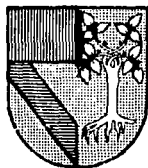


308923

41
24



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

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

ATP
SLLS

**ESTUDIO PEDAGOGICO DE LA PSICOLOGIA
HUMANISTA DE CARL ROGERS CON
APLICACION A LA DOCENCIA DEL
PROFESOR UNIVERSITARIO**

TESIS PROFESIONAL
QUE PRESENTA:
MAGDALENA DOMINGUEZ PACHECO
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

DIRECTOR DE LA TESIS:
DRA. ANA TERESA LOPEZ DE LLERGO VILLAGOMEZ

MEXICO, D. F.

FALLA DE ORIGEN

1995



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A MI MADRE : por todo el cariño y cuidado que me dió en vida
A MI PADRE: por el continuo e incondicional apoyo que me ha
dado en todas mis decisiones.

INDICE.

Introducción	2
I El ser, los medios y el fin del proceso educativo	5
I.1 Definición de Pedagogía	5
I.2 Parte ontológica de la Pedagogía	8
I.3 Los medios de la Pedagogía	14
I.4 Los fines de la Pedagogía	18
II La Psicología, Ciencia de la conducta del proceso humano.....	27
II.1 Definición de Psicología	27
II.2 Objeto del Estudio de la Psicología	28
II.3 Reseña de la Psicología Contemporánea	32
II.4 Características generales de la Psicología Humanista de Carl Rogers.	33
II.5 Pilares de la Psicología Humanista de Carl Rogers	42
II.6 Psicoterapia centrada en el cliente	47
III Características, cualidades y carencias del joven y del adulto.....	55
III.1 Juventud	55
III.2 Características de la juventud	56
III.3 La intimidad en la juventud	59
III.4 Definición de adulto	62
III.5 Características de la adultez	63
III.6 Madurez	68
IV La Docencia como medio de un aprendizaje integral.....	71
IV.1 La evolución y origen de la Docencia	71
IV.2 Definición de la Docencia y sus elementos	73
IV.3 Breve explicación de la Didáctica Tradicional, la Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica	83
IV.4 El aprendizaje significativo de Carl Rogers	86
V Implicaciones pedagógicas sobre la Docencia Rogeriana y su aplicación a nivel universitario	94
V.1 Identificación del problema y planteamiento de la investigación	94
V.2 Interpretación cuantitativa de las encuestas de profesores y alumnos	103
V.3 Interpretación cualitativa de las encuestas de profesores y alumnos ...	116
V.4 Implicaciones pedagógicas sobre la Docencia Rogeriana y su aplicación a nivel universitario	121

Conclusiones	138
Bibliografía	145
Anexos	149

INTRODUCCION

Dentro de las actividades que tienen como fin el desarrollo y perfeccionamiento del hombre, la docencia tiene un papel capital. Sin embargo la mejor realización de esta actividad implica la continua preparación y actualización por parte del profesor tanto en el contenido que imparte como en el proceso de transmisión.

Este trabajo de investigación tiene como objeto la docencia en el campo universitario. El interés por profundizar en este tema se centra principalmente en que se considera la riqueza que puede otorgar un profesor rectamente preparado en el desarrollo y crecimiento de sus alumnos. Si esto es importante y cierto en cualquier etapa evolutiva del discente, resulta de un valor incalculable durante la juventud, debido a que el joven se encuentra en la última etapa de preparación formal en su profesión y por lo tanto, en una sincera actitud de apertura a nuevos conocimientos, lo que permite la influencia también en otras áreas de su personalidad. El profesor que posee una correcta y trascendente orientación personal podrá guiar rectamente a sus alumnos, sin embargo, esto no sucede así si posee otras corrientes de pensamiento. Concretamente la Psicología Humanista de Carl Rogers tiene una concepción antropológica y educativa, de carácter materialista reduccionista y en cierto modo hedonista, fundamentada en la exaltación de los sentimientos como únicos modelos o guías para la formación de los alumnos.

Sin embargo, en la docencia también se encuentra un aspecto técnico - didáctico, es decir el modo de realizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de este segundo aspecto de la docencia la corriente rogeriana brinda grandes aportaciones, como el aprendizaje significativo o la enseñanza no dirigida. Debido a esto la tesis presenta un estudio sobre la concepción de la Psicología Humanista de Carl Rogers donde se delimitan las posibles carencias de esta corriente pero también se afirman sus aciertos.

El pedagogo, como profesional de la educación cuenta con la preparación necesaria para poder juzgar la conveniencia de utilizar determinadas corrientes en la actividad docente y será capaz de realizar el oportuno filtro que permita identificar aspectos positivos y negativos de ésta postura psicológica.

Este trabajo consta de cinco capítulos, cuatro teóricos y el quinto práctico. En el primer capítulo se concreta el concepto de educación en sus tres campos de estudio: Ontológico, Mesológico y Teleológico, también se explica el concepto de hombre y sus características entitativas. La corriente de la tesis es de carácter Aristotélico - Tomista, debido a que estos autores conciben al hombre y por tanto a la educación de un modo integral.

El segundo capítulo explica la Psicología de modo general y se concreta en la Psicología Humanista de Carl Rogers, en donde se realiza el análisis que se explicó anteriormente. El tercer capítulo determina la etapa evolutiva, en donde se mencionan juventud y adultez debido a que el interés es la actividad docente universitaria donde interactúan profesor - alumno. En el último capítulo teórico se orienta a la docencia donde inicialmente se presenta la concepción personal sobre ésta actividad y sus elementos y posteriormente la concepción rogeriana.

En el quinto y último capítulo se encuentra la derivación práctica donde se justifica la razón por la que se propone un conjunto de implicaciones pedagógicas útiles para el profesional de la educación.

Para la investigación teórica se consultaron fuentes, en primer lugar, sobre educación, antropología, psicología, y docencia con una orientación Tomista e integral, las cuales brindaron la información necesaria para realizar el posterior análisis de la corriente rogeriana. Posteriormente se estudiaron las cuatro principales obras de Carl Rogers de donde se pudo conocer su concepto sobre educación, hombre, aprendizaje y docencia, entre otros; y por último

se realizó el estudio de esos conceptos en función de los conocimientos previos.

Para la derivación práctica se aplicaron encuestas de preguntas cerradas en su mayoría, tanto a profesores como a alumnos universitarios, de la institución educativa que cubría todos los requerimientos que se mencionan en el mismo capítulo. De estas encuestas se realizó un interpretación tanto cuantitativa como cualitativa de donde se concluyó con las implicaciones pedagógicas que se presentan.

CAPITULO I

EL SER, LOS MEDIOS Y EL FIN DEL PROCESO EDUCATIVO.

En materia educativa todos los hombres tenemos cierto conocimiento en relación con la experiencia de la vida diaria, con frecuencia se opina sobre la importancia de buscar la mejor educación para los hijos, de hacer de cada alumno una persona realmente educada, de tener un trato educado con las demás personas, de esmerar la delicada educación en la mesa, etc; sin embargo esta ambigüedad de un solo término dificulta que se tenga el conocimiento real de éste.

A lo largo del capítulo se expondrá lo que se entiende por educación, presentando diferentes definiciones de varios autores, también se abordará lo que a la pedagogía se refiere, definiéndola y dividiéndola en distintos campos: ontológico, mesológico, y teleológico; en cuanto se explique la necesidad de dicha división se profundizará en cada uno orientados a la persona y a la educación, para poder así fundamentar la razón por la que la pedagogía se puede plantear como educación personalizada.

I.1 DEFINICION DE PEDAGOGIA

La Pedagogía se puede definir etimológicamente por las palabras "del griego pais - paidos (niño) y ago (conducir), significa guía o conducción del niño" ¹. Sin embargo la consideración de la pedagogía como guía de un niño ha quedado en la historia, en la actualidad se orienta la pedagogía a materia educativa pero en un carácter más científico y con un educando que abarca desde la infancia hasta la senectud.

¹ GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, Tomo 18., p 143

"Solo podemos hablar de pedagogía en la medida que la educación sea susceptible de estudio científico"², y como esto es posible, la pedagogía es un conjunto de verdades y principios organizados y ciertos en torno a un objeto, que como ya se ha dicho es la educación.

Como verdadera ciencia aparece en ella un lugar para la investigación de las causas de un proceso educativo, así como conclusiones universales y sistemáticas, fruto de la reflexión intelectual sobre fenómenos educativos. Dentro de esta explicación resalta claramente su carácter científico, debido a que se encuentran todos los elementos que componen la muy conocida definición de ciencia: "Conocimiento cierto de las cosas por sus causas".

En cuanto su concepción como ciencia no parece encontrar mayor dificultad, pero como ya se dijo, su objeto de estudio es la educación, y un proceso educativo incurre necesariamente en práctica. Es por ello que la pedagogía también indica aquellos aspectos que resultan necesarios para el quehacer educativo, como son métodos, técnicas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, material didáctico, etc.

"Dado el carácter práctico de la pedagogía, es muy corriente definirla no solo como ciencia, sino también como arte de la educación. Sin embargo, conviene distinguir entre ciencia de la educación y arte de educar, aquella es un sistema de verdades; esta, un conjunto de disposiciones subjetivas para obrar"³.

Una vez considerada la reflexión educativa, y la derivación práctica de ella, se encuentra que la Pedagogía no se limita a conocimientos educativos, sino que busca lograr un juicio y valoración de los mismos, de este modo abordará un carácter de ciencia normativa, la cual indica una serie

² SARRAMONA, Jaime, ¿Qué es la Pedagogía?, p 9

³ GARCIA HOZ, Victor, Diccionario de Pedagogía, Tomo 2., p.697.

de principios que se derivan y se orientan a la vez a un fin o meta anteriormente establecido, y el cual se identifica con el fin de la educación.

"Las investigaciones pedagógicas persiguen una finalidad ulterior, llegar a determinar no solo como se realizan los fenómenos educativos, sino como deben realizarse; la reflexión pedagógica no proviene de una actitud puramente especulativa, sino práctica. Del terreno del ser se pasa al del deber ser" ⁴.

La Pedagogía por dedicarse a la educación -en sentido estricto- no tiene contenido plenamente propio, sino que toma de las demás ciencias sus fenómenos dándoles siempre una orientación educativa, lo que le proporciona su autonomía para con las demás ciencias.

En cuanto su división se tomará la presentada por Zaragüeta, el cual distingue a la Pedagogía en cuanto sus partes esenciales:

1. Pedagogía Ontológica: se refiere aquellas realidades que intervienen en el proceso educativo en cuanto que son. Este capítulo se orienta al ser de la persona y la educación.

2. Pedagogía Mesológica: dedicada al área del quehacer educativo, dice como deben realizarse los principios teóricos y universales de la Pedagogía conforme las condiciones del sujeto que se busca educar y de aquel que educa.

3. Pedagogía Teleológica: Orientada al deber ser de la educación, indica los fines de la misma, basándose en la Pedagogía ontológica. Dentro de los fines de la Pedagogía aparecen los valores en su carácter educativo ⁵.

Por otro lado la Pedagogía se dedica principalmente al hombre, pero este hombre no puede ser

⁴ *ibidem.*, p. 699.

⁵ *cf.*, GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, P. 144.

contemplado de modo parcial, es por ello que existen diferentes ámbitos de esta ciencia señalados de modo general y brevemente: por una parte se puede orientar a la escuela, donde se encuentra un gran campo de trabajo contando con elementos tradicionales y en cierto modo sencillos de orientar porque juegan roles claramente definidos en la educación, como son el profesor y los alumnos.

Por otro lado también se puede abarcar una Pedagogía familiar, la cual busca un estudio educativo en el interior de la familia, y las relaciones que se producen entre sus miembros. Por último, de modo más general, es posible hablar de una pedagogía social, en la cual se conoce al hombre en su sociedad y situaciones educativas que la sociedad le produce, al igual lo que el hombre antes o después de un proceso educativo da a la sociedad de donde pertenece. Dentro de este ámbito se debe contemplar que el proceso educativo no resultará sistemático ni ordenado, lo que no quiere decir que no se contemple un fin en la educación social ⁶.

1.2 PARTE ONTOLÓGICA DE LA PEDAGOGIA

Para poder hablar de una ciencia de la educación resulta necesario plantear qué es la educación, así como descubrir el agente principal de ésta.

Frente a esto se presentan unas preguntas: ¿Se puede educar todo?, o ¿Necesita una serie de condiciones dicho agente?, para poder resolver estas y otras muchas cuestiones que se plantee el lector se definirá que es educación.

"Etimológicamente la educación significa , de una parte <<conducir>>, <<educar>> será tanto como <<conducir>>, llevar a un hombre de un estado a otro, de una situación a otra. Más

⁶ cfr., GARCIA HOZ, Victor., op.cit. p. 697.

también, etimológicamente la educación significa <<sacar de>>, <<extraer>>. Y justamente va a ser para nosotros extraordinariamente significativa la insistencia de ese educere en <<extraer>> o <<sacar>> según el cual la educación sería la acción de sacar algo de dentro del hombre" ⁷; conceptualmente se entiende por educación el "perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas" ⁸; en estas definiciones se dice claramente que el agente de la educación será la persona humana.

La educación también se entiende según Santo Tomás como la "conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre que es el estado de virtud" ⁹, por último Castillejo en su libro "Nuevas perspectivas en la ciencia de la educación" define a la educación como "un proceso de integración personal de la cultura, que posibilita proyectar y realizar la vida más plenamente dentro de la comunidad con espíritu creativo" ¹⁰.

En relación con todas las definiciones anteriormente planteadas se puede deducir que es el hombre con sus potencialidades el agente de la educación, que la educación resulta un proceso continuo y paulatino, que busca una finalidad u objetivo en el cual, según García Hoz, se perfeccionará la persona, perfección que Santo Tomás concreta con la adquisición de la virtud; a raíz de esto se puede deducir el carácter personal de la educación. A lo dicho, Castillejo le marca un carácter social, es decir el hombre se perfecciona para su sociedad y dentro de una cultura.

Cada hombre debe ser sujeto activo de su propia perfección, sin embargo, dentro de este proceso se ve la necesidad de contar con colaboradores -a pesar de su carácter individual-, dentro de los colaboradores aparece la sociedad y sus patrones socioculturales. Se puede llegar a afirmar que existe una educación personal, y otra social, las cuales pueden o no coincidir en la

⁷ GARCÍA HOZ, Victor., *Principios de pedagogía sistemática*, p.17.

⁸ *ibidem*, p.25.

⁹ MILLAN PUELLES., *La formación de la personalidad humana*, p. 27.

¹⁰ CASTILLEJO BRULL, J., *Nuevas perspectivas en la ciencia de la educación*, p.23.

intencionalidad; es precisamente aquí donde surge la importancia de que la educación no sea sólo personal (para la persona) sino personalizada, es decir, conforme las necesidades e intereses de cada uno, de modo que la búsqueda de la perfección sea en el modo, tiempo y demás condiciones que requiere el sujeto y logre así ser verdaderamente útil para una educación social posterior.

La educación debe proporcionar "una capacitación para responder a todas las exigencias de la vida. Humanización de la vida, y satisfacción de las necesidades humanas" ¹¹.

Resumiendo se puede afirmar que "la educación, como proceso de personalización, permite al hombre realizarse de un modo singularizado, en el doble sentido individual y social. Por el lado individual, supone un conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la conciencia de <<si mismo>>, el yo que representa todo la rica variedad de dimensiones individuales hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización, como sujeto individual, pero el proceso de socialización, significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, en toda su complejidad. La convivencia, en la propia comunidad, y la asimilación de las pautas de conducta y valores compartidas por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable" ¹².

Pero como fundamento de toda educación se presenta la necesidad de aclarar qué se entiende por persona humana. "El hombre es una persona esencialmente y la persona es una realidad subsistente <<principio de actividad>> que se despliega en una doble dirección o movimiento: de interiorización y de exteriorización" ¹³. A esta doble dirección o movimiento hace directa relación la educación, sin embargo parece necesario profundizar en el hombre.

El hombre es un ser inacabado, limitado y con la potencialidad necesaria para lograr su

¹¹ GARCIA HOZ, Victor., Principios de pedagogía sistemática, p 27.

¹² GARCIA HOZ, Victor., El concepto de persona, p.19.

¹³ ibidem, p. 17.

perfección, la cual puede llegar a ser tan grande -a pesar de su limitación de origen- que la educación es continua y no concluye sino con la muerte del sujeto. El hombre se encuentra dotado de inteligencia, conocedora de la verdad, y de voluntad, por la que desea el bien. Por esto, el hombre, es capaz de desarrollarse entre la verdad y el bien, y es así como su formación resulta sumamente compleja; por lo que su actividad se encuentra -como ya se ha dicho- en una combinación, creando y configurando armónicamente, su interior y permitiendo una apertura al exterior, pero cuidando siempre que esta última no destruya, ni impida su intimidad.

El hombre, de modo determinante tiene una naturaleza de carácter racional, esta naturaleza será lo que limitará al propio hombre y a la vez la materia que proporciona potencialidades para su desarrollo. Se debe considerar que el perfeccionamiento humano es a través de lo accidental, de su actuar, debido a que lo esencial se encuentra marcado por su esencia, es por esto que la educación debe ceñirse totalmente a la naturaleza humana y a raíz de esta propiciar la formación conveniente.

El hombre, tiene en sí mismo una dignidad. "La dignidad de la persona humana es un bien puramente físico y ontológico que por sí mismo no puede convertirse en un bien moral y ético. Física y ontológicamente, la persona humana es la más perfecta de las criaturas y por eso la que tiene entre ellas la mayor prestancia; al contrario, si se le considera éticamente la persona por sí misma no es digna, ni indigna, son sus obras concretas las que tienen que decir si un hombre es buena o mala persona, persona digna o indigna" ¹⁴.

En la educación se toma a la persona con su dignidad ontológica -como la más perfecta de todas las criaturas- sin embargo también en el proceso educativo se puede y debe motivar el que la persona alcance una dignidad ética que como se dijo al principio se concreta en el <<estado de virtud>>.

¹⁴ *ibidem.*, p. 49.

"Para la cuestión de la dignidad de la persona humana lo que conviene y cuadra ponderar son las acciones, pues ellas nos hacen definitivamente dignos o indignos, acciones que no son substancias, sino accidentes" ¹⁵.

Por otra parte, dentro de la naturaleza racional del hombre, y como parte de la voluntad aparece la libertad humana, la cual se entiende como autodeterminación al bien, o la capacidad de elegir entre dos bienes el mejor; sin embargo es necesario profundizar sobre esta realidad, y para ellos se tomará como base los estudios de Santo Tomás.

Dicho autor, siguiendo a su vez la doctrina aristotélica, estructura la libertad humana en cuatro grados:

- Decisión espontánea o voluntaria.
- Libertad proyectiva o de elección.
- Libertad de liberación.
- Libertad de asunción.

Dentro del primer grado de libertad el aspecto que sobresale es la espontaneidad el cual no se considera, en sentido estricto, un acto plenamente libre, se refiere al obrar voluntario por sí mismo pero sin el deseo confiable de actuar para obtener un bien, por esto, este acto no interesa en el proceso educativo. "La voluntariedad no se identifica con lo libre, el acto genuino de libertad no es la decisión, sino la capacidad de elección o capacidad de proyección o electiva" ¹⁶. Este tipo de libertad se refiere al segundo grado, el cual sí es propio del proceso educativo, donde se incurre continuamente en la elección entre diferentes factores.

¹⁵ *ibidem*, p. 51.

¹⁶ *ibidem*, p. 32.

La libertad de liberación se define "como la capacidad real que tiene la persona de liberación de una circunstancias o de unas instancias que la rodean" ¹⁷; es decir el poder ponderar sobre las condiciones personales de vida, sobre la conveniencia o inconveniencia de un hecho, etc. Este grado de libertad es superior al anterior, sin embargo el hombre -en su complejidad- puede realizar actos todavía de mayor grado de libertad.

"Incluso tiene la persona otra posibilidad profunda de libertad que la sitúa por encima de su contorno, independizándola y enfrentándose con él: la libertad de asunción o de transformación, de recreación o idealización entre realidades adversas" ¹⁸

La libertad de asunción le da a la persona la posibilidad de lograr una autonomía personal, aún cuando las condiciones en que vive o que le rodean parecen no propiciar ninguna alternativa, puede la persona hacer propia esa realidad, asumirla logrando así darle un significado personal a cada situación, transformando de este modo una circunstancia, objetivamente adversa, en algo distinto que le permite crecer y mejorar como persona, a pesar de la contrariedad, dolor o situación que se presente. Es decir el hombre puede, si lo desea, realizar su propio proyecto personal y educativo aún en realidades que pareciera impedirselo, ejercitando actos de suma libertad.

"Quien está en una situación es la persona que se educa, sujeto de operación, dotada de una capacidad de conducta propia. Esta por muy condicionada o consternada que esté por elementos formales pre-establecidos en los que está situada, siempre tiene posibilidades de reacción propia" ¹⁹.

¹⁷ *idem*.

¹⁸ *idem*.

¹⁹ *ibidem*, p 27.

1.3 LOS MEDIOS DE LA PEDAGOGIA

Dentro de la educación como perfeccionamiento humano, se encuentran diferentes aspectos, precisamente por ser el hombre un ser compuesto de varios de ellos. Es así como se puede dar un perfeccionamiento en facultades físicas o espirituales; y en cuanto un tipo de perfeccionamiento aparece la posibilidad del hombre de aprender y enseñar.

Dentro de la pedagogía se hace necesario explicar el cómo del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta parte le compete directamente al campo mesológico. La intención de la pedagogía mesológica es facilitar al sujeto el proceso educativo, dentro de los que se encuentran áreas como la orientación, la organización, e instrumentación didáctica.

En cuanto a lo que la Didáctica se refiere, se podría profundizar en la Didáctica para la docencia. "Etimológicamente didáctica deriva del griego didaskein (enseñar) y tekne (arte), esto es arte de enseñar, de instruir"²⁰. Es decir la Didáctica será una disciplina dedicada, como parte importante de la Pedagogía, a la investigación y experimentación del proceso enseñanza- aprendizaje.

La Didáctica resulta necesaria para la eficacia del aprendizaje y de la enseñanza. Es a ella a la que le compete estudiar los métodos y técnicas que facilitan este proceso, los diferentes momentos didácticos, los recursos didácticos la vinculación que se da entre docente y docente, entre el proceso interno y el desarrollo social de la misma enseñanza, etc.

"La didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado sino cómo va a ser enseñado"²¹. Para poder profundizar más en la didáctica resulta importante estudiarla en su orden tradicional; es decir en cuanto los elementos que la constituyen. Es así como se definirá en primer lugar

²⁰ NERICI, Imideo., Hacia una didáctica general, p 54.

²¹ idem.

enseñanza y aprendizaje.

"Enseñar, es una palabra que proviene del latín popular, significa primero proporcionar signos, significar, indicar, y más tarde instruir, transmitir un saber, un conocimiento" ²². Dentro de la transmisión de la enseñanza se pueden abarcar gran variedad de contenidos, es decir se enseñan conocimientos intelectuales, que resultan los más comunes en un sistema tradicional, o habilidades, actitudes, destrezas. etc.

Para definir el aprendizaje se encuentra mayor dificultad por la diversidad del término según diferentes autores, sin embargo resulta un término íntimamente unido con el de enseñanza, y que en ocasiones, se estudia en cuanto procesos como en el caso de la Didáctica.

"Gates considera que el aprendizaje es un cambio progresivo en la conducta provocado por las respuestas efectivas del individuo a las situaciones. Según Witherington el aprendizaje es un cambio en la personalidad que se manifiesta como nuevo patrón de respuestas. Colvin iguala el aprendizaje a la modificación de las respuestas del organismo por causa de la experiencia. Kingstey juzga el aprendizaje como el desarrollo y la modificación de las tendencias que gobiernan la función psicológica" ²³.

En las definiciones expuestas se encuentra como constante el cambio progresivo, éste se dará como fruto de una enseñanza sin embargo, el aprendizaje busca expresar otro resultado que compruebe el logro real de éste que puede tener un doble sentido, por un lado en una ámbito de clase y por otra parte en un enfoque de autodidactismo.

El aprendizaje resulta más completo que la enseñanza -y con esto no se busca minusvalorar a la

²² DEBESSE, M, et al., *La función docente*, p 11.

²³ SANCHEZ HIDALGO, Efraín., *Psicología Educativa*, p 462.

enseñanza- pero para la realización y eficacia de esta última se refiere a un actuar libre del profesor, el cual se supone con anterioridad que tiene deseos de realizar dicha profesión en servicio de otro.

En cambio en el aprendizaje como todo acto humano también interviene en él la libertad, sin embargo no todo educando se encuentra realmente dispuesto o aprender, es aquí donde el ingenio del profesor entra en juego, y donde otros elementos de la didáctica, como son objetivos, métodos, momentos, etc, resultan de gran utilidad.

En el proceso de enseñanza aprendizaje aparece la intencionalidad por parte del docente, la cual además resulta indispensable para la eficacia del proceso.

La intencionalidad se requiere para que el proceso educativo logre el fin antes marcado por el educador, la intencionalidad no limita o coarta la libertad, sino que es fruto de la necesidad de que el hombre llegue a una perfección y está el desarrollo humano por encima de la libertad. No tiene sentido defender una libertad por la libertad misma, debe someterse al fin más alto del hombre. En el caso que se impusiera la libertad por si misma no sería ya libertad, se caería en un determinismo.

El ambiente educa conforme la intencionalidad que busque sin embargo, sea educativo o no, el hecho de pretender algo de un ambiente o de una persona conlleva responsabilidad. Toda intencionalidad incurre en responsabilidad. Al igual que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un acto responsable por su intencionalidad.

"Se comienza a aprender cuando el individuo encuentra que sus modos de respuesta son inadecuados para satisfacer una necesidad consciente o sentida. Aprendemos cuando surgen situaciones que requieren alguna forma de adaptación no proporcionada por las experiencias

previas. En un sentido amplio aprender es un proceso de adaptación mediante el cual el organismo logra nuevos modos de conducirse y responder a un fin, de ajustarse mas apropiadamente a las demandas de la vida" ²⁴.

Por lo expuesto en la cita anterior se puede deducir que el aprendizaje, y por tanto la enseñanza, no se ven limitadas a un salón de clase. Sin embargo la enseñanza formal o docencia tiene también un gran valor, y es ella la posible guía de los demás procesos de enseñanza aprendizaje informales por su estructura formal y debido a que pone las condiciones necesarias en el sujeto para que los demás procesos informales obtengan su éxito.

Por el proceso de enseñanza aprendizaje informal se entiende aquel que se desarrolla en un ámbito social, familiar, entre amigos, etc. En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje formal se orienta al que se realiza en la escuela de manera sistemática.

Dentro de los elementos de la Didáctica general para la docencia encontramos:

Los objetivos, los cuales plantean el logro que se busca alcanzar al finalizar el proceso, al igual que aquellos que se dan a lo largo del proceso. Otro elemento que encontramos es la materia o contenido que se presenta para ser aprendido, el cual debe desprenderse de los objetivos.

Por otro lado la Didáctica habla de los elementos del proceso enseñanza aprendizaje, en esto "tanto los métodos como las técnicas son fundamentales y deben estar lo más próximo que sea posible a la manera de aprender de los alumnos"²⁵

Para la organización de la docencia, esta disciplina proporciona tres momentos importantes: la planeación enfocada a los planes de trabajo, la ejecución o realización que será el momento

²⁴ idem

²⁵ NERICI, Imideo., op.cit., p 55.

concreto del desarrollo de la clase y la verificación o evaluación, donde se conocerán los resultados obtenidos en cuanto el grado de aprendizaje que se alcanzó.

"Es indispensable para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio donde funcionará la escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales. La escuela cumplirá cabalmente su función social solamente si considera como corresponde el medio al cual tiene que servir de manera que habilite al educando, para tomar conciencia de la realidad ambiental que le rodea y en la que debe participar" ²⁶.

En cuanto al campo mesológico de la Pedagogía se profundizará mas en el capítulo cuarto en el que se hablará de la docencia, la cual estará orientada a la enseñanza de nivel superior.

1.4 LOS FINES DE LA PEDAGOGIA

A lo largo de este capítulo hemos ido viendo cómo se realiza la pedagogía en su aspecto ontológico, y mesológico, el primero orientado al ser de la educación y de la persona como agente de dicha actividad. En el segundo se encontró lo que a la técnica pedagógica se refiere, y por último en esta tercera parte de capítulo se abordará el aspecto teleológico de la pedagogía, es decir los fines a los que se orienta toda la educación. En cuanto la relación entre la pedagogía teleológica y la técnica, "la primera tiene necesaria prioridad y en ella se subordina la segunda. En efecto, todo realizador, no importa en que campo, fija primero lo que debe hacer y después se pregunta cómo lo va a hacer" ²⁷; por esto es evidente la condición de que los medios nunca se encuentren en contradicción con el fin de cualquier actividad. Es así como en la educación, tanto la didáctica, como la organización y la orientación deben realizarse en función de alcanzar una

²⁶ idem.

²⁷ PLANCHARD, Emile., Contenido general de la pedagogía, p. 45.

serie de fines , que a su vez estará ordenados a un fin mayor.

La importancia de que el fin planteado en la actividad educativa se respalda en que, en torno a éste se concentrarán todo el quehacer educativo.

Para concretar el fin de la educación será necesario retomar el concepto de hombre, y qué se entiende por educación, ya que es el hombre quien tiene que alcanzar un fin, y la educación la actividad encargada de conducirlo hacia éste.

Conforme lo que se explica en la primera parte del capítulo, se reconoce al hombre con dignidad, dotado de capacidades espirituales, y con limitaciones, pero siempre capaz de mejorar. En educación se retomará la definición de Santo Tomás en la que se entiende por educación la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en tanto que hombre que es el estado de virtud.

Para el estudio de la teleología de la pedagogía se tomará como base a Santo Tomás analizando la definición anterior de educación dada por dicho autor.

Santo Tomás aclara que educar es conducir "al estado perfecto del hombre en tanto que hombre que es el estado de virtud, esto no constituye nuestro fin último, sino el fin propio de la educación, el de la actividad educativa"²⁸. Se puede prestar a confusión esta cita debido a que muchos otros autores identifican el fin propio del hombre con el fin de la educación, dentro de este punto se explicará como, estos dos fines no se identifican, pero si se suponen para poder alcanzarlos.

²⁸MILLAN, PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, p. 53.

La perfección se orienta a todas las capacidades del hombre de modo integral, será necesario perfeccionar lo que hay en el hombre de físico, al igual que lo que hay de espiritual.

El fin de la actividad educativa es el perfeccionamiento, éste tiene un carácter esencial, lo que lo convierte en un fin universal, es decir, no se encuentra limitado por la época histórica, las diferencias geográficas, etc; sino que es el mismo para todo momento cuando lo que se busque sea educar. Es de carácter esencial por fundamentarse en la esencia del hombre, la cual no se ve modificada por ninguna situación. La esencia es la que proporciona al hombre sus potencialidades que en la educación se verán perfeccionadas.

"Cuando se habla del hombre en tanto que hombre, se está apuntando a lo que existe de común en todos, sin por esto negar que tenga también cada hombre sus diferencias propias. Y lo que a todos los hombres es común es su esencia. Habrá que decir, por tanto, que el fin esencial de la educación debe ser definido en función de esa esencia, y no en cambio de lo que la acompaña"²⁹.

La perfección de la educación se basa en la naturaleza humana, y es ella de donde toma el hombre para su desarrollo. A este fin se le llama perfección por esencia, sin embargo, conforme los estudios de Santo Tomás existe una perfección como estado, que también le es propio a la educación.

El estado de perfección, se contraponen a la esencia como capacidad de perfección, pero la supone, es decir, para que el hombre logre el estado de perfección requiere basarse en una esencia que sea capaz de alcanzar dicho estado. Es así como el fin de la educación, se basa en una esencia perfectible, para llegar a un estado perfecto. "Tanto aquel, la perfección por esencia, como éste, el estado de perfección, son indudablemente perfecciones. Pero lo son de modo muy distinto. Sin el primero, pura y simplemente el sujeto no es. Sin el segundo, en cambio, no es el sujeto todo lo

²⁹ *ibidem*, p 55.

que puede y debe ser" ³⁰ .

El estado de perfección, se presenta como un fin, pero a su vez se encuentra subordinado a otro, la perfección como acto. " Para Santo Tomás se dice que algo es perfecto en la medida en que es un acto, el vocablo perfecto puede significar aquello a lo que no falta el ser en acto" ³¹ Es decir, el hombre se encuentra perfeccionado en tanto que actualiza sus potencias, ésta es la perfección de modo estricto y pleno. Concretando se puede afirmar que la perfección por esencia marca lo necesario para poder alcanzar un estado de perfección en el cual se actualizan las potencias humanas y donde la educación encuentra su fin e intencionalidad.

La educación tiene un carácter plenamente personal, es así como el hombre que se educa se va haciendo a sí mismo, es gracias a la educación que el hombre educado se encuentra en un estado de perfección.

Este estado de educación es perfecto porque perfecciona a su agente, es decir, lo pone en la condición necesaria para alcanzar la perfección. La educación pone al hombre en la condición necesaria para llegar a ser totalmente hecho: "Totalmente hecho en cuanto hombre, perfecto como humano, quiere decir aquí, poseedor de todo lo necesario para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza, lo que es lo mismo, conforme con las exigencias de ella" ³².

En el fin de la educación se encuentra interactuando la libertad humana, porque la educación compromete al hombre a actuar conforme las exigencia que marca su propia naturaleza para poder alcanzar el estado de perfección. Es así como todo acto moralmente bueno, donde actúa la libertad, perfecciona al hombre afirmando y aceptando su naturaleza. La educación busca crear en el educando un hábito a actuar comúnmente conforme la naturaleza, en tanto que hombre

³⁰ *ibidem*, p. 58.

³¹ *ibidem*, p 63

³² *ibidem*, p 63

perfecto. Para que el hombre pueda alcanzar el estado perfecto es necesario una correcta actuación de la libertad como le convenga al mismo hombre, además de que ésta será debidamente condicionada por la naturaleza. Es decir la libertad del hombre se encuentra subordinada a la perfección que el mismo hombre busca alcanzar.

El hombre perfecto, de modo estricto no puede existir por la complejidad del ser humano, siempre tendrá algo que mejorar, o que cambiar de su personalidad, es por esto que la educación no termina nunca, se convierte así en un proceso continuo que buscando perfeccionar al hombre logra avances, nunca se concluye. La educación tienen un fuerte papel en la vida del hombre, por todo lo ya explicado. Al construir el hombre su proyecto de vida, se enfrenta con su ámbito educativo y debe considerar si es capaz de realizarlo.

El fin de la educación debe ser presentado al educando de modo que el mismo lo desee. En el vé su propia perfección, lo que busca alcanzar. Así determinará a su libertad gustosamente. "El hombre al encontrar su fin, una vez conocido, como bien, lo apetece, y esta apetencia le impulsa a la acción"³³. el fin es también principio de acción porque el deseo de alcanzarlo pone en movimiento al sujeto. El fin también es orientador de la acción porque determina qué acciones son necesarias para alcanzarlo, es decir todo acto educativo no solo resulta un proceso sino también es intencional y voluntario con una orientación y persecución concreta: la perfección.

La educación al buscar la perfección del hombre lo actualiza como ya se ha dicho. Esta actualización se hace en función de una serie de actos libres donde la persona tendrá que elegir y en su elección se da la perfección o degradación. Desde la perspectiva axiológica de la educación, la búsqueda de la perfección se orienta a la realización y elección de valores. Toda elección incluye una jerarquización en los valores donde unos resultan superiores a otros. Los valores tienen valor en dos sentidos: de modo objetivo, es decir valen por sí mismos independientemente

³³ CASTILLEJO, BRULL, J., *op.cit.*, p 37.

de que sean valorados o no por una persona, su valor viene del grado de perfección que produce al sujeto, es así como el valor religioso es objetivamente más valioso que el valor económico, porque es superior la potencialidad humana que se actualiza con el primero que con el segundo. El otro modo de valorar es subjetivamente donde la persona elige el valor que para ella de modo personal tendrá determinada situación, objeto, o valor. Por ejemplo una persona puede valorar más el valor económico que el religioso de modo que la jerarquía personal no se adecua con el valor objetivo.

En la educación todos los valores deben ser contemplados dándoles a cada uno la jerarquía debida, basándose en su valor objetivo. Frente a cada valor el sujeto debe tomar una actitud que lo pone en disposición para alcanzar un determinado valor.

En cuanto la jerarquía de valores, se presentará la expuesta por Castillejo Brull en su libro "Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación" por considerar que logra un orden verdaderamente objetivo en función del desarrollo y actualización del hombre para llegar a lo que ya se ha dicho: el estado perfecto del hombre en cuanto hombre.

El cuadro de dicho autor es el siguiente:

1. Dimensión de la supervivencia:
 - a) Valores Técnicos: Son los instrumentos a través de los cuales el hombre transforma el mundo en beneficio propio, estos deben jerarquizarse para que no se conviertan en fines.
 - b) Valores vitales: Comprenden lo psico-biológico del hombre.
2. Dimensión Cultural: Esta pertenece a la realidad psicofísica ya humanizada
 - a) Valores Estéticos: Los que manifiestan la armonía y la sublimación de la realidad.
 - b) Valores Intelectuales: Que se refieren a la progresiva y esforzada conquista de la patentización de la verdad.
 - c) Valores Éticos: Predomina la categoría del deber ser, en el comportamiento humano, tanto

en su dimensión individual y social como en la posible apertura del hombre a la trascendencia.

3. Dimensión trascendental: Contiene valores que trascienden lo inmediatamente dado y que posibilitan una explicación última, global y fundamental de todo ser y de todo valor.

a) Cosmovisión: La comprensión global del universo, en la que el hombre integra el sentido de la vida.

b) Religión: Es el valor supremo al que el hombre puede abrirse se le entiende con plenitud de su indigencia y respuesta última al sentido del mundo.

Los valores en su valoración objetiva resultan de carácter universal por referirse a aspecto de tipo esencial y como ya se ha dicho las esencia no tienen cambios ni en el tiempo ni en el espacio, por esto se puede concluir que si en un valor perfecciona al hombre en tanto que hombre no cambia, porque la perfección del hombre en base en su naturaleza la cual no cambia y por ello no puede cambiar aquello que la perfeccione.

Fundamentándose en esa afirmación se puede concluir que existen "un cierto número de valores admitidos por todos los hombres. Estos valores son los principios mismos de las civilizaciones, y reposan en último caso, en la naturaleza de la persona humana considerada en sí misma y en sus relaciones sociales"³⁴.

Por otro lado y retomando el estudio que se está realizando sobre la definición de Santo Tomás, el autor afirma que el estado perfecto del hombre en cuanto hombre que es el estado de virtud. Santo Tomás define a la virtud de la siguiente manera: "La virtud significa cierta perfección de una potencia, porque la perfección de toda cosa se considera en orden a su fin, y el fin de una potencia es un acto, por lo cual se llama perfecta a una potencia en tanto que está determinada a sus actos, como son las potencias naturales activas; y por tanto estas potencias naturales se

³⁴ PLANCHARD, Emile., *op.cit.*, p 54.

denominan, en sí mismas virtudes"³⁵.

Sin embargo en materia educativa interesan las virtudes pero en función del modo por el cual el hombre se perfecciona, es decir la virtud es el elemento que la educación utiliza para alcanzar su fin.

Las virtudes son potencias humanas actualizadas, esta actualización puede tenerse de nacimiento como es el caso de las virtudes naturales.

Sin embargo para lograr la actualización de las potencias racionales, que son las propiamente humanas, por ser el hombre la única creatura que las posee, se requiere de una intencionalidad, porque no se encuentran unívocamente determinadas como en el caso de las naturales sino que es la educación la que busca que por medio del actuar del hombre educado se logre también una determinación en las potencias racionales, esto se dará con la realización de actos repetidos hasta formar hábitos morales e intelectuales buenos, o lo que es lo mismo virtudes.

A manera de pequeña conclusión se puede decir que el objeto de la educación es capacitar al hombre para que con base en su naturaleza se encuentre en condiciones de alcanzar la perfección, claro está que estas condiciones son siempre queridas en función del fin ya mencionado.

El estado de virtud es así cierta perfección que dispone al hombre para alcanzar la perfección final, que será a su vez el fin propio del hombre, la máxima perfección del hombre, la Felicidad. La educación deberá centrarse en disponer al hombre para que pueda alcanzar su felicidad.

Retomando lo que ya se ha explicado, la educación "no confiere al hombre las potencias que naturalmente le conviene, sino que apunta a la adquisición de perfecciones que no tenemos de

³⁵ MILLAN PUELLES, A., op cit., p 70.

manera innata, viene, pues la educación a completar a un ser que no es de suyo, enteramente perfecto . Y en tanto que es un perfeccionamiento que conduce a un estado que no se poseía, solo cabe llamar a su término estado de virtud" ³⁶

³⁶ *ibidem*, p 71.

CAPITULO II

LA PSICOLOGIA CIENCIA DE LA CONDUCTA Y DEL PROCESO HUMANO

Durante el capítulo anterior se estudió la base de todo proceso educativo, sin concretar en etapa evolutiva o nivel de desarrollo, simplemente se tocaron los tres campos de la Pedagogía.

Para la realización de segundo capítulo se desarrollará en primer lugar la ciencia de la psicología, en cuanto su objeto de estudio, definiéndola y concretando éste.

Posteriormente se abordará lo que sería plenamente el desarrollo del capítulo, la psicología humanista de Carl Rogers. En esta segunda parte se concentrará el aspecto más importante de la tesis en cuanto a la investigación documental.

II.1 DEFINICION DE LA PSICOLGIA

Para la profundización de una definición resulta interesante remontarse al aspecto etimológico de la palabra que se desea definir, es así como "el término psicología deriva del griego: psyche, alma, logia, de legein, hablar, que denota conocimiento, doctrina o teoría. De acuerdo con su etimología psicológica es el estudio del alma"³⁷

Ante esta definición existen algunos autores que sí coinciden aunque al definir de este modo a la psicología, surge un problema: la generalidad en el objeto de estudio -el alma- parece que este término asume demasiado además de coincidir con el de otras ciencias de carácter filosófico como es la filosofía del hombre o antropología filosófica.

"La psicología en su significado original es el estudio del alma, pero la realidad es algo más que

³⁷ SANCHEZ HIDALGO, E., *Psicología Educativa*, p 28

esto puesto que también estudia las cosas que tienen alma³⁸.

En cuanto a las dos definiciones anteriores se abarca lo que al alma se refiere, para ello se supone el conocimiento previo del alma. Por alma se entiende principio de vida, es decir, que la psicología estudiaría aquello que tiene o posee la vida. La vida abarca tres tipos de manifestaciones: vida vegetativa (plantas), vida sensitiva (animales) y vida espiritual (hombre); sin embargo la psicología no se hará cargo del estudio concreto de los seres en sus diferentes grados de vida, sino que se limita a los conocimientos del hombre el cual abarca los grados inferiores, es decir el vegetativo y sensitivo aunque siempre exista en él una superioridad por su presencia espiritual.

II.2 OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGIA

Una vez concretado que el estudio de la psicología se especificará en el hombre, se presenta la necesidad de saber el modo cómo se va a realizar dicho estudio. Para esto, si se busca conocer el alma humana que abarca los tres tipos de manifestación de vida, se ve necesario estudiarla por medio de sus manifestaciones.

Al hombre se le puede estudiar, al igual que a su alma, en cuanto que se manifiesta, es decir, en cuanto que actúa. De este modo se puede llegar en primer lugar a su existencia y segundo término a su modo de existir. Sin embargo, las manifestaciones del hombre, abarcan siempre la unidad del ser humano. Es decir el alma se manifiesta en el actuar, pero ese actuar requiere a su vez de un instrumento, dentro del cual se manejará la parte corpórea del hombre.

El hombre al manifestar su interioridad incorpórea, la traduce en lo tiene que de material: su

³⁸ BRENNAN. R., Psicología General, p 51

cuerpo, que no le quita unidad al hombre, es así como se dice que actúa el hombre, y no que actúa el cuerpo del hombre, porque en la actuación humana se encuentra el alma y el cuerpo en su unidad substancial.

Tomando como base la unidad del hombre se puede afirmar "que los cambios estructurales y fisiológicos tienen repercusiones psicológicas. En todas las etapas de la vida humana lo físico representa un factor muy significativo en la personalidad y la conducta del individuo. El cuerpo cambiante significa sin duda un yo cambiante".³⁹

Ante este cambio fisiológico se ve que también existe una psicología dependiente de la edad del sujeto, es decir, existirá la psicología de la infancia, la psicología de la adolescencia, del adulto, y dentro de cada una se estudiará a sus vez los continuos cambios orgánicos por los que pasa el sujeto en su íntima relación con el proceso psicológico del mismo.

"La prevaleciente noción del funcionamiento unitario de la mente y del cuerpo, terminó por cristalizarse en la definición de psicología como estudio de la conducta".⁴⁰

La psicología se traduce en el estudio de las manifestaciones del alma, es decir, la conducta. Por conducta se entiende el modo de ser que el hombre va configurando al integrar temperamento, carácter, influencias ambientales, etc.

La conducta no se limita al hombre como individuo, sino que por estar unida al hombre mismo también abarca su área social. Es así, como podemos decir que existe una conducta social, un modo de ser propio de las diferentes comunidades que también se traducirá en manifestaciones concretas que se pueden estudiar por la psicología social.

³⁹ SANCHEZ., *op.cit.*, p 28

⁴⁰ *idem.*

Dentro de la conducta también se entiende aquello que el hombre piensa y siente por ser parte de su interioridad, de su alma, es así como la conducta se encuentra siempre llena de sentido, de significado para el hombre mismo. En la conducta se puede contar con la manifestación respectiva que lleva a dicha actuación, la cual puede ser consciente o inconsciente, en esta última aparece la razón por la que, en ocasiones, no se encuentra la explicación de un actuar concreto.

En la conciencia o inconciencia del acto recae la responsabilidad que se tenga sobre él, sin embargo el hombre en un estado normal de salud, no se encuentra continuamente en un grado de inconciencia, por lo que tendrá la respectiva responsabilidad consecuente de sus acciones.

"La psicología considerada como una ciencia filosófica es tan antigua como Aristóteles. Como rama de la ciencia, es tan moderna como Wundt"⁴¹. En ambas formas del conocimiento se tiene el mismo objeto de estudio, el hombre; "también en ambas se estudia como criatura estructurada materialmente, y sujeta por las mismas leyes de tiempo, espacio, y movimiento"⁴². Sin embargo no puede coincidir en todo ambas ciencias porque serían la misma ciencia nombrada de modo diferente. La distinción entre las dos se encuentra en su objeto formal, y en la profundización de su estudio. En cuanto el objeto formal de la psicología científica es la comprensión del hombre en sus propiedades y accidentes, a los cuales se les llama conducta. Mientras que la Filosofía del hombre busca captar el sentido del ser humano en su esencia o en sus causas últimas o de origen.

Ante esta diferencia de fines, se presenta la diferencia de método. En la psicología científica como su fin es de carácter experimental, su método será consecuentemente también experimental, utilizando los instrumentos necesarios y modificando los condiciones de modo artificial permitiendo la repetición del mismo acto hasta hacer de las conclusiones leyes o hipótesis.

⁴¹ BRENNAN, R. *op. cit.*, p 57.

⁴² *ibidem*, p

Frente a este método de estudio se presenta la filosofía del hombre, la cual busca conocer la causa última del hombre, no se limita a experimentos de laboratorio, sino que parte de la observación sintetizando sus conocimientos de modo que concluye en verdades universales.

La psicología científica, según lo expuesto es de carácter práctico, busca conocer la conducta del hombre en función de un actuar futuro, ya sea un cambio actitudinal como en el caso de la terapia, o el logro de un aprendizaje como propone la psicología educativa. Mientras que la filosofía del hombre es una ciencia de carácter especulativo, y ante esto no se pretenden conductas concretas sino conocimientos universales, lo que no quiere decir que no parte de la realidad tal cual es, al contrario la filosofía de hechos observables, deduce hechos particulares y concretos, por medio de un razonamiento, que parte del origen y la causa última del hombre.

Ante estas afirmaciones se ve la autoridad y supremacía de una ciencia sobre la otra. Como "el objeto formal de la psicología científica es el hombre en sus accidentes, propiedades y leyes que regulan su conducta, mientras que el de la psicología filosófica es el hombre en su naturaleza y en las leyes que ordenan su ser. Si se dijese que la filosofía estudia las propiedades y accidentes la respuesta ya ha sido dada por la psicología científica, el conocimiento de los accidentes y propiedades del hombre es la meta hacia la que tiende; en la psicología filosófica este tipo de conocimiento es simplemente un medio para alcanzar su meta, que es el conocimiento de la naturaleza humana"⁴³. De este modo se confirma la supremacía de lo universal y último que radica en la filosofía sobre el estudio de lo próximo y accidental al estudiar la conducta del hombre propio de la psicología científica.

A manera de resumen se puede decir que la psicología científica tendrá como objeto material al hombre que comparte con la psicología filosófica, pero se caracteriza en que estudia al hombre

⁴³ *ibidem*, p 58.

en cuanto su conducta y su actuar, en parte accidental, para lo que requiere de un método experimental.

II.3 RESEÑA DE LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA

Benjamin Wolman afirma en su libro *Teorías y Sistemas Contemporáneos* que " la teoría psicológica contemporánea está lejos de ser uniforme. Los psicólogos están divididos en la medida en que son físicos o biólogos. Los sistemas psicológicos en los métodos de investigación, en la selección de los problemas a estudiar y en las conclusiones obtenidas"⁴⁴. Con esta afirmación sacada del autor no se está concluyendo que la psicología experimental resulte poco científica, debido a que si tiene objeto material concreto -el hombre- y un objeto formal que únicamente a ella pertenece -en cuanto su conducta, sus actos- como ya se ha explicado. Esta cita únicamente expone la conocida variedad de corrientes que forman parte de la psicología contemporánea.

II.4 CARACTERISTICAS GENERALES DE LA PSICOLOGIA HUMANISTA DE CARL ROGERS

En cuanto la psicología humanista de Carl Rogers se puede concretar por medio de una serie de características que se irán explicando.

En primer lugar Rogers realiza sus estudios a raíz de la psicoterapia y tomando ésta como base lo aplica a todo tipo de relación, como padre -hijo, docente- docente, patrón -empleado, y sobre todo terapeuta- cliente.

Rogers tomó diferentes nombres para llamar a su corriente: orientación no-directiva, terapia

⁴⁴ WOLMAN, B., *Teoría y sistemas contemporáneos*, p 3.

centrada en el cliente, enseñanza centrada en el alumno, dirección centrada en el grupo, sin embargo por la universalidad de las relaciones que propone con el mismo sistema decidió por el término de enfoque centrado en la persona.

Este enfoque " consiste en que el individuo posee en si mismo medios para la autocomprensión, para el cambio de si mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido y que esos medios pueden ser explotados con solo proporcionar un clima determinado de actitudes psicologicas favorables"⁴⁵

Rogers plantea la psicología en una postura de ayuda a la persona, busca crear en cada individuo actitudes positivas y para ellos establece una serie de premisas sobre el modo de ser del hombre a raíz de los cuales logre su crecimiento. Cada una de las palabras marcadas anteriormente : - ser del hombre, actitud positiva, postura de ayuda, crecimiento, y otras-, tienen para el autor una conceptualización concreta diferente a la que el lector puede interpretar , por esto se ve la necesidad de redefinir los términos de modo que se logre un estudio unido entre la investigación y lo que se busca en este trabajo.

Analizando la definición sobre el enfoque centrado en la persona, se encuentra en primer lugar, la concepción de persona de donde se traduce que es un ente capacitado ,en palabras de Rogers, que cuenta con los "medios", pero además concreta que estos medios seran la autocomprensión, el cambio del concepto de si mismo, de las actitudes, los que permitan el comportamiento autodirigido.

En el autor se puede encontrar cierto paralelismo entre los conceptos de crecimiento y desarrollo personal.

⁴⁵ ROGERS, C., Orientación psicológica y psicoterapia, p 337.

En cierto modo para Rogers una persona que cambia a raíz de su medios internos, en las esferas antes mencionadas se encuentra creciendo. Dentro de este aspecto se profundizará más adelante a lo largo del capítulo.

Al final de la definición hace mención a un clima de actitudes psicológicas favorables, es decir, que si al concebir al hombre con los instrumentos interiores necesarios para su desarrollo, únicamente le faltará el medio adecuado de manera que logre el cambio en el sujeto, es para esto por lo que Rogers propone que la vida debe permitir que ocurra este proceso de cambio natural y favorable. "La vida en su óptima expresión es un proceso dinámico y cambiante en el que nada está congelado"⁴⁶.

Para Rogers el valor máximo está en la persona misma, buscando ser realmente uno mismo y permitiendo que el otro lo sea. Su psicología tiene una característica claramente subjetiva, ya que parte del hombre mismo y de sí intimidad y busca, no la integración a ciertos conflictos que haya que solucionar de modo que el cliente se sienta bien, y crezca. Su proceso resulta en el orden contrario " el foco de atención se centra en la persona no en el problema. Su finalidad no consiste en resolver un problema concreto, sino en ayudar al individuo a crecer"⁴⁷. Para el logro de este crecimiento se cuenta como ya se ha dicho, con los medios internos de la persona pero sobre todo de sus sentimientos. Una de las principales características de Rogers es el valor que le da a cada sentimiento porque considera que estos juegan un papel muy importante en todo tipo de relación.

Cuando algunos de los miembros de la relación se inhiben y no aceptan el sentimiento personal o del otro, la relación no resulta eficaz. Explicaría Rogers, que para que se obtenga el éxito se debería dar cabida real y amplia al sentir de cada uno. El valor de los sentimientos en la corriente de Rogers es superior a cualquier otro elemento.

⁴⁶ ROGERS, C., El proceso de convertirse en persona, p 35.

⁴⁷ ROGERS, C., Orientación psicológica y psicoterapia, p 38.

Estos sentimientos altamente valorados, resultan de la experiencia con las que ha contado Rogers. El valor de la experiencia de cada hombre en Rogers es muy importante, al grado que afirma que la experiencia personal puede llegar a convertirse en la máxima autoridad, sin embargo estas experiencias - al igual que los sentimientos- estarán en un marco de subjetividad, por lo que no será evaluación de una persona la experiencia vivida por otro, la autoridad la ejerce únicamente la experiencia personal. Además de que tanto la experiencia como los sentimientos, siempre aparecen en un marco de plena libertad por el valor que tienen en sí mismos, y por permitir ser fuentes de crecimiento en el cliente, alumno, etc. Además de que Rogers descubre que en su experiencia existe una armonía, un orden por lo que sustenta la autoridad que se le brinda. Es así que Rogers afirma que se puede confiar en la experiencia. La experiencia se encuentra basada en hechos los cuales no serán hostiles al brindar al hombre la posibilidad de desarrollarse. Rogers encuentra en los hechos una prueba que permite acercarnos a la verdad. Tomando como base la experiencia y de la cual se deriva el valor del sentimiento, Rogers formula una serie de afirmaciones a las que él mismo llama enseñanzas significativas porque son el resultado de un aprendizaje que para él tuvo una connotación importante y cierto sentido personal.

Estas enseñanzas significativas serán el resultado de lo aprendido en las relaciones de ayuda, y de sus experiencias. En todo lo que se menciona se encuentra el carácter personal, sensible y experimental de la corriente de la psicología humanista de Rogers.

En primer lugar fundamenta todos sus principios en la importancia de ser él mismo y de aceptarse como es. " En mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de los que soy: mostrarme tranquilo y satisfecho cuando en realidad estoy enojado y descontento ... En mis relaciones con la gente he podido comprobar que no es útil tratar de aparentar"⁴⁸. Sin embargo ante esta afirmación del

⁴⁸ *ibidem.*, p 27.

autor sería cuestionable plantearse si cada persona es lo que los sentimientos de una circunstancia concreta expresan (enojo, descontento) o si, el ser del mismo hombre está en algo mucho más profundo que en los sentimientos resultados de un momento concreto, ante estas cuestionantes y tomando como base lo expuesto en el primer capítulo se puede concluir que el hombre es mucho más que una situación emocional momentánea, con esta afirmación no se niega que sea importante reflejar, en las relaciones humanas el modo de ser personal, sin embargo esto no es igual a un sentimiento como afirma Rogers.

En la relación de ayuda rogeriana, juega un papel muy importante la aceptación personal, de modo que si ésta no se logra el cambio tampoco se operará. "Me resulta más fácil aceptarme como un individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como yo quisiera, este punto de vista lo considero valioso a causa de que paradójicamente, cuando me acepto como soy, puedo modificarme"⁴⁹, es así como el terapeuta o la persona encargada de proporcionar la ayuda, al aceptarse puede iniciar el proceso de modificación personal, permitiendo a su vez que el cliente también se plantee una aceptación plena de sí mismo y se inicie su modificación.

Esto resulta una gran aportación de Rogers debido a que la aceptación del error o del vicio permite la conquista de la virtud.

Sin embargo, se ve la necesidad de profundizar más en el concepto de aceptación. La aceptación como parte de la virtud de la caridad, no se puede limitar a una aceptación emotiva, sentimental; no porque la emotividad o el sentimiento resulten malos, pobres o denigrantes, sino porque el hombre cuenta con grados más altos de perfección. Es así como la aceptación real, debe ser fruto de un acto libre de la voluntad, para que la decisión de cambio o modificación sea verdaderamente exitosa, y concluya en la virtud. Es decir que la libertad lleve a que resulte un compromiso del sujeto por perfeccionarse, que es, como ya se ha dicho un tipo de modificación.

⁴⁹ idem.

A raíz de la aceptación inicial se deriva otra enseñanza significativa: la comprensión. " He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona"⁵⁰. Esta comprensión facilita muchísimo la relación de ayuda ya que propicia la confianza, permitiendo así que se de un conocimiento mayor de la intimidad de ambos miembros en la relación de ayuda, además de que Carl Rogers afirma, que esta comunicación, fruto de la comprensión y aceptación antes logradas, permite la expresión de sentimientos, del "mundo perceptual privado", y que esto necesariamente enriquece la intimidad de cada uno ⁵¹.

La siguiente enseñanza significativa resulta un poco más compleja que las planteadas hasta el momento, en primer lugar porque tiene una aparente contradicción con las dichas hasta ahora, concretamente con la aceptación de la persona misma que incurre en modificación: " Cuanto más me abro hacia las realidades mías y de las otras personas menos deseo "arreglar las cosas". Cuando trato de percibirme a mi mismo y observar la experiencia que en mi se verifica y en otra persona, siento más respeto por los complejos procesos de la vida. De este modo va desapareciendo en mí cualquier tendencia a corregir las cosas, a fijar objetivos, a moldear a la gente" ⁵². En esta afirmación Rogers, no niega su deseo de crecimiento simplemente reafirma el respeto y valor que tiene para él la experiencia, y concretamente la experiencia íntima de cada persona así como la persona misma. Llega a ser tal su respeto que se plantea el deseo de no implantar nada sino limitarse únicamente facilitar plenamente su libertad de actuación, dándole el valor a su espontaneidad, y basándose en la bondad de los medios que se encuentran en el interior de cada hombre. A manera de resumen, el mismo autor enuncia: "experimento mayor satisfacción al ser yo mismo, y permitir que el otro lo sea. En mi experiencia he vivido que en cuanto más me limito a ser yo mismo y me intereso por comprender y aceptar las realidades que hay en mí y en la

⁵⁰ *ibidem.*, p 29.

⁵¹ *cfr. idem.*

⁵² *ibidem.*, p 30.

otra persona, tantos más cambios parecen suscitarse³³. En esta cita, Rogers además de reafirmar lo que ya se ha dicho y explicado, sobre la importancia que le brinda a la experiencia, la aceptación, la comprensión, etc, reafirma que al lograr estas condiciones el cambio se producirá, esto se debe, como explica, el autor porque con estos elementos de aceptación se logran las condiciones necesarias para el desarrollo natural de los elementos positivos internos del hombre.

De este modo afirma Rogers que su experiencia lo ha ido conduciendo a admitir por medio del tiempo que el individuo se encuentra en sí mismo con toda la capacidad para avanzar en su desarrollo y alcanzar su madurez. Ante estas afirmaciones se ve el carácter naturalista de Rogers, dentro de las corrientes educativas, para él, el hombre solo, es capaz de su desarrollo, únicamente le es necesario el contar con el ambiente estimulante conveniente; ésta resulta una postura demasiado optimista, debido que en realidad el hombre para lograr su crecimiento no sólo requiere de la ambientación conveniente sino también de la superación de diferentes obstáculos tanto ambientales como personales, propios de su carácter y temperamento como defectos de pereza, comodidad, egoísmo, etc.

A pesar de lo explicado, Rogers, considera posible el desarrollo total del hombre cuando se encuentre en las adecuadas condiciones. " Con las condiciones mencionadas, se producirá el cambio y el desarrollo personal. Según mis hipótesis, en una relación como la que hemos descrito el individuo reorganizará su personalidad, tanto en el nivel conciente como en los estratos más profundos, de esta manera se hallará en condiciones de encarar la vida de modo más constructivo, más inteligente, y más sociable a la vez que más satisfactorio"³⁴

A continuación se irán presentando las hipótesis que ha planteado Rogers, a raíz de las cuales

³³ *ibidem*, p

³⁴ *ibidem*, 43.

concluye que toda relación que cumpla con éstas, será una relación de ayuda, desarrollo y crecimiento.

En primer lugar resulta necesario ganar la confianza del otro miembro de la relación, para lo que se debe ser "sinceros" y auténticos, diría Rogers, "coherentes". La coherencia en Rogers, es la coincidencia entre la experiencia vivida, el sentir a raíz de ella, y la aceptación de ese sentimiento, que concluye en la conveniente exteriorización. A raíz de esta coherencia dice Rogers: " Cuando esta condición se cumple soy una persona unificada e integrada y por consiguiente puedo ser tal como soy en lo profundo de mi mismo"⁵⁵

En segundo lugar Rogers propone: "si puedo establecer una relación de ayuda conmigo mismo, es decir, si puedo percibir mis propios sentimientos y aceptarlos probablemente lograré establecer una relación de ayuda con otra persona"⁵⁶, en esta explicación aclara Rogers como para que el terapeuta logre el desarrollo del cliente es necesaria la adecuada relación, a la que antecede la relación del terapeuta con él mismo. Es decir que el terapeuta se debe encontrar adelantado en el proceso de ayuda para facilitar el desarrollo del cliente. Con base en esta relación, Rogers redescubre el valor que ocupan los sentimientos frutos de ella, por lo que afirma: " Nos sentimos realmente satisfechos cuando descubrimos, en ciertas relaciones o en determinadas oportunidades que sentir y relacionarnos con el otro como persona hacia la que experimentamos sentimientos positivos no es de manera alguna perjudicial"⁵⁷. Ante esta afirmación de Rogers, los sentimientos fruto de toda relación o situación concreta fluyen con más libertad, aspecto que tiene su connotación positiva debido a que humaniza el vivir del hombre; sin embargo sería interesante el plantear la posibilidad de enfretar al hombre en situaciones donde los sentimientos resultantes no sea positivos, como planteó Rogers. Ante esta posibilidad de encontrarnos frente a sentimientos

⁵⁵ *ibidem.*, p 55

⁵⁶ *ibidem.*, p 56.

⁵⁷ *ibidem.*, p 57.

negativos, como enojo, tristeza, etc. El proceso educativo no disminuye, al contrario es una posibilidad donde el sujeto puede realizar un vencimiento personal que le permita ir forjando su voluntad, desarrollándose, y fortaleciéndose. Como ya se ha dicho, la posibilidad de alcanzar la virtud, de perfeccionarse. Este planteamiento no es presentado por Rogers, por el carácter sentimental que maneja en su teoría lo que resulta absurdo fortalecer el área espiritual que no maneja.

Dentro de las hipótesis, maneja Rogers la libertad como base de todo lo demás, reconociendo que en su libertad encuentra su individualidad. Al sentir libremente, dice Rogers, aparece con más claridad y con nuevo brillo el ser personal independiente. Esta independencia, que no se traduce en individualismo, permite que la relación de ayuda sea más eficaz, debido a que cada miembro respeta la libertad del otro. " El asesor más competente y adaptado puede interactuar con el cliente durante muchas entrevistas sin interferir la libertad de este de desarrollar una personalidad muy diferente de la de su terapeuta"⁵⁸. En esta libertad base de la relación fundamenta Rogers, la esperanza de poder ayudar a crecer al cliente, a la vez que dicha libertad suprime la dificultad de crear una dependencia del cliente para con el terapeuta.

Por otro lado, Rogers desea lograr una libertad tan plena de sentimientos que pueda penetrar en el sentir del otro sin plantearse juicios o evaluaciones sobre estos, de este modo, como el terapeuta no sólo descubrirá sentimientos, experiencias, o hechos que sean para el cliente valiosos o dañinos y de los cuales es conciente, sino también encontrará aquellos que el mismo cliente no ha descubierto. Es por esto que Rogers, encuentra que en una relación con eficacia, "(...) la mayor utilidad se logra cuando puedo ver y plantear con claridad los significados de su experiencia que han permanecido oscuros o encubiertos para el"⁵⁹. De este modo logrando dar significado a cada experiencia, hecho o sentimiento, el desarrollo del hombre se alcanza y se permite el actuar libre

⁵⁸ *ibidem*, p 58.

⁵⁹ *idem*.

que manifiesta el ser de cada persona.

Sin embargo Rogers, pone en un papel demasiado alto la aceptación del terapeuta hacia el sentir del cliente al grado que la relación no tendrá éxito ni se dará el cambio si el consejero no logra aceptar plenamente a su cliente. " Según mi experiencia cuando mi actitud es condicional, la otra persona no puede cambiar o desarrollarse en los aspectos que no soy capaz de aceptar"⁶⁰ Rogers, plantea que esta dificultad ante la aceptación de una area del cliente se debe a un temor hacia los propios sentimientos del consejero. De nuevo aqui los sentimientos serán el elemento principal. Si se logran al finalizar sentimientos buenos, constructivos, positivos, etc, la relación será eficaz.

Dentro de los sentimientos que maneja la psicología rogeriana, está el evitar todo tipo de amenaza exterior -como sería preguntas que el cliente encuentre agresivas-para que quitando la amenaza exterior se pueda navegar en la intimidad del cliente donde existen sentimientos donde se ha creado conflicto y que son, a su vez, amenaza interior que rompen el desarrollo del cliente. Sin embargo la amenaza exterior a la que se enfrenta el cliente no se limita a la relación terapéutica sino que, socialmente existe continuas situaciones de evaluación que son para Rogers amenaza por juzgar el sentir de un hombre.

Ante esto, Rogers, plantea una solución, lograr que el cliente comprenda que la evaluación se debe limitar a una autoevaluación, es decir, que sea el cliente mismo quien realice el juicio, de modo que no halla juicio externo que modifique el actuar y sentir de cada hombre. Frente a la autoevaluación, Rogers resulta consecuente con su corriente , ya que se ha dicho que tomo como principio la experiencia que es la máxima autoridad pero siempre de modo personal e individual.

Al realizar cada hombre su propia evaluación , Rogers concluye que a raíz de ésta, el cliente se detectará como centro de la responsabilidad en sus actos. Es decir, que al lograr que el sujeto

⁶⁰ idem.

suprima las amenazas externas y se limite a su propia evaluación tendrá la libertad de ser una persona responsable de sus propios actos .

Como antecedentes de esta hipótesis, Rogers parte de que el cliente, alumno, empleado, etc; se le ve como un ser "creado para transformarse" como indica el filósofo existencialista Buber, al cual el mismo Rogers cita. Al hombre se le debe tomar de modo que se acepte en él - no lo que de limitado , o pobre tenga hasta el momento de su desarrollo - sino aceptando la total potencialidad conforme su crecimiento. Esta concepción del hombre resulta necesaria en todo proceso educativo ya que, si no se le considera al educando con la capacidad de crecer y madurar, el proceso sería en si mismo un absurdo. Sin embargo es importante también considerar, lo que de pobre tiene hasta el momento la persona a la que se le va a ayudar, debido que el ignorar esta area sería partir fuera de la realidad. Aunque se tenga el optimismo propio de la esperanza en su desarrollo, es prudente considerar sus carencias para que el proceso sea realmente eficaz.

Para el logro de todas estas hipótesis, Rogers concluye diciendo, "Se ha despertado en mi la sospecha de que la relación de ayuda óptima solo puede ser creada por un individuo psicológicamente maduro"⁶¹

Debido a que la teoría es principalmente una relación humana, la eficacia de ésta dependerá no solo de los medios internos del sujeto, de los que se habló al inicio, sino de que el facilitador se preocupe por lograr el desarrollo de los mismos.

11.5 PILARES DE LA PSICOLOGIA HUMANISTA DE CARL ROGERS

En todo lo expuesto hasta el momento se encuentran los pilares de Rogers, sin embargo resulta

⁶¹ *ibidem.*, p 59.

más claro esquematizar cada uno de ellos. El esquema que se presentará fue entresacado de los libros de Carl Rogers debido a que él no plantea contenidos estructurados esquemáticamente. Es necesario aclarar que no es un pilar más importante que otro y que no tienen un orden cronológico concreto. Sin embargo se requiere la presencia de todos los pilares en las relaciones de ayuda rogerianas.

En primer lugar se presenta la autenticidad. Una persona es auténtica para Rogers, cuando su sentir es expresado en su conducta. Además de que los sentimientos serán frutos de una experiencia, de este modo las experiencias no son reprimidas sino aceptadas. Es decir, al experimentar algo debe ser recibido como dignificante y por tanto el sentimiento consecuente no se debe inhibir, al contrario debe ser expresado, de modo que el otro miembro de la relación pueda captarlo. " Esto significa que el terapeuta está siendo abiertamente los sentimientos y las actitudes que están desarrollándose dentro de él en ese momento "⁶². Para aclarar la autenticidad que espera Rogers que se alcance utiliza la palabra transparencia. El terapeuta debe ser transparente en su sentir para con el cliente, y no basta con que lo sea, sino que es también necesario que el cliente capte esta transparencia por lo que necesita manifestar sus sentimientos.

Rogers dentro de sus experiencias significativas descubrió que en cuanto más grado de autenticidad logre el terapeuta, la relación será más eficaz permitiendo al cliente crecer y desarrollarse hasta alcanzar la meta que plantea Rogers en la relación de ayuda " Ser uno mismo".

"Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar a través de mis palabras y mi conducta los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí (...) Solo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad"⁶³

⁶² ROGERS, C., Orientación psicológica y psicoterapia, p 337.

⁶³ ROGERS, C., El proceso de convertirse en persona., p 41.

La autenticidad de Rogers resulta interesante, debido a que el sujeto debe plantearse lo que siente ante un hecho, y qué actitudes íntimas tiene, permitiéndose reflexionar en torno a sí mismo, logrando un cierto tipo de conocimiento propio. Sin embargo Rogers plantea en su conquista por la autenticidad el esfuerzo de que su actuar no sólo coincida con su sentir, sino que sea un esfuerzo por llegar a una meta. Es decir la autenticidad, dentro de un contexto más amplio que el de la psicología humanista de Carl Rogers, se presenta no sólo con la coincidencia entre el sentir, la aceptación de ese sentir y las manifestaciones de ese mismo sentir; sino como la congruencia entre el pensamiento - donde incluye el alcance de un ideal, el desarrollo de una meta, la conquista de una virtud, en resumen la búsqueda de la perfección-con el esfuerzo voluntario consecuente de este pensamiento. Esto no se propone Rogers debido a que presenta como meta no el alcanzar aspectos de perfección externos al hombre mismo, como es la virtud, sino el logro de ser uno mismo. Rogers considera que ser uno mismo es obtener el desarrollo.

Por otro lado el obtener esta autenticidad en el proceso rogeriano, se inicia la aceptación, otro pilar de su teoría, la cual debe ser igualmente manifestada sensiblemente. La relación tiene dentro de sí un sentimiento que maneja tanto el terapeuta como el cliente, ambas personas deben aceptar todo tipo de sentimiento propio y del otro. Al permitirse sentir en cada experiencia y lograr aceptar con esos sentimientos la relación va resultando exitosa. " Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia el como persona de merito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimiento" ⁶⁴.

Dentro de la aceptación, Rogers presenta el respeto que tiene por el hombre, se podría decir que es conciente de lo valioso del hombre, por lo que no sólo lo libera de evaluaciones externas, sino que se da cuenta que cada persona resulta importante, independiente de su actuación momentánea, esto también será el fundamento de que se preocupe por su desarrollo, o sea, apesar de que en sus acciones la persona haya caído en grandes vicios (los cuales no serán llamados por

⁶⁴ idem.

Rogers así porque sería una evaluación del ambiente), por el hecho de ser persona es digna de la debida aceptación. "La aceptación también significa el respeto y agrado que siento hacia el como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y el respeto por sus actitudes al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aún cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes de la otra persona"⁶⁵

La aceptación de Rogers tiene cierto paralelismo con el valor ontológico del hombre. Durante el primer capítulo se presentó, que el hombre en cuanto tal, por el hecho de ser hombre, por sus características, por su potencialidad, es valioso y digno. Aunque se aclara que en ocasiones estas características o potencialidades en lugar de ser actualizadas en función de su perfeccionamiento, lo que haría en el hombre un aumento de su valor, ya no ontológico sino en cuanto al fin, sea denigrado produciendo en cada hombre no perfeccionamiento sino destrucción; pero apesar de esto su valor como hombre ontológico no varía.

Rogers no plantea valores ontológicos como tales, pero sí el hecho de que el hombre es valioso, de que es valiosa la experiencia por ser vivenciada por un hombre, y que es valioso su sentir por ser el interior de un hombre. Esta será la base de ayudar al hombre por ser valioso a pesar de que haya desvirtuado su desarrollo. La aceptación incluye que "(...) el terapeuta aprecia al hombre de una manera total más que condicional"⁶⁶

En cuanto a los otros dos pilares de la relación de ayuda de Carl Rogers, aparecen como consecuencia de la autenticidad, y la aceptación en la que se da ésta. En primer lugar se presenta la comprensión. Esta es un grado de sentimiento más fuerte. Una vez que se ha dado una autenticidad en la emoción y se manifiesta, posteriormente se logra una aceptación de los sentimientos manifestados, no basta aceptarlos hay que comprenderlos, entender por qué la otra

⁶⁵ idem.

⁶⁶ ROGERS, C., Orientación psicológica y psicoterapia, p 338

persona ha sentido determinada emoción, fruto de un hecho o experiencia para el portador de un significado. La comprensión aumenta no se limita ya a entender porqué sintió de determinada manera, sino que se vive el sentimiento del cliente, permitiendo el último pilar del enfoque centrado en la persona: la relación empática.

"La relación significa comprender, una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparece en ese momento"⁶⁷. Al lograr este grado de comprensión empática el cliente se siente seguro y apoyado por el terapeuta para lograr, no solo luchar contra las amenazas externas, sino contra las amenazas internas, contra los sentimientos o experiencias negativas que le presionan e impiden su desarrollo. Rogers concluye " por consiguiente la relación de ayuda se caracteriza de mi parte por una especie de transparencia que pone de manifiesto mis verdaderos sentimientos, por la aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso por su propio derecho y por una profunda comprensión empática que permite observar su propio mundo tal como el lo ve. Una vez logradas estas condiciones, me convierto en compañero de mi propio cliente (...), cuando soy capaz de adoptar la actitud que acabo de describir y cuando la otra persona puede también experimentarla en alguna medida, invariablemente surgirá el cambio y el desarrollo personal constructivo"⁶⁸.

Los pilares fueron presentados en cierto orden cronológico, como pueden darse en una relación de ayuda, sin embargo este orden no está determinado, lo que realmente importa es que se encuentren interactuando los cuatro. Es así, como el comprender y vivir con el cliente un sentimiento resulta de nuevo la posibilidad de manifestar ese sentimiento tal cual es, es decir de ser auténticos según Rogers. Por otro parte el lograr una relación empática con el cliente implica el mantener continuamente la aceptación mutua.

⁶⁷ ROGERS, C., El proceso de convertirse en persona, p 41.

⁶⁸ ibidem, p 42.

Todo lo expuesto sería el desarrollo de la teoría de Rogers: ser auténtico, manifestar mutua aceptación, ser comprensivo y lograr una relación empática, todo esto en función de alcanzar ser uno mismo.

Ante esto se puede hacer un análisis basándose en lo expuesto en el primer capítulo. La situación de crecimiento que presenta Carl Rogers es interesante debido a que permite un crecimiento recio de un área del hombre: los sentimientos, sin embargo resulta parcial debido a que carece del desarrollo armónico del sujeto. Rogers no plantea el fortalecimiento de la voluntad ni el enriquecimiento de la inteligencia debido a que son áreas que no contempla en el hombre.

En función con lo expuesto por el autor, y tomando la integridad del hombre, principalmente en su aspecto espiritual más que el material, podría presentarse una autenticidad y aceptación más consciente, donde lo que se manifieste y acepte no sea únicamente el sentir, sino el mismo ser del sujeto. De este modo la autenticidad y la aceptación necesitan estar iluminadas por la inteligencia, la cual conoce el ser del hombre, y lo presenta a la voluntad para que realice los actos de autenticidad, y aceptación.

En cuanto a la comprensión y la relación empática podría decirse lo mismo, no se deben limitar a comprender y vivir en el marco de la emotividad, sino hay que elevarlas a la espiritualidad, donde además aparece la exigencia. Si se comprende y acepta, pero, además, se exige a la persona a quien se le proporciona la ayuda, su desarrollo será más rico y eficaz, por que incluye un deseo voluntario recio que doblegue las dificultades y los obstáculos de modo que persiga un fin: la perfección.

II.6 PSICOTERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE

Rogers entre sus trabajos de relaciones de ayuda se orienta principalmente al proceso terapéutico,

al cual llama psicoterapia centrada en el cliente.

En este proceso de ayuda, el consejero "(...) asume un conjunto coherente y cambiante de actitudes profundamente asimiladas en su organización personal, un sistema de actitudes que instrumentaliza mediante técnicas y métodos coherentes" ⁶⁹. La psicoterapia se basa principalmente en la coherencia y organización que el consejero logre de su propia personalidad, sin embargo no basta que logre este desarrollo, debe además manifestar esto en actitudes concretas, las actitudes serán principalmente los pilares expuestos anteriormente, es decir, comprensión, aceptación, autenticidad, y relación empática, estos interactuando darán los métodos y técnicas coherentes que se buscan en la psicoterapia.

Por otra parte el consejero dentro de su actitud, debe contemplar la forma en que concibe a su cliente. Ante esto Rogers plantea que el cliente debe ser considerado como persona digna de confianza y poseedora de un significado propio. Esta será la hipótesis sobre la que actúa el consejero para poder fundamentar su relación de ayuda. "(...) la orientación actitudinal que parece ser óptima para el consejero centrado en el cliente, podemos decir que el consejero elige actuar coherentemente en base a la hipótesis de que el individuo tiene una capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia" ⁷⁰. Para que la psicoterapia se logre el consejero debe tener, por decir así, la confianza plena en la capacidad del cliente, al cual únicamente se le necesita concientizar las experiencias vividas, por esto será la terapia en interpersonal que facilite el conocimiento de las experiencias pasadas, las cuales se llenarán de significado y aceptación por parte del consejero, que se convertirá en el guía para que el cliente acepte a su vez sus experiencias.

⁶⁹ ROGERS, C., Psicoterapia centrada en el cliente, p 32.

⁷⁰ ibidem, p 36.

El consejero siempre actuará a lo largo de la relación con el cliente con base en las hipótesis dadas, de que la persona es digna, capaz y poseedora de su propio desarrollo. En la medida en que el consejero actúe más abandonado en esta hipótesis marcará el progreso terapéutico, obteniendo mayores resultados sobre el crecimiento del cliente.

Sin embargo al llevar esta hipótesis al extremo, como sea Carl Rogers, se debe contemplar que el terapeuta debe permitir que el cliente "(...) elija cualquier resultado, cualquier dirección, solo entonces comprenderá la fuerza vital de la capacidad y potencialidad del individuo para la acción constructiva" ⁷¹. Rogers con esta afirmación, concluye que al permitir que el cliente acepte también una parte negativa o desorganizadora de su personalidad, el cliente tenderá más plenamente a la reorganización y crecimiento de su personalidad.

"En la medida que acepte el consejero que el cliente elija la muerte, éste elige la vida, en que acepte la neurosis, elige una saludable normalidad. Cuanto más completamente actúa según su hipótesis central, más convincente es la prueba de que la hipótesis es correcta" ⁷².

Con lo expuesto en esta parte, se ve claramente, que la actitud que Rogers espera del consejero será de aceptación y comprensión y no una actitud correctiva. Sin embargo resulta importante destacar que la aceptación y comprensión que espera no es de tipo pasiva o estática, al contrario, debe ser dinámica de modo que lleve al cliente a lograr también aceptarse y aceptar sus experiencias.

La instrumentalización que maneja Rogers será principalmente hacia las actitudes en su expresión externa. En función de la utilización de esto se espera que logre el cambio de desarrollo en el cliente. "Se podría decir, entonces, que por muchos terapeutas que trabajan con una orientación

⁷¹ *ibidem*, p 56.

⁷² *idem*.

centrada en el cliente, el sincero propósito de introducirse <<dentro>> de sus actitudes, de entrar en su marco de referencia interno, es la instrumentalización más completa que hasta ahora se haya expuesto de la hipótesis central de respeto y confianza en la capacidad de la persona" ⁷³.

La psicoterapia centrada en el cliente, es un método diferente de orientación de la persona. Está a su vez configurada por características y elementos propios, los cuales se irán exponiendo, y serán los principios en torno a los cuales se maneja la relación de ayuda:

1. En primer lugar, la psicoterapia tiene como finalidad directa la adquisición de mayor independencia en las acciones, así como integración de la personalidad, en lugar de orientación a la solución de resultados en cuanto un problema concreto, de modo que pueda enfrentarse a cualquier tipo de problema de manera menos confusa y más organizada.

2. Tiene como sistema principal la tendencia de toda persona hacia el crecimiento. Este crecimiento interno será en todas las áreas como son; salud, adaptación, etc. En función de esto, el proceso no se centra en convencer al individuo a que haga algo, sino es más bien un proceso de liberación, donde al cliente se le acepta y se le deja en libertad, para que con el apoyo del consejero inicie su proceso de crecimiento y organización de su personalidad. El consejero deberá quitar los obstáculos de modo que pueda éste avanzar de nuevo en su desarrollo.

3. La terapia centrada en el cliente concede mayor importancia a los elementos emocionales, a los aspectos relativos a sentimientos, sobre otra área de la personalidad. Esto será el principal punto de adaptación, así como la instrumentalización del consejero deberá ser igualmente sentimental y emotiva. " Esta nueva terapia se dirige lo más directamente posible al campo de los sentimientos y los afectos en vez de intentar la restructuración emocional a través de un enfoque intelectual" ⁷⁴.

4. Este nuevo método terapéutico concede mayor importancia a la situación inmediata que al pasado del sujeto. Rogers, piensa que las frustraciones emocionales o sentimientos inadaptados que

⁷³ *ibidem.*, p.45.

⁷⁴ ROGERS, C., *Orientación psicológica y psicoterapia.*, p.38.

se deben mejorar, se encuentran igualmente presentes en la situación inmediata que en el pasado. El pasado considera Rogers, que es importante para la realización de una investigación en la conducta humana pero no para un proceso terapéutico.

5. Por último, Rogers, afirma que la relación terapéutica es en sí misma una experiencia de crecimiento en donde no sólo se está preparando a la persona para el cambio, sino donde ya se está dando el cambio, es por esto una experiencia madurativa donde la persona aprende a comprenderse a sí misma, a tomar decisiones importantes y relacionarse con los demás satisfactoriamente.⁷⁵

La psicoterapia se orienta a la organización del yo, existe algunos elementos que amenazan ésta organización, la persona se encuentra ajena a su propio yo pero con capacidad de comprenderse de donde se toma la experiencia de su desarrollo. En la terapia, el cliente encuentra todos sus problemas, hechos y experiencias reflejados en otro yo, organizado y desprovisto de la parte emocional que se encuentra amenazada lo que le da a estos un carácter más objetivo que lleva a aceptarlos. " En la calidez emocional de la relación con el terapeuta, el cliente comienza a experimentar un sentimiento de seguridad a medida que encuentra que, cualquiera que sea la actitud que exprese, se le comprende casi de la misma manera como el la percibe y se la acepta. Entonces es capaz de explorar (...) En esta relación segura puede percibir por primera vez el significado y el propósito hostil de ciertos aspectos de su conducta, y puede comprender porque se ha sentido culpable con respecto a ellos, y porque ha sido necesario negar a la conciencia el significado de esta conducta"⁷⁶. De este modo, al ir expresando el cliente sus conductas, sentimientos y actitudes positivos o no, y experimentando continuamente la misma aceptación por parte del terapeuta, inicia su proceso de organización de su yo, es decir, "(...) puede experimentar como una persona que tiene tanto sentimientos hostiles como de otros tipos, sin sentir culpa"⁷⁷

⁷⁵ cfr., *idem*.

⁷⁶ ROGERS, C., *Psicoterapia centrada en el cliente*, p 49.

⁷⁷ *ibidem*, p 50.

Explicando concretamente el proceso terapéutico se enunciará de una manera brevísimos los pasos que los integran:

1. El cliente asiste al proceso de ayuda; esta primera etapa es importantísima debido a que es el inicio del cambio. El sujeto conciente o inconcientemente busca este cambio, al cual debe ser responsable de modo personal.

2. La definición clara de la situación de ayuda: Se le plantea al cliente que en este proceso encontrará un espacio donde puede buscar el mismo la solución a su problema y donde encontrará toda la comprensión, aceptación, necesaria para todas sus emociones sentidas. Se concientiza al cliente que el terapeuta no tiene la respuesta, la solución la debe dar el cliente mismo.

3. Se fomenta por parte del consejero la libre expresión de los sentimientos del cliente, para lo que se requiere una debida amistad, comprensión, y respeto. En esta parte se debe cuidar no obstaculizar los sentimientos que acompañan al problema, apesar de ser hostiles o de ansiedad. Se debe lograr que el cliente capte que esos momentos son espacios verdaderamente suyos donde puede hacer, pensar, sentir, lo que el desee.

4. El orientador inicia un proceso de aceptación, reconocimiento y clarificación de los sentimientos negativos expresados por el cliente, sus pretenciones a un problema, a una situación general. "(...) el orientador tiene que aceptar estos sentimientos, debe estar preparado para responder no al contenido intelectual de lo que la persona está diciendo, sino a lo que esta en la raíz de todo ello (...) debe intentar a través de lo que dice y de lo que hace, crear una atmósfera en la que el cliente sea capaz de reconocer que tiene sentimientos negativos y aceptarlos como parte de si mismo (...)"⁷⁸

5. Una vez expresados los sentimientos negativos en su totalidad, surgen inicios leves de carácter positivo que promueven el crecimiento. En cuanto mayor sea la expresión de lo negativo, si se logra que el cliente lo acepte, serán más ricos los sentimientos positivos.

⁷⁸ ROGERS, C., Orientación psicológica y psicoterapia, p 45.

6. Del mismo modo que el terapeuta acepta los sentimientos negativos aceptará los positivos, como integrantes de la personalidad. Es por esta aceptación tanto de lo positivo como lo negativo lo que le permite al cliente comprenderse a si mismo y que su autoconciencia surja espontáneamente. A este tipo de situación se le conoce como <<captación intuitiva>>, es decir, el reconocimiento que el cliente hace de si mismo y de su conducta.

7. Lograda la captación intuitiva se inicia el proceso de cambio, la comprensión y organización del propio yo y su desarrollo. Estas toman como base los conocimientos sobre el mismo individuo antes aceptada, lo que constituirán diferentes niveles de integración.

8. Unida a la captación intuitiva, se inicia un proceso donde el cliente de modo dinámico, personal y responsable clasifica las decisiones y los modos de acción posibles.

9. Se inicia en seguida el desarrollo sistemático del cliente, por medio de acciones positivas pequeñas pero altamente significativas para él. "Una vez que se consigue la captación intuitiva de la propia situación, las medidas que se toman generalmente suelen ser muy adecuadas a la nueva comprensión"⁷⁹.

10. Por último el proceso se va configurando cada vez más en función del desarrollo del cliente. Una vez lograda la captación intuitiva, se inicia la toma de decisiones; lo restante son aspectos de maduración de su personalidad como es una mayor comprensión de uno mismo, va ganando confianza para profundizar en sus acciones de modo más responsable, y además toma postura por si mismo. Todo este crecimiento produce que la necesidad de recibir ayuda disminuya hasta que el mismo cliente reconozca que la relación debe terminar⁸⁰.

De este modo se puede aclarar que la función del consejero sería la de asumir, toda la referencia interna del cliente para que logre captar y comprender su mundo tal como lo ve. "En términos psicológicos, la finalidad del consejero es percibir tan sensible y agudamente como sea posible la totalidad del campo perceptual tal, como lo experimenta el cliente, con las mismas relaciones

⁷⁹ *ibidem*, p 48.

⁸⁰ *cfr.*, *ibidem*, p 39-49.

figura fondo. Habiendo percibido este marco de referencia interno del otro tan completamente como es posible, indicarle lo que está viendo por sus ojos" ⁸¹.

Como conclusión de este capítulo se presenta que la psicoterapia centrada en el cliente se concreta según Schaffer como "un proceso del aprendizaje a través del cual una persona adquiere una capacidad para hablar consigo misma de manera adecuada, como para controlar su propia conducta" ⁸². Mientras que el mismo Carl Rogers la define resumiendo todos sus elementos y partes como "la relación que proporciona al cliente la oportunidad de hacer elecciones responsable, en un atmósfera en la cual se supone que es capaz de tomar decisiones por sí mismo" ⁸³.

⁸¹ ROGERS, C., Psicoterapia centrada en el cliente., p 44.

⁸² ibidem., p 57.

⁸³ idem.

CAPITULO III

CARACTERISTICAS, CUALIDADES Y CARENCIAS DEL JOVEN Y EL ADULTO

En este capítulo destinado a las etapas evolutivas, se presentará tanto la juventud como la adultez; debido a que el interés de esta investigación es el referente a la docencia universitaria. Docencia que imparte el profesor, adulto, y de la que participa el universitario, generalmente joven. Por esta razón resulta importante conocer las condiciones físicas, emocionales, psicológicas, intelectuales, etc, de estas dos etapas evolutivas. El marcar algunos rasgos de ellas no las determina, sino se presentan como generalidades que permiten el entendimiento del comportamiento global del adulto y del joven.

III.1 JUVENTUD

La juventud es la etapa evolutiva inmediatamente anterior a la adultez y posterior a la adolescencia. Cuenta con características de ambas etapas y una importante carga en el área psicológica, por ser una etapa de transición.

Durante esta etapa se inicia un periodo de calma y de recuperación del equilibrio perdido durante la adolescencia. A la juventud también se le conoce como adolescencia superior y abarca aproximadamente de los 17 a los 21 años.

"La juventud es una de las etapas con mayores posibilidades para la mejora personal. En ella, normalmente, se observa un notable incremento en madurez con respecto a la fase adolescente. Es una etapa de recuperación del equilibrio perdido, de apertura a los demás, de afán de superación.

Es la etapa de la amistad y del amor basados en el interés por la persona del otro; es la etapa en la que se establece una forma de vida y un proyecto de vida" ⁸⁴.

III.2 CARACTERÍSTICAS DE LA JUVENTUD

"El joven de dieciséis a veinte años comienza ya a comprenderse a sí mismo, está en mejores condiciones de adoptar decisiones personales, de integrarse en el mundo de los mayores"⁸⁵.

El joven se enfrenta con una situación de mayor responsabilidad se preocupa por su futuro, a diferencia del púber que limita su interés al presente. El joven inicia la construcción de su vida.

Durante esta época se enfrenta de nuevo con su yo, logrando paulatinamente cierto nivel de madurez en su personalidad. Aparece un deseo fuerte de salir de la situación pesimista y crítica en la que se sumergió durante la adolescencia. Tiene un afán de elevarse relacionado con la formación de ideales.

Los ideales de la juventud, tienen una connotación de madurez, son concebidos de forma singular y concreta, en oposición con la etapa anterior donde sus ideales son abstractos.

"La maduración física llega en este período a su plenitud con un considerable aumento de fuerza y destreza. Apenas hay aumento de crecimiento puesto que la estatura del adulto se logra ya prácticamente al final de la adolescencia media" ⁸⁶.

A pesar de que la mayoría encuentra su desarrollo físico concluido para esta etapa, "hay variaciones individuales tan marcadas en cuanto al tiempo necesario para la maduración sexual

⁸⁴ CASTILLO.G., *Juventud, reto y promesa*, p 12.

⁸⁵ CASTILLO.G., *Los adolescentes y sus problemas*, p 89.

⁸⁶ *ibidem*, p 90.

que es imposible dar estimación real precisa acerca de su duración (...) Cuando los órganos sexuales han alcanzado un punto en su desarrollo que los habilita para la función reproductora, se requiere uno o dos años completos para su completo desarrollo y los demás cambios en todo el cuerpo que acompañan a la madurez de los órganos sexuales" ⁸⁷.

Esto quiere decir que el joven se encuentra en condiciones plenas de reproducción en cuanto el aspecto físico, debido a que ha transcurrido el tiempo de maduración posterior a la adolescencia.

Los factores que influyen en la maduración sexual son: en primer lugar la herencia, la edad de maduración se proyectó en la familia; la inteligencia, las personas de inteligencia superior maduran sexualmente un poco antes que aquellas cuyo índice intelectual corresponde al término medio; la salud; la nutrición, una dieta con grandes cantidades de carbohidratos conduce a una maduración tardía, mientras que una compuesta por proteínas da una maduración precoz; status socioeconómico alto; tamaño del cuerpo; configuración corporal.

Sin embargo, la sexualidad madura no abarca únicamente el aspecto físico, sino que requiere de la condición social. De modo que todo el comportamiento del hombre está sexuado, es decir que se actúa, piensa, se es conforme un sexo. "Para alcanzar la sexualidad adulta el joven debe dominar ciertas tareas primordiales. Ha de adquirir conocimiento acerca del sexo y de los roles sexuales para comportarse del modo aprobado por la sociedad, aprender las pautas consentidas en el campo de la conducta sexual, imbuirse de valores aprobados socialmente como guía para la selección de la persona del sexo opuesto que ha de acompañarlo todo su vida, y desempeñar las funciones aprobadas para miembros de su sexo" ⁸⁸.

En cuanto a la madurez mental, hay que decir que en esta época no surgen ya capacidades nuevas.

⁸⁷ HURLOCK.E., *Psicología de la adolescencia*, p 49.

⁸⁸ *ibidem*, p 452.

Las aptitudes intelectuales han quedado definidas en la fase anterior. Sin embargo sí se dan avances en cuanto profundidad y un importante cambio del paso de la reflexión sobre sí mismo, a la reflexión sobre las ideas y los valores; le interesa un pensamiento donde interactúe con el mundo en los campos técnico, moral, social, y religioso, etc, de modo que vaya descubriendo lo que le rodea y pueda crearse un criterio sobre ellos.

El joven posee prácticamente ya en esta etapa la inteligencia de un adulto. Ha progresado en la coherencia lógica del pensamiento y se encuentra en una situación más objetiva y realista en sus opiniones. reconoce y descubre su capacidad, sin embargo aprecia la opinión de otro debido a que se encuentra con menor influencia del desequilibrio afectivo propio del púber.

En el área afectiva y social también se presentan cambios. Se tiene mayor interés por los jóvenes del otro sexo, que se encuentra unido a la capacidad de salir de sí mismo e ir al encuentro y al trato personal. Se inicia una integración del interés instintivo, al interés sentimental. El interés sexual se concentra en una persona concreta, con sus características, se capta de descubrir en el otro virtudes y valores. La relación heterosexual y los noviazgos se vuelven más formales y con mayor intencionalidad racional.

En la maduración social suele darse un progreso significativo en la superación de la timidez y de la inadaptación social.

El joven tiene relaciones más amplias y variadas: mejora notablemente sus relaciones familiares, debido a su mayor equilibrio emocional y el lograr armonizar su autonomía con la dependencia familiar.

Se inicia una manifestación clara en intereses profesionales. Se está en la época donde los estudios elegidos resultan la más importante responsabilidad asumida.

Una parte importante de su maduración se encuentra en el deseo del joven de formar su propia opinión y juicio sobre los valores de la existencia, su preocupación y afán en la superación personal.

En cuanto a la dificultad en su maduración cabe aludir como principal la existencia de un nivel de aspiración mayor de las posibilidades reales, este problema se encuentra relacionado con el significativo crecimiento en madurez, durante esta fase y con el apasionamiento por el ideal planteado y que se desea alcanzar ⁸⁹.

III.3 LA INTIMIDAD EN LA JUVENTUD

"El vocablo <<intimo>> es el superlativo de <<interior>> significa, por tanto, lo más interior. Intimidad es la relativo a lo más interno. Cuando se hable de <<intimidad personal>> se está aludiendo a lo que hay en la persona de más interior. Pero lo más interior de la persona es lo más propio a ella, lo sustancial. La intimidad es así la sustancia verdadera del ser humano" ⁹⁰.

García Hoz define a la intimidad como << el conjunto de contenidos psíquicos en tanto que percibidos como íntimos >>. Esta intimidad se encuentra en la parte espiritual del hombre o en la conciencia, es por esto que la fidelidad a la conciencia y en consecuencia a la intimidad es lo que permite aclarar en sentido de la existencia de cada persona y esta misma intimidad lo que permite que el hombre sea persona única e irrepetible, dueña de su propio ser.

De este modo la persona cuando se posee está manteniendo y enriqueciendo su intimidad. " La persona es pues, un ser que tiene intimidad , e intimidad significa poseerse. La intimidad es

⁸⁹ cfr., CASTILLO.G., Los adolescentes y sus problemas, p 90-94.

⁹⁰ CASTILLO.G., Juventud, reto y promesa, p 17.

también el espacio que cada persona consigue para estar consigo mismo y encontrarse" ⁹¹.

La juventud será la etapa propicia para que se de esta intimidad, debido a que el joven posee la capacidad de pensar en otro. Esto podría parecer contradictorio, porque la intimidad es poseerse y el joven piensa en otro, sin embargo si el joven continuara con el desarrollo mental del adolescente, donde él es el centro y origen de su pensar, no podría construir una intimidad real, sería egoísmo, se posee y enriquece la intimidad para poder dar al otro algo propio.

"Con respecto a la orientación de la propia vida el hombre tiene dos opciones. Puede hacerlo desde lo más interior de si mismo, y desde lo mas propio y sustancial, desde su conciencia. En este caso obrará en función de motivos profundos y sus acciones serán plenamente personales y humanas. Pero también la posibilidad de orientar la vida desde una zona del propio ser menos íntima, más superficial. En este segundo caso se actua en función de motivos superficiales, insustanciales lo que es sinónimo de superficialidad" ⁹².

El joven tiene la posibilidad de construir su vida sobre la sustancial o sobre lo superficial. Para fundamentar su vida en los motivos profundos debe cuestionarse que quiere y no que desea o apetece, debido a que el querer incluye trascendencia y sacrificio para alcanzar lo querido, en cambio lo placentero no trasciende se reduce al ahora, al momento.

Cuando se basa la vida en lo profundo se está hablando de la intimidad. La intimidad es una propiedad esencial de la persona humana, y es susceptible de cercar y enriquecerse.

Ni la frivolidad, ni la intimidad son resultado del temperamento con el que se nace, al contrario son fruto de una decisión personal, no son unas características recibidas, sino una dimensión de la

⁹¹ *ibidem.*, p 19.

⁹² *ibidem.*

vida que se escoje, donde puede cultivar su ser.

"Cada persona - si quiere vivir como persona y ser más persona - tiene la tarea permanente de desarrollar su propia intimidad. Si faltara esta intención y este esfuerzo la vida interior se iría empobreciendo y difuminando con el tiempo. Sería un proceso de despersonalización"⁹³.

La intimidad, se ha dicho, que es poseerse. La posesión implica conocimiento. En este caso el hombre que busque cultivar su intimidad requiere de un conocimiento propio, donde se descubra la razón de su actuar personal, la jerarquía personal de valores, los defectos y las virtudes propias, las aspiraciones, etc, sin embargo este conocimiento propio, dice Lopez-Ibor que es dinámico debido a que a medida que se profundiza en el conocimiento personal se va cambiando, de modo que no es una operación pasiva sino activa.

Por otra parte no tendría sentido el esfuerzo de conocerse a si mismo, si no se tiene como punto de referencia un deber ser, de este modo no sólo se dan el conocimiento propio sino el cambio, el cual se relaciona con la perfección personal. Se va construyendo una personalidad más perfecta y virtuosa. La importancia de que el deber ser al cual se hace referencia sea correcto, es que debido a este se moldeará la personalidad. Si ese punto de referencia o criterio existiera pero fuese erróneo, el conocimiento personal sería también erróneo.

"El cultivo de la intimidad en la edad juvenil supone desarrollar la personalidad de forma auténtica. Para ello los jóvenes deben ser personas de conciencia, personas que orientan su conducta de acuerdo con principios morales. Debe obrar de acuerdo con principios firmes que informen sus palabras y conductas, y no sólo en función de los gustos personales, las apetencias, las modas, o lo que resulta más fácil, oportuno o convincente en cada ocasión"⁹⁴.

⁹³ *ibidem*, p 21.

⁹⁴ *ibidem*, p 37.

Los jóvenes se encuentran en una etapa de su vida con dirección hacia el futuro, deben elegir su camino, el error o acierto se traduce en felicidad o infelicidad.

"En el momento de elaborar un proyecto personal de vida, cada joven debe preguntarse por la calidad de ese proyecto, y de esa vida. Necesita considerar si está dispuesto hacerlo desde las aspiraciones más íntimas y nobles, desde lo mejor de sí mismo, o por lo contrario desde lo menos íntimo y personal, desde la sensualidad, desde lo peor de sí mismo"⁹⁵.

III.4 DEFINICION DE ADULTO

Al adulto se le conoce como la etapa evolutiva propia de la plenitud. Su denominación viene del latín "adolescere, que significa <<crecer>>, y la forma del participio pasado <<adultum>>, significa ...<<el que ha terminado de crecer, o de desarrollarse, el crecido>>"⁹⁶.

Con esta derivación se busca explicar que el adulto se encuentra en plenitud de logro, que ha avanzado en su crecimiento físico, psicológico, emocional, espiritual, etc; sin embargo referirse al adulto como alguien acabado es un evidente error, porque cualquier hombre descubre que su proceso de desarrollo no se acaba nunca, tiene una infinita capacidad de crecer, aunque no literalmente en el aspecto físico, el cual en la etapa adulta sí se encuentra concluido, sino en el desarrollo interior, que no concluye nunca, siempre se puede mejorar, cambiar, corregir, etc.

En el área psicológica la adultez implica madurez y responsabilidad, dominio de sí mismo y juicio crítico. Es decir, una persona que cuenta con las condiciones intelectuales y emocionales de modo estable y equilibradas.

⁹⁵ ibidem, p 44.

⁹⁶ LUDOJOSKI, R.L., Abrogia o educación del adulto, p 19.

Ludojoski, en su libro sobre andragogía, resume la concepción de un adulto con la siguiente definición "Adulto es el hombre considerado como un ser en desarrollo hitórico, el cual heredero de su infancia, salido de la adolescencia, y encaminado hacia la vejez, continua el proceso de su individualización de su ser y de su personalidad" ⁹⁷. Es decir que el adulto se encuentra sumergido en un conjunto de etapas evolutivas anteriores, las cuales imprimen unas características, una serie de experiencias y vivencias que a su vez incluyen unos valores , así como su jerarquía, dando todo esto como resultado la personalidad del adulto.

III.5 CARACTERISTICAS DE LA ADULTEZ

El adulto se encuentra involucrado en un grupo de características que se relacionan con su edad. "El organismo del adulto sufre continuos cambios a medida que avanza en edad. Estas alteraciones biológicas abarcan la declinación sensorial, la pérdida de fuerzas, la disminución de reflejos,(...)"⁹⁸ sin embargo en los primeros años de la adultez la persona se encuentra plena, en un desarrollo orgánico y con una personalidad ya configurada.

Para un profesor universitario la situación fisiológica es importante, sin embargo resulta de mayor importancia la capacidad intelectual por su área de desarrollo laboral.

En la capacidad intelectual que requiere un docente resulta capital, la capacidad de aprender, ante esto varias teorías dicen que reduce con la edad; sin embargo también se ha encontrado que "la experiencia de aprendizajes anteriores parecen influir notablemente en la adquisición de conocimientos del adulto. Cuanto mayor experiencia haya tenido un individuo en aprender nuevas materias, mayor será la facilidad con que podrá encarar otras (...). La actividad intelectual

⁹⁷ ibidem, p 20.

⁹⁸ VERNER, et al., Educación de adultos, p 31.

continua mediante la imaginación creadora y el aprendizaje continuo tienden a retardar la declinación de las aptitudes mentales”⁹⁹.

Este es el caso en el que el profesor universitario se encuentra, su continuo ejercicio intelectual facilita la capacidad de aprendizaje a pesar de su edad. Sin embargo las condiciones de profesor pueden proporcionar en él, una percepción particular del aprendizaje, limitándose a preocuparse por estar actualizado en contenidos teóricos de su materia, sin embargo no contempla aprendizajes que no sean cognoscitivos.

El profesor debe abarcar aprendizajes en otros ámbitos como es el afectivo. Dicho aprendizaje resulta enriquecedor no sólo dentro de la función docente sino también en su enriquecimiento personal.

El profesor es capaz de lograr aprendizajes afectivos enriqueciéndose en la relación con sus alumnos, con un profundo sentido de humildad, reconociéndose capaz de mejorar, corregir y equivocarse, y dando a su profesión el carácter de servicio y de entrega que le corresponde.

Dentro de la adultez, como se explicó al inicio, existen diferentes etapas conforme la edad. Según Bromley las etapas por las que pasa el adulto se pueden dividir en:

1. De los 21 a los 25 años, donde se inicia la adultez y se concluye la juventud. La persona se encuentra ante responsabilidades. Encuentra que la vida es suya y ha de decidir que hacer con ella. Inicia un trabajo donde la situación económica es importante, y su vida profesional se determina.

2. Durante la segundo etapa, abarca una larga temporada donde la situación es más

⁹⁹ *ibidem*, p 35.

estable, se encuentra ubicada de los 25 años a los 40. Durante este periodo los roles sociales se consolidan e inicia el declive de las condiciones orgánicas.

3. En la tercera etapa de los 40 a los 50 años, se le denomina la edad madura, en la que permanecen los roles sociales y profesionales que se encuentran afectados por la disminución general de la capacidades físicas , de la pérdida de la agudeza auditiva y visual, de los cambios fisiológicos en la adaptación homeostática interna del organismo, en la pérdida de la energía en general. En esta etapa la situación personal varia debido a que los hijos inician su separación.

4. Durante la cuarta etapa, llamada preretiro que abarca de los 55 años a los 65. La declinación física y mental resulta más severa , esto ocasiona una despreocupación de los roles sociales y los asuntos sociales ¹⁰⁰.

Dentro de las características a nivel fisiológico, el adulto sufre continuos cambios a medida que avanza en edad. Sin embargo cuenta con cierta estabilidad que le permite el desarrollo de una fuerte actividad física diaria. Los cambios que sufre se orientan a la pérdida y disminución de facultades, esto permite en él, una fuerte resistencia y en ocasiones es doloroso comprobar que el cuerpo no se encuentra tan fuerte como antes.

Dentro de su capacidad intelectual experimenta plenitud y gran habilidad al inicio de la adultez, pero el avance en edad ocasiona el inevitable deterioro, ante esto experimenta la posición en relación con un grupo de edad inferior, al igual que la diferencia entre la medida de desempeño actual con los realizados a los 20 o 25 años.

Dentro de las características psicológicas, el adulto acepta plenamente la responsabilidad dentro de las diferentes situaciones en las que ha penetrado. Esta responsabilidad será la consecuencia de

¹⁰⁰ cfr., LEON, A., Psicología y pedagogía de los adultos, p 31.

un proceso de desarrollo que se dió en etapas anteriores. Para actuar responsablemente procura tener conocimiento de causa al tener una decisión reflexiva y calculando las consecuencias.

En esta etapa existe el predominio de la razón sobre el sentimiento, a contraposición con etapas anteriores como la adolescencia. En su personalidad busca una estabilidad, alcanzar la madurez.

Se encuentra presionado y temeroso ante los fracasos futuros por lo que aparece una resistencia al cambio. En las motivaciones se encuentra un debilitamiento y una disminución de la sensibilidad, curiosidad, etc; tal vez fruto de sentirse acabo, plenamente desarrollado y sin necesidad de continuar creciendo.

La capacidad de diferenciar una satisfacción inmediata o de renunciar a ella en beneficio de otra satisfacción más lejana depende de la extensión del horizonte temporal; y esta extensión depende de la edad y nivel intelectual. El adulto se encuentra en mejor situación de renunciar al primer satisfactor por uno posterior mejor. Esto se debe a la armonía y equilibrio integral propios de la edad adulta. Resulta menos imperioso y sabe balancear el verdadero valor de los bienes.

En el ámbito social el adulto establece vinculo con otras personas de mayor responsabilidad y de caracter más perene como es el matrimonio y las amistades; experimenta la paternidad y la maternidad, ingresa en la vida profesional, participa en actividades comunitarias, ejerce distintos roles sociales y profesionales y asume condiciones con autoridad mayor.

"En la edad adulta la crisis aparece alrededor de los cuarenta años y tiene manifestaciones importantes en las dimensiones física, espiritual y psicológica del hombre y estas manifestaciones pueden repercutir en sus ambitos familiar, social, y laboral. Las manifestaciones en cada una de las dimensiones en las que se presenta la crisis, tiene una solución y requieren de una ayuda

específica"¹⁰¹

Las crisis de la edad madura puede ser una oportunidad para poner a prueba el potencial de la persona y desarrollarlo para su perfección.

La crisis es inevitable por lo que se debe aceptar con una visión positiva del futuro. Cuando se rehuye a las crisis estas se prolongan y pueden tener graves consecuencias, por lo que se debe afrontar viviendo en la realidad con coherencia y principios muy sólidos.

Dentro de los síntomas de la crisis en los 40 años aparece, en el ámbito psicológico, una intolerancia, deseo de reconocimiento, sentimiento de imposibilidad, pesimismo, insatisfacción, rutina, aflicción generalizada como manifestación de una decadencia orgánica, angustia, fobias, depresión, temor, entre otras.

En el ámbito físico se presenta insomnio, disminución de la libido, apatía general, temor a las enfermedades y a la muerte, fatiga, pérdida del tono muscular, aumento de peso, pérdida del vigor físico y del cabello, etc.

Dentro del aspecto espiritual, se encuentra un fracaso, deseos de comenzar una nueva vida, infidelidades, deseos de rebelarse contra lo establecido, autocomprensión, sentimiento de falta de autenticidad, etc.

Frente a las diferentes situaciones de la crisis se puede mejorar, alcanzando la madurez propia de cada etapa evolutiva.

¹⁰¹ BOLIO Y ARCINIEGA., La crisis de las cuarenta.. ISTMO., p 42.

III. 6 MADUREZ

"La madurez es el resultado del proceso de mejora o perfeccionamiento intencional de las distintas facultades específicas del hombre" ¹⁰². Se es maduro cuando se tiene una personalidad plena en virtudes con un desarrollo armónico.

Entre las características del comportamiento maduro se encuentra:

1. **Objetividad:** Esta consiste en la adecuada percepción de la realidad tanto interior como exterior. En cuanto a la realidad interior se hace referencia al conocimiento propio y la aceptación personal. La idea que sobre sí mismo se tiene influye sobre la apreciación de la realidad exterior.

2. **Autonomía:** Es la capacidad del sujeto de decidir por sí mismo.

3. **Capacidad de amar:** Contemplando el amor, como la búsqueda de lo mejor y el bien para la persona amada, por esto se dice que la <<calidad de nuestro amor da la calidad de nuestro ser>>. Cuando una persona ama maduramente, su amor no está condicionado por el halago o la crítica, resulta independiente a ambos.

4. **Sentido de responsabilidad:** La responsabilidad se define como la capacidad de responder adecuadamente teniendo como marco de referencia los valores a los que se aspira, por esto la responsabilidad implica obligación.

5. **Trabajo productivo:** En este punto el trabajo no se reduce a resultados económicos, sino que también implica la satisfacción de necesidades espirituales.

¹⁰² CASTILLO., Los adolescentes y sus problemas, p 46.

6. **Visión amplia:** La visión amplia incluye que la persona encuentra la importancia de trascender a través de lo que se hace y de lo que se es.

7. **Sentido ético:** Es la capacidad de distinguir entre lo bueno y lo malo. Esto implica sentido del deber para comprometerse consigo mismo en llegar a ser de modo pleno e integral.

8. **Capacidad de reflexión:** Cuando la persona no se limita a vivir, sino que reflexiona sobre su vida, se llega a interrogantes que permite plantearse objetivos en la vida. No se vive sin razones, sino que se tiene clara la intencionalidad de la propia vida.

9. **Sentido del humor:** Esto ayuda a las relaciones interpersonales haciendo grata la relación y permite el quitar importancia a asuntos que no lo tienen, ayuda a mediar y tranquilizar las situaciones.

10. **Armonía sexual:** Implica colocar la sexualidad en el lugar que le corresponde, con naturalidad y la adecuada entrega a la persona escogida.

11. **Entablar amistades profundas:** Las relaciones afectivas de la persona madura están fundamentadas en el sentido espiritual que incluye querer el verdadero bien del otro.

12. **Manejo emocional:** El contexto de sentimientos emociones, humor, etc, es canalizado adecuadamente, lo que abarca la respuesta proporcional a las incitaciones y estímulos del medio ambiente.

13. **Criterio:** Se posee el criterio maduro cuando se sabe juzgar y discernir entre diferentes alternativas la mejor como resultado de la información lo más real posible.

14. **Conducirse por objetivos:** Planea su vida en torno a lo que desea alcanzar y en este orden realizar sus diferentes actividades.

15. **Seguridad:** La seguridad de la persona madura se basa en su dignidad, sabiéndose que vale por lo que es, y no por lo que hace o tiene.

16. **Libertad:** Tiene relación directa con el intelecto por ser la capacidad de elegir la mejor para la persona.

17. **Manejo de la frustración:** Incluye principalmente la aceptación del fenómeno que causa la frustración, además de la adecuada canalización de la agresión que provoca la frustración en formas productivas que superen los obstáculos.

Todos estos factores encuentran una íntima relación, por eso el hombre maduro es un hombre integrado que une dentro de sí todos los elementos.

La madurez implica, como se ha explicado, el desarrollo pleno y armónico de la personalidad, conforme a las fases y características que se han presentado; sin embargo es importante destacar que la persona está en continua transformación y tiene una capacidad de mejoramiento continuo, por lo que la conquista de la madurez implica un esfuerzo permanente.

Por otro lado se debe considerar que las variadísimas personalidades que existen implican que cada hombre lucha por alcanzar y crecer en una característica diferente, es decir la lucha por ser mejor es totalmente personal.

CAPITULO IV

LA DOCENCIA COMO MEDIO DE UN APRENDIZAJE INTEGRAL

En éste capítulo se presentará en un principio un breve bosquejo histórico que logre situarse en la evolución que ha sufrido la docencia, hasta considerarse como actualmente se entiende; posteriormente se presentará qué es la docencia y algunos elementos que la integran, así como las diferentes corrientes didácticas. Por último se presentará el aprendizaje según Carl Rogers.

IV.1 LA EVOLUCION Y ORIGEN DE LA DOCENCIA

En un principio los responsables de transmitir conocimientos, tradiciones, valores, actitudes, etc eran los familiares y de modo concreto los padres, sin embargo, con el tiempo se fue confiando ésta actividad a personas especializadas en diferentes saberes de modo que el contenido de la enseñanza se enriqueció y se hizo más profundo. A manera de ejemplo se presenta lo siguiente:

En la educación antigua el profesor, tanto griego como romano, conjuga un doble papel, era el responsable de impartir tanto la educación intelectual como la moral en lo que se refiere a las costumbres.

Sin embargo no es sino hasta la Edad Media cuando la educación se sistematiza y organiza siendo comparable a la situación actual .

Durante la Edad Media la enseñanza era una de las principales actividades que desempeñaba la Iglesia Católica. Para esta actividad existía por un lado, el clero monástico, el cual impartía la enseñanza en diferentes abadías y por otro lado el clero secular, el cual supervisaba y trabajaba directamente en pequeñas escuelas existentes en las ciudades populares. Este último contaba con la supervisión de obispos y maestrescuela. Sin embargo, el nacimiento de la Universidad será el

principal impulso que recibe la docencia como profesión, debido al nivel superior al que esté dirigida, a sus organizaciones y a la utilización moderna de métodos, además de la existencia de nuevas facultades y colegios universitarios sumamente jerarquizados donde imparten la enseñanza grandes profesores como Abelardo, San Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino.

La docencia universitaria inicia su desarrollo formal en un ambiente de rivalidad por los problemas que existían entre la Iglesia y el Estado, debido a que un grupo de universidades eran financiadas por el papado y otro por el soberano.

Posteriormente, durante el Renacimiento y la Reforma, surge otro enfrentamiento, pero en este caso el origen no se deberá a cuestiones financieras, sino a corrientes de pensamiento, es así como se enfrenta las ideas protestantes con la Contra Reforma católica, principalmente con los Jesuitas. El método para esta enseñanza era el claustro lejos del ruido y de los problemas del mundo. El profesor y el alumno se dedicaban plenamente al cultivo de la ciencia. A partir de esta época puede hablarse de una función docente.

A finales del siglo pasado aparece un movimiento "(...)" que se opone a la enseñanza didáctica repartidora de conocimientos, libresco, excesivamente reglamentada y uniforme, como si todos los alumnos procedieran de un mismo molde. Este movimiento por el contrario, preconiza el desarrollo del niño en un ambiente de libertad, mediante métodos educativos activos, próximos a la vida del alumno y sus necesidades"¹⁰³. Dentro de los representantes de éste movimiento resalta Dewey, Montessori, Claparede, Decroly, Binet, y otros. En ésta nueva escuela se busca despertar al niño en contacto personal con su conocimiento experimentado. Dewey exige que la enseñanza haga descubrir al niño la realidad a través de sus actos. La función docente cambia de giro, ahora el profesor será un guía que busca a través de la interacción con sus alumnos poder ayudarles a formar su espíritu y su personalidad. La psicología se convierte en una ciencia importante dentro

¹⁰³DEBESSE, et al ., op.cit., p 18

de la docencia, el profesor debe conocer las características de sus alumnos de modo que les despierte el interés conforme su edad cronológica, sin embargo, dicha metodología se vuelve selecta de modo que sólo influye en escuelas particulares sin lograr infiltrarse en la gran docencia por su costo.

A partir de 1945 se inicia otra corriente pedagógica "(...) bajo la influencia conjugada o no del psicoanálisis con sus diversas orientaciones, y de la sociología ampliamente inspirada en la doctrina marxista, que ha contribuido también de un modo eficaz(...)" ¹⁰⁴. Se inicia, como parte de esta corriente, la pedagogía no directiva con una figura nueva del docente, dentro de la cual Carl Rogers será el principal representante.

Continúa la evolución y la búsqueda de cambios en la docencia, es así como se llega al extremo con las escuelas inmovilizadas o las escuelas capitalistas con Goodmay e Illich donde la función docente desaparece en pro de un nuevo estado social, en el que la convivencia suplente la actividad del profesor. Esta exigencia se ve negada por la misma historia donde el papel del profesor cambia pero no se puede suprimir debido a su primordial nivel de importancia.

"En nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos. Además de sus deberes pasados ahora tienen las responsabilidades de un guía personal, y casi de unos padres, al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para adaptarse a una civilización en rápida y constante evolución" ¹⁰⁵

IV.2 DEFINICION DE DOCENCIA Y SUS ELEMENTOS.

Una vez presentada una breve relación histórica se profundizará en el estudio de la docencia como

¹⁰⁴ ibidem, p 22

¹⁰⁵ ibidem, p 25

actividad profesional. En primer lugar se definirá docencia según el Diccionario de las Ciencias de la Educación como un "acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos del conocimiento al alumno para que éste los comprenda"¹⁰⁶. Esta definición resulta pobre y reduccionista, sin embargo se puede tomar como base para presentar una definición más completa.

La docencia no se reduce a aquellos objetos que el docente ponga de manifiesto, sino que las disposiciones o elementos más íntimos que no quedan descubiertos también intervienen en el proceso docente; por otro lado lo que el docente transmite no son únicamente objetos de conocimiento, sino que también cuenta con afectos, valores, tendencias, aptitudes, conductas, etc... y por último el alumno tiene una participación más activa que la simple comprensión, interviene también una disposición interna, una formación de la inteligencia y la voluntad y un cambio de conducta. En base a este análisis se puede presentar una definición de docencia más completa integrando todos los elementos que anteriormente se presentaron. La docencia será entonces "un acto en virtud del cual el docente transmite, de modo manifiesto o no, objetos del conocimiento, aptitudes, tendencias, valores, actitudes, afectos, etc, al alumno para lograr de él una asimilación, comprensión, formación, un cambio de conducta, etc, y todo esto siempre en función de su desarrollo y mejora de modo que el proceso docente sea de carácter educativo".

La docencia como práctica profesional está configurada por una variedad de elementos que se interrelacionan y que dan como resultado el logro de la educación. Entre los elementos que se encuentra, se tiene como principales los humanos: profesor y alumno.

En primer lugar será importante diferenciar entre educador y docente o profesor, al igual que educando y alumno o estudiante. Por educador se entiende "específicamente hablando, a la persona que ejerce la acción educativa; la que influye en otra con el propósito de

¹⁰⁶ Diccionario de las Ciencias de la Educación... p 503.

mejoramiento¹⁰⁷, y el docente se concretará a la persona encargada de la asignación de una materia y que utiliza los medios adecuados para el logro del aprendizaje.

Por educando se entiende, "al sujeto que es objeto de la educación; es decir, a la persona que recibe los beneficios de la acción educativa" ¹⁰⁸, mientras que el alumno será el que se encuentre en una situación escolar frente a un profesor, y que tenga la intencionalidad de alcanzar un aprendizaje, por esto el educando puede o no ser alumno, pero el alumno siempre será un educando por que logra aprendizaje en función de su mejoramiento.

La docencia resulta una profesión de características personales, debido a esto se habla más que de una profesión de una vocación, "la idea de vocación evoca la de profunda afición, preferencia supuestamente innata o predestinada hacia una profesión" ¹⁰⁹, para la función docente se requiere de esta disposición natural que permita el desarrollo pleno y entregado de esta profesión.

La educación y dentro de ella la enseñanza es una actividad que realizan diferentes personas de modo habitual, como en el caso de los padres de familia, sin embargo el docente, en su profesión cuenta con una diferencia "(...) el es el que está preparado (con un especial tipo de preparación cultural y técnica) y habilitado (por un particular tipo de contrato) para estimular, reforzar y controlar el aprendizaje ajeno"¹¹⁰

De modo aún más concreto y con una definición más sencilla que la que al inicio se analizó, al comportamiento docente se le entiende como "el conjunto de las manifestaciones operativas de un sujeto que con estímulos o refuerzos provoca otras modificaciones generadoras de

¹⁰⁷ LEMUS, L., Pedagogía, temas fundamentales, p 55.

¹⁰⁸ idem.

¹⁰⁹ ibidem, p 31.

¹¹⁰ BALLANTI, G., El comportamiento docente, p 29.

aprendizaje"¹¹¹, es decir, la docencia será la actividad de un profesionalista que tiene como intención el aprendizaje. Las manifestaciones que se manejan en la definición no se refieren únicamente a aquellos que integran de modo formal el proceso de enseñanza - aprendizaje, sino elementos también de carácter personal, como la relación entre profesor y alumno, la personalidad del docente, la identificación del comportamiento del docente en el aula y fuera de ella, etc.

Sin embargo, aún cuando se concrete la importancia de la función de enseñar, es necesario resaltar que "el docente no siempre enseña, a menudo también aprende, por un conjunto de retroacciones que su mismo comportamiento provoca en los alumnos"¹¹².

En la práctica, el docente requiere de actitudes virtuosas, - como la discreción, humanidad, comprensión y adecuada exigencia, simpatía, paciencia, etc - que provoquen, dentro de la inmensa red de relaciones interpersonales, un modo de enseñanza y aprendizaje y una oportunidad para que su alumno se enfrente con su mejora. El profesor debe además contar con una formación cultural específica, con el conocimiento de la personalidad y de las características de la infancia o de la juventud, dependiendo de la etapa evolutiva a la que se oriente, además de un conjunto de conocimientos didácticos que faciliten el proceso.

"La comprensión de la psique ajena, la disponibilidad, la asistencia promocional forman parte, ciertamente, de los deberes de un docente, pero no deben quedar reducidos a una vaga aspiración o una pura intención o detenerse al nivel de la tentativa empírica y el abandono de la intuición. Deben poder expresarse en comportamientos operativos y manifiestos, esto es, corporizarse en actividades y habilidades precisas que sean observables y repetibles por otros y en otras situaciones"¹¹³; al plantear la necesidad de que el profesor plasme en sus acciones, lo que piensa

¹¹¹ *ibidem*, p 3.

¹¹² *ibidem*, p 4.

¹¹³ *ibidem*, p 5.

se está sobreentendiendo de que debe ser modelo, y esto requiere, como ya se explicó, no sólo de una preparación teórica conveniente, debido a que la intención última del profesor no está en lograr solamente conocimientos teóricos en sus alumnos, sino en formar personas que se preocupen por ser mejores, para esto el profesor requiere de una personalidad virtuosa, para que sea verdadero ejemplo a seguir.

Otro factor importante que interviene en la docencia es el aprendizaje. El aprendizaje se entiende como "una actividad permanente en la vida" ¹¹⁴, dicha actividad abarca aptitudes físicas y psicológicas del ser educable. Para la realización de ciertas conductas el hombre requiere de la adquisición de habilidades, de las actitudes adecuadas que lo ejerciten en la conducta que desea dominar, para todo esto, se requiere del aprendizaje previo; "vemos así, que el aprendizaje implica a todo la personalidad humana: la forma hace posible desarrollar sus potencialidades y exige su intervención en todo aprendizaje" ¹¹⁵, es decir que en la medida en que se logra el proceso de aprendizaje de modo eficaz se irán desarrollando las diferentes capacidades del sujeto tanto a nivel físico como psíquico.

Por aprendizaje se entenderá la definición dada por Wittrock en 1977, "(...) aquellos procesos que intervienen en el cambio, conseguido a partir de la experiencia. El proceso de adquirir un cambio más o menos permanente en la comprensión, actitud, conocimiento, información, capacidad y destreza por medio de la experiencia" ¹¹⁶. Existen muchas otras definiciones de aprendizaje más modernas como la del Diccionario de las Ciencias de la Educación editado en 1990 donde se define como "un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adapta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción".¹¹⁷

¹¹⁴ CISNEROS, F., Psicología del Aprendizaje, p 13.

¹¹⁵ ibidem, p 14.

¹¹⁶ GOOD, et al., Psicología educativa, p 102.

¹¹⁷ Diccionario de las Ciencias de la Educación, Volumen 1, p

El aprendizaje como se ha explicado dependerá directamente de la capacidad del sujeto, de este modo, además de ser un proceso que define conductas, es una medida que permite diferencias individuales; es decir, un persona puede tener mayor grado de capacidad física lo que le permitirá que el aprendizaje en el área motriz sea mayor mientras que otra tenga mayor dominio de la abstracción lo que le facilite aprendizajes lógicos. A raíz de esto se puede deducir la importancia de que el proceso de aprendizaje tenga una connotación personalísima para cada educando y lograr así el máximo desarrollo posible conforme sus capacidades e intereses.

Existen diferencias en el concepto y origen del aprendizaje en torno a la corriente o escuela psicológica a la que se refiera. De modo genérico, éstas corrientes se pueden agrupar en tres: el enfoque conductista, la teoría gestáltica, y por último la cognoscitivista.

Es necesario aclarar que el aprendizaje es considerado por algunos autores como un resultado, este es el caso del conductismo donde el aprendizaje es la respuesta determinada, fruto de un estímulo condicionado; o de los teóricos cognoscitivos donde el aprendizaje será la estructura mental; por otro lado la teoría gestaltista plantea el aprendizaje como un proceso, es decir, el proceso de percepciones, esto da a su vez conductas como resultados pero el aprendizaje mismo se considera al proceso perceptivo.

El aprendizaje cuenta con diferentes contenidos, debido a que estos serán tan variados como capacidades de desarrollo se tenga. Cisneros define los contenidos del aprendizaje como "los bienes culturales necesarios para asegurar nuestra existencia humana y social"¹¹⁸, dentro de estos bienes culturales resaltan los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, juicios, valores, virtudes, etc. El concepto de aprendizaje presenta la relación de un proceso, dicho proceso forma parte de una concepción más amplia: la educación. El aprendizaje deberá desarrollar la capacidad

¹¹⁸ CISNEROS, F., *op cit.*, p 16.

para el logro de conductas, pero estas conductas sólo tendrán sentido en función de una concepción mayor y por ello más rica e importante, la actualización de las potencias del hombre, y concretamente, desde que las conductas estén al servicio del perfeccionamiento humano, y de su desarrollo espiritual.

El aprendizaje desde un enfoque pedagógico "(...) contribuye a desarrollar nuestra personalidad, a integrarnos a la vida social y compartir objetivos comunes al ser humano. Este enfoque tiene en cuenta conceptos educacionales relacionados con lo físico, motor, intelectual, psicológico, emocional, etc." ¹¹⁹.

El aprendizaje puede ser de diferentes tipos. La mayoría de los autores dividen el aprendizaje en: reflexivo, motor, asociativo y apreciativo.

El aprendizaje reflexivo se orienta a la solución de problemas por medio del pensamiento reflexivo, este tipo de aprendizaje se ve fundamentado en el previo conocimiento de sí mismo, en la habilidad de pensar reflexivamente y en la satisfacción de resolver dificultades. La facultad reflexiva abarca la relación causa - efecto, el obtener deducciones lógicas y generalizaciones, el realizar análisis y el discernimiento ante los problemas, etc; para la eficaz obtención de este aprendizaje se requiere de un razonamiento objetivo con la debida separación del estado emocional, de modo que el resultado sea el mejor de modo objetivo - conforme la realidad - y no conforme al deseo del sujeto.

En cuanto al aprendizaje apreciativo, se refiere a los medios que utiliza el individuo para modificar su comportamiento de modo intencional y consciente. Este aprendizaje no se orienta a una función u órgano concreto, como en el caso de los aprendizajes anteriores, sino requiere de un alto nivel de valoración, de estimulación, un grado de juicio, etc.

¹¹⁹ *ibidem.*, p 18.

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

Existen otras divisiones del aprendizaje como es la de Gagne y Briggs que consideran que el "aprendizaje humano puede estudiarse como un proceso cognoscitivo interno, el cual transforma los estímulos en diversas fases de procesamiento de informar"¹²⁰

El resultado de este proceso de aprendizaje será la adquisición de ciertas capacidades en torno a las cuales se realiza la clasificación:

- A) Habilidades intelectuales que permiten realizar procesamientos basados en símbolos.
- B) Información, es decir conocimientos del medio almacenados en la memoria.
- C) Habilidades motoras intencionadas.
- D) Actitudes, es decir motivos internos que influyen en las decisiones y acciones posteriores.

El Hombre es capaz de alcanzar aprendizajes de nivel muy superior, como es el caso del aprendizaje de esencias universales, fruto de la simple aprehensión que lleva después a un raciocinio. En este tipo de aprendizaje intervienen no sólo la inteligencia como facultad superior del hombre, sino también la voluntad, de modo indirecto. La inteligencia tanto al inicio del proceso, queriendo conocer determinado aspecto de la realidad como al final del proceso, amando o rechazando lo conocido. Este grado de aprendizaje, universal y libre, es el propiamente humano debido a que son las facultades específicamente humanas las que intervienen en su realización.

El último elemento que se estudiara sobre la docencia es la evaluación. "La evaluación se entiende aquí como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación"¹²¹

¹²⁰ GOO, et al., *op.cit.*, p 179.

¹²¹ LAUFORCADE, P., *Evaluación de los aprendizajes*, p 17.

En esta definición se identifican la palabra proceso educacional, como proceso de aprendizaje, esto se debe a que un proceso educativo por ser más general y complejo abarca el aprendizaje.

La evaluación y la medición, no son conceptos sinónimos, debido a que la medición se limita a la manifestación de datos cuantitativos, mientras que la evaluación, y sobre todo la evaluación educativa requiere de una interpretación cuantitativa, que se puede basar o no en la medición que tenga como parámetro, o rango de normalidad; es decir que tanto la medición cuantitativa como las descripciones cualitativas sometidas a una interpretación y conclusiones en un juicio de valor se refieren al concepto de evaluación. La evaluación resulta una herramienta utilísima para el docente, si éste no la reduce a una medición o al resultado de calificaciones. La evaluación tiene la capacidad de albergar en ella varios objetivos:

- Conocer aquellos objetivos que se cumplieron en el proceso de aprendizaje. Los objetivos manejados para la realización de un curso se refieren a aquello que el docente busca alcanzar durante el curso; sin embargo, al inicio los objetivos tendrán un carácter hipotético, y será hasta la evaluación cuando se demuestre si se lograron o no.

- Intentar un análisis de las causas por las que hubiera algún déficit en el alcance de los objetivos. A raíz de los resultados que brinda la evaluación, el profesor tiene la oportunidad de detectar aquellos aspectos educativos, así como el origen de estos, que no se alcanzaron durante el proceso, de modo que puedan realizarse los ajustes convenientes para lograr los objetivos. Dentro de estas causas o motivos que impidieran el logro del aprendizaje se pueden detectar problemas de adecuación de los objetivos con las posibilidades de aprender, de motivación uniforme a lo largo del curso de modo que se mantenga el interés del alumno, de exposición clara del docente, de distribución de tiempo, etc.

- Adoptar las decisiones que se toman en un futuro en función de la información que brinda la evaluación sobre el motivo causal que impidió el logro completo del objetivo, porque no tendría sentido, ni será útil conocer la razón por la que el aprendizaje no se alcanzó y no tener los medios pertinentes que den la solución a la raíz del problema.

- La evaluación permite también lograr un aprendizaje de error, es decir, aprender de la experiencia de modo que se evite caer en la misma falla durante procesos futuros de aprendizaje, lo que se concreta en estrategias de cambios como puede ser en métodos de enseñanza, en contenidos de materias, etc ¹²² "La evaluación contribuye a la constante reelaboración de la estrategia docente e impide la fijación de pautas rígidas e inamovibles en la conducta del proceso educativo"¹²³.

La evaluación con este nuevo enfoque, no de medición ni en función de la presión del alumno, sino para conocer si se están logrando los objetivos marcados, y promover los medios convenientes para que se alcance el aprendizaje, deriva en una serie de conclusiones de carácter práctico:

- La evaluación no es un instrumento para el reconocimiento únicamente del alumno, sino que al profesor le permite conocer el logro de su trabajo profesional, y el grado de eficacia que alcanza.

- Las pruebas objetivas son un tipo de evaluación aunque también se pueden plantear sistemas, procedimientos y técnicas evaluativas conforme a lo que se intenta alcanzar, señalado en los objetivos, y conforme el contenido de lo que se evaluará.

- La evaluación no se puede limitar a la medición de la cantidad de conocimientos que el alumno

¹²² cfr. *ibidem*, p 18 - 21.

¹²³ *ibidem*, p 21.

logra acumular, sino que se debe buscar que se den procesos más complejos que tengan implícito el dominio del conocimiento teórico pero que propicie la creatividad del uso funcional del mismo. Deben realizar evaluaciones que vayan en función de la comprobación de los objetivos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje, como son evaluación de asociación o justificación que requieren mayor grado de concentración ¹²⁴.

"Una evaluación integral de los objetivos que persigue la enseñanza no se agota en el área de los conocimientos y de las capacidades intelectuales,(...) no se puede dejar al azar la formación de actitudes (sociales, científicas) intereses vocacionales y personales, ajustes sociales y emocionales, hábitos de estudio, apreciaciones, etc" ¹²⁵, es decir que la evaluación no se puede limitar a la memorización del conocimiento debido a que el educando logra muchos más aprendizajes que también son planteados en los objetivos y que por tanto deben evaluarse: por ejemplo, la capacidad de abstracción, de reflexión, asociativa, electiva, y de aprendizaje conductuales, y hasta jerarquías de valores personales y conquista de virtudes, por esto la evaluación no se puede limitar a un escrito en un momento concreto, se evalúa continuamente en función de la mejor conducción del aprendizaje y del mayor desarrollo posible del educando

IV.3 BREVE EXPLICACION DE LA DIDACTICA TRADICIONAL, LA TECNOLOGIA EDUCATIVA Y LA DIDACTICA CRITICA.

La principal institución de la educación formal es la escuela, ya que su papel está relacionado con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, sin embargo, también se puede considerar como una organización social, en cuanto prepara a las nuevas generaciones a la integración de un mundo social complejo.

¹²⁴ cfr., ibidem, p 22 - 24.

¹²⁵ ibidem, p 25.

Dentro de la escuela han surgido diferentes problemas en cuanto a planteamientos como la calidad de enseñanza, el aprovechamiento escolar, la disciplina, la autoridad, etc., debido a esto ha surgido la necesidad de reconstrucción de diferentes corrientes didácticas que se constituyen en determinados momentos históricos.

En primer lugar la escuela tradicional se remonta al siglo XVII; sus pilares en la práctica escolar son el orden y la autoridad. El orden se materializa en un método que ordena tiempo, espacio y actividad, mientras que la autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y de los medios. De este modo se refuerza la disciplina trabajando con modelos previamente establecidos.

Entre los rasgos distintivos de esta escuela se encuentra el verticalismo, el autoritarismo, el verbalismo, y el intelectualismo. En cuanto al verticalismo y autoritarismo se entienden como un rígido sistema de autoridad, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones y las relaciones sociales carecen de poder. El verbalismo constituye uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor sustituye todo otro medio de aprendizaje, además de provocar una dependencia entre el profesor y el alumno, limitando la capacidad creadora de éste último. Por último, el intelectualismo se refiere a creer que en la escuela sólo importa el desarrollo intelectual, negando el desarrollo integral tanto del profesor como de los alumnos.¹²⁶

En segundo lugar, la tecnología educativa es otra corriente didáctica que puede situarse en relación al proceso de modernización que a partir de los años cincuenta caracteriza la educación en América Latina. Durante ésta época, la educación se caracteriza por: ahistoricismo, formalismo y cientificismo.

¹²⁶cfr. PANSZA GONZALEZ, et al, Fundamentación de la Didáctica, p 50-54

Por ahistoricismo y formalismo se entiende que la educación deja de ser descontextualizada y se universaliza. Los planes de estudio pueden ser trasladados de un país a otro sin mayor dificultad, ya que estén lógicamente estructurados. Así la consideración social e histórica son hechas de lado y se cae en un cientificismo del trabajo educativo. Todos los problemas educativos quedarán integrados dentro de la supremacía de la lógica y de la ciencia, apoyado en la Psicología Conductista, recalcando el énfasis de trabajar únicamente en las conductas observables. En cuanto a la didáctica se centra en un carácter instrumental y el papel del profesor será el de controlar los estímulos, respuestas y reforzamientos para los alumnos. Se detecta que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, de éste modo se minusvalora lo implícito y no observable.

Es dentro de éste contexto donde la tecnología educativa se cristaliza, entendida no sólo como el uso de las máquinas en la enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva que tiene un carácter técnico-instrumental, fundamentada en la Psicología Conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos, etc.

En cuanto a la relación profesor alumno, se tipifican las conductas en función de modelos preestablecidos; y en relación al contenido y al método, se da primacía al detallismo metodológico sobre la reflexión intelectual.¹²⁷

La Escuela o Didáctica Crítica aparece a mediados del siglo XX cuestionando los principios de las corrientes anteriores y tendiendo claramente por la reflexión colectiva entre maestro y alumno sobre los problemas que les atañe como un antecedente necesario para la toma de decisiones. Considera que el problema de la educación no es técnico, como hasta el momento se estaba planteando, sino político, incorpora elementos del Psicoanálisis dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹²⁷cfr, ibidem, p 56-59

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente, en función de un replanteamiento social. En esta renovación, profesor y alumno tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, así como el valor a la afectividad necesario para el desarrollo mutuo.¹²⁸

La autoridad pierde su verticalidad dogmática anterior y el principal agente de la educación será el alumno, siendo únicamente un guía el profesor. Los contenidos se amplían a diferentes campos, considerando reduccionista la única postura intelectual, y el método puede cambiarse según la situación del aula.

Esta postura tiene una fuerte analogía con la docencia y el concepto de aprendizaje de la Psicología Humanista de Carl Rogers que a continuación se presentará.

IV.4 EL APRENDIZAJE SEGUN CARL ROGERS

Carl Rogers aplica a la educación su proceso psicoterapéutico. Este autor considera dos tipos generales de aprendizaje conforme las disposiciones del alumno. El primero será el aprendizaje de sílabas sin significado, orientado a un ejercicio puramente mental y la educación se convierte en un intento inútil de aprender materias que no poseen significado personal. En este tipo de aprendizaje agrupó Rogers elementos como el currículum predeterminado, tareas uniformes para todos los alumnos, la exposición del maestro como único método de enseñanza, exámenes estandarizados como método de evaluación externa, además de la medición del aprendizaje por medio de calificaciones fijadas por el maestro.

En el segundo tipo de aprendizaje, llamado por Rogers aprendizaje significativo o vivencial

¹²⁸cf., ibidem, p 60-63

aparecen elementos como "una cualidad de compromiso personal; en el acto del aprendizaje el incentivo o el estímulo viene del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de capacitación y comprensión se origina en su interior. Es penetrante, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir, que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su esencia es el significado. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno" ¹²⁹.

Para el alcance del aprendizaje significativo, Rogers maneja la existencia de tres cualidades indispensables en el facilitador del aprendizaje, como el mismo lo llama. En primer lugar el facilitador debe ser una persona auténtica, creando relaciones con su alumnos según es, es decir, teniendo "conciencia de sus experiencias que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado" ¹³⁰. Busca el trato con los alumnos de modo directo y personal, o sea siendo el mismo, aceptando sus sentimientos como suyos y sin imponerlos a sus alumnos. El facilitador auténtico expresa simplemente la impresión que despierta en el situaciones y la consecuente sensación de modo claro y sencillo. La segunda cualidad la agrupa Rogers, en varios términos: aprecio, aceptación, confianza; "aprecio al alumno, a sus sentimientos y opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de manera posesiva. Significa la aceptación del otro como una persona independiente, con derechos propios. Es la creación básica de que esta otro persona, es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación y confianza" ¹³¹.

Esta actitud debe ser expresada en variedad de formas y de modo concreto, el facilitador debe

¹²⁹ ROGERS, C., Libertad y creatividad en la educación, p 14.

¹³⁰ ibidem., p 91.

¹³¹ ibidem., p 94.

percibir el sentimiento del alumno ante el aprendizaje, la angustia de un fracaso, el gozo de un éxito, etc. Esta aceptación del facilitador para con el alumno es la expresión de la confianza que se tiene en su capacidad. Por último la comprensión empática se refiere a la cualidad del facilitador de comprender desde el interior del alumno sus reacciones; y es entonces, al lograr esta comprensión sensible como percibe el alumno que se da el proceso de aprendizaje. "Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa y que responde al modelo de <<comprendo tus deficiencias>>. Sin embargo, cuando existe la comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo <<por fin alguien comprende como siento , y como soy, sin querer analizarme, ni juzgarme>>"¹³².

Con estas afirmaciones Rogers, en su analogía con su proceso terapéutico en el área educativa, plantea también, un proceso de crecimiento y desarrollo en el alumno. Al igual que el proceso psicoterapéutico, cuando se logran las condiciones convenientes y adecuadas en el facilitador del aprendizaje, el crecimiento del alumno será tan natural como su crecimiento orgánico, si se le alimenta saludablemente. Rogers, tacha de inaudito en un proceso tradicional, la capacidad del maestro de ponerse en el lugar de su alumno y comprenderlo.

La actitud más importante de las tres mencionadas, es la autenticidad, si el facilitador no logra ser realmente el mismo y expresar sus sentimientos, no servirá de nada pretender aceptar y confiar en el alumno o buscar el logro de la comprensión empática. "Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto estos como sus conductas, es más constructivo ser auténtico que pseudoempático o tratar de parecer interesado"¹³³

La autenticidad y la honestidad del facilitador debe ser clara y real por lo que no se puede limitar a manifestaciones externas para con sus alumnos, la actitud verdadera está también hacia el mismo.

¹³² *ibidem.*, p 96.

¹³³ *ibidem.*, p 97.

Dichas actitudes deben encontrarse carentes de juicios y evaluaciones, que como tales, según Rogers, son refutables, debido a que los juicios son casi siempre inexactos y por lo tanto provocan resentimientos, enojo y también culpa y miedo.

En resumen, Rogers propone que al concentrar en la facilitación del aprendizaje - en el como, porque y cuando se aprende - además de la consideración del aprendizaje visto desde dentro se estará en buen camino, será más provechoso. El autor marca como objetivo de la Educación "formar ciudadanos adaptado a este mundo de cambios caleidoscópicos, sólo podemos lograrlo si estimulamos a los mismo estudiantes para que inicien y planifiquen su propio aprendizaje" ¹³⁴.

Dentro de su concepción de aprendizaje, Rogers maneja una serie de métodos que resultan propios para el aprendizaje significativo:

1. Un método para el logro de auto aprendizaje es que el alumno se enfrente o construya sobre problemas percibidos como reales. El aprendizaje tendrá más sentido y será más enriquecedor cuando el alumno ve una utilidad detrás de él, o es un tema de su interés, como en el caso de enfrentarlo con un problema que le pertenezca. "En nuestra cultura tratamos de aislar al estudiante, de todos los problemas de la vida real y esto constituye una grave dificultad. Es razonable que si queremos que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, no debemos impedirles que enfrenten la vida y sus problemas" ¹³⁵. Resulta importante para el logro eficaz de este método que el maestro aliente al alumno para que exponga los problemas o temas que constituyen preocupaciones reales para él y que puedan relacionarse con el contenido del curso.

¹³⁴ *ibidem*, p 108.

¹³⁵ *ibidem*, p 110.

2. El facilitador del aprendizaje se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. Entre los recursos, Rogers piensa principalmente en los humanos, personas que podrían contribuir al desarrollo del estudiante.

3. El uso de contratos es otro método que propone Rogers. Este recurso da seguridad y responsabilidad al alumno en un clima de plena libertad. Por medio del contrato el alumno se fija sus objetivos y delimita lo que desea hacer en su proceso de aprendizaje, marca sus intereses en un marco relativamente libre. Una vez que se ha marcado estos, el estudiante y el maestro llegan a un acuerdo sobre la calificación que podrá alcanzar si el alumno cumple con los trabajos marcados en el contrato. Después de esto el alumno puede expresar a lo largo de las sesiones sus opiniones, deseos, frustraciones, etc, con la libertad y tranquilidad de que no surgirán represalias por parte del maestro sobre su calificación.

4. Rogers, también plantea la posibilidad de dividir el grupo, si no todos los alumnos se encuentran con deseos de seguir un aprendizaje en climas de libertad. "No es razonables imponer libertad a alguien que no la desea. Por tanto sería prudente, si fuese posible, que cuando se ofrece a un grupo la libertad de aprender bajo su propia responsabilidad, se tenga también en cuenta a los alumnos que no deseen esa libertad o que prefieren la orientación del instructor"¹³⁶.

5. Otro método que plantea Rogers es la organización de grupos de facilitación del aprendizaje. Estos grupos están integrados entre 7 a 10 personas. Dichos grupos se encuentran en plena libertad de dirigir su aprendizaje. A las sesiones de los grupos asiste el maestro sólo si se le invita. Se propone que tengan un presidente que cambie, según el deseo de los otros miembros, y que se tenga una preparación por cada integrante sobre el tema de que se desea tratar.

¹³⁶ *ibidem*, p 112.

6. La investigación es un tipo de aprendizaje significativo especializado, esto es motivado por el profesor planteando problemas, creando un ambiente sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de la investigación.

7. La simulación logra un tipo de concientización en el aprendizaje, debida a que se crea una situación social como un modelo de organización dentro de este método, se enfrentarán con la existencia de líderes que desean continuar en el poder, y con una población ansiosa de una serie de ayudas sociales. El liderazgo se ejercerá con prudencia para conservar su cargo. "El estudiante toma contacto directo con diversos procesos de la vida real: con las decisiones urgentes basadas en informaciones incompletas y cambiantes, con las dificultades de comunicación, etc. Mediante esta experiencia el estudiante no sólo actúa sino también es responsable por sus actos y decisiones" ¹³⁷.

8. Los grupos básicos de encuentro, se plantean como grupos de sensibilidad. Estos grupos empiezan con una estructura apenas impuesta, de modo que tanto la situación como los objetivos son ambiguos y su determinación depende de los miembros del grupo. La función del líder es la de facilitar la expresión, y después de un periodo de ubicación la expresión de las vivencias personales tiende a ser cada vez más intensa.

9. La autoevaluación estimula al estudiante a sentirse más responsable. "El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y, juzgar en que medida los ha logrado. Por esta razón se permite un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial" ¹³⁸. El criterio de evaluación lo puede ir marcando cada estudiante de modo muy personal, pero lo importante no está en el parámetro de evaluación, sino en la concepción de

¹³⁷ *ibidem.*, p 116.

¹³⁸ *ibidem.*, p 119.

responsabilidad.

Rogers construye su propuesta de métodos con una afirmación sumamente importante. "Nunca insistiré demasiado en que los métodos mencionados en este capítulo son eficaces, sólo si el maestro desea realmente crear un clima de libertad para aprender" ¹³⁹.

Los principios que rigen el aprendizaje significativo son:

1. El ser humano posee una potencialidad propia de origen y natural para aprender, tiene una curiosidad innata que lo motiva.
2. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.
3. El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del sí mismo, en la percepción de sí mismo, es amenazador y existe tendencia a rechazarlo.
4. Los aprendizajes que amenazan al sí mismo se percibe y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas.
5. Cuando no existe una amenaza al sí mismo, la experiencia se percibe de otro modo y facilita el aprendizaje.
6. La mayor parte del aprendizaje significativo se alcanza por medio del ejercicio.
7. El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
8. El aprendizaje auto iniciado que abarca la totalidad de la persona - su afectividad y su intelecto es el más perdurable y profundo.
9. La independencia, la creatividad, y la confianza en sí mismo, se facilita si la auto evaluación es básica y la evaluación de los demás es relegada a segundo término.
10. El aprendizaje social más útil en el mundo moderno, es el aprendizaje del proceso de

¹³⁹ *ibidem.*, p 115.

aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias, e incorporar al sí mismo el proceso de cambio.

De modo resumido se presentarán las funciones con que cuenta el facilitador del aprendizaje:

1. El facilitador crea el ambiente o clima inicial para las experiencias del grupo o la clase.
2. El facilitador ayuda a despertar y aclarar los propósitos individuales, así como los objetivos más generales del grupo.
3. Confía en que el estudiante desea realmente alcanzar estas metas para él significativas, siendo esta la fuerza de motivación.
4. Organiza y pone a disposición de los alumnos la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje.
5. El mismo se considera un recurso flexible para ser utilizado por el grupo.
6. Para responder a todas las expresiones del grupo, acepta actitudes de contenido intelectual o emocional y se esfuerza para dar a cada aspecto el grado de importancia que reviste para la persona y para el grupo.
7. Cuando se ha establecido un clima de comprensión como el facilitador trata gradualmente de llegar a ser un miembro activo del grupo, expresando sus ideas como un miembro más.
8. Toma la iniciativa de compenetrarse con el grupo, con sus vivencia, sin tratar de imponer, únicamente presentando como un aporte mas para compartir.
9. Durante las clases prestará especial atención a las expresiones: indicadoras de sentimientos fuertes y profundos.
10. En su función de facilitador, el líder debe reconocer y aceptar sus propias limitaciones ¹⁴⁰.

¹⁴⁰ cfr., ibidem, p 126 - 132.

**IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA DOCENCIA ROGERIANA
Y SU APLICACIÓN A NIVEL
UNIVERSITARIO.**

V.1 Identificación del problema y planteamiento de la investigación.

La práctica docente tiene como propósito el logro y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores. etc. Todo esto permite al profesor desarrollar diferentes métodos y técnicas para alcanzar sus objetivos.

Dentro del ámbito universitario la posibilidad de desarrollar una sesión resulta sumamente múltiple y enriquecedora. El profesor, dentro de su campo, se encuentra con la oportunidad de tomar diferentes corrientes como guía para el desarrollo de su contenido educativo. Como es de esperar, el docente se encuentra influido por la institución a la que pertenece para la elección de su corriente.

Por otra parte, todo proceso educativo tiene un base antropológica, de la cual debe ser consciente el docente para conocer si la corriente que eligió corresponde o no a su concepto de hombre; y poder así juzgar con criterio verdadero aquellos partes que le sean de utilidad, de determinada postura y aquellas otras con las que no está de acuerdo.

Dentro de lo práctica docente se permiten relaciones más amplias que la simple transmisión de conocimientos. El profesor al desempeñar sus funciones refleja toda su personalidad y junto con ésta sus ideas, pensamientos y tendencias educativas etc, debido a que los alumnos se encuentran en una actitud abierta -propia de sus etapa de desarrollo- aparece una influencia del docente sobre estos; punto que enfatiza la importancia de que la elección del profesor sobre la postura que guardará en sus clases sea correcta, no sólo al contenido educativo que se está impartiendo en determinada ocasión sino también en sus aspectos profundos. Esta afirmación no niega la

posibilidad de hacer uso de una corriente de fundamentos antropológicos equivocados, siempre y cuando se esté consciente de esta situación, y que el aspecto erróneo que se utilice de esta corriente no desoriente a los alumnos, sino al contrario les permita un mayor y más profundo sentido crítico de las diferentes posturas en la docencia universitaria.

En este trabajo de tesis se ha presentado una corriente Psicológica que influye en la práctica docente, la Psicología Humanista de Carl Rogers. Esta como muchas otras corrientes, cuenta con grandes aportaciones, pero también con ciertas limitaciones.

Para lograr el conocimiento de las corrientes que se manejan dentro de la docencia universitaria, se aplicaron dos encuestas. La primera orientada al docente de este nivel, y la segunda al universitario, esta última permite que se compruebe la veracidad y confiabilidad de las respuestas que se obtienen en la encuesta dirigida a profesores, así como el interés de los alumnos sobre el modo en la que los profesores podrían desarrollar las sesiones de las diferentes materias.

La investigación en el campo educativo se propone producir la información necesaria para introducir mejoras en la educación, de manera que ésta resulte más eficaz, y para ello es necesario contar con el instrumento de investigación adecuado y propio a los objetivos. Por esto, la encuesta fue aplicada en un inicio a modo de prueba piloto donde se descubrieron ciertos errores que se pudieron corregir en la aplicación de la encuesta a la muestra definitiva.

Encuesta para profesores de nivel Universitario

(Prueba Piloto)

La presente encuesta tiene por objeto conocer las diferentes posibilidades de la docencia universitaria. Seleccione la letra que considere que corresponde a su actividad. Las respuestas se utilizarán para un trabajo de tesis por lo que se suplica ser plenamente sincero.

1. ¿Cómo considera ud. la función del profesor dentro del aula de clases?

- a) Facilitador y guía del proceso enseñanza - aprendizaje.
- b) Indirecto conductor del aprendizaje.
- c) Responsable del proceso enseñanza - aprendizaje.

2. ¿Cuál sería el factor que ud. manejaría como más importante para el logro eficaz del aprendizaje dentro del aula?

- a) Relación alumno - profesor.
- b) Relación alumno - conocimiento.
- c) Relación ambiente - alumno.

3. ¿Cuál sería la condición que considera ud. necesaria para el profesor dentro del aula?

- a) La comprensión.
- b) La responsabilidad.
- c) El ser fiel transmisor del aprendizaje.

4. ¿Qué concepto se identifica más con el suyo sobre educación?

- a) Desarrollo de potencialidades humanas.
- b) Integración de elementos para ser uno mismo.
- c) Alcance de habilidades, conocimientos, y aptitudes en función del crecimiento.

5. ¿Cuáles son los parámetros que guía a ud. en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) El interés de los alumnos.
- c) Los conceptos que a su criterio y experiencia resultan más importantes que conozcan en un futuro sus alumnos.

6. ¿Cómo considera ud. a sus alumnos?

- a) Como personas únicas y valiosas.
- b) Como futuros profesionistas, responsables del país.
- c) Como personas dignas de confianza y capaces de su propio desarrollo.

7. ¿Cómo piensa ud. que se logra el aprendizaje de un modo más sencillo?

- a) Centrándose en el alumno.
- b) Centrándose en el método.
- c) Centrándose en el conocimiento.

8. Considera ud. a la evaluación del aprendizaje como:

- a) Indispensable dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- b) Una medida para exigir el estudio de sus alumnos.
- c) Un requisito académico ajeno a un aprendizaje significativo.

9. Según su sistema académico, la evaluación debe ser instituida por:

- a) El profesor y su nivel de exigencia.
- b) El alumno y su grado de interés por el conocimiento.
- c) El contenido, según su nivel de abstracción y aplicación.

10. Ud. dentro de su clase es:

- a) Un miembro más, al mismo nivel que sus alumnos.
- b) El director de las condiciones del aprendizaje.
- c) El vínculo entre el materia y el alumno.

11. ¿Cuál sería la corriente que maneja dentro del aula?

Didáctica

Filosófica

Psicológica

En caso de que tenga corriente, ¿Por qué eligió ésta?

Encuesta para profesores de nivel Universitario

La presente encuesta tiene por objeto conocer las diferentes posibilidades de la docencia universitaria. Para responder seleccione únicamente una letra de la respuesta que considere más importante, y con la que se identifique más. Las respuestas se utilizarán para un trabajo de tesis por lo que se suplica ser plenamente sincero.

1. ¿Cómo considera ud. la función del profesor dentro del aula de clases?

- a) Como facilitador y guía del proceso enseñanza -aprendizaje.
- b) Como indirecto conductor del aprendizaje.
- c) Como responsable del proceso enseñanza - aprendizaje.

2. ¿Cuál sería el factor que ud. manejaría como más importante para el logro eficaz del aprendizaje dentro del aula?

- a) Relación alumno - profesor.
- b) Relación alumno - contenido educativo.
- c) Relación ambiente - alumno.

3. ¿Cuál sería la principal condición que considera ud. necesaria para el profesor dentro del aula?

- a) La comprensión.
- b) La responsabilidad.
- c) El ser fiel transmisor del aprendizaje.

4. ¿Qué concepto se identifica más con el suyo sobre educación?

- a) Desarrollo de potencialidades humanas.
- b) Integración de elementos para ser uno mismo.
- c) Alcance de habilidades, conocimientos, y aptitudes en función del crecimiento.

5. ¿Cuáles son los parámetros que guía a ud. en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) El interés de los alumnos.
- c) Los conceptos que a su criterio y experiencia resultan más importantes que conocer en un futuro sus alumnos.

6. ¿Cómo considera ud. a sus alumnos?

- a) Como personas únicas y valiosas capaces de su propio desarrollo.
- b) Como personas a las que se les tiene que brindar conocimientos conforme la carrera lo requiere.
- c) Como un alumno más.

7. ¿Cómo piensa ud. que se logra el aprendizaje de un modo más sencillo?

- a) Centrándose en el alumno.
- b) Centrándose en el método.
- c) Centrándose en el conocimiento.

8. Considera ud. a la evaluación del aprendizaje como:

- a) Indispensable dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- b) Una medida para exigir el estudio de sus alumnos.
- c) Un requisito académico ajeno a un aprendizaje significativo.

9. ¿Cómo considera ud. la evaluación según su sistema educativo?

a) Un elemento intrínseco al proceso enseñanza - aprendizaje y por ello debe estar continuamente presente.

b) Una herramienta orientada principalmente al contenido y que culmina el proceso de enseñanza - aprendizaje.

c) Un elemento que no resulta indispensable en el proceso de enseñanza - aprendizaje por lo que puede o no estar presente.

10. Ud. dentro de su clase es:

a) Un miembro más, al mismo nivel que sus alumnos.

b) El director de las condiciones del aprendizaje.

c) El vínculo entre el contenido educativo y el alumno.

11. ¿Cuál sería la corriente Didáctica que predomina en su práctica docente? ¿Por qué eligió ésta?

12. ¿Cuál sería la corriente Filosófica que predomina en su práctica docente? ¿Por qué eligió ésta?

13. ¿Cuál sería la corriente Psicológica que predomina en su práctica docente? ¿Por qué eligió esta?

Encuesta para estudiantes de nivel universitario

(Prueba Piloto)

Esta encuesta tiene por objeto conocer los diferentes tipos de docencia que se imparten en tu Universidad. Los resultados serán utilizados para la investigación de un trabajo de tesis.

1. Piensas que el responsable de tu aprendizaje es:

- a) El profesor.
- b) Tu, como alumno.
- c) La institución.

2. ¿Cuál sería el factor que te parece más importante para facilitar tu aprendizaje?

- a) La relación con tu profesor.
- b) La relación con el contenido educativo.
- c) La relación con el ambiente universitario.

3. ¿Cuál de estas actitudes consideras que es la principal con la que debe contar un profesor de nivel universitario?

- a) Comprensión.
- b) Responsabilidad.
- c) Transmitir el conocimiento.

4. ¿Qué es lo que esperas de tu universidad?

- a) Una educación completa de toda tu personalidad.
- b) La preparación adecuada para ser una profesionista competente.
- c) Relaciones armónicas que te permitan crecer como persona.

5. ¿Cuál sería el parámetro que guía a tus profesores en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) Tus intereses como alumno.
- c) Sus experiencias como profesionistas.

6. ¿Cuál sería el parámetro que tu desear que rija a tus profesores al darte un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) Tus intereses como alumno.
- c) Sus experiencias como profesionistas.

7. ¿Qué esperas de tus profesores?

- a) Que te brinden conocimientos propios de la clase.
- b) Una relación amistosa.
- c) Un nivel cultural alto, y la aplicación práctica del contenido educativo.

8. ¿Cómo piensas que te consideran tus profesores?

- a) Como personas únicas y valiosas.
- b) Como futuros profesionistas.
- c) Como un alumno más al que tiene que enseñar.

9. ¿Cómo orientan tus profesores el aprendizaje?

- a) Hacia el alumno.
- b) Hacia el método.
- c) Hacia el contenido educativo.

10. ¿Cómo piensas que tus profesores utilizan los exámenes?

- a) Como un medio para conocer si lograste el aprendizaje.
- b) Como un motivador del estudio.
- c) Como amenaza académica.

11. Dentro de tu salón de clases, consideras a tu profesor como :

- a) El responsable del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- b) Un miembro más.
- c) Un guía y facilitador del aprendizaje.

Encuesta para estudiantes de nivel universitario

Esta encuesta tiene por objeto conocer los diferentes tipos de docencia que se imparten en tu Universidad. Selecciona la letra que consideres más apropiada. Los resultados serán utilizados para la investigación de un trabajo de tesis.

1. Piensas que el responsable de tu aprendizaje es:

- a) El profesor.
- b) Tu, como alumno.
- c) La institución.

2. ¿Cuál sería el factor que te parece más importante para facilitar tu aprendizaje?

- a) La relación con tu profesor.
- b) La relación con el contenido educativo.
- c) La relación con el ambiente universitario.

3. ¿Cuál de estas actitudes consideras que es la principal con la que debe contar un profesor de nivel universitario?

- a) Comprensión.
- b) Responsabilidad.
- c) Transmitir el conocimiento.

4. ¿Qué es lo que esperas de tu universidad?

- a) Una educación completa de toda tu personalidad.
- b) La preparación adecuada para ser una profesionalista competente.
- c) Relaciones armónicas que te permitan crecer como persona.

5. ¿Cuál sería el parámetro que guía a tus profesores en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) Tus intereses como alumno.
- c) Sus experiencias como profesionistas.

6. ¿Cuál sería el parámetro que tu deseas que rija a tus profesores al darte un curso?

- a) El plan de estudios.
- b) Tus intereses como alumno.
- c) Sus experiencias como profesionistas.

7. ¿Qué esperas de tus profesores?

- a) Que te brinden conocimientos propios de la clase.
- b) Una relación amistosa.
- c) Un nivel cultural alto, y la aplicación práctica del contenido educativo.

8. ¿Cómo piensas que te consideran tus profesores?

- a) Como personas únicas y valiosas.
- b) Como futuros profesionistas.
- c) Como un alumno más al que tiene que enseñar.

9. ¿Cómo orientan tus profesores el aprendizaje?

- a) Hacia el alumno.
- b) Hacia el método.
- c) Hacia el contenido educativo.

10. ¿ Cómo piensas que tus profesores utilizan los exámenes?

- a) Como un medio para conocer si lograste el aprendizaje.
- b) Como un motivador del estudio.
- c) Como amenaza académica.

11. Dentro de tu salón de clases, consideras a tu profesor como :

- a) El responsable del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- b) Un miembro más.
- c) Un guía y facilitador del aprendizaje.

Los cambios que se realizaron en primer lugar en la encuesta de profesores, se enumeran en seguida:

1. El primero se orienta principalmente a condiciones de terminología con la unificación de las palabras: materia, conocimiento, etc por contenido educativo, término que resulta más general y con la característica propia de ser valioso.

2. El segundo cambio se realizó en la presentación de la encuesta donde se explica más claramente que las respuestas deben escogerse en modo jerárquico, permitiendo así unicamente una respuesta por pregunta y que exista un nivel de importancia en los elementos de la docencia, esto no implica que algunos profesores consideren varios factores importante en su práctica, sin embargo, existe una valoración jerárquica.

3. En tercer término se aumentaron palabras como únicamente, principalmente, etc. que permitirá un mayor reconocimiento de la corriente a la que pertenece determinada respuesta. Con este mismo fin se modificaron las respuestas de la pregunta No. 6, permitiendo ser más excluyente y determinate cada respuesta.

4. En la respuesta No 9 se realizaron varios cambios: en primer lugar se consideró conveniente modificar la estructuración de la pregunta de modo que la evaluación no se presente como instituida, sino en cuanto la consideración del profesor. Por otra parte también se realizaron modificaciones a la respuesta de modo que resulta mas concreta y determinada.

5. Por último la pregunta No.11 se dividió en más preguntas lo que permite que el docente encuentre mayor posibilidad de indentificarse según una Didáctica, Filosofía y Psicología.

En cuanto a la encuesta de universitarios los cambios se limitaron a la presentación donde se aclaró que los preguntas debían contestarse con un orden jerárquico y que únicamente se podía contestar una respuesta por pregunta.

Las instituciones donde se aplicó la investigación de campo debían contar con las siguientes condiciones:

1. Ser una institución de nivel universitario que contara con una carrera de carácter educativo de modo que tanto los profesores como los alumnos tengan mayor conocimiento de la práctica docente y de las diferentes corrientes que influyen en ésta.
2. Ser una institución de prestigio conocido y donde sus alumnos tengan una formación crítica basada en una formación filosófica y didáctica que les permita analizar la docencia de sus profesores.
3. Ser una institución donde los profesores tengan conciencia y consistencia en el acto docente apoyada en una preparación profesional y humana integral de modo que sean capaces de identificarse con una corriente Didáctica, Filosófica, y Psicológica, seleccionada anteriormente en base a su formación intelectual.
4. Ser una institución que brinde una formación humanista rica y fuerte que permita, tanto a los profesores como a los alumnos descubrir y conocer el sentido antropológico de una corriente de pensamiento, así como la práctica de determinada corriente en la docencia.
5. Ser una institución donde se propicie y motive que las relación entre el alumno y el profesor sea íntimas y de carácter personal, de modo que el profesor tenga la necesidad de una

formación rica en virtudes, valores, hábitos, etc sustentados en la verdad que le permita orientar a sus alumnos en el trato personal.

En la delegación Benito Juárez se encuentran 11 instituciones de educación superior, dentro de estas 11 instituciones sólo 3 tiene un escuela de area eduactivo, sin embargo unicamente una de estas tres cuenta con la atención personalizada que es necesaria para esta investigación . En esta institución la planta de profesores de la carrera educativa en 1993 era de 47 profesores de los cuales se encuestó el 25%, es decir 12 personas, y el número de alumnos de esta misma carrera en el mismo año era de 375, donde se encuestaron igualmente el 25%, que corresponden a 94 encuestas.

La encuesta para profesores fue realizada en función de tres objetivos, a los que les corresponde un número de pregunta.

1. Identificar el papel que considera el profesor que desempeña el mismo, así como sus alumnos en el acto docente.

2. Conceptualizar los términos que maneja el profesor en cuanto a: educación, aprendizaje, así como elementos de este último.

3. Identificar la corriente didáctica, filosófica y principalmente psicológica que maneja el profesor; así como la adecuada correspondencia de la corriente con respuestas anteriores.

La relación entre objetivos y número de preguntas es la siguiente:

OBJETIVOS	PREGUNTAS
1	1, 3, 6, 10
2	2, 4, 5, 7, 8, 9
3	11

Con respecto a la escala de respuestas, en cada pregunta se presentan tres alternativas. En función con lo expuesto al final del Capítulo IV de Docencia, una respuesta se orienta a la corriente tradicional, otra a la Psicología Humanista en la que se encuentra una muy cercana analogía con la Didáctica Crítica, y en tercer lugar una postura media que es de carácter personal. En la encuesta no se incluye la Tecnología Educativa, debido a que no resulta de interés para ésta investigación. Las posibles respuestas que se presentan en la encuesta no son declaradamente de una corriente, pero siempre serán excluyentes debido a lo que se indica en la introducción de la encuesta. Se conocerá la tendencia del profesor a una determinada corriente con la suma de todos los reactivos. Es importante considerar que la actividad docente rara vez se caracteriza por una sola corriente, sin embargo aunque el profesor utilice métodos, contenidos y demás elementos didácticos de diferentes posturas, generalmente tiene una tendencia Didáctica, Filosófica y Psicológica.

A continuación se presenta el cuadro sobre la ubicación de las respuestas conforme lo indicado:

PREGUNTAS	PSICOLOGIA HUMANISTA	CORRIENTE TRADICIONAL	DOCENCIA INTERMEDIA
1	A	C	B
2	C/A	B	C/A
3	A	B	C
4	B	C	A
5	B	A	C
6	A	C	B
7	A	B	A/C
8	C	A/B	A
9	C	B	A
10	A	B	C

En la encuesta aplicada a los estudiantes universitarios, se dividieron las preguntas en dos grupos:

- Aquéllas que tienen por objeto conocer los intereses propios del estudiante.
- Aquéllas que proporcionan conocimientos sobre el profesor y que permiten corroborar la veracidad de las respuestas dadas por los profesores.

La relación entre las preguntas del primer grupo y el segundo se presentan a continuación:

PRIMER GRUPO	SEGUNDO GRUPO
1, 2, 3, 4, 6, 7, 11	5, 8, 9, 10

Por otro lado esta misma encuesta presenta otra división que también incluye otros objetivos y sus respectivas preguntas:

1. Identificar como percibe el alumno el papel de su profesor y su misión dentro de la institución.

2. Conceptualizar los términos que maneja el estudiante universitario sobre educación y aprendizaje en relación con la institución a la que pertenece.

La relación entre las preguntas y los objetivos se presentan a continuación:

OBJETIVOS	PREGUNTAS
1	3, 7, 8, 11
2	1, 2, 4

Dentro de esta encuesta se contemplan preguntas que permiten unir los dos objetivos como en el caso de las preguntas No 5, 6, 9, y 10.

Por último, también dentro de esta encuesta se maneja, al igual que se manejó en la encuesta de profesores, una escala dentro de las respuestas a seleccionar.

A continuación se presenta el cuadro correspondiente:

PREGUNTA	PSICOLOGIA HUMANISTA	CORRIENTE TRADICIONAL	DOCENCIA INTERMEDIA
1	B	A	B/C
2	C/A	B	B
3	A	B	C
4	C	B	A
5	B	A	A/C
6	B	A	A/C
7	B	A	C
8	A	C	A/B
9	A	B/C	C
10	B	C	B/A
11	B/C	A	B

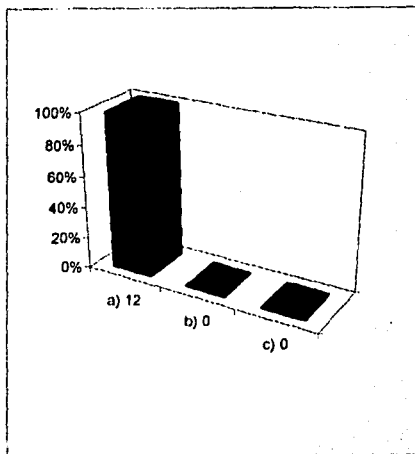
V.2 Interpretación cuantitativa de las encuestas.

La interpretación cuantitativa se realizará por medio de gráficas, porcentajes y conteo. Se indicará nuevamente pregunta - respuesta de modo que resulte más fácil su lectura. Primero se presentarán los resultados obtenidos en la encuesta de profesores y posteriormente los resultados de la encuestas para alumnos.

1. - ¿Cómo considera usted la función del profesor dentro del aula?

- a) Como facilitador y guía del proceso enseñanza - aprendizaje
- b) Como indirecto conductor del aprendizaje
- c) Como el responsable del proceso enseñanza - aprendizaje

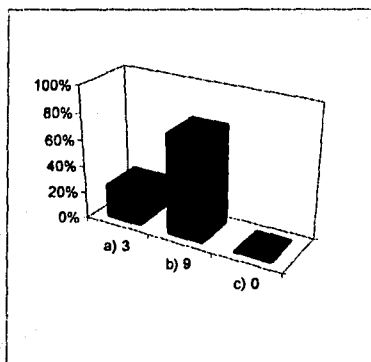
a) 12	100%
b) 0	0%
c) 0	0%



2.- ¿Cuál sería el factor que usted manejaría como más importante para el logro eficaz del aprendizaje dentro del aula?

- a) Relación alumno - profesor
- b) Relación alumno - contenido educativo
- c) Relación ambiente - alumno

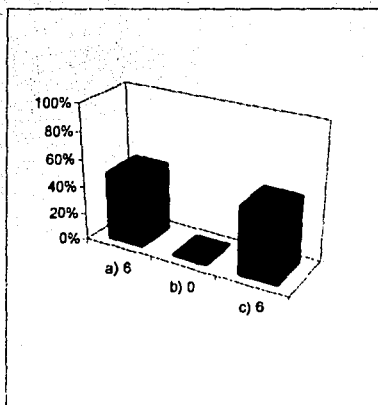
a) 3	25%
b) 9	75%
c) 0	0%



3.- ¿Cuál sería la principal condición que considera usted necesaria para el profesor dentro del aula?

- a) La comprensión
- b) La responsabilidad
- c) El ser fiel transmisor del aprendizaje

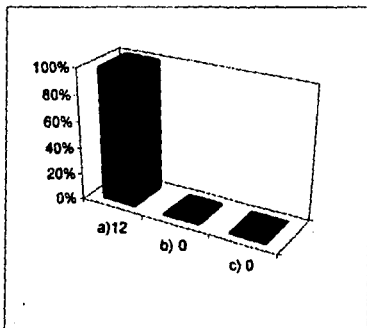
a) 6	50%
b) 0	0%
c) 6	50%



4.- ¿Qué concepto se identifica más con el suyo sobre educación?

- a) Desarrollo de potencialidades humanas
- b) Integración de elementos para ser uno mismo
- c) Alcance de habilidades, conocimientos y aptitudes en función del crecimiento

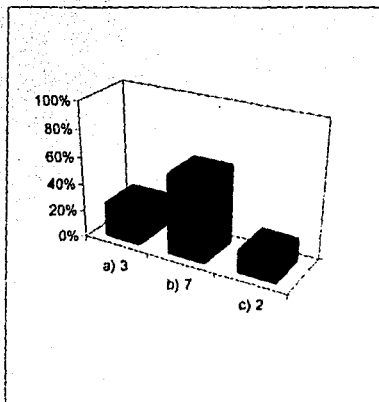
a) 12	100%
b) 0	0%
c) 0	0%



5.- ¿Cuáles son los parámetros que lo guían a usted en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios
- b) El interés de los alumnos
- c) Los conceptos que a su criterio y experiencia resultan más importantes que conozcan en un futuro sus alumnos.

a) 3	25%
b) 7	58%
c) 2	17%



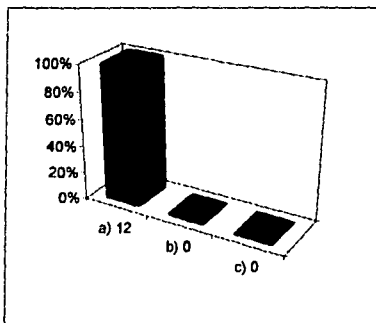
6.- ¿Cómo considera usted a sus alumnos?

a) Como personas únicas y valiosas capaces de su propio desarrollo

b) Como personas a las que se les tiene que brindar conocimientos conforme la carrera lo requiere

c) Como un alumno más

a) 12	100%
b) 0	0%
c) 0	0%



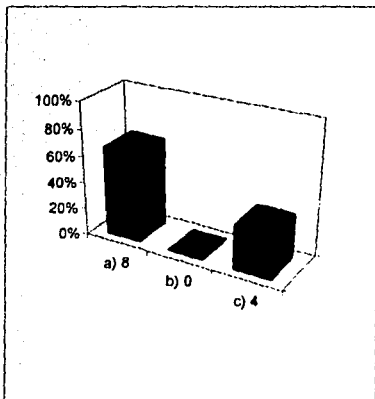
7.- ¿Cómo piensa usted que se logra el aprendizaje de un modo más sencillo?

a) Centrándose en el alumno

b) Centrándose en el método

c) Centrándose en el conocimiento

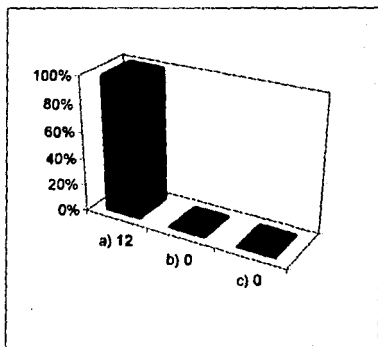
a) 8	67%
b) 0	0%
c) 4	33%



8.- ¿Considera usted a la evaluación del aprendizaje como:

- a) Indispensable dentro del proceso enseñanza - aprendizaje
- b) Una medida para exigir el estudio de sus alumnos
- c) Un requisito académico ajeno a un aprendizaje significativo

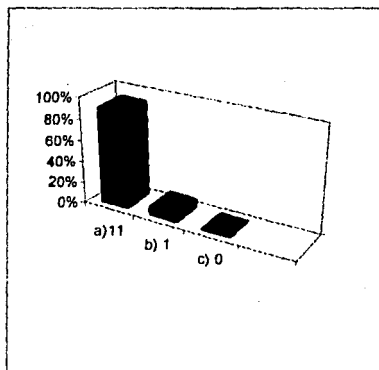
a) 12	100%
b) 0	0%
c) 0	0%



9.- ¿Cómo considera usted la evaluación según su sistema educativo?

- a) Un elemento intrínseco al proceso enseñanza - aprendizaje y por ello debe estar continuamente presente
- b) Una herramienta orientada principalmente al contenido y que culmina el proceso enseñanza - aprendizaje
- c) Un elemento que no resulta indispensable en el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que puede o no estar presente.

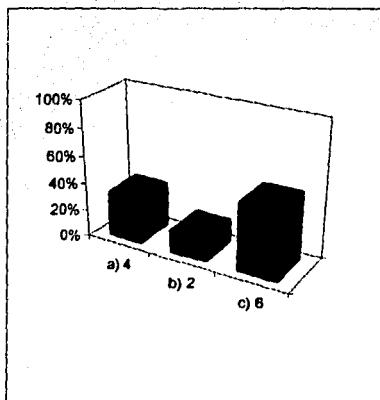
a) 11	91%
b) 1	8%
c) 0	0%



10.- ¿Usted dentro del aula es:

- a) Un miembro más al mismo nivel que sus alumnos
- b) El director de las condiciones del aprendizaje
- c) El vínculo entre el contenido educativo y el alumno

a) 4	33%
b) 2	17%
c) 6	50%



En cuanto a la pregunta No 11, 12 y 13. por ser preguntas abiertas se explicarán de otro modo los resultados obtenidos:

La mayoría de los profesores en pregunta No 11 - a excepción de tres que se limitaron a expresar que seguían una didáctica tradicional - se orientaron a una didáctica crítica, aunque únicamente 9 de los 12, le llamaron de este modo, pero coincidían en elementos que pertenecen a esta corriente como son: un aprendizaje centrado en el alumno en el que sea el principal protagonista de este proceso, la integración de los elementos de acuerdo a las necesidades reales de los alumnos y al contexto histórico, o el crear aprendizajes significativos donde el alumno vivencie el aprendizaje fomentando su participación.

La pregunta No 12 se refiere a la corriente filosófica en la cual todos los profesores coinciden con la Filosofía realista que fundamentan como verdadera la cual ofrece una visión integral y trascendente del ser humano.

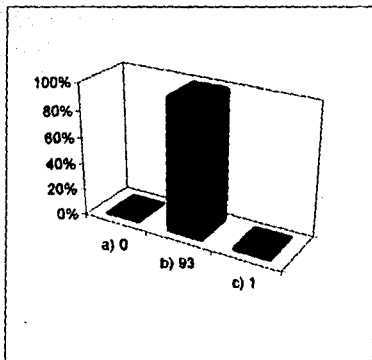
Por último en la pregunta No. 13 de nuevo coinciden todos los profesores al responder que la corriente psicológica a la que pertenecen debe ser integral, centrada en la persona como sujeto corpóreo - espiritual en donde este crezca y mejore. Únicamente un profesor además de lo que se dice, se orienta a la psicología del aprendizaje donde afirma pertenecer a la corriente cognoscitiva, por la explicación científica que da dicha corriente sobre el aprendizaje.

En cuanto a los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos se presentan del mismo modo como hasta el momento se ha hecho.

1.- ¿Piensas que el responsable de tu aprendizaje es:

- a) El profesor
- b) Tú como alumno
- c) La Institución

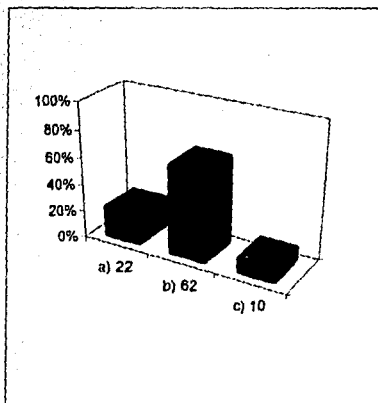
a) 0	0%
b) 93	99%
c) 1	1%



2.- ¿Cuál sería el factor que te parece más importante para facilitar tu aprendizaje?

- a) La relación con tu profesor
- b) La relación con el contenido educativo
- c) La relación con el ambiente universitario

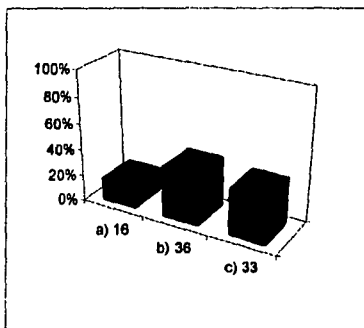
a) 22	23%
b) 62	66%
c) 10	11%



3.- ¿Cuál de estas actitudes consideras que es la principal con la que debe contar un profesor de nivel universitario?

- a) Comprensión
- b) Responsabilidad
- c) Transmitir el conocimiento

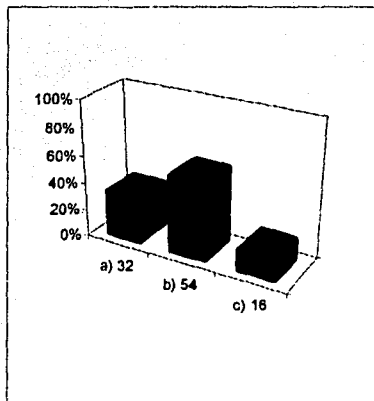
a) 16	17%
b) 36	38%
c) 33	35%



4.- ¿Qué es lo que esperas de tu Universidad?

- a) Una educación completa de toda tu personalidad
- b) La preparación adecuada para ser un profesional competente
- c) Las relaciones armónicas que te permitan crecer como persona

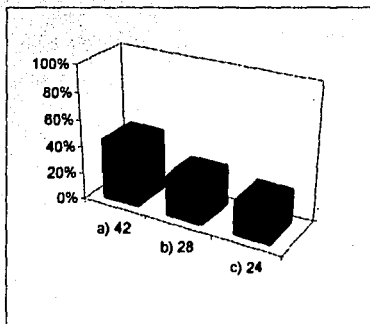
a) 32	34%
b) 54	57%
c) 16	17%



5.- ¿Cuál sería el parámetro que guía a tus profesores en el desarrollo de un curso?

- a) El plan de estudios
- b) Tus intereses como alumno
- c) Sus experiencias como profesionistas

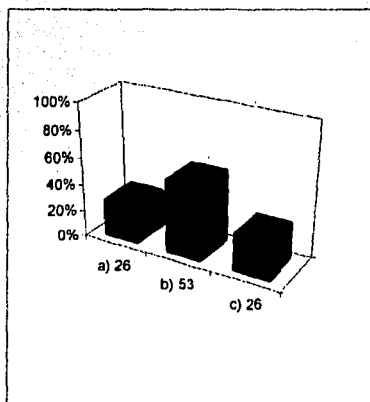
a) 42 45%
 b) 28 30%
 c) 24 25%



6.- ¿Cuál sería el parámetro que tú desearías que rija a tus profesores al darte un curso?

- a) El plan de estudios
- b) Tus intereses como alumno
- c) Sus experiencias como profesionistas

a) 26 28%
 b) 53 55%
 c) 26 28%



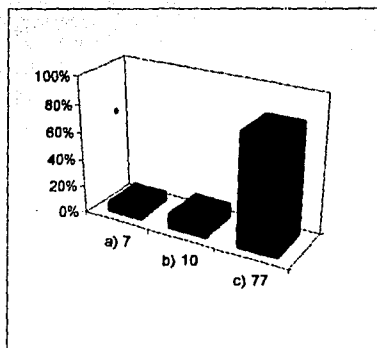
7.- ¿Qué esperas de tus profesores?

a) Que te brinden conocimientos propios de la clase

b) Una relación amistosa

c) Un nivel cultural alto y la aplicación práctica del contenido educativo

a) 7	7%
b) 10	11%
c) 77	82%



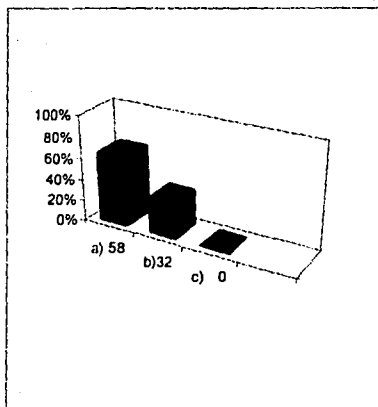
8.- ¿Cómo piensas que te consideran tus profesores?

a) Como personas únicas y valiosas

b) Como futuros profesionistas

c) Como un alumno más al que tiene que enseñar

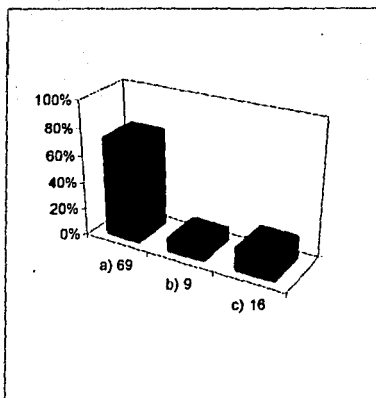
a) 58	66%
b) 32	34%
c) 0	0%



9.- ¿Cómo orientan tus profesores el aprendizaje?

- a) Hacia los alumnos
- b) Hacia el método
- c) Hacia el contenido educativo

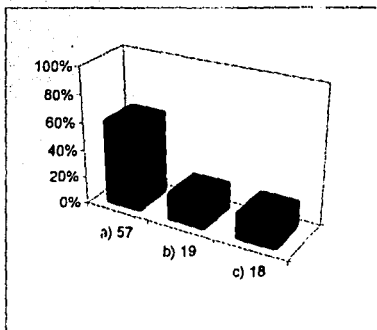
a) 69	73%
b) 9	10%
c) 16	17%



10.- ¿Cómo piensas que los profesores utilizan los exámenes?

- a) Como un medio para conocer si lograste el aprendizaje
- b) Como un motivador del estudio
- c) Como una amenaza académica

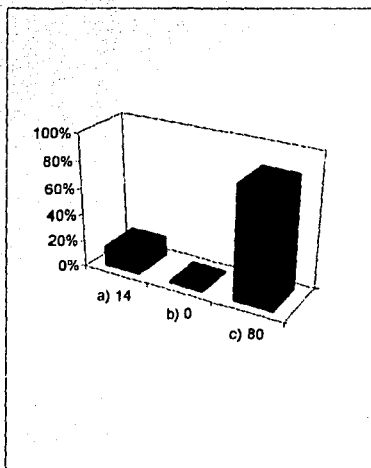
a) 57	61%
b) 19	20%
c) 18	19%



11.- Dentro de tu salón de clases consideras a tu profesor como:

- a) El responsable del proceso enseñanza - aprendizaje
- b) Un miembro más
- c) Un guía y facilitador del aprendizaje

a) 14	15%
b) 0	0%
c) 80	85%



A continuación se realizarán las interpretaciones cualitativas de las encuestas siguiendo el mismo orden hasta el momento establecido. Se iniciará con la encuesta de profesores continuando con la encuesta de universitarios.

V.3 Interpretación cualitativa de la encuesta de profesores y alumnos de nivel universitario

Este análisis se realizará conforme el orden que se establecieron en los objetivos de la encuesta haciendo referencia al número de pregunta conforme su objetivo.

El primer objetivo hace mención a identificar el papel que considera el profesor que desempeña el mismo, así como los alumnos en el acto docente, este objetivo se plasma en la pregunta No 1, 3, 6, y 10, se trasluce por los resultados obtenidos que los profesores de esta institución tienen su papel muy bien delimitado considerándose como facilitadores y guías del proceso de enseñanza aprendizaje. En la pregunta No 3 resulta interesante que la mitad de los profesores se orientan a la comprensión y la otra mitad han ser fieles transmisores del aprendizaje, como las condiciones más necesarias para un profesor.

En cuanto a los alumnos todos los profesores se expresan de ellos como personas valiosas capaces de su propio desarrollo.

Por último a pesar de que todos coinciden en la pregunta No 1, es decir en ser facilitadores del proceso de enseñanza - aprendizaje no todos tiene una igual concepción de ellos mismos dentro de su salón de clases. La mayoría tienden a considerarse como un vínculo entre el contenido educativo y el alumno, pero otro grupo se considera un miembro más en la clase y una minoría directores de las condiciones del aprendizaje.

Conforme este primer objetivo se puede concluir que los profesores de esta institución se consideran facilitadores del aprendizaje y conceden al alumno la dignidad y capacidad suficiente para realizar su aprendizaje.

En cuanto la influencia de la psicología Humanista en esta primera parte, aparecerán varias características de ella: el considerarse facilitador del aprendizaje y al resaltar la comprensión sobre la responsabilidad. Por otro lado, a pesar de que Rogers considera al alumno como capaz de su aprendizaje, en este punto los profesores no tienen únicamente una influencia rogeriana, ya que el concepto de Rogers sobre el hombre es limitado y, en cierto modo, únicamente sensitivo. Mientras que los profesores de esta institución consideran este aspecto del alumno de Rogers (capacitado para su aprendizaje) a lo que suman una postura realista y trascendental como ellos mismos aclaran en las preguntas abiertas del final de la encuesta.

En el segundo objetivo que se concreta como: conceptualizar los términos que maneja el profesor en cuanto: educación, aprendizaje, así como elementos de este último y que se relacionan con las preguntas No 2, 4, 5, 7, 8, y 9, se explicará a continuación:

En el concepto de educación todos los profesores coinciden en que es el desarrollo de las potencialidades humanas, esta unidad en el término donde se aclara que el desarrollo que se propone es de capacidades específicamente humanas, hace referencia al concepto que tienen dichos profesores del hombre en su aspecto integral.

En cuanto al concepto de aprendizaje y los elementos que los integran aparece más variedad en los resultados obtenidos, la mayoría de los profesores se orienta a una docencia centrada en el alumno, donde prevalece su interés para el desarrollo del curso y donde le dan primacía a las relaciones del alumno sobre el contenido educativo, en esta característica se encuentra nuevamente una influencia de la Psicología humanística, la cual plantea que se de la posibilidad al

alumno de ser el principal personaje de su aprendizaje. Sin embargo la configuración de estos profesores sobre la evaluación no tiene una orientación rogeriana debido a que la gran mayoría la manejan como un elemento intrínseco al proceso enseñanza - aprendizaje y que deberá estar continuamente presente; a excepción de un profesor que tampoco lo concibe rogerianamente sino como la culminación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por otro lado, también existe un grupo de profesores que manejan una docencia más tradicional, aunque estos son la minoría. En esta docencia las relaciones principales son alumno - profesor, el plan de estudios tiene primacía sobre el interés de los alumnos, y el modo de concebir el aprendizaje está centrado en el conocimiento. La evaluación la manejan igual que el grupo anterior de profesores.

En esta parte de la encuesta se puede interpretar la existencia de una influencia de la Psicología Humanística en la docencia de esta institución, pero esta influencia se ve seleccionada y valorizada, debido a que toman aquello con lo que están de acuerdo, y se desprenden de lo que no les interesa. Además de que aquella parte que se selecciona como positiva (aprendizaje centrado en el alumno, el profesor como facilitador del aprendizaje, la relación alumno profesor, etc) lo enriquecen con una corriente realista y trascendental, como se vio en el concepto que contemplan de hombre.

Por último el tercer objetivo orientado a: Identificar la corriente didáctica, filosófica y principalmente psicológica que maneja el profesor; así como la adecuada correspondencia de la corriente con las respuestas anteriores. Resultó ser una pregunta conclusiva y que permitió comprobar la veracidad del resto de las respuestas, de este modo se conoció la tendencia de los profesores a la Didáctica crítica (apoyado en el resultado de sus respuestas) a la Filosofía realista y a una psicología integral del hombre

En todo esto se ve la clara tendencia de la institución de proporcionar a sus alumnos una educación integral y un aprendizaje lo más completo posible como los mismos profesores señalan en sus encuestas.

De la misma manera, como se realizó la interpretación cualitativa de la encuesta de profesores se llevará a cabo la interpretación cualitativa de la encuesta a alumnos. Es decir, en función de los objetivos establecidos para la encuesta.

La primera división de objetivos fue la siguiente:

- Conocer el interés propio del estudiante.
- Proporcionar conocimientos sobre los profesores que permitan corroborar la veracidad de las respuestas dadas por estos en la encuesta anterior.

Conforme el primer punto - el interés de los alumnos, referentes a las preguntas No 1, 2, 3, 4, 6, 7, y 11- se interpretó lo siguiente:

El interés de los alumnos en cuanto su papel y el del profesor, se orientan en su mayoría a considerar al responsable de su aprendizaje a el mismo, a darle mayor importancia a la relación de ellos, como estudiantes, con el contenido educativo para su aprendizaje. Estos mismos reclaman responsabilidad por parte de sus profesores, así como exigir de la universidad la preparación adecuada para ser profesionistas competentes y selectos. Es notorio y por tanto necesario resaltar, que esta última característica (la preparación profesional de alto nivel) fue seleccionada por encima de otra posibilidad que planteaba la educación completa de toda su personalidad, aspecto con el que coinciden totalmente los profesores y que demuestran en la encuesta orientados a estos últimos. Conforme estos puede traducirse que la preocupación de los estudiantes se orienta más hacia una cuestión académica -profesional, mientras que el interés de los profesores es el de proporcionar una educación de carácter personal e integral.

La afirmación anterior, sobre la preocupación académica de los estudiantes, se ve nuevamente plasmada en las respuestas de la pregunta No 7, donde prevalece una preocupación por el nivel cultural de sus profesores sobre un posible relación de amistad para con los mismos.

En cuanto a las responsabilidades del aprendizaje, los estudiantes de esta institución la centran en ellos como ya se ha explicado al inicio de esta interpretación, nuevamente se refleja esta preocupación en las respuestas obtenidas de la pregunta No 11, al considerar en una gran mayoría al profesor como guía y facilitador del aprendizaje. Por último esto mismo se maneja, aunque no de modo directo, en las preguntas orientadas al desarrollo de curso, en las cuales los resultados se orientan al interés de los alumnos.

En conclusión el principal interés de los alumnos es de nivel académico, con fuerte tendencia a ejercitar su aprendizaje con libertad y responsabilidad personal.

En el grupo de preguntas orientadas al conocimiento de la veracidad de las respuestas dadas en la encuesta de profesores, se encuentran en las preguntas No 5, 8, 9, y 10. Se comprobó que tanto estudiante como profesores coinciden en sus resultados. De este modo no sólo se conoce que el profesor haya sido plenamente sincero al responder sus encuestas, sino un aspecto mucho más importante que este, que es la manifestación de que el profesor ha sabido, por medio de su docencia, transmitir a sus alumnos una serie de elementos que no son propiamente contenido teórico de la materia que imparte, sino elementos que influyen en el proceso enseñanza - aprendizaje de modo más intrínseco y que implican una postura didáctica, filosófica, y psicológica.

Dentro de estos aspectos se encontraron a modo de ejemplo: El centrarse en el interés del alumno para el desarrollo del curso y percibir que sus profesores orientan el aprendizaje hacia ellos; la forma en que los profesores manejan la evaluación como un motivador y elemento

intrínseco del proceso de enseñanza -aprendizaje, y por último y de modo principal que son considerados como personas únicas y valiosas.

Como ya se dijo el logro de este último objetivo permite conocer, la sinceridad con la que fueron contestadas las encuestas de profesores y principalmente, que los profesores reflejan por medio de su actuación su forma de pensar que es a su vez influida por la institución a la que pertenecen.

En función con lo interpretado en las segundas encuestas se puede traducir la necesidad de incrementar la docencia como una actividad profesional, no porque se haya detectado la impartición de una docencia pobre o mal capacitada sino por ser una actividad que puede enriquecerse y perfeccionarse continuamente.

V.4 Implicaciones Pedagógicas sobre la docencia Rogeriana y su aplicación a nivel universitaria

A continuación se presentarán las aportaciones y limitaciones de la docencia rogeriana como otra posibilidad de método docente, de modo que el profesor universitario cuente con un mayor conocimiento sobre el papel docente y los elementos que la integran, orientando así a sus alumnos con mayor profesionalidad en su actividad.

1. El profesor cuenta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje con un papel de gran importancia, es el encargado de proporcionar que el aprendizaje se facilite. El profesor será el guía que brinde los medios de modo que el alumno logre el desarrollo eficaz de su aprendizaje. Carl Rogers llama al profesor como el guía del proceso; sin embargo lo designa como un miembro más del grupo. El considerar al profesor como un guía u orientador no se iguala con considerarlo como un miembro más del grupo, debido a que la función que desempeña el profesor, es exclusiva de él, y no puede ser sustituida por el resto de alumnos.

2. El alumno es el principal agente del proceso enseñanza - aprendizaje. El logrará su aprendizaje a través de un medio vivencial y experimental. El proporcionarle las herramientas de modo que el mismo contruya su aprendizaje hace que éste se considere agente y principal responsable del logro eficaz de éste. Los alumnos cuentan con los medios proporcionados por el profesor para alcanzar el aprendizaje deseado.

3. La educación será el proceso que logre el desarrollo de las facultades humanas principalmente las espirituales, esta concepción de educación no se compagina con el concepto rogeriano de éste proceso. Para Carl Rogers la educación tiene como fin llegar a ser "uno mismo", este concepto poco concreto y pobre puede ser categorizado como confuso debido a que ser "uno mismo" no implica el logro de virtudes en cuanto a la voluntad, el alcance de la verdad en cuanto a la inteligencia y el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, etc. que actualicen las demás facultades humanas.

4. Otro elemento que integra el proceso de enseñanza-aprendizaje son los objetivos. Este elemento tiene la función de esclarecer el fin de este proceso. El eliminar este elemento, como propone Carl Rogers, dificultaría el conocer si el proceso tiene realmente una culminación además de que continuamente se estaría cambiando de meta lo que harían un continuo recomenzar y el avance sería nulo. En base a la que se afirmó se ve la necesidad de establecer los objetivos como lo primero en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que los demás elementos se subordinen a éstos. Por otro lado los objetivos deben determinarse en función del profesor y los alumnos. Si éste elemento no se subordinara a los elementos humanos, quedarían perdidos de significado y de interés, sería inútil un proceso que buscara brindar una serie de conocimientos desvinculados de las personas que los imparten y reciben.

5. Carl Rogers cuenta con una gran aportación en materia educativa: el aprendizaje significativo, por este concepto se entiende aquellos aprendizajes que se refieren al educando como principal

actor, de carácter vivencial y experimental, además de haber sido fruto del interés del propio alumno. Este tipo de aprendizaje cuenta con una motivación intrínseca del alumno lo que facilita el proceso además de que permite una culminación exitosa de este.

6. Carl Rogers proporciona un conjunto de métodos y técnicas didácticos para el desarrollo de un aprendizaje verdaderamente significativo. Lo principal para tomar en cuenta en la ejercitación de estas herramientas es la directa comunicación del alumno con el contenido educativo.

7. En cuanto a los contenidos del proceso de enseñanza - aprendizaje, afirmará Rogers que deben ser establecidos en función de que brinden un significado y sean del interés del alumno. Esta indicación no puede ser generalizada debido a que no puede ser reducido todo el contenido educativo al interés del alumno, en primer lugar por que el ser humano requiere de un anterior conocimiento, aunque sea en su inicio sencillo, para poder interesarse en algo. Es decir, nadie puede tener deseos de conocer algo si no sabe anteriormente de su existencia. En función de esto se ve la necesidad de establecer un mínimo de contenido que sea impartido de modo que posteriormente el alumno profundice conforme sea su interés. Este será el caso de la educación básica y media que culmina en la profesión que cada alumno desea, y hasta en una futura especialización.

8. En cuanto a la disciplina, Rogers afirma que el hombre tiene dentro de sí todo la capacidad para lograr su desarrollo personal, sin necesidad de requerir de una ayuda externa. Esta afirmación puede ser cuestionable debido a que el suprimir todo lineamiento disciplinario no haría del ser humano un hombre plenamente desarrollado. El hombre requiere de una ayuda en lineamientos y normas que le indiquen el modo por el cual pueda ser mejor. Sería ingenuo suponer que cada persona conocerá el medio idóneo para su desarrollo, si se afirmará esto, no existiría ser humano que se encontrara desviado o poco desarrollado, según Rogers bastaría con brindarle comprensión, aceptación, etc, y él sólo alcanzaría su plenitud y de modo armónico.

9. La docencia a nivel universitario tiene unas características que le son propias, y que no comparte con los niveles anteriores de educación. Esta característica es la edad de los alumnos. Los universitarios en su mayoría son jóvenes, esta etapa evolutiva se caracteriza por un fuerte desarrollo intelectual además de una preocupación por el futuro forjando su proyecto de vida. Estas características de los alumnos, hacen que exijan de sus profesores además de un contenido teórico, que es en sí valioso y necesario, sin embargo es poco para el requerimiento de estos alumnos. Los universitarios necesitan que se les transmitan elementos que permitan construir fuertemente sus proyectos futuros, El profesor necesita tener una axiología de vida, además de una concepción trascendental de la misma de modo que la comunicación que brinde a sus alumnos se encuentre fuertemente enraizada y permita un fundamento veraz. Por otro lado el profesor transmitirá estos valores, y verdades, no únicamente por medio de la palabra, que es necesaria, sino también apoyado en su vida, es decir enseñar con una vida congruente y con el ejemplo de esta.

10. Otro tipo de implicación pedagógica es la de proporcionar un programa a los profesores de nivel universitario de modo que conozcan la docencia de Carl Rogers analizando sus aportaciones y limitaciones. Este programa fue diseñado para darse en un total de cinco días en las mañanas, ésto se hizo pensando en las necesidades de los profesores universitarios que cuentan con una gran actividad profesional, y el ampliar el curso dificultaría su asistencia. El programa parte de lo general hasta particularizarse y profundizar, éste es el caso del estudio de la docencia, en un inicio se indica la historia de la docencia, hasta llegar a la concepción actual de esta actividad y por último se concreta en la docencia rogeriana. El orden lógico del programa es de lo más sencillo a lo más complejo como es el caso del estudio que se realiza de sobre el hombre de modo que después se concrete en un análisis del concepto de profesor y alumno de Carl Rogers. Por último se parte de las exposiciones teóricas y se culmina en el conocimiento directo y práctico de la lectura de diferentes textos del autor. Al final de la investigación se encuentran diferentes anexos como parte del material necesario para impartir el curso.

Programa: Concepto y Técnicas de la Psicología Humanista de Carl Rogers con aplicación a la docencia universitaria.

Destinatarios: Profesores de nivel universitario con cierta experiencia en la docencia.

Objetivo General: Los participantes:

De conocimiento: Conocerán los diferentes elementos que integran la psicología humanista de Carl Rogers en su aplicación a la docencia universitaria.

De actitud: Valorarán la trascendencia de profundizar e incrementar la profesionalidad en su actividad docente.

De habilidad: Utilizará su creatividad para derivar sugerencias prácticas para enriquecer su actividad docente así como la de sus colegas.

Horario General del Curso

Primer Día

9:00 - 9:30	Registro de participantes
9:30 - 10:00	Introducción y presentación de objetivos sobre el curso
10:00 - 12:00	Desarrollo histórico sobre la docencia
12:00 - 12:20	Descanso
12:20 - 1:00	Bibliografía y terminología básica
1:00 - 1:15	Evaluación personal del día

Segundo Día

9:00 - 9:15	Registro de participantes
9:15 - 9:30	Comentarios grupales sobre la evaluación del día anterior e introducción a las sesiones del día
9:30 - 11:00	Postura actual de la docencia universitaria
11:00 - 11:20	Descanso
11:20 - 1:00	Introducción al pensamiento de Carl Rogers
1:00 - 1:15	Evaluación personal del día

Tercer Día

- 9:00 - 9:15 Registro de participantes
- 9:15 - 9:30 Comentarios grupales sobre la evaluación del día anterior e introducción a las sesiones del día
- 9:30 - 11:00 Lectura Comentada de documentos de Carl Rogers
- 11:00 - 11:20 Descanso
- 11:20 - 1:00 Características esenciales de la docencia Rogeriana
- 1:00 - 1:15 Evaluación personal del día

Cuarto Día

- 9:00 - 9:15 Registro de participantes
- 9:15 - 9:30 Comentarios grupales sobre la evaluación del día anterior e introducción a las sesiones del día
- 9:30 - 11:00 Introducción al estudio del hombre como sujeto dinámico de su propia educación
- 11:00 - 11:20 Descanso
- 11:20 - 1:00 El Papel del profesor y del alumno como personas que se complementan
- 1:00 - 1:15 Evaluación personal del día

Quinto Día

9:00 - 9:15	Registro de participantes
9:15 - 9:30	Comentarios grupales sobre la evaluación del día anterior e introducción a las sesiones del día
9:30 - 11:00	Evaluación como herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje
11:00 - 11:20	Descanso
11:20 - 1:00	Lectura de documentos de Carl Rogers sobre el aprendizaje significativo, la técnica de enseñanza y la evaluación
1:00 - 1:15	Síntesis final

Desarrollo Histórico sobre la docencia

Objetivo particular: Los participantes reconocerán las principales características de la docencia de las diferentes etapas históricas, así como indicarán la esencia de toda actividad docente.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Origen de las funciones docentes 1.1 La familia 1.2 Escuelas de escribas 1.3 Grecia antigua	* Presentación teórica de la historia de la docencia por parte del expositor (Nº 1 y 2) * Tiempo reservado para preguntas por parte de los participantes sobre la exposición	Expositiva	* Acetatos sobre la historia de la docencia * Pantalla
2. Evaluación de la función docente 2.1 La función de la iglesia durante la edad media 2.2 El nacimiento de las Universidades	* Lluvia de ideas sobre las características esenciales de toda actividad docente * Análisis grupal sobre las características esenciales de la docencia conforme a la ubicación histórica, de modo que se reconozca la validez de la actividad docente en las diferentes épocas.	Participativa	* Proyector * Pizarrón
3. Características esenciales de una actividad docente			

Postura actual de una docencia universitaria

Objetivo particular: El participante será capaz de interpretar y expresar las características de una docencia actual conforme lo requiere las necesidades contemporáneas dentro del aula.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Breve introducción sobre las características esenciales de toda docencia	<ul style="list-style-type: none">* Exposición breve sobre las características esenciales de toda docencia	Expositiva	<ul style="list-style-type: none">* Pizarrón
2. Características de un salón de clases actual. 2.1 Condiciones físicas 2.2 Características del aprendizaje en alumnos de finales de siglo XX	<ul style="list-style-type: none">* Dramatización por parte de los participantes sobre las características de un salón de clases actual, tratando de resaltar el comportamiento de sus alumnos ante el aprendizaje que se les brinda.* Enunciación oral por parte de los participantes de las modificaciones que se plantean necesarias dentro del aula, de modo que se facilite el proceso de enseñanza - aprendizaje basándose en la dramatización anterior y en las experiencias personales.	Participativa	<ul style="list-style-type: none">* Tarjetas señalando el papel de cada personaje en la dramatización.
3. Necesidad de modernizar tanto la enseñanza como el logro del aprendizaje.			
4. Soluciones prácticas para facilitar el aprendizaje del alumno actual.	<ul style="list-style-type: none">* Trabajo escrito por parte de los participantes por medio de una enumeración breve de posibles soluciones dentro del salón de clases basado en lo expuesto anteriormente.		

Introducción al pensamiento de Carl Rogers

Objetivo particular: Los participantes distinguirán las principales características del pensamiento de la psicología humanista de Carl Rogers.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Datos Biográficos 2. Pilares de la teoría de Carl Rogers 2.1 Autenticidad 2.2 Comprensión 2.3 Aceptación 2.4 Relación empática 3. Características de la teoría de Carl Rogers 4. Hipótesis general sobre las relaciones humanas 5. Terapia centrada en el cliente 5.1 Cuadro comparativo con el psicoanálisis de Freud 5.2 Condiciones para la terapia 5.3 Etapas del proceso terapéutico	<ul style="list-style-type: none">* Exposición durante la sesión, con las convenientes intervenciones espontáneas por parte del expositor, preguntando o haciendo aclaraciones de modo que se mantenga la motivación y la atención del grupo durante toda la clase* Tiempo de sesión de preguntas abiertas por parte de los participantes	<p>Expositiva</p> <p>Participativa</p>	<ul style="list-style-type: none">* Pizarrón* Acetatos sobre el contenido* Pantalla* Proyector

Lectura comentada de documentos de Carl Rogers

Objetivo particular: Los participantes identificarán los elementos del pensamiento de Carl Rogers conocidos en la sesión anterior por medio de la lectura directa en fragmentos de documentos escritos por el autor.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
<p>1. Pilares de la teoría de Carl Rogers (Carl Rogers "El proceso de convertirse en persona", página 39 a 45) (Segunda parte del capítulo titulado "Algunas hipótesis acerca de la posibilidad de facilitar el desarrollo")</p> <p>2. Características de la teoría de Rogers (Idem, Fragmento del primer capítulo "El desarrollo de mi pensamiento profesional y mi filosofía personal)</p> <p>3. Hipótesis generales sobre las relaciones humanas (Carl Rogers "Orientación psicológica y psicoterapia")</p> <p>4. Terapia centrada en el cliente (Carl Rogers "Psicoterapia centrada en el cliente")</p>	<ul style="list-style-type: none">* Lectura de cada documento por parte de los participantes, y una vez concluida se indicarán y anotarán los elementos localizados conforme a lo que se expuso en la sesión anterior* Se manejará un tiempo de solución de preguntas abiertas de los participantes	<p>Lectura dirigida</p> <p>Participativa</p>	<ul style="list-style-type: none">* Documentos de Carl Rogers* Pizarrón

Características esenciales de la docencia Rogeriana

Objetivo particular: Los participantes transferirán los elementos de la teoría de Carl Rogers en el campo de la docencia, de modo que se logren conceptualizar las características esenciales de esta docencia.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Introducción a la docencia Rogeriana en función de los elementos generales de su teoría	* Indicar de modo oral por medio de anotaciones, por parte de los participantes, los elementos generales de la teoría rogeriana, de modo que se logre transferir aquellos que se puedan aplicar en la docencia e introducirse así en el concepto que de docencia tiene dicho autor.	Participativa	* Pizarrón * Acetatos * Pantalla * Proyector
2. El aprendizaje significativo 2.1 Condiciones para su logro 2.2 Características del aprendizaje significativo 2.3 Principios que lo rigen	* Exposición del aprendizaje significativo y de sus métodos, con las convenientes intervenciones que permita la participación activa del grupo, así como su motivación y atención.	Expositiva	
3. Métodos propios del aprendizaje significativo			

Introducción al estudio del hombre como sujeto dinámico de su propia educación

(Basado en el estudio del profesor José Benigno Freire del Instituto de Ciencias
de la educación de la Universidad de Navarra

Objetivo particular: Los participantes fundamentarán su concepto de persona humana en función
del estudio ontológico del hombre y de su papel en su propia educación.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. El hombre, unidad sustancial de alma y cuerpo 1.1 Unidad sustancial 1.2 Unidad psicofísica 1.3 Estigma del hombre 2. Vida consciente y vida vegetativa 3. Conocimiento sensible y conocimiento intelectual 4. Funciones intelectuales y sensibles	* Exposición basada en los cuadros del estudio ontológico del hombre * Sesión de preguntas abiertas por parte de los participantes	Expositiva Participativa	* Acetatos * Pantalla * Proyector

El papel del profesor y del alumno como personas que se complementan

Objetivo particular: Los participantes calificarán y otorgarán la importancia de vida a las relaciones docente - docente y transferirán lo visto en la sesión a su situación personal en función de evaluar y motivar el crecimiento integral tanto suyo como de sus alumnos.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
<p>1. Papel del profesor</p> <p>1.1 Formación personal y enriquecimiento de la personalidad</p> <p>1.2 Preparación profesional del profesor</p> <p>1.3 Responsable o guía del proceso enseñanza - aprendizaje</p> <p>2. El papel del alumno</p> <p>2.1 Primacía en su educación</p> <p>2.2 Responsable y constructor de su formación, personalidad y aprendizaje</p> <p>3. Interacciones humanas, profesor - alumno, enriquecimiento mutuo</p>	<p>* Exposición sobre el papel del profesor y del alumno</p> <p>* Sesión de preguntas por parte de los participantes</p> <p>* Discusión en pequeños grupos sobre el enriquecimiento que se puede dar tanto en lo profesional como en lo personal dentro de la relación alumno - profesor, para su final presentación al resto del grupo</p> <p>* Proyección de un video donde se presente la relación alumno - profesor de modo espontáneo, y análisis de éste.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Participativa</p>	<p>* Pizarrón</p> <p>* Acetatos</p> <p>* Proyector</p> <p>* Pantalla</p> <p>* Videocasetera</p> <p>* Cassette</p> <p>* Televisión</p>

La evaluación como herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje

Objetivo particular: Los participantes valorarán en su justa medida la evaluación como herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje, y realizarán posteriormente los convenientes ajustes a su proceso de evaluación actual en base con los objetivos de esta herramienta aprendidos en la sesión

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Definición de evaluación	* Por medio de una lluvia de ideas, los participantes definirán la evaluación como herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje	Participativa	* Pizarrón
2. Objetivo y función de la evaluación	* Por medio de una exposición y en base con las ideas otorgadas en torno a la definición de evaluación, se plantearán objetivos y funciones de la evaluación, así como la evaluación continua	Expositiva	* Acetatos
3. La evaluación continua dentro del proceso enseñanza - aprendizaje			* Proyector
4. Autoevaluación de los profesores sobre el objetivo que de modo personal otorgan a la evaluación	* Presentación de un video de diferentes opiniones de los alumnos sobre el fin que perciben que se le da a la evaluación y posterior reflexión grupal en torno a las mejoras que se puede realizar a la evaluación que hasta el momento se ha aplicado		* Pantalla
5. El concepto y la función de la evaluación según Carl Rogers	* Por medio de una exposición teórica se conocerá el concepto y la función que otorga Carl Rogers a la evaluación, y en pequeños grupos se sacarán ventajas y desventajas de la evaluación Rogeriana		* Videocasetera
			* Cassette
			* Televisión

Lectura de documentos de Carl Rogers sobre el aprendizaje significativo y las técnicas de enseñanza

Objetivo particular: Los participantes identificarán y criticarán los elementos de la docencia rogeriana en función con lo aprendido en sesiones anteriores y por la lectura directa del autor.

Contenido	Experiencia de enseñanza - aprendizaje	Metodología	Recursos didácticos
1. Aprendizaje significativo 2. Principios del aprendizaje significativo 3. Técnicas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">* Lectura de documentos* Análisis grupal de los documentos por medio de los participantes* Solución de preguntas por parte del expositor.	Lectura dirigida Participativa	<ul style="list-style-type: none">* Pizarrón* Documentos de Carl Rogers

Conclusiones Analíticas o Particulares

1. La educación es resultado del proceso de desarrollo que requiere todo individuo independientemente de su edad, para lograr la mayor plenitud posible de todas sus facultades propiamente humanas.

2. El proceso educativo es propio y exclusivo del hombre, debido a que se orienta a las facultades que posee específicamente las espirituales. La educación como proceso debe estar en continuo perfeccionamiento; para la búsqueda de este perfeccionamiento se ha visto la necesidad de sistematizar la educación y darle así un carácter científico, es aquí donde la Pedagogía encuentra su razón de ser.

3. La educación es un proceso paulatino y continuo y de carácter plenamente personal, que busca una finalidad u objetivo que será el perfeccionamiento del hombre logrando un estado de virtud. Además de este carácter personal la educación deberá preocuparse por la repercusión social del hombre individualmente educado, así como la influencia social que se tenga sobre por eso, la educación para ser plenamente integral deberá abarcar al hombre en su totalidad individual y social.

4. El sujeto de la educación como ya se ha dicho es la persona humana, dotada de dignidad ontológica, independiente de la dignidad ética que cada hombre alcance por sus acciones morales buenas. Es por esto que todos los hombres tienen derecho a la educación, sin alterar este derecho su comportamiento moral. Sin embargo sería intrínsecamente contrario al proceso educativo educar a un hombre vicioso y que no busque salir de este estado, debido a que la educación busca la perfección humana que es el estado de virtud.

5. Dentro del proceso educativo, tiene gran valor e importancia el proceso enseñanza-aprendizaje como sistematización de la educación. Por aprendizaje se entiende a las diferentes formas de adaptación o respuestas producidas por el sujeto para conducirse a un fin previamente establecido lo más favorablemente posible, y por enseñanza se entiende de manera general al proceso que tiene como fin facilitar el logro del aprendizaje. Conforme lo dicho se concluye que el proceso enseñanza-aprendizaje no se limitará a una sesión en el salón de clases, será un proceso tanto interno al aula como externo, espontáneo y continuo en la vida del hombre.

6. El fin de la educación es el estado de perfección, que es la virtud. La educación pretende lograr en el hombre un estado que le permita alcanzar su fin como hombre, porque la perfección o el estado de virtud son los fines de la educación pero no el fin del hombre, que es la felicidad; sin embargo el hombre requiere necesariamente alcanzar lo primero para poder lograr lo segundo.

7. La perfección educativa desde el punto de vista axiológico se concreta en la realización y elección de valores, los cuales requieren de una jerarquía objetiva, en cuanto el valor que le corresponde, y una jerarquía subjetiva donde la gente se una a los valores. Para la correcta distribución jerárquica en función de la virtud y el desarrollo del hombre se requiere del previo proceso educativo, de modo que la jerarquía subjetiva coincida y se identifique con el valor objetivo. Además de que en esta jerarquía subjetiva intervienen la libertad del educando y las convicciones del mismo, es por esto que la educación debe tomar en cuenta la libertad y no imponer, sino presentar atractivamente cada valor.

8. La Psicología es una ciencia que tiene por objeto el estudio del hombre en sus manifestaciones conductuales. Incluye íntegramente todo el modo de ser de la persona humana, abarcando temperamento, carácter, personalidad, influencias educativas y nocivas, etc.

9. La Psicología Humanista de Carl Rogers tiene como eje un sistema llamado enfoque centrado en la persona, que lleva a que el individuo logre el cambio psicológico planeado por medio de la autocomprensión propia del sujeto y del medio psicológico idóneo, donde se encuentre en un ambiente de comprensión, aceptación, autenticidad, etc. Para Rogers el principal agente del proceso psicológico será la misma persona dotada de capacidades internas y buscando y deseando ser uno mismo.

10. La Psicología Humanista de Carl Rogers tiene un carácter claramente subjetivo, debido a que el punto de partida y las conclusiones del mismo proceso serán el hombre y su intimidad y no la integración de ciertos problemas. Dentro del proceso rogeriano la parte del individuo en la que se concentrará serán sus sentimientos; lo que permite que se deduzca, además del carácter sugestivo de ésta corriente como ya se expuso, una tendencia reduccionista, debido a que el hombre no es puro sentimiento, ni son éstos los principales motores de su vida. El hombre cuenta con inteligencia y voluntad como motores decisivos de su actuar para su crecimiento personal, plenamente humano e integral.

11. Los sentimientos sobrevalorados en la corriente rogeriana, serán frutos de la experiencia personal de donde surge el aprendizaje significativo. La corriente de la Psicología Humanista de Carl Rogers tiene un carácter personal subjetivo, sensible y experimental.

12. Los pilares de la Psicología Humanista de Carl Rogers son: autenticidad (cuando el sentir de la persona se expresa en su conducta), aceptación (reconocer y asimilar los sentimientos de las personas que actúan en la relación sin que tengan que ser sometidos a una evaluación), comprensión (entender y compartir la vivencia del sentimiento) y relación empática (culmen de la situación necesaria para que el cliente exprese sus sentimientos con libertad).

13. El papel del docente implica una previa vocación natural que permita de éste una actividad plena y espontánea, sin embargo el profesor requiere a la vez una preparación profesional que acreciente sus habilidades, actitudes y conocimientos de modo que ésta actividad se perfeccione logrando mejores resultados y de un modo más fácil. El docente o profesor también tendrá una actividad educativa, de modo que sus objetivos no se limitan a la transmisión de conocimientos o técnicas, sino que busca el desarrollo integral de su educando en función del fin último de este. La actividad educativa del profesor requiere de una previa lucha personal para adquirir virtudes y desarrollarse personalmente.

14. La función docente cuenta con varios elementos que la integran, en primer lugar el aprendizaje que será uno de los objetivos que busca esta actividad y por ello su importancia. El aprendizaje es el proceso que interviene en el cambio dado por medio y a partir de la experiencia. Este cambio deberá ser más o menos permanente, por lo que se pueden aprender diferentes factores continuamente: aunque también existe la posibilidad de perder lo aprendido. El aprendizaje puede tener variadísimos objetos como son conocimientos, habilidades, actitudes, juicios, valores, virtudes, etc.

15. Otro elemento de la docencia es la evaluación, la cual será una etapa del proceso educativo que tiene como fin conocer de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados planteados en los objetivos. Al llamar a la evaluación etapa de proceso no se pretende delimitar a un momento aislado, sino que lo ideal será lograr una evaluación continua de modo que el docente tenga un constante conocimiento del avance educativo.

16. Carl Rogers aplica su proceso psicoterapéutico a la docencia y a raíz de éste anuncia el aprendizaje significativo, donde con palabras del mismo autor, se encuentran elementos como la comprensión personal y se ponen en juego tanto aspectos afectivos como cognoscitivos. El

aprendizaje significativo es más que una mera acumulación de hechos, es una vivencia personal, una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo.

17. Para el logro del aprendizaje significativo Rogers maneja tres cualidades indispensables en el docente: en primer lugar, la autenticidad, la segunda cualidad la agrupa con varios términos, aprecio, aceptación y confianza, y por último, la comprensión empática. La autenticidad se refiere a aquellas personas que tienen conciencia de sus experiencias y que son capaces de vivirlas y comunicarlas. El aprecio, la aceptación y la confianza se orientan a los sentimientos y opiniones del alumno, suprimiendo la evaluación de éstos. Por último, la comprensión empática se refiere, precisamente, a comprender desde el interior del alumno sus reacciones, evitando enjuiciarlas. El docente será llamado por Rogers facilitador del aprendizaje y se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades del alumno.

18. Además del aprendizaje significativo, Carl Rogers aporta en materia educativa diferentes métodos para vivenciar el aprendizaje como son: la construcción del alumno sobre problemas reales, el uso de contratos, la organización de grupos de facilitación del aprendizaje, la investigación, la simulación, los grupos básicos de encuentro, la autoevaluación, etc.

19. La juventud es una etapa evolutiva que cuenta con una carga fuerte en la transición psicológica del individuo. Se inicia una estabilidad interior, lo que permite un crecimiento en la afectividad, logrando salir más de uno mismo en contraposición con la etapa anterior. El joven tiene deseos de formar su propia opinión y juicios sobre valores, así como una posibilidad de aumentar su intimidad y crecer como persona, planteándose ideales grandes y trascendentes. Los jóvenes se encuentran en una etapa de su vida con dirección al futuro, la decisión del camino que deben seguir tendrá consecuencias remotas o próximas en su proyecto personal de vida.

20. La adultez es una etapa evolutiva que se encuentra concluida en el campo fisiológico, mientras que en el campo psicológico implica madurez, responsabilidad y dominio de sí mismo. En el aspecto intelectual se puede ver limitado y dificultársele continuar un proceso de aprendizaje, sin embargo, en esta etapa existe el predominio de la razón sobre el sentimiento. A pesar de la armonía general que parece dominar ésta etapa, aparece una crisis alrededor de los cuarenta años en la integridad de la persona, es decir, en los campos físico, espiritual y psicológico, lo que le da una oportunidad para poner a prueba su potencial y continuar creciendo personalmente.

21. En cuanto a la derivación práctica se puede concluir que la docencia, en cuanto actividad humana, puede estar en continuo proceso de superación y perfeccionamiento. Por lo que el profesor debe tener una preocupación real por aumentar su preparación, tanto en el proceso didáctico (cómo enseñar), como en el contenido de la materia que imparte (qué enseñar).

22. Por ser la tesis una investigación de carácter especulativo, la derivación práctica se concretó en implicaciones pedagógicas como medio para la aplicación práctica del contenido teórico.

23. Para la realización del curso que se propone como una de las implicaciones pedagógicas, se requiere de modo indispensable que los profesores que participen en él, tengan cierta experiencia en la docencia, de modo que se logre una participación activa y un enriquecimiento mutuo conforme a las experiencias de los otros. Además deberán tener una preparación humanista que les permita comprender y analizar la Psicología Humanista de Carl Rogers, y por último una postura abierta al conocimiento de una corriente novedosa, la cual tiene grandes aportaciones en el campo educativo y concretamente en el campo docente, aunque aparezca en la misma reducciones en otras áreas como la antropológica.

Conclusión Sintética o General.

La docencia resulta una actividad en la que interactúan el profesor y el alumno. Esta actividad no se limita a la transmisión de conocimientos sino que la personalidad de ambos agentes interviene en el proceso, de modo que la relación resulta sumamente enriquecedora, interviniendo actitudes, valores, virtudes de ambos, etc.

Por otro lado el objetivo de la actividad docente es el aprendizaje, para la facilitación de éste existen varios métodos y técnicas los cuales no se limitan a procesos simplistas, sino que tienen una postura o corriente del pensamiento. Este es el caso de la Psicología Humanista que plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la confianza del alumno y en la capacidad de comprensión del profesor, aplicando un proceso psicoterapéutico centrado en la persona. Sin embargo la concepción antropológica de Carl Rogers resulta reduccionista, sensible y en cierto modo, materialista, debido a que no plantea el desarrollo de la espiritualidad humana.

Bibliografías Básicas.

1. BOLIO Y ARCINIEGA Ernesto, "La Crisis de los Cuarenta", in ISTMO, No 201, 40-42 pp.
2. CASTILLO Gerardo, Juventud, Reto y Promesa, Editorial Loma, México D.F, 1992, 214 pp
3. CISNEROS Fariás German, Psicología del aprendizaje, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977, 119 pp.
4. DEBESSE y MIALARET, La Función Docente, Editorial Oikos-tau SA, España, 1980, 191 pp.
5. GARCIA HOZ Victor, El Concepto de Persona, Editorial RIALP SA, Madrid, 1989, 293 pp.
6. LAUFORCADE P., Evaluación de los Aprendizajes, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1973, 355 pp.
7. PANSZA GONZALEZ, Margalita, et al., Fundamentación de la Didáctica, Ediciones Gernika, México 1986., 228 pp.
8. MILLAN PUELLES Antonio, La Formación de la Personalidad Humana, Ediciones RIALP SA, Madrid, 1987, 216 pp.
9. ROGERS Carl, El Proceso de Convertirse en Persona, Traductora Liliana Wainberg, Editorial Paidós, México, 1984, 356 pp.

10. ROGERS Carl, Libertad y Creatividad en la Educación: en la Década de los 80's, Traductora Silvia Vetrano, Editorial Paidós, Barcelona, 1986, 364 pp.
11. ROGERS Carl, Orientación Psicológica y Psicoterapia, Traductora Pilar Durán y Ma. Teresa Palacios, Editorial Narcea, Madrid, 1984, 359 pp.
12. ROGERS Carl, Psicoterapia Centrada en el Cliente, Traductora Silvia Tubert, Editorial Paidós, Barcelona, 1981, 459 pp.

Bibliografías Complementarias.

1. BALLANTI Graziella, El Comportamiento Docente, Editorial Kapeluz, Argentina, 1979, 232 pp.
2. BRENNAN R., Psicología General, Ediciones Morata SA, Madrid, 1969, 453 pp.
3. Diccionario de las Ciencias de la Educación., Vol I., Editorial Santillana, México 1990, 744 pp.
4. CASTILLEJO BRULL J., Nuevas Perspectivas en la Ciencia de la Educación, Editorial Saber, México 1986, 324 pp.
5. CASTILLO Gerardo, Los Adolescentes y sus Problemas, Editorial de Revistas S.A. de C.V., México, 1989, 230 pp.
6. GARCIA HOZ Victor, Diccionario de Pedagogía, Editorial Labor S.A, México, 1970, 893 pp.

7. GARCIA HOZ Victor, Principios de Pedagogía Sistemática, Editorial RIALP, Madrid, 1981, 694 pp.
8. GOOD Thomas, Psicología Educativa, Editorial Interamericana, México, 1985, 632 pp
9. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, 24 tomos, Editorial RIALP, Madrid, 1971.
10. HURLOCK Elizabeth, Psicología de la Adolescencia, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979, 573 pp
11. LEMUS L, Pedagogía. Temas Fundamentales, Editorial Kapeluz, Argentina, 1979, 232 pp
12. LUDOJOSKI R, Andragogía o Educación del Adulto, Editorial Guadalupe, Argentina, 1972, 274 pp
13. LEON A, Psicopedagogía de los Adultos, Editorial Siglo XXI, México, 1986, 199 pp
14. NERICI Imideo, Hacia una Didáctica General, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1979, 541 pp
15. PLANCHARD Emile, Contenido General de la Pedagogía, Editorial RIALP, Madrid, 1961, 560 pp.
16. SANCHEZ HIDALGO Efraín, Psicología Educativa, Editorial Universitaria, Puerto Rico, 1967, 578 pp.
17. SARRAMONA Jaume, ¿Qué es la Pedagogía?, Editorial CEAC SA, Barcelona, 1987, 110 pp

18. VERNER Coolie, Educación de Adultos, Centro Regional de Ayuda Técnica, Argentina, 1971, 148 pp

19. WOLMAN Benjamin, Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología, Ediciones Martinez Roca SA, Barcelona, 1981, 712 pp.

Anexos

ROGERS Carl, *Orientación Psicológica y Psicoterapia*,

Tr Pilar Durán, Editorial Narcea, Madrid, 1984

ROGERS Carl, *El Proceso de Convertirse en Persona*,

Tr Liliana Wainberg, Editorial Paidós, México 1989

ROGERS Carl, *Psicoterapia Centrada en el Cliente*,

Tr Silvia Tubert, Editorial Paidós, Barcelona, 1981

ROGERS Carl, *Libertad y Creatividad en la Educación en la década de los 80*,

Tr Silvia Vetrano, Editorial Paidós, Barcelona, 1986

FREIRE, *Cuadros Antropológicos*.

PAGINACION VARIA

COMPLETA LA INFORMACION

Август

ROGERS Carl, El Proceso de Convertirse en Persona.

Tr Lilitana Wainberg, Editorial Paidós, México 1989

PILARES DE CARL ROGERS

ALGUNAS ENSEÑANZAS SIGNIFICATIVAS

He hecho una breve reseña de los aspectos públicos de mi vida profesional. Pero me gustaría transmitirles algunas de las cosas que he aprendido en los miles de horas que empleé trabajando en contacto íntimo con individuos que sufren.

Quisiera aclarar que se trata de enseñanzas que han sido significativas para mí. No sé si serán así para ustedes ni tampoco deseo proponerlas como guía para otros. Sin embargo, he aprendido que toda vez que una persona se muestra deseosa de comunicarme algo acerca de sus tendencias internas, esto me ha resultado útil, aunque sólo fuese para advertir que las mías son diferentes. Es con esta intención que ofrezco mis experiencias. En cada caso pienso que ellas formaban parte de mis actos y convicciones internas mucho tiempo antes de que las hiciera conscientes. Sin duda alguna, se trata de experiencias dispersas e incompletas. Sólo puedo decir que para mí fueron muy importantes y siguen siéndolo. Continuamente las repito y vuelvo a extraer alguna enseñanza. Sin embargo, con frecuencia no logro actuar de acuerdo con ellas, cosa que luego lamento. A menudo no puedo reconocer situaciones nuevas en las que podría aplicarlas.

Estas enseñanzas no son inmutables; siempre se modifican. Algunas parecen adquirir mayor importancia, otras quizá resulten menos importantes ahora que en un comienzo, pero todas son significativas, al menos para mí.

Presentaré cada una de ellas con una frase u oración que transmita algo de su sentido particular. Luego la desarrollaré brevemente. No he seguido en su exposición ningún orden especial, pero cabe señalar que las primeras se refieren sobre todo a las relaciones con los demás. Las siguientes, en cambio, corresponden al ámbito de los valores y convicciones personales.

Podría iniciar esta serie de enseñanzas significativas con un enunciado negativo. *En mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy.* Mustrarme tranquilo y satisfecho cuando en realidad estoy enojado y descontento; aparentar que conozco las respuestas cuando en verdad las ignora; ser cariñoso mientras me siento hostil; manifestarme aplomado cuando en realidad siento temor e inseguridad. He descubierto

que esto es cierto aun en los niveles más simples. No me ayuda aparentar bienestar cuando me siento enfermo.

Lo que quiero decir es, en otras palabras, que en mis relaciones con la gente he podido comprobar que no es útil tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera cuando en lo profundo de mí mismo siento algo muy diferente. Nada de esto me ayuda a lograr relaciones positivas con individuos. Quisiera aclarar que, a pesar de haber aprendido esto, no siempre he podido aprovechar esta enseñanza de modo adecuado. En realidad, pienso que la mayoría de los errores que cometo en mis relaciones personales —es decir, la mayor parte de los casos en que no logro ser útil a otros individuos— pueden explicarse por el hecho de que, a causa de una actitud defensiva, me comporto de una manera superficial y opuesta a mis verdaderos sentimientos.

La segunda enseñanza puede expresarse en los siguientes términos: *Soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo.* Con el transcurso de los años he adquirido una mayor capacidad de auto-observación que me permite saber con más exactitud que antes lo que siento en cada momento; puedo reconocer que estoy enojado o que experimento rechazo hacia esta persona, que siento calidez y afecto hacia este individuo, que estoy aburrido y no me interesa lo que está pasando, que estoy ansioso por comprender a este individuo o que mi relación con determinada persona me produce ansiedad y temor. Todas estas actitudes son sentimientos que creo poder identificar en mí mismo. En otras palabras, creo que soy más capaz de permitirme ser lo que soy. Me resulta más fácil aceptarme como un individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como yo quisiera.

Quizás este punto de vista pueda resultar bastante extraño para algunas personas. Sin embargo, lo considero valioso a causa de que, paradójicamente, cuando me acepto como soy, puedo modificarlo. Creo que he aprendido esto de mis pacientes, así como de mi propia experiencia: no podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptamos tal como somos. Una vez que nos aceptamos, el cambio parece llegar casi sin que se lo advierta.

Otro resultado que parece surgir del hecho de aceptarse tal como uno es consiste en que sólo entonces las relaciones se tornan reales. Las relaciones reales son atractivas por ser vitales y significativas. Si puedo aceptar el hecho de que este cliente o estudiante me hace sentir molesto o me provoca aburrimiento, podré aceptar con mayor facilidad los sentimientos con que me ha de corresponder. También puedo aceptar la experiencia y la modificación de los sentimientos que surgirán en ambos como consecuencia. Las relaciones reales no permanecen estáticas, sino que tienden a ser cambiantes.

Por consiguiente, me resulta útil permitirme ser yo mismo en mis actitudes; conocer el límite de mi resistencia o mi tolerancia; saber cuándo deseo moldear o manejar a la gente, y aceptarlo como un hecho en mí

mismo. Me gustaría poder aceptar estos sentimientos con la misma facilidad con que acepto los de interés, calidez, tolerancia, amabilidad y comprensión, que también constituyen una parte muy real de mí mismo. Sólo cuando acepto todas estas actitudes como un hecho, como una parte de mí, mi relación con la otra persona llega a ser lo que es y puede crecer y cambiar más fácilmente.

Llegamos ahora a una enseñanza capital, que ha tenido gran significación para mí. Puedo expresarla en los siguientes términos: *He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona.* La manera en que he formulado esta afirmación puede resultarles extraña. *Es necesario permitirse conocer a otro?* Pienso que efectivamente es así. Nuestra primera reacción ante las afirmaciones que oímos de otras personas suele ser una evaluación inmediata o un juicio, más que un intento de comprensión. Cuando alguien expresa un sentimiento, una actitud o creencia, tendemos a pensar: "Está en lo correcto"; o "Es una tontería"; "Eso es anormal"; "No es razonable"; "Es incorrecto"; "Es desagradable". Muy pocas veces nos permitimos comprender exactamente lo que su afirmación significa para él. Pienso que esto se debe a que comprender es riesgoso. Si me permito comprender realmente a otra persona, tal comprensión podría modificarme, y todos experimentamos temor ante el cambio. Por consiguiente, como ya dije antes, no es fácil permitirse comprender a un individuo, penetrar en profundidad y de manera plena e intensa en su marco de referencia. En efecto, esto es algo que ocurre con escasa frecuencia.

La comprensión es doblemente enriquecedora. Cuando trabajo con pacientes que sufren, descubro que la comprensión del extraño mundo del paciente, el hecho de comprender y sentir las actitudes de una persona que piensa que la vida es demasiado trágica para ser soportada, comprender a un hombre que se siente un individuo despreciable e inferior, de alguna manera me enriquece. En estas ocasiones aprendo modificándome de modo tal que me torno una persona diferente, con mayor capacidad de dar. Quizá sea aún más importante el hecho de que mi comprensión de estos individuos les permite cambiar, aceptar sus propios temores y sus extraños pensamientos, sus sentimientos trágicos y sus desesperanzas, así como sus momentos de coraje, amabilidad, amor y sensibilidad. Su experiencia y la mía revelan que cuando un individuo comprendió plenamente esos sentimientos, puede aceptarlos con mayor facilidad en sí mismo. Entonces descubren que tanto ellos como sus sentimientos cambian. Se trate de una mujer que se siente manejada como un títere o de un hombre que piensa que nadie está tan solo y aislado de los demás como él, la comprensión de cualquier persona me resulta valiosa. Pero también, y esto es aún más importante, ser comprendido tiene un valor muy positivo para estos individuos.

Otra enseñanza que ha sido muy importante para mí es la siguiente: *He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece.* Puesto que la comprensión es muy gratificante, me gustaría eliminar las barreras entre los otros y yo, para que ellos puedan, si así lo desean, revelarse más plenamente.

En la relación terapéutica existen una serie de recursos mediante los cuales puedo facilitar al cliente la comunicación. Con mis propias actitudes puedo crear una sensación de seguridad en la relación que posibilite tal comunicación. Es necesario que el enfermo advierta que se lo ve tal como él mismo se ve, y que se lo acepta con sus percepciones y sentimientos.

Como docente también he observado que cuando puedo establecer canales a través de los cuales otros pueden brindarse, me enriquecen. Por esa razón, intento, aunque no siempre lo logro, crear en el aula un clima en el que puedan expresarse los sentimientos y en el que los alumnos puedan manifestar su desacuerdo con los demás y con el profesor. A menudo pido a los estudiantes que formulen por escrito sus opiniones personales con respecto al curso. Pueden decir de qué manera éste satisface o no sus necesidades, expresar sus sentimientos hacia el docente o señalar las dificultades con que tropiezan en sus estudios. Estas opiniones escritas no guardan relación alguna con la calificación. En ciertas ocasiones, una misma sesión de un curso es vivida de modos diametralmente opuestos por los distintos alumnos. Un estudiante dice: "Mi sensación acerca del clima de la clase es una indefinible reguancia." Otro, un estudiante extranjero, refiriéndose a la misma semana del mismo curso, manifiesta: "Nuestra clase sigue el mejor método de aprendizaje, el más fructífero y científico. Pero para la gente que, como nosotros, ha debido trabajar durante mucho tiempo con el método autoritario y magistral, este nuevo procedimiento resulta incomprendible. Nosotros estamos condicionados a escuchar al instructor, tomar apuntes pasivamente y leer la bibliografía indicada para los exámenes. No es necesario señalar que se necesita bastante tiempo para abandonar los hábitos adquiridos, aunque éstos sean estériles, infértiles e ineficaces." Ha sido altamente gratificante poder abrirme para dar cabida a estos sentimientos tan diferentes.

He observado que esto se cumple también en los grupos que coordino o en los que soy considerado líder. Quiero reducir el temor o la necesidad de defensa, de modo tal que las personas puedan comunicar sus sentimientos libremente. Esto ha sido muy interesante y me ha llevado a una concepción totalmente nueva de lo que podría ser la dirección. Pero no puedo expresarme aquí con respecto a este tema.

En mi trabajo como asesor he aprendido aún otra cosa muy importante. Puedo expresarla muy brevemente. *Me ha gratificado en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona.*

He descubierto que aceptar realmente a otra persona, con sus propios sentimientos, no es de modo alguno tarea fácil, tal como tampoco lo es comprenderla. ¿Puedo permitir a otra persona sentir hostilidad hacia mí? ¿Puedo aceptar su enojo como una parte real y legítima de sí mismo? ¿Puedo aceptarlo cuando encara la vida y sus problemas de manera muy distinta a la mía? ¿Puedo aceptarlo cuando experimenta sentimientos muy positivos hacia mí, me admira y procura imitarme? Todo esto está implícito en la aceptación y no llega fácilmente. Pienso que es una actitud muy común en nuestra cultura pensar: "Todas las demás personas deben sentir, juzgar y creer tal como yo lo hago." Nos resulta muy difícil permitir a nuestros padres, hijos o cónyuges sentir de modo diferente al nuestro con respecto a determinados temas o problemas. No podemos permitir a nuestros clientes o alumnos que difieran de nosotros o empleen su experiencia de manera personal. En el plano de las relaciones internacionales no podemos permitir a otra nación que piense o sienta de modo distinto a como lo hacemos nosotros. Sin embargo, creo que estas diferencias entre los individuos, el derecho de cada uno a utilizar su experiencia a su manera y descubrir en ella sus propios significados es una de las potencialidades más valiosas de la vida. Cada persona es una isla en sí misma, en un sentido muy real, y sólo puede construir puentes hacia otras islas si efectivamente desea ser él mismo y está dispuesto a permitirlo. Por esa razón, pienso que cuando puedo aceptar a un individuo, lo cual significa aceptar los sentimientos, actitudes y creencias que manifiesta como una parte real y vital de sí mismo, lo estoy ayudando a convertirse en una persona, y a mi juicio esto es muy valioso.

La siguiente enseñanza que deseo enunciar puede resultar difícil de expresar. Es la siguiente: *Cuanto más me abro hacia las realidades mías y de la otra persona, menos deseo "arreglar las cosas"*. Cuando trato de preocuparme a mí mismo y observar la experiencia que en mí se verifica, y cuanto más me esfuerzo por extender esa misma actitud perceptiva hacia otra persona, siento más respeto por los complejos procesos de la vida. De esa manera, va desapareciendo de mí cualquier tendencia a corregir las cosas, fijar objetivos, moldear a la gente o manejarla y encerrarla en la dirección que de otro modo querría imponerles. Experimento mayor satisfacción al ser yo mismo y permitir que el otro sea él mismo. Sé muy bien que esto puede parecer un punto de vista bastante extraño, casi "oriental". ¿Cuál es el sentido de la vida si no pretendemos transformar a la gente? ¿Para qué vivir si no enseñamos a los demás las cosas que nosotros consideramos que deben aprender? ¿Qué objeto tiene la vida si no nos esforzamos por lograr que los demás piensen y sientan como nosotros? ¿Cómo puede alguien defender un punto de vista tan pasivo como el que yo sostengo? Estoy seguro de que las reacciones de muchos de ustedes incluyen en actitudes como las que acabo de describir.

Sin embargo, el aspecto paradójico de mi experiencia consiste en que, cuanto más me limito a ser yo mismo y me intereso por comprender y

aceptar las realidades que hay en mí y en la otra persona, tantos más cambios parecen suscitarse. Resulta paradójico el hecho de que cuanto más deseoso está cada uno de nosotros de ser él mismo, tantos más cambios se operan, no sólo en él, sino también en las personas que con él se relacionan. Esta es al menos una parte muy vivida de mi experiencia y también una de las cosas más profundas que he aprendido en mi vida privada y profesional.

A continuación expondré algunas otras enseñanzas que no se refieren a las relaciones entre los individuos, sino a mis propias actitudes y valores. La primera de ellas es muy breve. *Puedo confiar en mi experiencia.*

Una de las cosas básicas que tardé mucho tiempo en advertir, y que aún estoy aprendiendo, es que cuando sentimos que una determinada actividad es valiosa, efectivamente vale la pena. Dicho de otra manera, he aprendido que mi percepción de una situación como organismo total es más fidedigna que mi intelecto.

Durante toda mi vida profesional he seguido orientaciones que otras consideraron disparatadas y acerca de las cuales yo mismo experimenté ciertas dudas en diversas oportunidades. Sin embargo, jamás lamenté haber adoptado un camino que yo "sentía", aunque a menudo en esos momentos me sintiera solo o triste.

He descubierto que siempre que confié en algún sentido interior no intelectual, mi decisión fue prudente. En realidad, he comprobado que toda vez que seguí un camino no convencional, porque me parecía correcto o verdadero, al cabo de cinco o diez años, muchos de mis colegas se unían a mí, y mi soledad llegaba a su fin.

A medida que aprendo a confiar más en mis reacciones como organismo total, descubro que puedo usarlas como guía de mis pensamientos. He llegado a sentir cada vez más respeto por esos pensamientos vagos que surgen en mí de tiempo en tiempo, y que "tienen el aire" de ser importantes. Me siento inclinado a pensar que estos presentimientos o pensamientos me llevarán a importantes hallazgos. Considero que esta actitud es un modo de confiar en mi experiencia total, de la que sospecho que es más sabia que mi intelecto. No me cabe duda acerca de su falibilidad, pero la creo menos fallible que mi mente cuando ésta opera de manera aislada. Max Weber, hombre de temperamento artístico, expresa muy bien mi actitud cuando dice: "Al ejercer mi propio y humilde esfuerzo creativo, pongo mi confianza en lo que aún ignoro, y en lo que aún no he hecho."

Con esta enseñanza se relaciona estrechamente el siguiente corolario: *La evaluación de los demás no es una guía para mí.* Aunque los juicios ajenos merezcan ser escuchados y considerados por lo que son, nunca pueden servirme de guía. Ha sido muy difícil para mí aprender esto. Recuerdo el impacto que sufrí en los primeros tiempos de mi carrera profesional, cuando un estudiante a quien juzgaba un psicólogo mucho más competente e informado que yo, intentó hacerme comprender el error que

comedia al interesarme por la psicoterapia. Según él, jamás llegaría a ninguna parte, y como psicólogo nunca tendría siquiera la oportunidad de ejercer mi profesión.

En los años siguientes, en diversas oportunidades me ha sorprendido saber que, en opinión de algunas personas, soy un embaucador, alguien que ejerce la medicina sin autorización, el creador de una especie de terapia muy superficial y dañina, un buscador de prestigio, un místico y otras cuantas cosas similares. También me han perturbado en igual medida las alabanzas exageradas. Sin embargo, nada de esto me ha preocupado demasiado, porque he llegado a sentir que sólo existe una persona (al menos mientras yo viva, y quizá también después) capaz de saber si lo que hago es honesto, cabal, franco y coherente, o bien si es falso, hipócrita e incoherente, esa persona soy yo. Me complazco en recoger todo tipo de opiniones sobre lo que hago. Las críticas (amistosas y hostiles) y los elogios (sinceros o aduladores) son parte de esas pruebas. A nadie puedo ceder la tarea de sopesarlas y determinar su significado y utilidad.

Considerando la índole de lo que he dicho hasta ahora, es probable que la siguiente enseñanza no sorprenda a nadie. *Mi experiencia es mi máxima autoridad.* Mi propia experiencia es la piedra de toque de la validez. Nadie tiene tanta autoridad como ella, ni siquiera las ideas ajenas ni mis propias ideas. Ella es la fuente a la que retorno una y otra vez, para descubrir la verdad tal como surge en mí.

Ni la Biblia ni los profetas, ni Freud ni la investigación, ni las revelaciones de Dios o del hombre, nada tiene prioridad sobre mi propia experiencia directa.

Para decirlo en términos de los semánticos, mi experiencia es más confiable cuanto más primaria se torna. Según esto, la experiencia adquiere su máxima autoridad en el nivel infimo de su jerarquía. El grado de autoridad, por ejemplo, de las experiencias que enuncio a continuación aumenta siguiendo el orden en que las enuncio: leer una teoría de la psicoterapia, crear una teoría de la psicoterapia basada sobre mi trabajo con clientes y tener una experiencia psicoterapéutica directa con un cliente.

Mi experiencia no es confiable porque sea infalible. Su autoridad surge de que siempre puede ser controlada mediante nuevos recursos primarios. De este modo, sus frecuentes errores pueden ser siempre corregidos.

Ahora expondré otra enseñanza personal: *Gozo al encontrar armonía en la experiencia.* Me parece inevitable buscar el significado, el ordenamiento o las leyes de cualquier cuerpo de experiencia amplio. Este tipo de curiosidad, cuya prosecución encuentro altamente satisfactoria, me ha conducido a cada una de las grandes conclusiones a las que he arribado. Me llevó a buscar la armonía existente en todo lo que los clínicos hacían por los niños, y así surgió mi libro *The Clinical Treatment of the Problem*

Child. Me indujo a formular los principios generales que, al parecer, eran eficaces en el campo de la psicoterapia, y esto a su vez me llevó a escribir varios libros y gran cantidad de artículos, a verificar la validez de los diversos tipos de leyes que creo haber descubierto en mi experiencia, a elaborar teorías que incluyeran el conjunto de conocimientos ya adquiridos y lo proyectaran hacia nuevos campos inexplorados, donde aún era necesario probar su aplicación.

De esta manera he llegado a encorar la investigación científica y la elaboración de teorías como procesos orientados hacia el ordenamiento interno de la experiencia significativa. La investigación es el esfuerzo persistente y disciplinado que tiende a descubrir el sentido y el orden existentes en los fenómenos de la experiencia subjetiva. Se justifica por la satisfacción que depara percibir un mundo ordenado, y porque toda vez que comprendemos las relaciones armoniosas que regulan la naturaleza obtenemos resultados gratificantes.

De este modo he llegado a admitir que la razón por la que me dedico a investigar y teorizar reside en mi deseo de satisfacer mi búsqueda de orden y significado, que constituye una necesidad subjetiva. En oportunidades anteriores llevé a cabo mis investigaciones por otras causas: para satisfacer a otros, para convencer a adversarios y escépticos, para avanzar en mi profesión u obtener prestigio y por otras razones igualmente superficiales. Estos errores de apreciación, que se tradujeron en actitudes incorrectas, sólo han servido para convencerme aún más de que la única razón sólida para desarrollar actividades científicas es la necesidad de descubrir el significado de las cosas.

Otra enseñanza que me ha resultado muy difícil aprender puede ser enunciada en pocas palabras: *Los hechos no son hostiles.*

Siempre me ha llamado mucho la atención el hecho de que la mayoría de los psicoterapeutas, en particular los psicoanalistas, se rehusan siempre a investigar científicamente su terapia o a permitir que otros la hagan. Puedo comprender esta reacción porque yo también la he sentido. En especial durante nuestras primeras investigaciones, recuerdo muy bien la ansiedad con que esperaba los resultados. ¿Y si nuestras hipótesis fueran refutadas? ¿Si nuestros enfoques fueran incorrectos? ¿Si nuestras opiniones no tuvieran fundamento? Cuando recuerdo esas épocas me parece que encaraba los hechos como enemigos potenciales, como posibles emisarios del desastre. Quizás he tardado en aprender que los hechos nunca son hostiles, puesto que cada prueba o dato que se pueda lograr, en cualquier especialidad, nos permite acercarnos más a la verdad, y la proximidad a la verdad nunca puede ser dañina, peligrosa ni insatisfactoria. De esta manera, si bien aún me he desagrado reajustar mi pensamiento y abandonar viejos esquemas de percepción y conceptualización, en un nivel más profundo he logrado admitir, con bastante éxito, que estas dolorosas reorganizaciones constituyen lo que se conoce como aprendizaje.

y que, aun cuando resultan especialmente difíciles, siempre nos permiten ver la vida de manera más satisfactoria, es decir más exacta. Por consiguiente, en este momento los campos de pensamiento y especulación que más atraen me resultan son precisamente aquellos en que mis ideas *parciales* aún no han sido verificadas por los hechos. Pienso que si puedo abrirme camino y explorar tales problemas, lograré una aproximación más satisfactoria a la verdad, y estoy seguro de que los hechos no serán hostiles.

A continuación, quiero enunciar una enseñanza que ha sido sumamente gratificante, porque me hace sentir muy cerca de mis semejantes. Puedo expresarla de la siguiente manera: *Aquello que es más personal es lo que resulta más general.* Ha habido épocas en que, al hablar con estudiantes o colegas o al escribir, me he expresado de modo tan personal que me parecía que quizá nadie más que yo podría comprender mi actitud, por ser ésta tan singularmente mía. Dos ejemplos de esto último son el prefacio al libro *Psicoterapia centrada en el cliente*—que los editores consideraron inapropiado—, y un artículo titulado "Persons or Science". En estos casos, invariablemente descubrí que aquellos sentimientos que me parecían íntimos y personales, y en consecuencia, más incomprensibles para los demás, lograban hallar resonancia en muchas otras personas. Por esta razón creo que, si es expresado y compartido, lo más personal y singular de cada uno de nosotros puede llegar más profundamente a los demás. Esto me ha ayudado a comprender a los artistas y poetas, que son individuos que se han atrevido a expresar lo que en ellos hay de original.

Hay una enseñanza profunda que quizá sea la base de todas las que he enunciado hasta ahora. Me ha sido inculcada por los veinticinco años que pasé tratando de ser útil a los individuos que sufren. *La experiencia me ha enseñado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva.* He podido comprobar esto en los contactos más profundos que he establecido con mis clientes en la relación terapéutica, aun con aquellos que padecen problemas muy inquietantes o inmanifiestan una conducta antisocial y parecen experimentar sentimientos anormales. Cuando puedo comprender empáticamente los sentimientos que expresan y soy capaz de aceptarlos como personas que ejercen su derecho a ser diferentes, descubro que tienden a moverse en ciertas direcciones. ¿Cuáles son estas direcciones? Las palabras que, a mi juicio, las describen de manera más adecuada son: positivo, constructivo, movimiento hacia la autorrealización, maduración, desarrollo de su socialización. He llegado a sentir que cuanto más comprendido y aceptado se siente un individuo, más fácil le resulta abandonar los mecanismos de defensa con que ha encarado la vida hasta ese momento y comenzar a avanzar hacia su propia maduración.

No me gustaría que se me comprendiera mal en este aspecto. No ignore el hecho de que la necesidad de defenderse y los temores internos

pueden inducir a los individuos a comportarse de manera increíblemente cruel, destructiva, inmadura, regresiva, antisocial y dañina. Sin embargo, uno de los aspectos más alentadores y reconfortantes de mi experiencia reside en el trabajo con estos individuos, que me ha permitido descubrir las tendencias altamente positivas que existen en los niveles más profundos de todas las personas.

Permítaseme poner fin a esta larga enumeración con una última enseñanza que puede enunciarse brevemente: *La vida, en su última expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado.* En mis clientes y en mi mismo descubro que los momentos más enriquecedores y gratificantes de la vida no son sino aspectos de un proceso cambiante. Experimentar esto es fascinante y, al mismo tiempo, inspira temor. Cuando me dejo llevar por el impulso de mi experiencia en una dirección que parece ser progresiva hacia objetivos que ni siquiera advierto con claridad, logro mis mejores realizaciones. Al abandonarme a la corriente de mi experiencia y tratar de comprender su complejidad siempre cambiante, comprendo que en la vida no existe nada inmóvil o congelado. Cuando me veo como parte de un proceso, advierto que no puede haber un sistema cerrado de creencias ni un conjunto de principios inamovibles a los cuales atenerse. La vida es orientada por una comprensión e interpretación de mi experiencia constantemente cambiante. Siempre se encuentra en un proceso de llegar a ser.

Confío en que ahora será posible comprender con mayor claridad la razón por la cual no he abrazado una filosofía ni un sistema de principios que pretenda imponer a los demás. Sólo puedo intentar vivir de acuerdo con mi interpretación del sentido de mi experiencia, y tratar de conceder a otros el permiso y la libertad de desarrollar su propia libertad interna, y en consecuencia, su propia interpretación de su experiencia personal.

Si la verdad existe, la convergencia hacia ella estará determinada, a mi juicio, por este proceso de búsqueda libre e individual: en un sentido limitado, esto también forma parte de mi experiencia.

ALGUNAS HIPOTESIS ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE FACILITAR EL DESARROLLO PERSONAL.

Una hipótesis general

Para describir en pocas palabras el cambio que se ha operado en mí, diré que durante los primeros años de mi carrera profesional solía preguntarme: "¿Cómo puedo tratar, curar o cambiar a esta persona?", en tanto que ahora mi pregunta sería: "¿Cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?"

De la misma manera en que he modificado los términos de mi pregunta, advierto que cuanto he aprendido es aplicable a todas mis relaciones humanas, y no sólo al trabajo parecen con clientes atribulados. Por esta razón pienso que quizá las enseñanzas que han adquirido significación para mí puedan tenerla también para el lector, puesto que todos nos hallamos igualmente comprometidos en el problema de las relaciones humanas.

Quizá debería comenzar con un aprendizaje negativo. He aprendido lenta y gradualmente que la ayuda que puedo prestar a una persona confluente no reviste la forma de un proceso intelectual ni de un entrenamiento. Ningún enfoque basado en el conocimiento, el entrenamiento o la aceptación incondicional de algo que se *enseña* tiene utilidad alguna. Estas maneras de encarar la terapia parecen tan directas y tentadoras que, en épocas pasadas, ensayé muchas de ellas. Sin duda alguna, es posible explicar a una persona su manera de ser, indicarle los pasos que lo ayudarían a progresar, hacerle conocer un modo de vida más satisfactorio; sin embargo, de acuerdo con mi propia experiencia son fútiles e inconsecuentes. Toda su eficacia reside en la posibilidad de introducir una modificación efímera, que pronto desaparece y no hace sino fortalecer en el individuo la conciencia de su propia inadaptación.

El fracaso de cualquier enfoque intelectual me ha obligado a reconocer que el cambio sólo puede surgir de la experiencia adquirida en una relación; por consiguiente, intentaré enunciar de manera breve e informal algunas de las hipótesis esenciales de una relación de ayuda. Estas hipótesis han sido reiteradamente confirmadas por la experiencia y la investigación.

Formularé la hipótesis general en los siguientes términos: Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual.

CONVERTIRSE EN PERSONA

La relación

¿Qué significan estos términos? Permítaseme considerar por separado las tres frases principales del enunciado precedente e indicar el significado que tienen para mí. ¿En qué consiste este tipo de relación que creo necesario establecer?

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente. Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental importancia. Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad. Esto es verdad en el caso en que mis actitudes no me complazcan ni me parezcan conducir a una buena relación. Lo más importante es ser auténtico.

La segunda condición reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando. Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. La aceptación también significa el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado. Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad en nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agradar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda.

También encuentro la relación significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión. Sólo cuando comprendo los sentimientos y pensamientos que al cliente le parecen horribles, débiles, sentimentales o extraños y cuando alcanzo a verlos tal como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre de explorar los rincones oscuros y los verticilos de su conciencia más íntima y a menudo olvidada. Esta libertad es una condición importante de la relación. Se trata de la libertad de explorarse a sí mismo tanto en el nivel consciente como inconsciente, tan rápidamente como sea posible embarcarse en esta peligrosa búsqueda. El cliente

FALLA DE ORIGEN

también debe sentirse libre de toda evaluación moral o diagnóstica, puesto que, a mi juicio, las evaluaciones de ese tipo son siempre amenazadoras.

Por consiguiente, la relación que encontré de ayuda se caracteriza de mi parte, por una especie de transparencia que pone de manifiesto mis verdaderos sentimientos, por la aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso por su propio derecho, y por una profunda comprensión empática que me permite observar su propio mundo tal como él lo ve. Una vez logradas estas condiciones, me convierto en compañero de mi propio cliente en el transcurso de la aterradora búsqueda de sí mismo que ya se siente capaz de emprender.

No siempre puedo lograr este tipo de relación. A veces, aun cuando crea haberla alcanzado en mí, el cliente puede estar demasiado atemorizado como para percibir lo que se le ofrece. Sin embargo, podría afirmar que cuando soy capaz de adoptar la actitud que acabo de describir y cuando la otra persona puede también experimentarla en alguna medida, *invariablemente* surgirán el cambio y el desarrollo personal constructivo. Incluyo el término "invariablemente" sólo después de largas y cuidadosas consideraciones.

La motivación del cambio

Ya me he referido a la relación. La segunda frase de mi hipótesis general decía que el individuo descubrirá en sí mismo la capacidad de utilizar esta relación para su propio desarrollo. Intentaré explicar el significado que esta frase tiene para mí. Mi experiencia me ha obligado a admitir gradualmente que el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia —en algunos casos, latente— de avanzar en la dirección de su propia madurez. En un ambiente psicológico adecuado, esta tendencia puede expresarse libremente, y deja de ser una potencialidad para convertirse en algo real. Esta tendencia se pone de manifiesto en la capacidad del individuo para comprender aquellos aspectos de su vida y de sí mismo que le provocan dolor o insatisfacción; tal comprensión se extiende más allá de su conocimiento consciente de sí mismo, para alcanzar aquellas experiencias que han quedado ocultas a causa de su naturaleza amenazadora. También se expresa en su tendencia a reorganizar su personalidad y su relación con la vida de acuerdo con patrones considerados más maduros. Cualquiera que sea el nombre que le asignemos —tendencia al crecimiento, impulso hacia la autorrealización o tendencia direccional progresiva— ella constituye el móvil de la vida y representa, en última instancia, el factor del que depende toda psicoterapia. No es sino el impulso que se manifiesta en toda vida orgánica y humana —de expansión, extensión, autonomía, desarrollo, maduración—, la tendencia a expresar y actualizar todas las capacidades del organismo, en la medida en que tal actualización aumenta el valor del organismo o del sí mismo. Esta tendencia puede hallarse encubierta por múltiples defensas psicoló-

gicas sólidamente sedimentadas. Puede permanecer oculta bajo elaboradas fachadas que nieguen su existencia; sin embargo, opino que existe en todos los individuos y sólo espera las condiciones adecuadas para liberarse y expresarse.

Los resultados

He intentado describir la relación que constituye la base de toda modificación constructiva de la personalidad; de señalar el tipo particular de capacidad que el individuo aporta a esa relación. La tercera frase de mi enunciado general sostiene que en las condiciones mencionadas se producirán el cambio y el desarrollo personal. Según mis hipótesis, en una relación como la que hemos descrito, el individuo reorganizará su personalidad, tanto en el nivel consciente como en los estratos más profundos; de esa manera, se hallará en condiciones de encarar la vida de modo más constructivo, más inteligente y más sociable a la vez que más satisfactorio.

En este punto, puedo abandonar el terreno de la especulación, para introducir parte del creciente conjunto de conocimientos originados en sólidas investigaciones. Hoy sabemos que los individuos que viven relaciones como la que acabamos de describir, aunque no sea sino durante periodos relativamente limitados, acusan modificaciones profundas y significativas de su personalidad, actitudes y conducta, y que tales modificaciones no se observan en los grupos de control que se utilizan con propósitos de comparación. En nuestra relación el individuo se convierte en una persona más integrada y eficiente; muestra menos características de las generalmente consideradas neuróticas o psicóticas, y más rasgos de la persona sana que funciona de manera normal. Cambia su auto-percepción y se torna más realista en su modo de conceptuarse a sí mismo. Comienza a parecerse a la persona que querría ser y se valora más; se tiene más confianza y adquiere mayor capacidad de adoptar sus propias decisiones. Alcanza una mejor comprensión de sí mismo, llega a ser más abierto a su experiencia, con lo cual disminuye su tendencia a negar o reprimir algunos aspectos de ésta y comienza a aceptar mejor sus actitudes hacia los otros, pues advierte las semejanzas que existen entre él y los demás.

Su conducta acusa modificaciones similares: disminuye la frustración provocada por el stress, y se recupera más fácilmente de éste; sus amigos comienzan a advertir que su conducta diaria es más madura, y se torna menos defensivo, más adaptado y más capaz de enfrentar situaciones nuevas con actitudes originales.

Estos son algunos de los cambios que se operan en los individuos que han realizado una serie de entrevistas de asesoramiento en las que la atmósfera psicológica se aproxima a la relación que he descrito. Cada

una de las afirmaciones formuladas se basa en pruebas objetivas. Aún es necesario efectuar muchas investigaciones más, pero yo no cabe dudar de la eficacia de esta relación para producir cambios en la personalidad.

Una hipótesis amplia sobre las relaciones humanas

Lo más interesante en estos hallazgos de la investigación no es el simple hecho de que corroboran la eficacia de una forma de psicoterapia —aunque esto no carezca de importancia—, sino que ellos justifican una hipótesis aún más amplia, que abarca todas las relaciones humanas. Parece justificado suponer que la relación terapéutica es sólo un tipo de relación personal, y que la misma ley gobierna todas las relaciones de esta clase. Por consiguiente sería razonable pensar que si el padre crea, en relación con su hijo, un clima psicológico tal como el que hemos descrito, el hijo será más emprendedor, socializado y maduro. En la medida en que el docente establezca con sus alumnos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por los otros. Si el líder administrativo, militar o industrial es capaz de crear ese clima en el seno de su organización, su personal se tornará más responsable y creativo, más capaz de adaptarse a las situaciones nuevas y más solidario. Pienso que estamos asistiendo a la emergencia de un nuevo ámbito de relaciones humanas, en el que podemos afirmar que, en presencia de ciertas actitudes básicas, se producirán determinados cambios.

Conclusión

Permítaseme concluir este capítulo con una referencia de carácter personal. He intentado compartir con el lector parte de lo que he aprendido en mi actividad profesional al tratar de ser útil a individuos atribulados, insatisfechos e inadaptados. He formulado una hipótesis que poco a poco ha llegado a adquirir significación para mí, no sólo en mi relación con los clientes, sino en todas mis relaciones humanas. Pienso que los conocimientos aportados por la experimentación convalidan esta hipótesis, pero que aún es necesario continuar con la investigación. A continuación, intentaré resumir las condiciones implícitas en esa hipótesis general y los resultados que permite lograr la relación descrita:

Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por:
 una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos;
 una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y
 una sensible capacidad de ver a mi cliente y su mundo tal como él lo ve:

CONVERTIRSE EN PERSONA

Entonces, el otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos;
 logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia;
 se parecerá cada vez más a la persona que querría ser;
 se volverá más personal, más original y expresivo;
 será más emprendedor y se tendrá más confianza;
 se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás, y
 podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada.

Pienso que cuanto acabo de decir es válido tanto en lo que respecta a mi relación con un cliente, con un grupo de estudiantes o miembros de una organización, como con mi familia y mis hijos. Considero que tenemos una hipótesis general que ofrece posibilidades promisorias para el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas.

FALLA DE ORIGEN

ROGERS Carl, Orientación Psicológica y Psicoterapia.

Tr Pilar Durán, Editorial Narcea, Madrid, 1984

PSICOTERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE

Una nueva psicoterapia

En una línea contraria a estos métodos de psicoterapia existe un nuevo enfoque que ha nacido en los campos de la orientación infantil y de adultos. Representa una corriente fundamentalmente distinta, bajo diversos conceptos que serán señalados. Estos enfoques más nuevos tienen su origen en diversas fuentes que resultará difícil mencionar en su totalidad. El pensamiento de Otto Rank, modificado por personas como Yaff, Allen, Robinson y otros en lo que se ha llamado «terapia de relación», es una de las fuentes fundamentales. El análisis freudiano actual, que últimamente está tan adelantado como para criticar los procedimientos terapéuticos de Freud y mejorarlos, es otra. El rápido desarrollo de la terapia de juego ha ganado el interés de trabajadores de varios campos profesionales y ha contribuido a crear una opinión nueva y más favorable hacia la psicoterapia. La *experimentación* importante en el campo de la terapia de grupo, con su intento de trasladar *los principios* de la orientación psicológica individual a los procesos grupales *terapéuticos*, ha contribuido mucho a estimular y a clarificar puntos de vista sobre el tratamiento. Es de señalar que la mayoría de las aportaciones dirigidas a desarrollar y mejorar este nuevo campo proceden del terreno práctico del ejercicio clínico en hospitales, colegios o instituciones más que de ninguna fuente académica. Esto ayuda a explicar el hecho de que a pesar de que las fuentes sean diversas y los individuos que han contribuido en gran medida procedan de campos diferentes y de escuelas distintas, existe un acuerdo considerable entre todos, un cuerpo de experiencias semejantes que nace de posturas comunes.

Sus características

Este nuevo enfoque difiere del anterior en que tiene una meta distinta. Tiene como finalidad directa la adquisición de una mayor independencia e integración personales en vez de esperar que surjan los resultados si el orientador ayuda a resolver el problema. El foco de atención se centra en la persona, no en el problema. Su finalidad no consiste en resolver un problema concreto, sino en ayudar al individuo a crecer, para que pueda enfrentarse con el problema actual y con los que surjan posteriormente de una manera más coherente. Si puede lograr una estabilidad personal como para enfrentarse con un problema con mayor independencia y responsabilidad y de una manera menos confusa y más organizada, también será capaz de hacerlo con otros de la misma forma.

Si esto resulta un poco vago, se podría explicitar más enumerando varios de los modos en los que este nuevo enfoque difiere del anterior. En primer lugar, se apoya fundamentalmente en la tendencia de toda persona hacia el crecimiento, la salud y la adaptación. La terapia no consiste en hacer algo al individuo, o en convencerle para que haga algo él mismo. Es más bien una tateo de liberación para que crezca y se desarrolle, de quitarse obstáculos para que pueda avanzar de nuevo.

En segundo lugar, este enfoque terapéutico más actual concede una importancia mayor a los elementos emocionales, a los aspectos relativos al sentimiento, más que a los intelectuales, en una situación concreta. Al fin pone en práctica el principio tan sabido de que la mayoría de las inadaptaciones no son debidas a razones intelectuales, sino que el conocimiento es ineficaz porque queda bloqueado por las satisfacciones emocionales que el individuo encuentra en su inadaptación del momento. El muchacho que no sabe que está mal y que lo que hace no es aconsejable. El padre que maltrata al hijo, que le castiga y le rechaza, sabe que este comportamiento trae consecuencias negativas en otros padres. El alumno que falta mucho, a pesar de ser consciente de las razones para no hacerlo: el que saca notas muy bajas, a pesar de su buena capacidad intelectual, suspende con frecuencia porque encuentra algún tipo de compensación en ello. Esta nueva terapia se dirige lo más directamente posible al campo de los sentimientos y los afectos en vez de intentar la reestructuración emocional a través de un enfoque intelectual.

En tercer lugar, este nuevo método terapéutico concede una importancia mayor a la *situación inmediata* que al pasado de un sujeto. Los modelos de comportamiento emocional de la persona, aquellos que cumplen una misión en su economía psicológica, que necesitan ser considerados seriamente, se manifiestan igualmente en su adaptación presente e incluso durante el tiempo de la entrevista, que en su historia pasada. Para fines de investigación y para comprender la génesis de la conducta humana, la historia del pasado es muy importante. Para que se dé una terapia, no lo es necesariamente; de aquí que se le conceda mucha menos importancia en sí misma. Es curioso que cuando no existe una exploración de los hechos históricos, surge una imagen más adecuada del desarrollo dinámico del individuo, a través de los contactos terapéuticos.

Debemos señalar una última característica general de esta corriente. Por primera vez se destaca que *la relación terapéutica es en sí misma una experiencia de crecimiento*. En todos los otros enfoques mencionados se espera del sujeto que madure, cambie y tome mejores decisiones después de terminar su hora de consulta. En esta nueva práctica, el contacto con el terapeuta es en sí una experiencia madurativa. Aquí la persona aprende a comprenderse a sí misma, a tomar decisiones importantes independientemente, a relacionarse satisfactoriamente con los demás de una manera más adulta. Hasta cierto punto éste puede ser el aspecto más importante del procedimiento que vamos a describir. El tema aquí es paralelo al que se plantea la pedagogía de si el trabajo escolar prepara para la vida o si *es* vida. Ciertamente, este tipo de terapia no es una preparación para el cambio, *es* ya cambio.

FALLA DE ORIGEN

Pasos que caracterizan el proceso terapéutico

No hay nada tan difícil para poner en palabras como una postura de pensamiento. Si todo lo dicho anteriormente resulta impreciso e insuficiente, vamos a analizar el proceso de la terapia. ¿Qué ocurre durante él? ¿Qué sucede mientras duran las entrevistas? ¿Qué hace el orientador? ¿Y el cliente? Los apartados que vienen a continuación son un intento de formulación breve y simplificada de los diferentes pasos que forman parte del proceso, según la visión del autor, basada en su experiencia, apoyándola con fragmentos extraídos de las historias clínicas. A pesar de que estos distintos aspectos de la terapia se describen por separado y se presentan en un orden concreto, queremos recalcar que no son hechos aislados. Los procesos se mezclan y superponen unos con otros. El orden en el que aquí se presentan es sólo una aproximación a cómo ocurren.

I. El sujeto llega para recibir ayuda

Esta es una de las etapas más importantes en la terapia, si se le da la consideración que merece. La persona podríamos decir que se ha tomado en peso y ha hecho una decisión responsable de suma importancia. Quizá ~~debe~~ ~~negar~~ que la ha tomado independientemente, pero con las precauciones debidas puede llegar directamente a la terapia. Resultaría adecuado mencionar también aquí que hechos insignificantes en sí mismos, proporcionan a veces una base para la ~~sub~~ comprensión y para la acción responsable en el proceso terapéutico tanto como hechos de mayor importancia. . . .

II. La situación de ayuda queda definida

Desde el principio se concientiza al cliente de que el orientador no tiene las respuestas, sino que la situación terapéutica le provee de un espacio donde él puede, con ayuda, llegar por sí mismo a la solución de sus problemas. Algunas veces esto se hace en términos muy generales. Sin embargo en otras circunstancias la situación queda mejor definida a través de asuntos muy concretos, tales como la responsabilidad para acudir a las citas o para dar unos pasos y tomar unas decisiones adecuadas. . . .

III. El orientador fomenta la libre expresión de los sentimientos que acompañan al problema

Generalmente esto se consigue con la actitud amistosa de interés y receptiva del orientador, y depende de su grado de habilidad para llevar a cabo entrevistas de tratamiento. Poco a poco hemos aprendido a no obstaculizar las manifestaciones de hostilidad y ansiedad, los sentimientos de preocupación y de culpabilidad, las posturas ambivalentes e indecisivas, que se expresan libremente si somos capaces de hacer que el cliente capte que la hora es verdaderamente suya, para emplearla como él quiera. Creo que es en este punto donde los orientadores han desarrollado más imaginación y han mejorado con más rapidez sus técnicas de catarsis.

IV. El orientador acepta, reconoce y clarifica estos sentimientos negativos

Nos encontramos aquí con un punto sutil que parece difícil de captar por los estudiantes. Si el orientador tiene que aceptar estos sentimientos, debe estar preparado para responder no al contenido intelectual de lo que la persona está diciendo sino a lo que está en la raíz de todo ello. Algunas veces los sentimientos son profundamente ambivalentes, otras de hostilidad o de impotencia. Pero sean como sean, debe intentar, a través de lo que dice y de lo que hace, crear una atmósfera en la que el cliente sea capaz de reconocer que tiene sentimientos negativos y aceptarlos como parte de sí mismo, en vez de proyectarlos a otros o esconderlos detrás de mecanismos de defensa. Con frecuencia el orientador clarifica verbalmente estos sentimientos sin intentar interpretar su causa o analizar su utilidad, reconociendo simplemente que existen y que él los acepta. Así, frases tales como «estás amargado por esto», «si quieres corregir esta falta, pero a la vez no quieres», «por lo que estás diciendo, parece como si te sintieras abrumado por la culpa», parecen surgir con mucha frecuencia en este tipo de terapia y casi siempre, si son un índice adecuado de un sentimiento, hacen que el individuo continúe expresándose aún más libremente.

V. Cuando los sentimientos negativos del sujeto han sido expresados en su totalidad, surgen expresiones vagas y tentativas de impulsos positivos que promueven el crecimiento

No hay nada que sorprenda más al alumno que está aprendiendo este tipo de terapia por primera vez, que darse cuenta de que esa expresión es una de las medidas más certeras y de las que más depende todo el proceso. Cuanto más violentas y profundas sean las expresiones negativas —con tal de que sean aceptadas y asumidas—, tanto más fiables serán las expresiones de amor, de sociabilidad, de respeto propio y de deseos de madurez. . . .

VI. El orientador acepta y reconoce los sentimientos positivos expresados, de la misma manera que aceptó y reconoció los negativos

No los recibe con aprobaciones y alabanzas; las intervenciones moralizantes no caben en este tipo de terapia. Los sentimientos positivos ni más ni menos que los negativos, se acogen como integrantes de la personalidad. Es este conocimiento de los impulsos maduros e inmaduros, de las actitudes aceptadas socialmente y las de agresividad, de los sentimientos de culpabilidad y las expresiones favorables lo que da al individuo la oportunidad, por primera vez en su vida, de comprenderse como es. No tiene necesidad de mostrarse a la defensiva por sus sentimientos negativos. No se le concede una oportunidad de sobrevalorar los positivos. Y en este tipo de situación la «captación intuitiva» y la autoconciencia surgen espontáneamente. Si uno no ha observado cómo se va desarrollando esta captación intuitiva, es difícil creer que una persona se reconozca a sí misma y a sus modelos de conducta de una manera tan eficaz.

VII. *La captación intuitiva —insight—, la comprensión del propio Yo y su situación, constituyen el siguiente paso importante de todo este proceso*

Proporciona los conocimientos sobre los que el individuo construirá nuevos niveles de integración. . .

VIII. *Mezclado con el proceso de captación intuitiva —y es necesario subrayar que las etapas indicadas no son exclusivas y no se siguen en un orden riguroso— se da un proceso de clarificación de las decisiones y de los modos de acción posibles*

Frecuentemente está impregnado de una actitud un poco desesperada. Esencialmente el individuo parece decir «Esto es lo que soy, y lo veo mucho más claramente. Pero, ¿cómo puedo reorganizarme de otra manera?». La función del orientador es aquí ayudar a clarificar las diferentes elecciones que se pueden realizar, y reconocer el sentimiento de miedo y la falta de valor para llevar adelante lo que el individuo experimenta. No entra en su rol estimular una cierta conducta o dar una opinión.

IX. *Nos encontramos ahora con un aspecto fascinante de esta terapia: la iniciación a acciones positivas pequeñas pero altamente significativas*

Un chico de un centro de enseñanza media extremadamente replegado sobre sí mismo, que ha expresado su miedo y su odio a los otros y ha llegado incluso a reconocer su deseo profundamente escondido de tener amigos, pasa una hora entera dando todas las razones por las cuales está demasiado asustado como para aceptar cualquier invitación que se le haga. Abandona el despacho diciendo que probablemente no volverá. No se le anima. Se considera con simpatía que esta acción requerirá una gran dosis de valor y que aunque deseara tener esta firmeza, no podría realizarlo. Va a la reunión y su confianza en sí mismo queda considerablemente reforzada.

X. *Los pasos restantes no requieren demasiada atención*

Una vez que el individuo ha conseguido la captación intuitiva de su situación y ha intentado, aunque tímidamente, tomar algunas determinaciones positivas, los aspectos restantes son ya elementos de maduración. En primer lugar se da un desarrollo posterior de esta captación intuitiva: una comprensión más completa y adecuada de uno mismo, mientras la persona va ganando confianza y valor para profundizar más en sus acciones. . .

XI. *Existe una acción positiva e integradora cada vez mayor por parte del cliente*

Tiene menos miedo para tomar decisiones y una mayor confianza para tomar posturas por sí mismo. El orientador y el cliente trabajan ahora juntos en el verdadero sentido de la palabra. La relación personal entre ellos está en su momento más fuerte. Con frecuencia el cliente por primera vez, quiere saber algo del orientador como persona y expresa un interés amistoso y auténtico, que es propio de estas situaciones. Las acciones se traen a colación para ser analizadas, pero ya no existe la dependencia y el miedo que existían antes. . .

... Como pasa con frecuencia en este tipo de terapia, algunos de los síntomas del comportamiento permanecen, . . .

XII. *Existe una necesidad cada vez menor de recibir ayuda y un reconocimiento por parte del cliente de que la relación debe terminar*

A veces el cliente se excusa por haber quitado tanto tiempo al orientador. Este, como lo ha hecho otras veces, le ayuda a clarificar esta sensación aceptando y reconociendo el hecho de que es el mismo quien ahora se hace cargo de su propia situación con mayor confianza y que ya no se ve la necesidad de prolongar las visitas por más tiempo. Como al principio, el cliente no se ve obligado a terminar, ni existe un intento por parte del orientador de retenerle.

Durante esta etapa de la terapia existen con frecuencia expresiones de afecto personal. . .

ROGERS Carl, Psicoterapia Centrada en el Cliente.

Tr Silvia Tubert, Editorial Paidós, Barcelona, 1981

La orientación filosófica del consejero

Algunos profesionales rechazan la consideración de la relación de las opiniones filosóficas con el trabajo científico profesional. Aun en la empresa terapéutica esta relación parece ser uno de los hechos significativos y científicamente observables que no se pueden ignorar. Nuestra experiencia en la formación de consejeros indicaría que la filosofía operacional básica del individuo (que puede o no asemejarse a su filosofía verbalizada) determina, en una medida considerable, el tiempo que le demandará convertirse en un consejero hábil.

El primer punto de importancia aquí es la actitud que tiene el consejero hacia la dignidad y la significación del individuo. ¿Cómo consideramos a los otros? ¿Vemos a cada persona como digna y meritoria por su propio derecho? Si sostenemos este punto de vista en el nivel verbal, ¿en qué medida se hace evidente operacionalmente en el nivel conductual? ¿Tendemos a tratar al cliente como persona de mérito, o imperceptiblemente lo desvalorizamos a través de nuestras actitudes y de nuestra conducta? ¿Nuestra filosofía es una de aquellas en las que es máximo el respeto por el individuo? ¿Respetamos su capacidad y su derecho a la auto-dirección, o creemos básicamente que nosotros guiaríamos mejor su vida? ¿En qué medida tenemos la necesidad y el deseo de dominar a los otros? ¿Deseamos que el individuo seleccione y elija sus propios valores, o nuestras acciones están guiadas por la convicción (usualmente no enunciada) de que sería más feliz si nos permitiera seleccionar sus valores, normas y metas por él?

Las respuestas a preguntas de esta clase parecen ser importantes como determinantes básicos del enfoque del terapeuta. Nuestra experiencia indica que los individuos que ya se están esforzando hacia una orientación que acentúa la significación y mérito de cada persona pueden aprender bastante rápidamente las técnicas centradas en el cliente que instrumentalizan este punto de vista. Esto ocurre frecuentemente en el caso de educadores que tienen una filosofía de la educación intrínsecamente centrada en el niño. Con no poca frecuencia ocurre en el caso de trabajadores religiosos que tienen un enfoque humanístico. Entre los psicólogos y psiquiatras hay algunos con opiniones similares, pero también hay muchos cuya concepción del individuo es la de un objeto que debe ser diseccionado, diagnosticado, manipulado. Para tales profesionales puede ser muy difícil aprender a practicar una forma de terapia centrada en el cliente. En cualquier caso, las diferencias al respecto parecen determinar su rapidez o lentitud en el aprendizaje y el ejercicio de una terapia de ese tipo.

Pero este modo de enunciar la situación de una impresión estática que no es correcta. La filosofía operacional de un individuo, su conjunto de objetivos, no es una cosa fija e inmutable, sino una organización fluida,

LA ACTITUD Y LA ORIENTACIÓN DEL CONSEJERO

En toda psicoterapia, el terapeuta mismo es una parte enormemente importante de la ecuación humana. Lo que hace, la actitud que asume, su concepto básico de su rol, todo esto influye en la terapia en un alto grado.

Diferentes orientaciones terapéuticas sostienen distintas opiniones acerca de estos puntos. Por lo tanto, desde el comienzo mismo de nuestra discusión parece apropiado considerar al terapeuta tal como funciona en el consejo centrado en el cliente.

Una consideración general

Es común oír hablar de la terapia centrada en el cliente como de un simple método o una técnica que debe utilizar el consejero. Indudablemente, esta connotación se debe, en parte, al hecho de que las primeras exposiciones tendían a acentuar excesivamente la técnica. Más precisamente, puede decirse que el consejero que opera en la terapia centrada en el cliente asume un conjunto coherente y cambiante de actitudes profundamente asimiladas en su organización personal, un sistema de actitudes que instrumentaliza mediante técnicas y métodos coherentes. En nuestra experiencia, el consejero que trata de emplear un "método" está destinado a fracasar, a menos que este método concuerde genuinamente con sus propias actitudes. Por otra parte, el consejero cuyas actitudes facilitan la terapia puede tener éxito sólo parcialmente, si sus actitudes no están adecuadamente mediatizadas por métodos y técnicas apropiados.

Consideremos entonces las actitudes que parecen facilitar la terapia centrada en el cliente. ¿El consejero debe poseerlas necesariamente para poder serlo? ¿Pueden lograrse estas actitudes a través de una formación?

FALLA DE ORIGEN

FREIRE, Cuadros Antropológicos.

HOMBRE (Unión substancial: cuerpo-alma)	Alma	Noológico	Espiritualidad	Espiritual
	Cuerpo (Unidad Psicossomática)	Psíquico	Sensibilidad	Inmaterial
		Biológico (Bios. soma.)	Corporalidad	Material

- Unidad substancial
- Unidad psicofísica
- Drama, estigma del hombre



H O M B R E	A L M A	Noológica	Vida consciente	Vida Racional
	C U E R P O	Psicológica		Vida Sensitiva
			Biológica	Vida vegetal





Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Navarra

		Conocimiento	Apetición
V I D A	C O N S C I E N T E	Racional	Volición
		Sensitiva	Vida afectiva



Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Navarra

	Conocimiento sensible	Conocimiento intelectual
OBJETO	LOS SENSIBLES	LO INTELIGIBLE
SUJETO	EL SENTIDO	LA INTELIGENCIA
ACTOS	LA SENSACION	LA INTELECCION

DISCURSO DE LAS CONDUCTAS DE BASE INSTINTIVA

I N T E L E C T U A L	NOOLOGICA	<p>VOLUNTAD (apetito intelectivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • sigue al conocimiento del entendimiento (un bien universal) 	QUERER	GOZO	SUFRIMIENTO
	S E N S I B L E	PSICOLOGICA	<p>SENSUALIDAD (apetito sensitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • sigue al conocimiento de los sentidos (un bien particular) 	DESEO	DELEITE
BIOLOGICA		<p>APETITO NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • inclinación consiguiente a la naturaleza de una cosa 	NECESIDAD		
			INSTINTO	PLACER	DOLOR

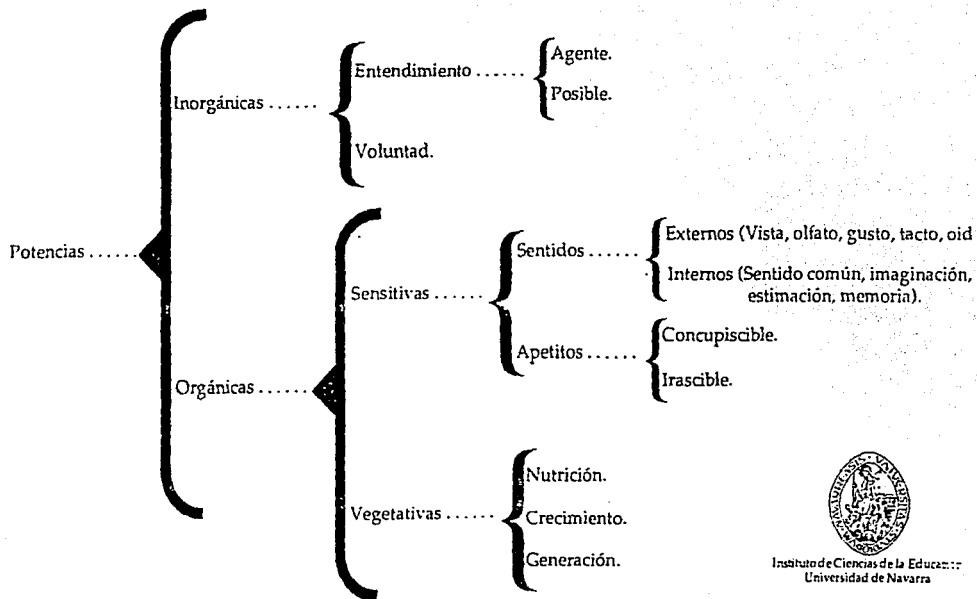


		FUNCION	FIN	VIRTUDES INTELECTUALES
E N T E N D I M I E N T O	ESPECULATIVO	Discernir entre lo verdadero/falso	Verdad demostrable	ENTENDIMIENTO (primeros principios)
				CIENCIA (causas próximas)
				SABIDURIA (causas últimas)
	PRACTICO	Discernir entre lo bueno/malo	Bien apetecible	ARTE (regula el hacer)
				PRUDENCIA (regula el obrar)

JUSTICIA (rectifica la voluntad)
TEMPLANZA (modera las pasiones del apetito concupiscible)
FORTALEZA (modera las pasiones del apetito irascible)



Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Navarra



ROGERS Carl, *Libertad y Creatividad en la Educación en la década de los 80* ,

Tr Silvia Vetrano, Editorial Paidós , Barcelona, 1986

respuestas prácticas a la cuestión referente a «qué puede hacer el maestro para ser creativo en cuanto a facilitar el aprendizaje e inculcar el amor a él en el alumno».

QUE ES APRENDER

Si el fin de la enseñanza es promover el aprendizaje, lo que hay que averiguar es qué queremos significar con eso. Y en este punto yo empiezo a apasionarme. Voy a hablar del *aprendizaje*, pero no de esas cosas desvalidas, estériles, fútiles y de rápido olvido que se embuten en la cabeza de esos pobres y desvalidos niños atados a sus asientos, con las férreas ligaduras del conformismo. Voy a hablar del APRENDIZAJE, de esa insaciable curiosidad que lleva al adolescente a absorber todo cuanto le es dable ver, oír y leer acerca de los motores de gasolina, porque le interesa *mejorar el rendimiento* y la *velocidad* de su «cruceiro». Voy a hablar del estudiante que dice: «Estoy descubriendo cosas, incorporándolas desde fuera y haciendo que lo que *incorpozo* se constituya en una auténtica *porción de mí mismo*». Voy a hablar de todo aprendizaje en que la experiencia del educando *avanza* según esta progresión: «No, no; no es eso lo que quiero.» «¡Vaya! Esto se parece más a lo que me interesa, a lo que yo necesito.» «¡Ah! ahora sí! ¡Ahora estoy entendiendo y abarcando lo que yo quiero y deseo saber!» Este es, pues, el tema, el asunto de este libro.

Das clases de aprendizaje

Considero que el aprendizaje se puede dividir en dos clases, a lo largo del continuo que expresa su significación. En un extremo de la escala se halla el tipo de tarea que a veces los psicólogos preparan para realizar estudios: aprender sílabas *sin sentido*. Memorizar cosas como, por ejemplo, *dag, ten, sep, ins, fir*, etcétera, es tarea difícil. Como esas sílabas *no significan nada, no son fáciles de aprender y no es raro* que se las olvide pronto.

Con frecuencia no nos damos cuenta de que gran parte del material que se les presenta en clase a los alumnos sirve para ellos el mismo carácter abstruso y vacío que aquella lista de sílabas *sin sentido* tiene para nosotros. Eso sucede especialmente con el niño desfavorecido, cuya base no provee contexto alguno para el material que se le ofrece; pero, poco menos que para la totalidad de los educandos, grandes partes del currículo carecen de significación. De manera que la educación se convierte en un vano intento de aprender material carente de significación para el individuo.

En tal aprendizaje sólo interviene la mente, o sea que se verifica «del cuello para arriba», sin participación de las emociones ni de las significaciones personales, de suerte que *no resiste importancia* para la persona total.

QUE SIGNIFICA ENSEÑAR

Para mucha gente, al parecer, enseñar consiste en mantener el orden en la clase, comunicar hechos —por lo común mediante disertaciones y textos—, efectuar exámenes y adjudicar puntos, clasé éste que es urgente eliminar.

Quisiera citar una definición de enseñanza, muy aguda y sugestiva, del filósofo alemán Martin Heidegger:

«Enseñar es más difícil aun que aprender... y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que... aprender. Por eso, su conducta produce a menudo la impresión de que en rigor no aprendemos nada de él, si por aprender entendemos ahora, con ligereza, meramente la obtención de información útil. El maestro aventaja a sus alumnos sólo en esto: en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía... pues tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro debe poder ser enseñado más que los alumnos. El maestro está mucho menos seguro de su base de lo que lo están de la suya aquellos que aprenden. En consecuencia, si la relación entre educador y educando es genuina, ambas hay lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la aparente potestad del funcionario. O sea, entonces, que es enaltecedor haber un maestro... lo cual es algo enteramente diferente de llegar a ser un maestro» (Ensayos, t. I, pag. 74).

En esta cita están vertidas ideas de Heidegger puesto que se refieren a varias de las puntos capitales de este libro. La tarea fundamental del maestro es *permitirle aprender* al alumno, despertar la curiosidad. La mayor absorción de información es de escaso valor para la actualidad y por lo común de menos todavía para el futuro. Aprender *cómo* aprender es el elemento que siempre tiene valor, ahora y en el futuro. Por eso, la tarea del maestro es delicada y exigente, una vocación en verdad elevada. Cuando la docencia es auténtica no hay lugar en ella para el autoritarismo ni para la individualidad egocéntrica.

Quisiera aclarar que Heidegger vertió por primera vez estas ideas en una disertación de 1951 o 1952; es decir, que esa manera de pensar respecto de la enseñanza no es nueva, sino que tiene viejas raíces. Sin embargo, es en cualquier época una manera radical de pensar, puesto que se aparta mucho de la imagen que corrientemente se tiene del maestro. Lo que se pretende en este libro es delinear nuevas maneras de llevar a cabo esa idea principal en las actuales circunstancias y en los diversos tipos de condiciones escolares. Se trata de ensayar algunas

En contraste con éste, existe algo así como un aprendizaje sugerente, significativo, experimental. Por ejemplo, cuando el bebé toca el radiador de la calefacción aprende por sí mismo el significado de la palabra *caliente*, aprende a tener precaución en adelante con todos los radiadores parecidos y esos conocimientos los adquiere de un modo significativo y que lo involucra, por lo cual no podrá olvidarlos con rapidez. De la misma manera, es probable que el niño que ya ha memorizado que «dos más dos son cuatro», un día se dé cuenta de pronto, jugando con sus cubos o con las canicas, de que «dos más dos son realmente cuatro». O sea que habrá descubierto algo significativo para él, de un modo que involucra tanto a sus pensamientos como a sus sensaciones. O que el chico que ha asimilado con esfuerzo las «técnicas de lectura» se sienta un día atrapado por un texto impreso, sea éste un libro de historietas o de aventuras, y caiga en la cuenta de que las palabras pueden tener un poder mágico que lo sustraiga de su mundo para transportarlo a otro. En ese momento habrá aprendido «realmente» a leer.

Marshall McLuhan da otro ejemplo cuando señala que si a un niño de cinco años se lo traslada a otro país y se le deja jugar a su antojo durante horas con sus nuevos amigos y sin que posea conocimiento alguno del idioma de éstos, al cabo de pocos meses aprende esa lengua e inclusive adquiere el acento propio de ella. Es decir que el niño aprende de una manera que para él tiene sentido y significación, aprendizaje éste que avanza con ritmo veloz en extremo. Sin embargo, si se pretende enseñarle esta nueva lengua fundando la instrucción en los elementos que tienen significación para el maestro, el aprendizaje se torna sumamente lento y hasta es probable que se detenga.

Este ejemplo, que es común, vale la pena analizarlo. ¿Por qué sucede que, si se deja al niño abandonado a sus propios medios, éste aprende con rapidez, de un modo que no le es posible olvidar en seguida y que para él tiene enorme sentido práctico, y en cambio todo eso puede olvidarse si se le «enseña» de manera que sólo participe su intelecto? ¿Por qué un examen más detenido contribuya a explicarlo.

Permisiones

Permitásemme determinar con un poco más de precisión los elementos que intervienen en ese aprendizaje significativo o experimental. *Este tiene el carácter de una implicación personal:* la totalidad de la persona, en sus aspectos sensitivo y cognitivo, se halla en el acto de aprender. Es de *iniciativa propia*, pues, aun cuando el impulso o el estímulo provengan de fuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender viene de dentro. Es *difusivo*, puesto que hace que cambien la conducta, las actitudes y quizás hasta la personalidad del educando. Es *evaluado por el alumno*, pues éste sabe si responde a su necesidad, si le conduce a lo que quiere saber, si ilumina la parte oscura

de la ignorancia que experimenta. El foco de la evaluación, podríamos decir, se halla precisamente en el educando. *Su esencia es la significación*, pues, cuando tiene lugar tal aprendizaje, el elemento de significación para el educando se estructura dentro de la experiencia total.

Aprendizaje de la persona total

Veamos esto desde otro ángulo. De antiguo, la educación ha considerado el aprendizaje como una forma ordenada de la actividad cognitiva de la porción izquierda del cerebro. El hemisferio cerebral izquierdo tiende a funcionar de manera lógica y lineal, avanzando paso a paso, en línea recta, y poniendo de relieve las partes, los detalles que constituyen el todo. Acepta sólo lo seguro y claro y se ocupa de ideas y conceptos. Guarda relación con los aspectos masculinos de la vida y es el único tipo de actividad que ha tenido aceptación plena en nuestras escuelas y universidades.

Sin embargo, involucrar a toda la persona en el aprendizaje significa también poner en libertad y utilizar la porción derecha del cerebro. El hemisferio derecho funciona de modo totalmente distinto. Es la parte intuitiva, la que aprende la esencia antes de conocer los detalles, la que abarca la *Gestalt* entera, la configuración total. Se vale de metáforas y es estética más que lógica. Hace cabriolas creativas. Es la manera del artista, del científico creativo, y está vinculada con los aspectos femeninos de la vida.

Ingmar Bergman sintetiza de manera muy expresiva la forma en que las dos clases de actividades se fusionan cuando en el aprendizaje se ponen a contribución *todas* nuestras facultades: «Arrojo un dardo a tientas: eso es intuición», dice. «Después tengo que enviar una expedición a la jungla para ver qué camino siguió el dardo: eso es lógica.»

En el aprendizaje significativo se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos de esa manera *totalmente completa*, utilizamos todas nuestras potencialidades masculinas y femeninas.

El dilema

Esimo que todos los maestros y educadores prefieren facilitar este tipo de aprendizaje experiencial y significativo de la totalidad de la persona, antes que la forma disparatada del silabario. Con todo, en la gran mayoría de nuestras escuelas, en todos los niveles de la educación, estamos encasillados dentro de un criterio tradicional y convencional que hace difícil, si no imposible, el aprendizaje significativo. Si englobamos dentro de un plan ciertos elementos como un *currículo prescrito*, *tareas similares para todos los estudiantes*, *las disertaciones*; casi como la única manera de impartir instrucción, *tests normalizados*, por medio

de los cuales se evalúa desde afuera a todos los alumnos, y *calificaciones según el criterio del profesor* como forma de medir lo aprendido, casi podemos garantizar que el aprendizaje significativo no pasará del mínimo.

¿Existen alternativas?

No es a causa de ninguna perversidad innata que los educadores siguen tal criterio autofrustratorio, sino que se hallan trabados por normas burocráticas al par que temen echar leña al fuego, y con frecuencia no saben qué pasos hay que dar para poner en práctica alternativas reales.

Estimo, pues, que en los capítulos siguientes quedará perfectamente demostrado el hecho de que existen diferentes maneras de manejar una clase o un curso, es decir, una diversidad de supuestos e hipótesis en que fundar la enseñanza y una serie de objetivos tras de los cuales pueden luchar educadores y educandos.

RESUMEN

Podemos soslayar todos los factores que contribuyen a que la enseñanza sea en estos tiempos una profesión difícil, cuyas trabas y peligros he procurado señalar en parte, pero lo que nunca se podrá ignorar es el hecho reconfortante de que, cuando los ojos del estudiante relucen a causa de un descubrimiento, un nuevo conocimiento que colma e ilumina su vida, tal circunstancia hace que toda esa ardua tarea, ese esfuerzo personal de enseñar, se justifique plenamente. ¿Qué hacer, entonces, para que ese hermoso fulgor aparezca con mayor frecuencia? ¿Qué puedo hacer yo, como educador, para encender esa chispa? Este libro tiene el propósito de sugerir algunas respuestas.

No se trata de un manual de métodos ni de técnicas, sino sobre todo de un enfoque de la situación de la enseñanza y del aprendizaje; de una filosofía, si se quiere, pero de una filosofía que surge de la experiencia de muchos profesores y estudiantes, de cuyas personales peripecias nos enteraremos a través de sus propios relatos.

MÉTODOS PARA CONSTRUIR LA LIBERTAD

«¿Podría hacer esto en mi clase?» Es la pregunta que, según creo, se formuló el maestro que haya quedado favorablemente impresionado por los capítulos precedentes. En este capítulo tratare de señalar algunas maneras específicas de como el maestro puede proporcionar oportunidades para un aprendizaje más libre. Espero que este material contribuya a dar confianza e impulso al profesor que desee aventurarse en las peligrosas aguas de la innovación educativa.

Si un maestro desea dar a sus alumnos libertad para aprender, ¿cómo puede lograrlo? En el capítulo precedente hemos analizado las actitudes personales y subjetivas esenciales para la creación de este clima. Seguramente el maestro que está en proceso de lograr estas actitudes desarrollará determinadas modos de dar libertad a su clase, adecuados a su propio estilo y que surgen de su propia y libre interacción con sus estudiantes. De este modo, el maestro desarrollará una metodología propia que es, indudablemente, el mejor procedimiento.

Sin embargo, es natural que el maestro que emprende esta arriesgada tarea quiera saber qué métodos han ensayado sus colegas, qué otros modos de aplicar estas actitudes se han desarrollado para que los estudiantes perciban y utilicen la libertad que se les ofrece. El propósito de este capítulo es establecer algunos enfoques, métodos y técnicas de los maestros para dar libertad de aprendizaje.

CONSTRUIR SOBRE PROBLEMAS PERCIBIDOS COMO REALES

Una condición para que se inicie el autoaprendizaje es que el alumno se enfrente con aquellos problemas que percibe como reales. El éxito de la facilitación a menudo está relacionado con este factor. Un buen ejemplo lo constituyen las reuniones de profesionales en talleres donde se tratan los problemas en cuestión. Cuando en el aula reina el clima que describimos en el capítulo anterior, a menudo existe cierta resistencia frente a la idea de ser responsable por el propio aprendizaje, pero gradualmente se aprovecha esta oportunidad y se la utiliza más allá de las propias expectativas. Por otra parte, los estudiantes que

siguen un curso obligatorio, ingresan con la expectativa de que serán alumnos pasivos y cuando se encuentran con la oportunidad de actuar libremente, se sienten confundidos y frustrados. «¿Libertad para hacer qué?» es su pregunta comprensible.

Entonces está claro que para un aprendizaje de este tipo se requiere que el alumno se enfrente con problemas que le afectan. En nuestra cultura tratamos de aislar al estudiante de todos los problemas de la vida real y esto constituye una grave dificultad. Es razonable que si queremos que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, no debemos impedirles que enfrenten la vida y sus problemas. En todos los niveles de la vida, para este tipo de aprendizaje es imprescindible el enfrentamiento de los problemas, sea que hablemos de la imposibilidad de realizar cambios en un niño pequeño, de las dificultades que tiene su hermano mayor en construir un aparato de alta fidelidad, de un estudiante de college que encuentra difícil formular sus ideas sobre el problema racial, del miedo de un futuro maestro al hacer su primera práctica de enseñanza, de los problemas del adulto en sus relaciones interpersonales o en su matrimonio.

Así pues, sería conveniente que *todo maestro* alertara al *alumno* para que exponga los problemas o temas que constituyen sus preocupaciones reales y que pueden relacionarse con el contenido del curso. El problema puede ser tan simple como «necesito estas recomendaciones para poder recibirme», o puede ser un genuino interés por cierto aspecto del campo de estudio. Cualquiera que sea, el maestro hará bien en alimentarlo y estimularlo.

Puesto que los estudiantes se hallan ahogados de los problemas, podría ser útil confrontarlos con situaciones que se convertirán en problemas reales y concretos en su futuro. En los últimos apartados de este capítulo, cuando analizamos el tema de la estimulación o del «comportamiento de indagación», describimos algunas circunstancias que hacen que el estudiante se comprometa con un problema real para él.

Me irrita mucho la idea de que el estudiante debe ser «motivado». El ser humano posee por sí mismo un alto grado de motivación. Muchos elementos del ambiente constituyen un desafío para él. Es curioso, anhela descubrir, investigar y resolver problemas. El aspecto más triste de gran parte de la educación es que al cabo de varios años en la escuela esta motivación intrínseca queda ahogada. Pero sin embargo está allí, y es nuestra tarea como facilitadores del aprendizaje liberarla, descubrir qué cosas constituyen un desafío para el joven y darle la oportunidad de enfrentar estos desafíos.

PROPORCIONAR RECURSOS

El maestro interesado en facilitar el aprendizaje y no en la función de enseñanza, organiza su tiempo y sus esfuerzos de manera muy diferente del maestro convencional. En vez de dedicar enorme cantidad de

tiempo a elaborar planes de clases y exposiciones, se concentrará en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuada a las necesidades de los estudiantes. También tratará de que estos recursos estén disponibles sin tener que pasar por trámites complicados para conseguirlos y simplificar los pasos prácticos y psicológicos necesarios para utilizarlos. Por ejemplo, una cosa es decir que un libro determinado se encuentra en la biblioteca. Esto significa que el alumno deberá buscarlo en el catálogo, esperar a que esté libre para consultarlo, volver la siguiente semana para pedirlo, para quizás obtener el libro. No todos los estudiantes tendrán la paciencia o el interés para seguir todos estos pasos. Pero si el maestro pone a disposición del alumno un estante con libros y otro material impreso, los alumnos leerán más y estarán más estimulados a utilizar la biblioteca para realizar sus tareas.

Cuando hablo de recursos, no pienso solamente en los tradicionales: libros, artículos, salón de estudio, laboratorio y equipo, herramientas, mapas, películas, grabaciones, y otros por el estilo. También pienso en los recursos humanos: personas que podrían contribuir al conocimiento del estudiante. Frecuentemente hay gente extraña a la escuela que podría ser útil para aclarar ciertos problemas que preocupan a los estudiantes. Sin embargo, a este respecto el recurso más importante es el propio maestro. El mismo y sus conocimientos se ponen a disposición inmediata del alumno, pero sin imponerse. El maestro demuestra en qué terreno en particular es más competente, y sus alumnos lo pueden consultar en todo lo que él pueda ofrecer. Pero él se ofrece como recurso y el aprovechamiento de su capacidad dependerá de los estudiantes.

Describimos parcialmente los diferentes modos que tiene el maestro de ponerse a disposición de sus alumnos en la primera parte de este libro. La señorita Shiel se pone a disposición para cualquier consulta individual, para los estudiantes que tienen problemas con la tarea que realizan. El profesor Fawc no sólo ofrece a sus alumnos esta posibilidad de consultarlo por problemas individuales, sino que también organizó y simplificó la planeación de las excursiones de campo y otros recursos y experiencias de aprendizaje. También ofrece sus propios intereses mediante las exposiciones que elige para la clase. Uno de los recursos humanos que utiliza, y que no es muy común, es la posibilidad de los estudiantes de consultar a sus compañeros más avanzados. Para ambos, esta es una experiencia verdaderamente muy valiosa.

El profesor Richard Dean, del Instituto Tecnológico de California, enseña en un curso de matemática superior de una manera muy liberal: Su modo de ofrecerse consistió, entre otras cosas, en dar a los estudiantes al final de la clase unas hojas de «realimentación» en las que trataban de resumir los principales problemas tratados o resueltos para el uso de cada clase (como también los problemas tratados y no resueltos). Cuando los estudiantes entraban a clase se les daba una de estas hojas con el resumen de la clase anterior para refrescar la memoria. Luego el profesor Dean sugirió que el alumno que quisiera podía ocuparse de hacer

su propio resumen que se agregaría al del profesor. Además, el profesor o el estudiante podían agregar un comentario sobre lo que había sucedido o su propia solución a determinado problema que hubiese surgido.

Quisiera agregar que si se dedicara el mismo tiempo que ahora lleva hacer los planes del currículum obligatorio, las exposiciones y conferencias, en planificar recursos imaginativos para el aprendizaje, se nos ocurrirían toda clase de modos de crear un ambiente donde el estudiante pudiera elegir libremente los elementos que podrían satisfacer sus necesidades.

EL USO DE CONTRATOS

Un recurso muy flexible, que da seguridad y responsabilidad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad, es el uso de contratos. Es indudable que también contribuye a mitigar las inseguridades e incertidumbres del facilitador. Hemos visto de qué manera la señorita Shiel adoptó sin vacilaciones los contratos diarios. Esto permite al alumno fijarse un objetivo y planificar lo que desea hacer. Constituye una experiencia de transición entre la completa libertad para aprender lo que sea de interés y el aprendizaje relativamente libre, encuadrado dentro de los límites de las exigencias institucionales.

El profesor Arthur Combs utilizó un tipo de contrato para el college y la universidad que tiene ciertos aspectos interesantes. Al principio del curso explica que el estudiante puede obtener la calificación que desea. Si sólo desea pasar la materia, lo puede hacer certifiando que leyó cierta cantidad de bibliografía obligatoria y aprobando los exámenes correspondientes. No se abrirá juicio alguno sobre esta decisión. Sin embargo, si el estudiante quiere obtener una calificación más alta, preparará un trabajo que para él justifique una «B» o una «A». Una vez completada la tarea, recibirá la calificación convenida. Esto destierra el miedo y las aprensiones de las clases y hace posible la discusión libre. Los estudiantes pueden expresar su desacuerdo con las opiniones del profesor sin tener que ello perjudique sus calificaciones. Pueden decir lo que verdaderamente piensan y sienten.

Los contratos también ayudan a disipar ciertas dudas que a veces inquietan al profesor o a los alumnos. Si el profesor duda acerca de la responsabilidad con que los alumnos vayan a encarar el aprendizaje, o si a algunos alumnos les cuesta creer que puedan aprender en una situación en que nadie los presione, el tiempo que se dedique a ventilar la cuestión de los contratos resultará muy útil. Es razonable, por lo tanto, que al comenzar el curso se destinen algunas horas a esta cuestión.

La utilización de los contratos permite evaluar a los estudiantes sobre la base de una opinión compartida acerca de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Lo tradicional es que los profesores establezcan los criterios para calificar sin intervención alguna de los alumnos. Cuando se recurre a los contratos, los estudiantes tienen oportunidad

de participar en las decisiones sobre evaluación. Los contratos pueden proporcionar actividades, motivación y refuerzo que ayuden a los estudiantes a alcanzar metas cognitivas. Se los puede emplear en cualquier asignatura y en cualquier nivel de estudios. Como en el caso de muchas otras técnicas, se los debe considerar un elemento auxiliar del aprendizaje y no un método excluyente de enseñanza.

Aprovechamiento de los recursos de la comunidad

Otro enfoque consiste en aprovechar los recursos que para el aprendizaje ofrece la comunidad. Supongamos que un estudiante decide entrevistar a diez (o veinte) negros (o chicanos) de la comunidad y a otros tantos blancos, para investigar sus actitudes en relación con los problemas raciales. Reunir los antecedentes que le permitan encarar la tarea, aprender la manera de abordar a la gente y de escuchar lo que dice, analizar sus notas para discernir los puntos más salientes del conflicto racial en esa comunidad, le proporcionará un aprendizaje mucho más valioso que el que pueda brindarle curso alguno. Y si las entrevistas fueran realizadas por un equipo mixto de negros y blancos (o de chicanos y blancos), serían sin duda tan valiosas como para justificar que se las pusiera en conocimiento de la comunidad.

Hay muchas otras clases de proyectos vinculados a la comunidad. Un grupo de estudiantes de Caltech, Pasadena, decidió estudiar el problema de la contaminación del aire en Los Angeles, y el plan que idearon fue tan meritorio que obtuvieron un subsidio federal para llevarlo a cabo.

Hay también otra posibilidad, que vale la pena mencionar. Un alumno que se sienta particularmente atraído por trabajar con la gente podría, con el aval de su profesor, colocarse como aprendiz con un psicólogo, un psiquiatra o un asistente social. O bien incorporarse a un grupo de encuentro o a un grupo de pares formado por personas de características similares a las suyas. Podría, en estos términos, aprender psicología por experiencia.

Todas estas sugerencias se inspiran en lo que constituye una de mis convicciones fundamentales: la de que los estudiantes, si se les otorga verdadera libertad, con frecuencia tienen experiencias de aprendizaje muy estimulantes que han seleccionado por sí mismos y de las que obtienen máximo provecho. Pueden ser, más que receptores pasivos y ocasionales, verdaderos buscadores de conocimientos. Pueden introducirse en el proceso del aprendizaje y descubrir la aventura que ello significa.

Enseñanza a cargo de los pares

La relación entre tutor y alumno es un modo de promover el aprendizaje que beneficia a ambas partes: al alumno que recibe ayuda y al que —capacitado para ello por su mayor edad o por estar más avanzado en sus estudios— transmite sus conocimientos.

Un notable programa de este tipo fue llevado a cabo, por dos profesores de la Universidad de Cincinnati (3), quienes seleccionaron cuida-

dosamente setenta y seis alumnos de sexto curso y les encomendaron la tarea de auxiliar en sus estudios de matemática a igual número de alumnos de segundo y tercer curso. Los niños concurrían a escuelas urbanas, suburbanas y rurales.

La selección de los alumnos de sexto curso se basó en su personalidad, temperamento, sentido de la responsabilidad y entusiasmo. Los profesores comprobaban que estos alumnos tenían una idea bastante acertada de lo que se necesita para facilitar el aprendizaje. Hubo tres sesiones preparatorias de treinta minutos cada una. Se enviaron cartas a los padres de todos los alumnos participantes a fin de explicarles la finalidad del programa y requerir su colaboración.

Las parejas de tutor-alumno se formaron de acuerdo con los resultados de la observación y atendiendo a las sugerencias de los maestros. Tutores y alumnos se reunieron en total seis veces en el lapso de dos semanas, en sesiones de media hora de duración.

Al analizar los resultados de esta breve experiencia, se comprobó que muchos de los alumnos que recibieron ayuda aumentaron su habilidad en matemática, y solo el doce por ciento mostró un progreso escaso o nulo. Quizá más importante es el hecho de que «mostraron más confianza, mayor motivación para el trabajo y una actitud más favorable hacia la matemática». La principal queja de los tutores fue que el número de sesiones resultaba insuficiente. Se comprobó que ellos «aumentaron su confianza en sí mismos y su disposición a asumir responsabilidades». Algunos, incluso, se esforzaron por ampliar y profundizar sus conocimientos (3, pág. 431).

La tutoría, sobre todo en una época de presupuestos bajos y aulas muy pobladas, es un recurso que debería ser ampliamente utilizado.

LA DIVISION DEL GRUPO

No es razonable imponer libertad a alguien que no la desea. Por lo mismo sería prudente, si fuese posible, que cuando se ofrece a un grupo la libertad de aprender bajo su propia responsabilidad, se tengan también en cuenta a los alumnos que no deseen esa libertad o que prefieran la orientación del instructor. La señorita Shiel advirtió este problema y dividió su clase de sexto grado en dos grupos, uno autodirigido y otro convencional. Esta solución fue verdaderamente feliz, sobre todo por el hecho de que los alumnos tenían libertad para pasar de un grupo a otro. El profesor Denn, en su curso de matemática superior, puso a disposición de los estudiantes que no desean la libertad que les ofrecía otras divisiones del curso en donde la enseñanza era convencional.

Estas fáciles soluciones no siempre son posibles, pero es un problema que el facilitador de libertad siempre deberá considerar. Si los estudiantes son libres, deben tener la oportunidad de elegir entre un aprendizaje autodirigido y un aprendizaje pasivo. Quizá la educación programada ofrezca otra alternativa. Los estudiantes que prefieren un apren-

dizaje guiado y con pasos cuidadosamente predeterminados podrán elegir la educación programada. Y aquellos que prefieren seguir su propia dirección o iniciar por sí mismos el aprendizaje, podrán integrar un grupo o seguir cualquiera de los diversos modelos que hemos descrito.

ORGANIZACION DE LOS GRUPOS CON FACILITADOR DE APRENDIZAJE

¿Es posible dar libertad para aprender en clases muy pobladas? Esta es una pregunta muy reiterada y *resonante*. El profesor Weldon Shofstall (6) aplicó en sus clases para futuros maestros de secundaria un modo muy interesante de manejar este problema.

En primer lugar, comienza el curso con los siguientes comentarios:

Soy un facilitador del aprendizaje y ustedes, mis alumnos, No habrá maestro en el sentido tradicional del término. El hecho de que ustedes aprendan o no es de su completa responsabilidad. Mi única tarea es la de permitirles asumir esta responsabilidad eligiendo su propia *motivación*. Estoy a disposición de ustedes para cualquier consulta individual. *Quisiera* que estas entrevistas personales comencien ya desde la primera semana. Además, estas entrevistas me son muy útiles porque yo también quiero aprender. Sólo podrá aprender si ustedes me plantean preguntas, objeciones y sugerencias personalmente.

Luego propone la formación de grupos de «facilitación del aprendizaje» (FA) relativamente autónomos.

Serán asignados a grupos de FA completos por 7 a 10 personas. En estos grupos pueden perder el tiempo y hacerlo *por*de a sus compañeros, o encontrar las vivencias más estimulantes y valiosas que jamás hayan tenido. En general no habrá términos médicos... Sólo asistiré a los grupos de FA si se me invita a participar. Si esto sucede, por favor, háganme saber el día con anticipación.

Sugiere que sería mejor que los grupos estén bien estructurados.

Los grupos de FA deben elegir un presidente. Sugiero que cada presidente dure una semana en sus funciones. El presidente es el moderador del grupo y debe reunirse conmigo antes de cada reunión del grupo. Además de elegir un presidente, el grupo deberá designar a un miembro como informante. Esta persona se reunirá conmigo después de cada sesión de grupo. Es aconsejable que los grupos planifiquen el trabajo con anticipación menor de dos sesiones. Si no se preparan las tareas para las reuniones esto perturbará mucho el funcionamiento del grupo.

Al final del curso, el profesor Shofstall pide a los estudiantes que envíen cartas a los nuevos alumnos *interesados*. A continuación presentamos un trozo de una de esas cartas:

Amigo, para comenzar, si hiciste todo el college escuchando lecciones, tomando apuntes de lo que el profesor quería que supieras, leyendo lo que el profesor deseaba que leyeras, escribiendo lo que te pedía y rindiendo exámenes finales donde escribiras lo que el profesor quería que supieras y te *gusta* este método de educación, no ingreses en este curso... Pero si quieres comprometerte honesta y sinceramente y asumir la responsabilidad por tu propio aprendizaje, entonces ¡bienvenido!

Por cierto existen varios modos de dividir las clases muy pobladas en grupos pequeños, funcionales y automotivados. Se pueden agrupar los miembros en función de intereses especiales, de temas específicos o de otros modos. La descripción del método del profesor Shofstall sólo intenta indicar que si dedicáramos igual atención a planificar la *facilitación* del aprendizaje que la que antes dedicábamos a la preparación de exámenes, podrán resolverse muchos de los problemas aparentemente insuperables.

FALLA DE ORIGEN

LA INVESTIGACION

En los últimos años se ha desarrollado de aprendizaje vivencial y comprometido en el campo científico. Diversas personas y grupos nacionales promueven entre sus estudiantes la investigación y el trabajo fluido hacia el descubrimiento en el campo científico.

El impulso de este movimiento surge de la urgente necesidad de que la ciencia se experimente como un campo cambiante, de acuerdo con el mundo moderno, y no un libro cerrado de hechos ya descubiertos. El estudiante de hoy no puede conformarse con poseer un cuerpo de conocimientos sobre la ciencia. Por lo tanto debemos alejar al estudiante de la imagen errónea de la ciencia como absoluta, completa y permanente. Para fortalecer los procesos autónomos del estudiante, se requiere una capacitación especializada del maestro de ciencias. El maestro comienza a crear el clima de investigación planteando problemas, creando un ambiente sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de investigación. Esto permite que los estudiantes logren descubrimientos autónomos y emprendan un aprendizaje autodirigido. Se convierten *por sí mismos* en científicos, en un nivel simple, buscando respuestas a preguntas reales, descubriendo por sí mismos las penurias y placeres de la búsqueda científica. Quizá no aprendan tantos «hechos» científicos, pero desarrollarán una apreciación real de la ciencia como una búsqueda sin fin, un reconocimiento de que no hay puertas cerradas en una ciencia real.

Es obvio que si los maestros prospectivos deciden comprometer a sus alumnos para que investiguen, antes lo deben haber vivenciado ellos mismos. Por lo tanto, en los cursos de capacitación docente se debe enseñar de modo que los maestros experimenten la satisfacción del descubrimiento científico autolanzado. Este nuevo desarrollo en el terreno de la ciencia constituye un desafío a los modernos conceptos sobre edu-

cación. Es evidente que la práctica educativa de hoy tiende a una enseñanza menos autónoma y empírica en su búsqueda de conocimientos, sobre todo en la escuela primaria. Esta orientación se opone directamente al objetivo de la técnica de investigación. Cuando se permite que los niños estudien a su manera, los conceptos que elaboran tienen mayor profundidad, comprensión y duración porque son más autónomas y están basados más sólidamente en enfoques empíricos.

Como todos los métodos descritos en este capítulo, los procedimientos necesarios para desarrollar una actitud mental indagadora pueden convertirse en un medio rutinario que es simplemente imponer un currículum dirigido. Conozco algunos casos. Nunca insistiré demasiado en que los métodos mencionados en este capítulo sólo serán eficaces si el maestro desea realmente crear un clima de libertad para aprender.

LA INSTRUCCION PROGRAMADA COMO APRENDIZAJE VIVENCIAL

Como saben los educadores, en estos últimos años este terreno adquirió gran auge. No es el lugar adecuado para analizar este proceso ni las teorías de condicionamiento operante sobre las que se basa este trabajo. Sin embargo, sería útil señalar que la instrucción programada puede utilizarse de diversas maneras. Se puede decir que potencialmente se adapta a cualquier tipo de aprendizaje y que constituye una nueva herramienta para su facilitación. Como Skinner señaló: «Para adquirir conductas el estudiante debe comprometerse con ellas» (8).

Es interesante señalar que en el desarrollo de la instrucción programada se requieren programas cortos y «limitados», más bien que cursos donde se pretende enseñar todo el campo de conocimiento. En mi opinión, el desarrollo de estos programas cortos sugiere un modo más eficiente de utilizar las llamadas «máquinas de enseñar». Cuando se facilita el aprendizaje, el estudiante encontrará con frecuencia que tiene algunos puntos oscuros, que le faltan herramientas, que necesita más información para resolver el problema que le preocupa. Aquí es invaluable la flexibilidad de la instrucción programada. Un alumno que necesite saber cómo utilizar un microscopio, puede encontrar un programa que trate este tema. Si un estudiante planifica pasar tres meses en Francia, puede utilizar un programa de francés básico. Si el alumno necesita el álgebra, sea para solucionar problemas o para ingresar en el college, puede trabajar con un programa de esta materia.

Utilizado de este modo, no cabe duda de que si el programa está dirigido por un maestro eficiente proporcionará al alumno satisfacciones inmediatas, le permitirá adquirir conocimientos que necesita para su propia actuación, le dará la sensación de que todo se puede aprender y que el proceso educativo es inteligible y simple. Puede trabajar según su propio ritmo y encuentra que los pasos del programa están relacionados de manera coherente. La sustitución de los medios pasivos o

evaluativas por refuerzos y recompensas inmediatas es otro factor en su favor. Si el aprendizaje programado se utiliza de modo flexible puede constituir un importante recurso para satisfacer las necesidades masivas de un aprendizaje funcional del tema de la materia en una época en que cada vez es mayor la cantidad de alumnos.

Esta implicación que el aprendizaje programado comporta riesgos potenciales si no se lo utiliza adecuadamente. Si se convierte en un sustituto de modelos y Gestalts generales, si llega a ser un modo de destacar el conocimiento técnico y se vuelve en contra de la creatividad, puede resultar muy perjudicial. Pero si se lo considera un instrumento para lograr una mayor flexibilidad, entonces se convierte en uno de los recursos más poderosos que haya aportado la psicología al campo de la educación en general.

EL GRUPO BÁSICO DE ENCUENTRO

Un ejemplo más importante de una nueva técnica para estimular un clima de aprendizaje significativo es el grupo básico de encuentro o los llamados grupos de fortalecimiento de la sensibilidad. Ya hemos visto su desarrollo en otro capítulo anterior. Este enfoque es útil para educar tanto a estudiantes como a maestros y a directivos escolares en las nuevas metas de la educación. Y resulta tan importante para ellos como para la situación de clase.

El grupo de encuentro no es muy común en las instituciones educativas y son pocos los maestros o directivos escolares que lo hayan experimentado. Sin embargo, se ha empleado mucho la experiencia del grupo intensivo entre directivos y directivos gubernamentales. Con diferentes nombres (grupo T, grupos de laboratorio, cursos de entrenamiento de la sensibilidad, taller intensivo en relaciones humanas, grupos de encuentro básicos), este enfoque se ha convertido en una parte importante del desarrollo de líderes en la referente a su actuación personal y profesional (5).

Es difícil describir brevemente la índole de esta experiencia grupal, especialmente porque varía mucho según los grupos y según los líderes. En general, el grupo comienza con una estructura apenas impuesta, de modo que la situación y los objetivos son ambiguos y su determinación depende de los miembros del grupo. La función del líder es facilitar la expresión, y escuchar o señalar el modelo dinámico de las luchas del grupo para hacer de ella una experiencia significativa. En estos grupos, después de un período inicial de "ubicación", la expresión de las vivencias personales tiende a ser cada vez más intensa. Esto implica también una comunicación espontánea, libre y directa entre los miembros del grupo. Las defensas se vuelven innecesarias, se bajan las defensas, las personas se encuentran a medida que expresan sentimientos y aspectos antes ocultos y reciben una espontánea realimentación —tanto positiva como negativa— de parte de los otros miembros. Algunos o muchos in-

dividuos se vuelven facilitadores en las relaciones con los otros, haciendo posible mayor libertad de expresión.

En general, cuando la experiencia personal es fructífera produce una comunicación más directa, una comprensión de sí mismo más profunda, el individuo se vuelve más auténtico e independiente, aceptando y comprendiendo mejor a los demás. Aunque todavía queda mucho por aprender acerca de la experiencia en grupos intensivos, es evidente que ayudan a crear actitudes grupales que, entre otras cosas, tienden a un aprendizaje más vivencial.

AUTOEVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje autoiniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable. El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado. Por esta razón es importante un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial.

En los tres primeros capítulos de este libro hemos visto algunos modos de aplicar este criterio. La señorita Shizel resolvió el problema de las calificaciones por medio de la discusión de los mismos niños. Swenson hizo reflexionar a sus alumnos sobre este problema y los alentó para que evaluaran partes de sus trabajos, aunque la decisión de la calificación quedaba en sus manos. Lo mismo hizo Levitan. En mis clases los alumnos eran responsables tanto de los criterios de evaluación como de las calificaciones. En las clases como las del profesor Combs, el cumplimiento del contrato era por sí el cumplimiento de la autoevaluación que comenzaba con aquél. El profesor Shostalt proporcionaba a sus estudiantes resúmenes de las clases previas y autoevaluaciones de estudiantes de cursos anteriores para que sus alumnos, tuvieran noticia de las tareas. Durante todo el curso los alumnos analizan sus méritos y defectos. Controlan sus evaluaciones con los otros miembros de su pequeño grupo para obtener realimentación de sus colegas y poder expresar su evaluación sobre sí mismos. Las calificaciones finales se deciden por intermedio de representantes seleccionados en cada grupo quienes se reúnen con el instructor para comunicarle sus conclusiones.

Es obvio que existen muchas pautas que guían al estudiante para juzgar sus propios esfuerzos y su propio aprendizaje. El modelo particular es menos importante que sentir la responsabilidad de perseguir la meta fijada de manera inteligente. Un estudiante puede elegir un objetivo muy rígido como, por ejemplo, adquirir una cierta cantidad de información comprobable en el campo de estudio. Otro puede seguir un curso para ser más espontáneo en el aprendizaje, más abierto a una mayor gama de estímulos, libre para reaccionar como sí mismo frente a los recursos que tiene a su disposición. Es evidente que para estos dos alumnos los criterios deben ser muy diferentes. Sin embargo, cada uno, a su manera, ha sido un alumno responsable y ha actuado como un profesional responsable en sociedad.

CAPÍTULO X

FORMACION DE PROFESORES
CENTRADOS EN LA PERSONA

En los Estados Unidos nos hemos arreplado, de alguna manera, para transformar una de las actividades humanas más gratificantes en una experiencia dolorosa, aburrida, insípida, destructiva, embrutecedora y frustrante (12, pág. 267).

Esta afirmación de Hall describe con amarga exactitud el estado actual de la enseñanza. Si bien nuestra sociedad en su conjunto es responsable, básicamente, de esta situación, las instituciones encargadas de la formación de profesores han contribuido en gran medida a crear este panorama desalentador. Los centros para la formación de profesores de todo el país, donde los jóvenes reciben formación y práctica docente, se encuentran, en líneas generales, en un estado deplorable. Por lo común son bastiones rígidos de formas convencionales de pensar y actuar, impermeables al cambio. En muchas universidades, los cursos de formación docente son contemplados como una manera tediosa de perder el tiempo.

Afortunadamente, existen excepciones: centros en los que se crea un clima humano, propicio al aprendizaje, y en que los futuros docentes vivencian el entusiasmo del descubrimiento, tanto de sí mismos como de la materia que habrán de enseñar. Les resulta gratificante ser parte de un proceso dual: el de formar su propia personalidad y al mismo tiempo promover y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

He tenido el privilegio de conocer algunos de estos programas innovadores. Por cierto que no se los encuentra únicamente en los Estados Unidos. Tengo ante mí la descripción de un programa de la Universidad de Ottawa, Canadá, aplicado por un equipo de profesores. Uno de ellos efectúa una concisa enumeración de los principios que le han resultado útiles para ayudar a los futuros profesores a desarrollar nuevas modalidades. Los cito a continuación:

1. Que el cambio de enfoque debe ser gradual para la mayoría de los docentes.
2. Que el cambio debe basarse en alguna conducta específica simple, que el docente pueda utilizar al mismo tiempo como meta y como criterio de evaluación.

3. Que a efectos de que se pueda modificar significativamente la dinámica del proceso es imprescindible ir cambiando de forma gradual el centro de la toma de decisiones.
4. Que los alumnos deben asumir la responsabilidad de evaluar, antes de que sea posible producir cualquier otro cambio.
5. Que el hecho de permitir que los alumnos acepten el derecho de tomar decisiones respecto de la materia pesaba muy traumático a los docentes (5).

La insistencia en la necesidad de un proceso gradual de cambio es por cierto saludable, y parte de la experiencia de este profesor. Su último punto está expresado en forma dramática, pero es muy cierto. Cuando los alumnos dicen lo que desean aprender, el docente suele impresionarse al constatar el alcance de la revolución que está teniendo lugar.

El carácter universal del desafío que implica la innovación en la enseñanza, y la similitud de las reacciones de los estudiantes en todo el mundo, se ponen de manifiesto a través de algunas cartas y un trabajo presentados del otro extremo de la tierra: de la Universidad de Malaya, en Kuala Lumpur, Malasia. Allí, la profesora Mary Catherine Symons sintió la necesidad de enseñar algo nuevo en materia de formación de docentes. Había comprobado que sus alumnos solían aburrirse. Además, «he llegado a la conclusión de que muy pocos estudiantes se remiten a las notas que han tomado en clase cuando hacen su práctica docente». Pero su objetivo principal era formar docentes independientes y con confianza en sí mismos. Inició, por lo tanto, un proyecto que brindaría a los alumnos de la escuela de magisterio la vivencia del aprendizaje autodirigido. Junto con sus alumnos, vivió los altibajos que hemos aprendido a reconocer en los capítulos anteriores. Se sintió entusiasmada y aprensiva a la vez, al iniciar el experimento, desalentada e insegura, por momentos, y culminó el curso con una evaluación crítica de lo que había hecho y con planes concretos para el año siguiente.

Tres extractos de sus anotaciones diarias nos darán una sensación de lo que fue su experiencia.

«Hoy fue el primer día en que me reuní con mis estudiantes como grupo. Les dije que el espíritu del curso. Comencé diciéndoles que la libertad que les daba para dedicarse a lo que los interesara, podría resultarles extraña y novedosa, y quizá también abrumadora. Sin embargo, les dije que se era el propio alumno quien podía decidir qué le interesaba y qué necesitaba para satisfacer ese interés. A efectos de tener un panorama más claro de lo que me esperaba, hice los comentarios que llevarán alguna de las seis páginas siguientes a modo de ejemplos en la descripción de reuniones para el curso. El primer día me sentí libre, pero que distribuya la profesora».

«Los días más tardíos tras de mis estudios, les vine con a verme para hablar sobre su contenido de trabajo. Probablemente, una de las principales dificultades con que están teniendo que hacer es la falta de orientación, puesto que durante todo su tiempo se les había dicho que debían y que no debían hacer también a mi me estaban dadas y temores. Tenía sufici-

ciente confianza en que mis alumnos aprenderían por su cuenta? Pero entonces advertía que ya había comenzado y no era posible dar marcha atrás. (Una semana de curso.) Una consecuencia de este enfoque fue que me dediqué a leer libros sobre la enseñanza del idioma inglés. Hasta entonces me había limitado a unos pocos temas que me interesaban, pero ahora encontré una lectura más amplia, para poder ayudar mejor a mis alumnos. Sentía que debía ayudarlos más. Sin duda, también aprendería más acerca de mí misma durante estas semanas.

Las reacciones de los estudiantes tienen un tono familiar. Veamos tres de ellas.

No cabe duda de que este curso implica un reto y un esfuerzo intelectual mucho mayores que los de ninguna otra experiencia educativa que haya tenido hasta ahora... Significa un cambio respecto del tipo de enseñanza habitual, y puesto que se lo aplica a nivel universitario constituye un punto de partida para la formación de docentes más flexibles, que probablemente habrán de permitir una mayor libertad intelectual a sus futuros alumnos.

No creo que el curso haya tenido buenos resultados... Personalmente, pienso que a la mayoría de los estudiantes malayos (salvo los muy aplicados) les resulta difícil trabajar si no reciben algún impulso. Hasta ahora, ésta ha sido la función de los docentes y coordinadores. A los alumnos se los gafa, se los empuja y se los hace trabajar. Si se los deja a su propia iniciativa, descuidan el estudio.

Mientras que, por un lado, acejo con beneplácito la libertad otorgada, por otro lado me acosan la incertidumbre e incluso una sensación de desamparo, producto de los años de formación tradicional y del hábito de seguir instrucciones. A pesar de los recelos y dudas iniciales que me involucraron, he llegado a valorar esta «libertad para aprender». Los estudiantes son alentados a desarrollar su propia iniciativa y también se les inculca el sentido de la responsabilidad.

La profesora Symons tomó la decisión de continuar su experimento al año siguiente. «Sin embargo, pienso que se debe dar a los alumnos la oportunidad de decidir qué enfoque les gustaría seguir, ya que no todos los estudiantes están a favor del aprendizaje independiente. Pero en el medio malayo, cierto grado de libertad guiada sería más apropiado. Además, tengo que aprender a ser una docente que aprende más eficaz» (17).

Es reconfortante saber que el esfuerzo de educar a futuros docentes en los métodos que les ayuden a convertirse en facilitadores del aprendizaje más autodirigidos, responsables y humanitarios no está restringido a los Estados Unidos. Al trabajar de acuerdo con estas orientaciones, uno es parte de una red mundial de educadores que crecen en los jóvenes y que pueden confiar en ellos como seres humanos capaces, con gran potencial de aprendizaje.

didá los ha recibido el alumno. Estos son los elementos centrales de este tipo de enseñanza. El motivo por el cual se considera la clase magistral, o la conferencia, un medio de enseñanza fundamental constituye un misterio. Eso tenía sentido cuando no se publicaban libros, pero su justificación actual casi nunca es explicada. También es un misterio la creciente insistencia en el examen, cuya importancia en este país ha aumentado enormemente en las dos últimas décadas. Se lo ha llegado a considerar el aspecto más importante de la educación, la meta hacia la cual se dirige todo lo demás.

● *El docente es quien detenta la autoridad y el estudiante es el que obedece.* El funcionario administrativo también tiene autoridad, y en este caso tanto el profesor como el alumno son los que obedecen. El control siempre se ejerce desde arriba hacia abajo.

● *La regla impuesta por la autoridad es la política aceptada en el aula.* A los maestros principiantes de la escuela primaria se les suele aconsejar: «Asegúrese de controlar a los alumnos desde el primer día.» Otra máxima habitual, que denota el carácter lúgubre de este control, es: «No sonría a los chicos antes de Navidad.» La figura autoritaria —el maestro— es la central en este tipo de enseñanza. Ya sea que se le admire por sus conocimientos o se le desprecie por tiránico, el docente siempre es el centro.

● *La confianza es mínima.* La más notable es la desconfianza del docente hacia el estudiante. No se puede esperar que el alumno estudie y se desempeñe satisfactoriamente sin la constante supervisión del profesor. La desconfianza del estudiante hacia el profesor es más difusa: desconfía de sus motivaciones, sinceridad, equidad y competencia. Puede darse una buena relación entre quien habla y quienes lo escuchan. Puede haber admiración por el instructor; pero la confianza mutua no es un ingrediente perceptible en esta relación.

● *Se puede gobernar mejor a los sujetos (estudiantes) si se los mantiene en un estado intermitente o constante de temor.* Hoy en día los castigos corporales no son tan frecuentes en las escuelas, pero las críticas en público, el ridículo y el constante temor de fracasar son aún más poderosos. Según mi experiencia, este estado de temor parece incrementarse a medida que se asciende en la escala educativa, porque el estudiante tiene cada vez más que perder. El alumno de la escuela primaria puede ser menospreciado, o considerado tonto. En la escuela superior a esto se agrega el temor de no llegar a graduarse, con las consiguientes desventajas personales, económicas y educativas. En el college, estas consecuencias se magnifican e intensifican. Y en el nivel de graduados aparece la censura ejercida por las actitudes autocráticas de ciertos catedráticos. Muchos graduados, no han logrado la libertad para negarse a someterse a los caprichos del jefe de la correspon-

CAPITULO XI

LAS POLITICAS EDUCATIVAS

El profesor de orientación humanista suele descubrir que no encaja dentro de una escuela convencional. Hemos visto pruebas de esto en la exposición incluida en las últimas páginas del capítulo precedente. El docente humanista puede sentirse como un extraño al estar en un sistema convencional. Esto no es sorprendente, ya que hay dos formas marcadamente diferentes de encarar el proceso de aprendizaje. Quiero ahora considerarlas en mayor detalle:

La enseñanza tradicional y la centrada en la persona pueden verse como los dos extremos de un continuo. Creo que todo esfuerzo educativo, todo docente y toda institución de enseñanza podría ubicarse en algún punto de esta escala. Sugiero que el lector piense en él mismo o en la escuela o instituto de enseñanza en que trabaja, y determine el lugar que le correspondería en este continuo.

EL MODO TRADICIONAL

Creo que las principales características de la enseñanza convencional, tal como la hemos conocido desde hace mucho tiempo en los Estados Unidos y como la vivencian los estudiantes y los docentes, son las siguientes:

● *El profesor es el dueño del conocimiento y el estudiante el receptor del mismo.* El docente es el experto que conoce la materia. El estudiante adquiere su conocimiento pasivamente, a la espera de sus sabias palabras.

● *El profesor transmite el conocimiento a través de un medio de instrucción tradicional verbal, con los principales métodos empleados para introducir conocimientos en el receptor. El examen verifica en qué me-*

1. Una parte de este capítulo ha sido adaptada, con la debida autorización, de *Carl Rogers on Personal Factors*, Nueva York, Doubleday Press, 1977, págs. 69-74.

dante caótica. Su posición suele ser análoga a la de algún esclavo, sometido al poder de vida y muerte de un despótico monarca de Oriente.

• *La democracia y sus valores son ignorados y despreciados en la práctica.* Los estudiantes no participan en la elección de los objetivos del curso, del programa de estudios o del sistema de trabajo. Todas estas cosas les son impuestas. Los alumnos no toman parte en la selección del personal docente, ni pueden opinar acerca de las políticas educativas. Del mismo modo, los profesores no suelen intervenir en la elección de las autoridades administrativas, ni en la formulación de la política de enseñanza. Todo esto está en abierta contradicción con lo que se enseña sobre las virtudes de la democracia, la importancia del «mundo libre», y demás. Las prácticas de la política escolar son flagrantemente opuestas a la que se enseña. Al tiempo que se les inculca que la libertad y la responsabilidad son los rasgos más gloriosos de nuestra democracia, los estudiantes constatan que en la práctica no tienen ningún poder, muy poca libertad y casi ninguna oportunidad de ejercer el derecho de opción o de asumir responsabilidades.

• *En el sistema educativo no tiene cabida la persona en su totalidad,* sino tan sólo su intelecto. En la escuela primaria, la arrolladora curiosidad del chico normal, así como su excesiva energía física, son reprimidas, y en la posible sofocadas. En la secundaria, el interés predominante de todas las estudiantes es el sexo, y las relaciones emocionales y físicas entre hombres y mujeres. Los maestros suelen ignorar olímpicamente este interés, al que por cierto no consideran como un tema fundamental de estudio. Hay muy poco espacio para las emociones en la escuela secundaria. Y en el college la situación es aún más extrema: sólo la mente racional es bien recibida.

LA POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA CONVENCIONAL

Al considerar la política de este modo tradicional de enseñanza, emplee el término *política* en su sentido sociológico, como en la «política de la familia», la «política de la psicoterapia» o «política sexual». En este sentido, política no tiene nada que ver con control, o con efectuar opciones. Se refiere a las estrategias y maniobras empleadas para cumplir esas funciones. En suma, es el proceso de obtener, usar, compartir o ceder el poder y la toma de decisiones. También es el proceso de las complejas interacciones y los efectos de estos elementos, tal como existen en las relaciones entre personas, entre una persona y un grupo, o entre grupos.

Vista desde esta perspectiva, la política de la enseñanza tradicional es sumamente clara. Las decisiones se toman en la cúspide. «La autoridad superior» es el concepto predominante. Las estrategias empleadas para defender y ejercer esta autoridad son: 1) la recompensa de las ca-

lificaciones y las oportunidades vocacionales; y 2) el uso de métodos castigáticos, punitivos y atemorizadores, tales como la reproducción de los exámenes, la imposibilidad de graduarse y el desprecio en público.

Es la política propia de la teoría educativa del «vertebrador» y el «recipiente», en la cual el docente (vertebrador) posee los conocimientos intelectuales y objetivos, y hace que el estudiante sea un receptor pasivo (recipiente) para poder verter en él esos conocimientos.

Este concepto de enseñanza convencional es el que podemos ver funcionando a nuestro alrededor. No siempre se lo defiende abiertamente como el sistema mejor. Simplemente se lo acepta como el sistema inevitable. En ocasiones, sin embargo, encuentra un portavoz, como en el caso del doctor Jay Michael, vicepresidente de la Universidad de California. Michael se opuso con firmeza a dos recomendaciones que se habían efectuado al cuerpo legislativo. Una de ellas era que se reservara un pequeño porcentaje del presupuesto para destinárselo a la introducción de innovaciones en la enseñanza. Esta sugerencia le resultó del todo inaceptable. La otra recomendación indicaba que la educación debería incluir el aprendizaje afectivo, tanto como el cognitivo. Sobre esto, dijo Michael: «Hay conocimientos que existen separados y aporte de los sentimientos del individuo... y la acumulación de esos conocimientos es cognitiva. Puede ser transmitida, se la puede enseñar y aprender.» La inclusión de un aprendizaje afectivo tendría el efecto, temo, de reducir la importancia del aprendizaje cognitivo «a un nivel académicamente inaceptable.» He aquí un apoyo explícito a la política del vertebrador y el recipiente. Son los profesores quienes saben qué es lo que se debe transmitir a los alumnos.

EL MODO CENTRADO EN LA PERSONA

El enfoque centrado en la persona se ubica en el extremo opuesto de la escala. Es radicalmente distinto en cuanto a su filosofía, métodos y política. En nuestra cultura educativa actual, para que exista debe darse una condición previa. Si esa condición previa está dada, entonces los demás aspectos enumerados se pueden aplicar y observar en todos los niveles de enseñanza, desde el jardín de infancia hasta la universidad.

• *La condición previa es: la persona a quien se percibe como figura de autoridad en la situación tiene la suficiente seguridad en sí misma y en su relación con otros como para sentir una confianza esencial en la capacidad de los demás para prestar por sí mismos y para aprender por sí mismos.* Considera a los seres humanos como entes dignos de confianza. Si existe esta condición previa, los siguientes aspectos se vuelven posibles y tienden a ser llevados a la práctica.

2. Tal como apareció en la edición del 3 de diciembre de 1974 del diario Times de Los Angeles.

• *El docente facilitador comparte con otros —con los estudiantes y quizá también con los padres a los miembros de la comunidad— la responsabilidad del proceso de aprendizaje.* La planificación de los programas de estudios, el sistema de administración y funcionamiento, la obtención de fondos, la elaboración de la política a aplicar, son responsabilidad de los integrantes del grupo en cuestión. Por lo tanto, una clase puede ser responsable de su propio programa de estudios, pero el grupo en su totalidad tendrá la responsabilidad sobre la política global. En todo caso, la responsabilidad es compartida.

• *El facilitador suministra recursos para el aprendizaje, procedentes de él mismo y de su experiencia, de libros, o materiales, o experiencias de la comunidad.* Alienta a los alumnos a agregar recursos que conozcan o hayan experimentado. Abre la puerta a recursos exteriores a la experiencia del grupo.

• *El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros.* Explorando sus propios intereses, ante este caudal de recursos, el estudiante efectúa las opciones relativas a la dirección que ha de seguir su proceso de aprendizaje y asume la responsabilidad por las consecuencias de dichas opciones.

• *Se crea un clima facilitador del aprendizaje.* En las reuniones de la clase o de toda la escuela prevalece una atmósfera de autenticidad, aprecio y comprensión. Este clima puede surgir, al principio, de la persona percibida como conductora del grupo. A medida que avanza el proceso de aprendizaje, serán los estudiantes, al interactuar, quienes asegurarán en forma creciente la prevalencia de ese clima. Aprender cada uno de los demás se vuelve tan importante como aprender de los libros, las películas didácticas o los trabajos prácticos.

• *Como puede verse, el acento está puesto primordialmente en promover el avance del proceso de aprendizaje.* El contenido del aprendizaje, si bien es importante, ocupa un segundo lugar. Por lo tanto, un curso tiene un final satisfactorio, no cuando el alumno ha «aprendido todo lo que necesita saber», sino cuando ha realizado un progreso significativo en el aprendizaje de cómo aprender lo que desea saber.

• *La disciplina necesaria para alcanzar las metas del estudiante es autoimpuesta, y el alumno reconoce y acepta que es responsabilidad suya el observarla.* La disciplina autoimpuesta reemplaza a la externa.

• *La evaluación del grado y la significación del aprendizaje del estudiante es efectuada principalmente por el propio alumno, aunque esta autoevaluación puede verse influida y enriquecida por las observaciones fraternas de otros miembros del grupo y del facilitador.*

• *En este clima favorable al progreso, el aprendizaje tiende a ser más profundo, a adquirirse a mayor velocidad y a tener una mayor influencia sobre la vida y la conducta del estudiante que el aprendizaje adquirido en las clases tradicionales.* Esto se debe a que es el mismo alumno quien elige el rumbo que ha de tomar su aprendizaje y quien lo inicia, y a que en el proceso interviene la persona en su totalidad, es decir, con sentimientos y pasiones, además de intelecto.

LA POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA CENTRADA EN LA PERSONA

Considérense las consecuencias políticas de la enseñanza centrada en la persona. ¿Quién ejerce el poder y el control esenciales? Resulta claro que es el alumno, o los alumnos como grupo, incluyendo al facilitador del aprendizaje.

¿Quién procura ejercer control sobre quién? El estudiante está en proceso de adquirir control sobre el rumbo de su propio aprendizaje y su propia vida. El facilitador renuncia a controlar a otros, conservando sólo el control de sí mismo.

Observo dos estrategias empleadas en relación con el poder. El facilitador proporciona un clima psicológico en el que el alumno tiene la posibilidad de ejercer un control responsable. El facilitador también ayuda a quitar el acento de los objetivos euléticos, o referidos al contenido, y a ponerlo en el proceso, en la vivencia de cómo se produce el aprendizaje.

El poder de tomar decisiones está en manos del individuo o individuos a quienes afectarán dichas decisiones. Según el caso, la decisión será tomada por el estudiante individual, por los estudiantes y facilitadores como grupo, o puede incluir a los funcionarios, administrativos, los padres, los integrantes del gobierno local o los miembros de la comunidad. La decisión respecto de qué se ha de aprender en determinado curso puede quedar enteramente en manos de cada alumno y del facilitador. La de construir o no un nuevo edificio afecta a un grupo mucho más amplio y deberá ser tomada atendiendo a este hecho.

Cada persona regula sus modos de sentir y pensar, su conducta y sus valores, a través de su propia autodisciplina.

Es evidente que el individuo en proceso de crecer y aprender es la fuerza políticamente poderosa en este tipo de educación. El alumno es el centro. Este proceso de aprendizaje constituye un giro revolucionario respecto de la política de la educación tradicional.

LA AMENAZA

Lentamente he llegado a darme cuenta de que es en la política del enfoque del aprendizaje centrado en la persona donde radica un carácter más amenazador. El profesor que contempla la posibilidad de

aplicar este enfoque debe hacer frente a la atemorizante perspectiva de compartir su autoridad y su control. ¿Quién sabe si los estudiantes, o el propio proceso, son dignos de confianza? No hay más remedio que correr el riesgo, y esta provoca temor.

La educación centrada en la persona también intimida al estudiante. Resulta mucho más fácil acatar y quejarse que asumir responsabilidades, cometer errores y sufrir las consecuencias. Además, los alumnos han sido guiados e instruidos durante tantos años que anhelan conservar la seguridad de que se les diga qué deben hacer. Esta misma semana, un docente me comentaba lo sucedido al compartir la responsabilidad por el aprendizaje en un curso sobre el matrimonio y la familia. Incluso en un curso de este tipo, con un potencial tan enorme de desarrollo personal, las reacciones iniciales de los estudiantes revelaron, sobre todo, alarma. «¿Cómo se nos va a calificar?», «¿Cuántos exámenes tendremos?», «¿Qué partes del texto debemos aprender?». Resulta claro que la opción responsable provoca temor, y éste es un hecho que no siempre tomamos en cuenta.

Es casi innecesario mencionar que también implica una amenaza para los funcionarios administrativos. Una y otra vez he observado que si un profesor, en el sistema tradicional, pone en marcha un proceso de aprendizaje centrado en la persona en una clase, ese profesor pasa a constituir una amenaza al sistema en su conjunto. El elemento de la libertad responsable y el poder compartido es recomendado por lo que es: una fuerza revolucionaria, y si es posible se la suprime.

Como es natural, los mecanismos convencionales del sistema no dicen que se oponen a los procesos democráticos o a la libertad responsable. Su reacción más frecuente a la amenaza es: «Esta noción idealista es muy encomiable, pero es un sueño imposible de llevar a la práctica.»

LAS PRUEBAS

Esta última afirmación implica que la enseñanza centrada en la persona no es ni práctica ni eficaz. Los hechos contradicen totalmente este planteamiento. En capítulos anteriores hemos presentado algunas pruebas al respecto, pero la confirmación más contundente, basada en las investigaciones realizadas, se encontrará en la sección IV, titulada «¿Qué dicen los hechos?»

Ya pertenecen al pasado los tiempos en que los profesores o los funcionarios administrativos podían descartar el enfoque centrado en la persona sosteniendo que era un modo imposible de conducir la enseñanza, o que no servía para promover el aprendizaje. Los hechos están todos del lado de este enfoque. La superioridad de esta forma de enseñanza ha quedado demostrada en muchos países y a través de exhaustivas investigaciones, efectuadas principalmente en los Estados Unidos y en Alemania Federal.

LAS CONSECUENCIAS POLÍTICAS DE LOS HECHOS DEMOSTRADOS

Las «condiciones facilitadoras» que hemos considerado implican un profundo cambio en las relaciones de poder prevalecientes en el ámbito de la educación. Respetar y valorar al estudiante, comprender lo que para él significa la experiencia escolar y comportarse como un verdadero ser humano en la relación con el alumno es apartar drásticamente a la enseñanza de su fundamento autoritario tradicional. Estas condiciones hacen de la clase una situación humana e interactiva, donde la figura importante pasa a ser el alumno, quien tiene la responsabilidad de evaluar su propia experiencia. Y las investigaciones demuestran que esta política humana propicia todo tipo de aprendizaje constructivo, tanto a nivel personal como intelectual. Más aun, la falta de un medio humano obstruye ese aprendizaje y da por resultado un progreso inferior al normal. Con una política humana marcada y perceptiblemente definida, los estudiantes avanzan en su forma de comprenderse a sí mismos y en su conducta social. Todo esto constituye una afirmación categórica del valor de un enfoque de la educación centrado en la persona.

¿Podemos influir en una profesión?

¿Sería posible hacer avanzar a una profesión entera hacia un enfoque más humanista, centrado en la persona? De intentarlo, es evidente que la estrategia más eficaz radicaría en apuntar vivencias centradas en la persona a los encargados de la preparación de los profesionales en cuestión. En el capítulo anterior vimos la influencia que pueden ejercer algunas instituciones de formación docente, actuando en forma individual. Pero existe un interesante ejemplo de un esfuerzo dirigido a abarcar a una profesión en su totalidad: la medicina. Es un caso del que podemos aprender mucho.

Hace más de diez años una integrante de nuestro Centro, Orienne Strode-Maloney, cuyo difunto marido había ejercido la medicina hasta su muerte, inició un plan para ayudar a los médicos a relacionarse de un modo más humano. Conseguió el respaldo y el aliento del decano de la Facultad de Medicina, de la Universidad Johns Hopkins y de otras personas, incluyéndome a mí. Se elaboró un programa destinado a los educadores del campo de la medicina, es decir, a los responsables de las actitudes de los médicos jóvenes.

El primer encuentro de trabajo sobre dimensiones humanas en la formación médica, de cuatro días de duración, se llevó a cabo en junio de 1972. Hablamos temido que el personal médico superior no respondería a un programa dirigido por personas ajenas a la profesión. En consecuencia, nos sorprendió gratamente que asistiera más del cincuenta

El profesor que se esfuerza por crear un clima de libertad responsable en el aula puede sentirse alentado al saber que, según lo demuestran los trabajos de investigación más relevantes, sus alumnos saldrán beneficiados de un modo muy importante para su vida futura en un mundo que no cesa de cambiar.