIVO No. 11	53	1	1.76	122	2	4.06
REACTIVO No. 12	71	2	2.36	98	2	3.26
REACTIVO No. 22	38	1	1.26	116	5	3.86
POSTURA						
REACTIVO No. 8	62	1	2.06	121	2	4.03
REACTIVO No. 24	70	1	2.33	71	2	2.36
MUJIMIENTOS						
REACTIVO No. 9	71	2	2.36	88	2	2.93
REACTIVO No. 14	136	4	4.56	111	4	3.70

PUNTAJES OBTENIDOS PARA CADA REACTIVO

	PUNTAJE TOTAL BUEN PROFESOR	MODA	MEDIA	PUNTAJE TOTAL MAL PROFESOR	MODA	MEDIA
MIRADA						
REACTIVO No. 17	107	4	3.56	67	2	2.23
REACTIVO No. 23	82	1	2.73	66	2	2.20

Tabla No. 3 Puntajes obtenidos por cada reactivo en puede observarse la suma del puntaje total para cada reactivo en las categorías de 'buen y mal' profesor así como la media y la moda de los reactivos en ambas categorías.

A P E N D I C E A

MUESTRA DE LAS AFIRMACIONES QUE FUERON PRESENTADAS A LOS PROFESORES PARA LLEVAR A CABO LOS ANALISIS CORRESPONDIENTES A LA VALIDACION Y CONFIABILIDAD.

Datos:

SEXO MASC () FEM ()

MATERIA QUE IMPARTE: _____

NIVEL: SUPERIOR () MEDIO SUPERIOR ()

A continuación hay una lista de enunciados. su tarea consiste en indicar el grado en el cual está de 'acuerdo' o en 'desacuerdo' con cada uno. Son siete los grados posibles, y usted deberá marcar con una X aquel que represente lo que usted piensa.

Es importante que usted sepa que no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente existen puntos de vista diferentes.

EJEMPLO:

Me gusta mucho manejar los automóviles automáticos.

1. Completamente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Medianamente en desacuerdo
4. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
5. Medianamente de acuerdo
6. De acuerdo
7. Completamente de acuerdo

Gracias por colaborar.

1. El espacio interpersonal del profesor es distante	1 2 3 4 5 6 7
2. El atuendo de presentación utilizado por el profesor es adecuado	1 2 3 4 5 6 7
3. El contacto físico del profesor con sus alumnos es superficial	1 2 3 4 5 6 7
4. La actitud proyectada por el profesor en clase es tímida	1 2 3 4 5 6 7
5. El profesor acostumbra manifestar favoritismo a determinados alumnos	1 2 3 4 5 6 7
6. El volumen de voz utilizado por el profesor es suave	1 2 3 4 5 6 7
7. El tono y ritmo de voz durante su clase es monótono	1 2 3 4 5 6 7
8. Durante la clase utiliza pausas de silencio cortas	1 2 3 4 5 6 7
9. La complexión y postura del profesor durante la clase es contraída	1 2 3 4 5 6 7
10. El movimiento de los brazos y/o manos es suave	1 2 3 4 5 6 7
11. El profesor acostumbra a mostrar su aprobación mediante gestos faciales	1 2 3 4 5 6 7
12. La mirada del profesor durante su exposición es fija hacia algún alumno por largo tiempo.	1 2 3 4 5 6 7
13. Cuando se presenta alguna situación embarazosa el profesor se muestra nervioso.	1 2 3 4 5 6 7
14. Acostumbra el profesor aproximarse demasiado a sus alumnos	1 2 3 4 5 6 7
15. El profesor acostumbra vestirse inadecuadamente	1 2 3 4 5 6 7
16. Acostumbra el profesor un contacto físico profundo	1 2 3 4 5 6 7
17. Se muestra el profesor imperativo durante la clase	1 2 3 4 5 6 7
18. El profesor rechaza a algunos alumnos de manera notoria	1 2 3 4 5 6 7
19. El volumen de voz del profesor en clase es tenso	1 2 3 4 5 6 7
20. El tono y ritmo de voz es variado	1 2 3 4 5 6 7
21. El profesor durante la clase utiliza prolongadas pausas de silencio	1 2 3 4 5 6 7
22. La postura y complexión del profesor en clase es suelta	1 2 3 4 5 6 7
23. El profesor tiene un movimiento tosco de brazos y manos	1 2 3 4 5 6 7
24. Utiliza el profesor durante clase gestos desaprobatorios	1 2 3 4 5 6 7

- | | |
|---|---------------|
| 25. La mirada del profesor durante su exposición es imprecisa | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26. Ante una situación embarazosa el profesor se muestra confiado | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27. El profesor se acerca muy íntimamente a sus alumnos | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 28. El vestido del profesor es excelente | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 29. El contacto físico del profesor con sus alumnos es profesional | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 30. La actitud que proyecta el profesor es de inseguridad | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 31. Cuando el profesor rechaza a algún alumno lo hace discretamente | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 32. La voz del profesor se escucha perfectamente en todo el salón | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 33. El profesor habla muy rápido | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 34. Durante la clase el profesor calla cuando los alumnos preferirían que hiciera uso de la palabra | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 35. El profesor se comporta en clase de manera natural | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 36. Cuando el profesor mueve las manos parece que va a golpear a alguna persona | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 37. Cuando el profesor no está de acuerdo con algo tuerce la boca | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 38. Si el profesor se queda viendo fijamente a algún alumno, éste siente que lo está retando | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 39. El profesor se mantiene paciente aún cuando está ante una situación difícil. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 40. Acostumbra el profesor a invadir el espacio personal de sus alumnos | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 41. El atuendo del profesor es común. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 42. El profesor mantiene un contacto físico amistoso con sus alumnos. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 43. La actitud que proyecta el profesor es de confianza | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 44. El profesor cuando está de acuerdo, acostumbra asentir con la cabeza | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 45. Cuando habla el profesor casi nadie escucha | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 46. El profesor acostumbra a hablar lentamente | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 47. Cuando debe hacerlo, el profesor sabe mantener silencio | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 48. Al profesor no parece afectarle las situaciones difíciles | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 49. El movimiento de los brazos y manos del profesor es afectivo | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 50. La mirada del profesor es amable. | 1 2 3 4 5 6 7 |

A P E N D I C E B

MUESTRA DE LA ELABORACION FINAL DE 25 REACTIVOS PRESENTADOS

DATOS DE INDETIFICACION

NOMBRE: _____

SEXO: _____

GRADO DE ESTUDIOS: _____

EDAD: _____

A continuación hay una lista de enunciados, su tarea consiste en indicar el grado en el cual está de "acuerdo" o en "desacuerdo" con cada uno. Son site los grados posibles, y usted deberá marcar con una X - aquel que represente lo que usted piensa.

Es importante que sepa que no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente existen puntos de vista diferentes.

ejemplo:

Si la afirmación dice: Me gusta mucho manejarlos automóviles automáticos.

1. Completamente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Medianamente en desacuerdo
4. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
5. Medianamente de acuerdo
6. De acuerdo
7. Completamente de acuerdo

Si usted responde (2) Significa que está en desacuerdo en manejar automóviles automáticos.

En las siguientes afirmaciones usted piensa que:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. El espacio entre los alumnos y el profesor es distante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. El atuendo de presentación del profesor es adecuado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. El contacto físico del profesor con sus alumnos es superficial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. La actitud del profesor en clase es tímida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. El profesor acostumbra a hacer gestos de favoritismo a determinados alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. El volumen de voz utilizado por el profesor es suave | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. El tono y ritmo de voz durante la clase es monótono | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. La complexión y postura del profesor durante la clase es contraída | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. El movimiento de los brazos y manos es tosco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Acostumbra el profesor acercarse demasiado a sus alumnos(as) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. La voz del profesor se escucha perfectamente en todo el salón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. El profesor habla muy rápido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. La actitud que proyecta el profesor es de confianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. El movimiento de los brazos y manos del profesor son afectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. El profesor se comporta en clase de manera natural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Cuando el profesor no está de acuerdo tuerce la boca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. La mirada del profesor es amable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Al profesor, las situaciones difíciles no parecen afectarle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. La actitud que proyecta el profesor es de confianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. El profesor invade el espacio interpersonal de los alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. La ropa que utiliza el profesor es descuidada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Cuando habla el profesor casi nadie lo escucha | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. El profesor se queda mirando tan fijamente que hace sentir incómodo al alumno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. El profesor adopta poses que parecen estudiadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Se muestra el profesor imperativo durante la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

A P E N D I C E C

MUESTRA DE LOS ADJETIVOS QUE FUERON PRESENTADOS PARA
EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS HACIA LA AUTORIDAD FAMILIAR

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación. El propósito fundamental es el determinar las semejanzas y diferencias que existen entre los estudiantes con respecto a su actitud hacia una serie de palabras en relación con el concepto de autoridad.

No se trata de una prueba de inteligencia ni de aprovechamiento. Lo que nos interesa es recabar información rigurosa acerca de sus sentimientos personales sobre una serie de palabras que tienen que ver con el fenómeno psicológico de la autoridad y de nuestras reacciones distintos tipos de autoridad.

Para expresar sentimientos hacia tus padres pon una cruz en un espacio o en otro entre dos adjetivos la palabra que va a juzgar se encuentra en la parte superior de la serie, por ejemplo:

"HIELO"

AGRADABLE: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : X : DESAGRADABLE
 muy bastante ligeramente igual ligeramente bastante muy
 PELIGROSO: X : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : SEGURO
 ETERNO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : MOMENTANEO

Si considera el hielo es muy desagradable pondrá una cruz en el espacio más cercano a la palabra desagradable; si piensa que es muy peligroso, pondrá una cruz en el espacio más cercano a peligroso, etc. No ponga más de una cruz, ni quite ningún par de adjetivos

GRACIAS POR COLABORAR

0

AUTORIDAD FAMILIAR

DESPRECIABLE: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : ADMIRABLE
 HONESTO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : DESHONESTO
 PESIMO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : EXCELENTE
 ODIOSO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : AMOROSO
 MENOR: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : MAYOR
 GIGANTE: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : ENANO
 PEREZOSO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : TRABAJADOR
 PASIVO: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : ACTIVO
 FAMILIAR: _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : NO FAMILIAR