

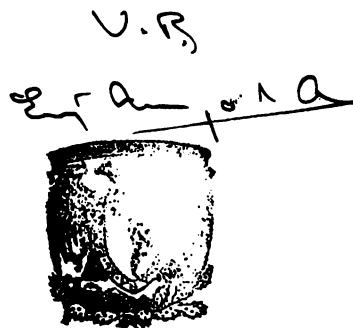
627
Sr. Romero

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL MAESTRO, CONDICIONADOR EMOCIONAL DE LA CLASE

Tesina profesional presentada por :
MARGARITA DE LA SALUD SALINAS NUÑEZ
para obtener la Licenciatura en Pedagogía

México, D. F., a 11 de junio de 1975



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

12-VI-75
Van Bog
[Handwritten signature]



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis queridos padres

José Salinas Ponce

Natalia Núñez de Salinas,

como un testimonio de amor y gratitud

A mis queridos hermanos

María Elena, Guillermo,

María Rosa y Rodolfo

A mis queridos maestros y amigos

C O N T E N I D O

INTRODUCCION	1
CAPITULO PRIMERO	
CONCEPTOS FUNDAMENTALES	4
CAPITULO SEGUNDO	
RELACIONES ENTRE MOTIVACION, APRENDIZAJE Y EMOCION	12
CAPITULO TERCERO	
EL CONTENIDO DE LA CLASE Y LA ACTITUD EMOCIONAL DEL MAESTRO	18
CAPITULO CUARTO	
DIRECCION DE LAS ACTITUDES EMOCIONALES DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE.	23
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	31

INTRODUCCION

En los años que tengo de escolaridad, recuerdo a muchos maestros y muchos más, han pasado al terreno del olvido. Y esto no sucede, el recuerdo y el olvido, en forma casual. Ocurre que de los maestros siempre recordamos conductas opuestas que dejan huella en nuestra vida: algunas de sus expresiones las tenemos presentes y las utilizamos a manera de complemento o refuerzo de frases y comportamientos; otras, aunque las tenemos presentes no las empleamos por considerarlas negativas. Esto es natural; pero ahora que intento concluir una etapa en mis estudios pedagógicos y haciendo un viaje mental al pasado, recuerdo con cariño al maestro entusiasta y dinámico que siempre tenía palabras de aliento y, que dentro de sus limitaciones de ser humano, nos participaba el gusto por las cosas, por la cultura, por la vida misma. Sin embargo, otros maestros dejaron en mí, imágenes distintas pues me produjeron sentimientos de alejamiento, actitudes de temor, sentimientos de incertidumbre, tal vez rechazo por alguna materia y esto, sólo refiriéndome a la comunicación con los alumnos, ya que muchos de mis maestros eran ordenados en sus clases, explicaban los temas con detalle pero eran fríos en la exposición de los conocimientos y en el trato directo con los alumnos.

Podría interpretarse según lo dicho, que un maestro

emotivo y entusiasta dirige mejor a sus educandos que un profesor frío y reservado. Seguramente que no basta la pura emotividad y entusiasmo; que es necesario el dominio de la materia a impartir, así como el dominio técnico y metodológico desde el punto de vista didáctico.

Y aquí surge mi inquietud debido a que en la formación profesional que tienen los egresados de las normales y que tenemos los pedagogos egresados de las universidades, se discuten en mayor o menor medida temas metodológicos pero, pregunto con el afán de iniciar la elaboración de una interrogante: ¿Será posible enseñar al maestro en forma sistemática a que utilice la emotividad como elemento didáctico, a que él mismo desarrolle su emotividad y qué procedimientos habría que adoptar para dicha formación sistemática?

Para algunos compañeros o para muchos maestros quizá carezca de significación la pregunta, para mí la tiene y por ello inicio el presente trabajo con el fin de buscar elementos de análisis, y, de ser posible algunas alternativas que indiquen posibles investigaciones de mayor extensión y profundidad.

Me propongo desarrollar algunos temas, tomando en consideración el corto espacio de que dispongo y que ya quedan expresados en el índice de este mi trabajo, sin embargo, queda una ligera explicación para cada uno de los temas, labor que inicio de inmediato.

El primer capítulo titulado Conceptos Fundamentales, intenta establecer la base conceptual mínima en la que se apoyará el resto del escrito. Estos conceptos son de dos tipos: psicológicos por un lado y pedagógicos por el otro.

El segundo capítulo titulado Relaciones entre Motivación, Aprendizaje y Emoción, establecerá las relaciones que se dan o pueden darse entre el aprendizaje y sus diferentes formas. La motivación como fenómeno que dirige y sostiene al aprendizaje y la emoción como fenómeno psicológico que le da significado al mismo.

En el capítulo tercero titulado El Contenido de la Clase y la Actitud Emocional del Maestro, intentaré describir algunas actitudes emocionales de los mentores que desvían, frenan o impulsan el aprendizaje de los educandos.

En el capítulo cuarto y último, titulado Dirección de las Actitudes Emocionales de los Alumnos en Proceso del Aprendizaje, me atreveré a mencionar y describir en forma muy breve, técnicas y métodos posibles que ayudarían a dirigir y estimular las actitudes emocionales de los alumnos, a fin de que las clases se vean matizadas, con frecuencia, de emotividad y pierdan mucho del tedio que he experimentado. Así pues, vayamos ahora a establecer los conceptos sobre los que se apoyará el resto del trabajo.

CAPITULO PRIMERO

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En este capítulo se expondrán las bases teóricas sobre las que se ha de sustentar el desarrollo de esta tesina. Entre los principales conceptos están: el maestro, el aprendizaje, la motivación y la emoción.

En la pedagogia moderna, el maestro ha venido adquiriendo un papel diferente del que tenia en épocas anteriores. Ahora se le considera, como antes, la autoridad en la clase pero no es una autoridad impositiva, sino busca que sus alumnos comprendan la necesidad de un cierto orden para efectuar un trabajo productivo. Es un motivador del mismo trabajo y establece las bases para una comunicación activa entre él y los educandos o la intercomunicación entre ellos mismos; es el coordinador del trabajo en la clase, el asesor de los alumnos.

Todo esto exige una preparación técnica superior en el aspecto pedagógico, un cierto dominio de la materia a impartir y la necesidad de que él trabaje colectivamente con otros profesionales. Así pues el maestro no es una enciclopedia ahora, pero sí tiene el deber de buscar las fuentes del conocimiento para dirigir a sus alumnos hacia ellas.

Al considerar el desarrollo de la conducta emocio-

nal, se tiene que considerar el desarrollo simultáneo del aprendizaje y de la motivación. El problema no es fácil ya que en relación con estos temas, existen diversas teorías y dentro de cada una, diversas tendencias. A reserva de citar de manera más precisa lo relativo a la emoción y la motivación, ahora se pasará a establecer el concepto de aprendizaje.

Se entiende como aprendizaje (1) toda modificación de conducta relativamente permanente y que ocurra por efecto de la práctica. Se pasa enseguida a la explicación de cada uno de los términos anteriores:

Conducta es una respuesta o conjunto de respuestas que se producen por un estímulo o complejo de estímulos.. Se dice que el aprendizaje es una conducta relativamente permanente, porque no se toman como aprendizaje las conductas originadas por estímulos momentáneos; así mismo se dice que es originado por la práctica para distinguirlo de conductas produucidas por la maduración biológica del individuo.

Ahora bien, en psicología se habla de diferentes tipos de aprendizaje que se mencionarán brevemente a fin de comprender con mayor amplitud este proceso psíquico. Se habla de un aprendizaje por imitación del que todas las personas conocen sus manifestaciones y el cual abarca toda la vida. Se ha

1.- Rubén Ardila, Psicología del Aprendizaje, 18

bla también de un aprendizaje por ensayo y error y con esto se explica ese comportamiento que consiste en realizar varios ensayos en relación a un objetivo hasta obtener el éxito. Se toma en cuenta también el aprendizaje por condicionamiento y se sabe que el comportamiento condicionado se forma por la asociación de estímulos, de los cuales uno de ellos es condicionado y el otro incondicionado. Se introduce en el condicionamiento una variable más, a la que se llama refuerzo y que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita. Existen otras formas de aprendizaje, mas los psicólogos están de acuerdo en que las ya citadas son la base del aprendizaje en general.

Desde luego que el aprendizaje no es un proceso tan simple como parecería, puesto que la conducta normal, sea humana o sea animal, no es algo deshilvanado o desarticulado (2). Cada porción de actividad se mezcla con la siguiente y parece ser también producto directo o inmediato de lo que le ha precedido. Esto indica que debe haber algunos principios que gobiernan las series de la conducta y que las respuestas condicionadas pueden ir unas detrás de otras formando cadenas. Así pues, el encadenamiento es una de las mancras, obvia por cierto, en que la conducta se hace complicada. A medida que aprendemos, se alcanza un dominio de cadenas cada vez más largas de respuestas, cada una de las cuales proviene de su predecesora

2.- Frank A. Geldard, Fundamentos de Psicología, 86

en la cadena y conduce, ininterrumpidamente, a la que sigue.

El lenguaje se presta a descubrir el encadenamiento y demuestra con abundante claridad la manera ordenada, en las unidades de conducta menores se combinan para formar conjuntos más grandes.

El encadenamiento no explica por sí mismo la complejidad de la conducta humana, es necesario que intervengan además todas las otras formas del aprendizaje y aún elementos perceptuales, sensoriales y de pensamiento. Se investiga en psicología sobre la extensión de lo que se ha dado en llamar condicionamiento de orden superior y sus posibilidades en la educación.

El aprendizaje explica solamente uno de los aspectos de la conducta ya que ésta es mucho más, y al estudiarla se tiene que preguntar por las causas que la originan y por el significado de la conducta ya adquirida. En relación a las causas que la originan, los filósofos antiguamente y ahora los psicólogos se han hecho múltiples interrogaciones de las cuales ha nacido, con apoyo en los experimentos, la teoría de la motivación.

En psicología se considera a la motivación como una estructura hipotética al igual que el aprendizaje, la inteligencia, etc. Esto es así, porque nunca observamos a la motivación como tal, se observa el comportamiento motivado, el

comportamiento inteligente, el comportamiento aprendido.

Se incluyen en el término motivación todos los móviles posibles que impulsan la conducta humana y de los animales. Entonces la motivación lleva a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a obtener ciertos efectos y activar respuestas aprendidas antes.

El lenguaje común no establece diferencias entre necesidad, impulso y motivo siendo los tres conceptos bien distintos.

Aunque la necesidad es la base del comportamiento, no asegura la dirección de éste, se necesita de una activación y a esa activación nerviosa se le llama impulso, que guarda una proporción inversa a las necesidades. Por ejemplo, (3) el impulso a comer crece con la necesidad del alimento, en progresión continua; pero después de cierto punto, cuando ha pasado mucho tiempo sin alimento, el impulso a comer disminuye, mientras que la necesidad de alimento sigue aumentando.

Los impulsos están arraigados en las necesidades del organismo. Los motivos en cambio contienen elementos aprendidos. Un motivo es consecuencia del impulso y de ciertas conexiones aprendidas. El motivo se caracteriza porque se orienta a metas y porque es aprendido. En realidad el impulso se

3.- Rubén Ardila, o. c., 85.

limita a activar el comportamiento. Las conexiones aprendidas llevan al organismo a identificar el objeto que persiguen, y a responder en una forma o en otra a los impulsos.

En el comportamiento humano, los motivos son múltiples, los hay generales, específicos e individuales.

Los motivos pues, mueven hacia determinada conducta, pero no son los únicos, las emociones también son causas de comportamiento, aunque también son resultados.

Existen muchas palabras en cada lenguaje para describir lo que generalmente designamos con el nombre de emoción. La palabra emoción se deriva del término latino *emovere* que significa remover, agitar o excitar.

Desde el punto de vista fisiológico el cerebro es el órgano activador y coordinador de la emoción, (4) y se afirma que en el hipotálamo las emociones se dan de tres maneras: los impulsos nerviosos que parten de los sentidos pasan a través o muy cerca de él en su camino a la corteza cerebral; los impulsos nerviosos que parten de la corteza cerebral llegan al hipotálamo en ciertas condiciones: un recuerdo o una idea cargados de emoción pueden despertar actividad en el hipotálamo y de allí pueden ser enviados impulsos nerviosos a las

4.- James O. Whittaker, Psicología, 186.

vísceras, glándulas o los músculos.

Los neurólogos han observado que las lesiones del hipotálamo producen pérdida de la emotividad. Sin embargo, otros científicos opinan que en las emociones no sólo interviene el hipotálamo sino otras partes del cerebro. Además, no es fácil localizar con exactitud el lugar donde se originan las emociones pues constituye una dificultad el incursionar por el cerebro.

Las emociones con frecuencia dependen de la conciencia que tiene el individuo de la importancia de una situación y de esta forma intervienen los procesos cognoscitivos de percepción y pensamiento, el despertar y la satisfacción de los impulsos fisiológicos pueden ajustarse a normas relativamente automáticas de conducta habitual, mientras que las emociones generalmente se presentan en circunstancias en que no hay una respuesta habitual, ya conformada, para enfrentarse a situaciones determinadas.

La emoción, con frecuencia refleja dos clases de respuestas: la primera es una externa o declarada, que se hace al medio ambiente y puede tomar la forma de cambios en la expresión facial, o puede hacer intervenir manifestaciones de agresión declarada. En el segundo tipo de respuestas que acompañan a la emoción, son las de carácter interno y fisiológico. Cuando la emoción es muy intensa sobrevienen cambios muy extensos dentro del organismo.

Para conocer la naturaleza de la emoción se deben tomar en cuenta tres dimensiones de la experiencia emocional: tensión-relajación, agrado-desagrado y atención-rechazo (5)..

Las emociones varían de intensidad desde los estados moderados tales como cambios ligeros del carácter hasta las pasiones intensas de desorganización de la conducta. Por consiguiente se dice que las emociones varían grandemente según el grado de tensión o de relajación que interviene.

Las emociones varían también al parejo de una dimensión de agrado-desagrado que desemboca en una tercera dimensión de aceptación o rechazo como el llamar la atención o volver la cabeza.

Estas tres dimensiones en la naturaleza de la emoción no se presentan aisladamente, sino por el contrario, en forma interrelativa.

5.- James O. Whittaker, o. c., 178.

CAPITULO SEGUNDO
RELACIONES ENTRE MOTIVACION,
APRENDIZAJE Y EMOCION

Los fenómenos psicológicos, descritos anteriormente, como se sabe, no se producen ni manifiestan aisladamente, forman un complejo que dificulta su investigación. Es el caso de los fenómenos que son el tema del presente capítulo.

No hay una distinción exacta entre motivación y emoción aunque en algunos casos sí es posible una diferenciación completa, sobre todo en la base fisiológica de los motivos y las emociones.

En otros aspectos, se sabe que ciertos motivos producen intenso estado emocional y que las emociones tienen una naturaleza motivadora. Tenemos como ejemplo: que las fuertes emociones del miedo o de la cólera, innegablemente conducen a una conducta orientada hacia determinadas finalidades en muchos casos, y en otros más, acompañan a los motivos (6).

Así cuando un niño localiza la fuente de su miedo, trata de evitarla, a este hecho emocional se le llama evitación.

El hecho de la fuerza motivadora de las emociones es

6.- James O. Whittaker, o. c., 181.

conocido y aún ha quedado expresado en las grandes corrientes filosóficas que han tratado el placer y el dolor como las dos grandes finalidades de la vida.

La experimentación psicológica ha demostrado que la reducción en la intensidad de las emociones fuertes puede servir como base para el aprendizaje. Así mismo, la reducción de los motivos fisiológicos y sociales puede servir como base análoga. De igual manera los trabajos psicológicos han llevado al conocimiento de que las emociones fuertes son fácilmente aprendidas o asociadas a determinados estímulos. Y también que una vez aprendidas sirven como poderosos motivos.

La relación pues, entre los motivos y las emociones parece ser innegable: sería difícil pensar en la satisfacción de un motivo como comer, beber etc. , sin que dicha satisfacción fuese teñida de un estado emocional agradable o desagradable.

La experiencia de todos los años al llegar el período de vacaciones nos demuestra cómo los preparativos para el viaje esperado, son ya motivos teñidos emocionalmente.

Podríanse citar innumerables ejemplos en relación a este punto, pero de cualquier manera, en el trabajo entero se seguirá observando y enriqueciendo con la intervención muy importante del tema aprendizaje.

Los psicólogos dicen que hay dos grandes formas de comportamiento: el derivado de la maduración biológica y el deriva-

do de las respuestas aprendidas. También afirman que las emociones y los motivos participan de una base biológica y de una base derivada del aprendizaje. Ello lleva a estudiar la relación entre las emociones y las respuestas aprendidas.

Las ocasiones que despiertan la emoción, quedan en gran parte influidas por el aprendizaje. Y así el cómo llorar no es aprendido, pero dónde y cuándo llorar, son influidos por el aprendizaje.

La manera como se expresan las emociones es determinada, en gran parte, por la cultura, en la que vive el individuo. Los hombres de nuestra cultura rara vez lloran, o lo hacen en situaciones muy particulares, mientras que las mujeres son mucho más fácilmente dadas a las lágrimas.

Existe todo un lenguaje facial para expresar emociones, además de movimientos con los brazos y el cuerpo en general. La experiencia enseña que las emociones se pueden fingir hasta cierto límite, esto es, se aprenden formas especiales para ocultar los sentimientos y pensamientos verdaderos. Y esto significa que no solamente se aprenden estas formas artificiosas de expresión emocional, pues aún las manifestaciones sinceras se aprenden por influencia de la cultura. Los individuos de las culturas más refinadas, tienden a ocultar sus verdaderas emociones. Existen muchas formas estereotipadas de manifestar emociones. En algunas culturas se dan formas opuestas de expresión emocional, por ejemplo: "Para nosotros el abrir los



FILOSOFIA
Y LETRAS

-15-

ojos como platos es señal de sorpresa o de asombro; para los chinos, esto es signo de ira. Para mostrar sorpresa ellos sacan la lengua" (7). En el lejano oriente muchas personas manifiestan su tristeza sonriendo, respuesta que en nuestro país es impropia.

Se acepta comunmente que la motivación y el aprendizaje mantienen estrecha relación, pero se discute en las esferas de otras ciencias, la conveniencia de que en el aprendizaje concorra la emoción como un elemento más o menos. Algunos sostienen que la emoción puede limitar, desviar o frenar el aprendizaje de los conocimientos científicos; que lo adecuado sería que dicho aprendizaje se efectuara en un ambiente de paz y serenidad. Ciertamente que hay emociones intensas que sí trastornan el aprendizaje, pero también es verdad que el aprendizaje es en esencia un proceso tremendamente excitante pues todo aprendizaje genuino, más que un ejercicio intelectual estéril, debe ser una experiencia integral, que incluye por supuesto motivos, emociones y otros procesos psíquicos.

Se ha mencionado anteriormente, que las emociones tienen una base biológica. Los psicólogos afirman que hay reacciones emocionales desde el punto de vista biológico, y en relación a los animales superiores y al hombre, de tipo universal. El sobresalto ante un ruido imprevisto, el palidecer cuando la vida está en peligro, y tenemos conciencia de e-

7.- Frank A. Geldard, o. c., 65.

llo. Pero además de lo biológico, las emociones tienen, hablando del género humano, una formación histórica: "Las relaciones objetivas, en las cuales entra el ser humano con la satisfacción de sus necesidades, son las que producen sus polifacéticos sentimientos. Las formas de colaboración que se desarrollan en el proceso de la capacidad de trabajo crean varios sentimientos sociales. Incluso por lo que respecta a los sentimientos de familia, a pesar de la base orgánica del sentimiento sexual, no son los sentimientos dados de una vez para siempre los que crean las diversas formas de la vida familiar, sino que son las diversas formas de la familia, que se desarrollan alternativamente en la evolución histórico-social, las que producen y hacen desarrollar los sentimientos de familia. Los sentimientos humanos expresan en forma de la vivencia la realidad de las relaciones recíprocas del hombre, como ser social, con el mundo, sobre todo con los demás seres" (8).

Si las emociones y sentimientos tienen fundamentalmente una base histórica, es posible crear los procedimientos para encausar por el lado más positivo las ya existentes y las que aparezcan en el futuro. No se pretende desde luego, crear robots sino impulsar la creatividad humana que es ilimitada y que es posible ver en las distintas artes y por qué no decirlo, en todas las ciencias.

8.- J. L. Rubinstein, Principios de Psicología General, 511.

Hasta aquí se han estudiado las emociones y el aprendizaje de manera general. En el siguiente capítulo se estudiarán de modo relacionado pero en un enfoque definido y que a los fines del presente trabajo; es de gran importancia porque nos conduce a determinar cuáles son las actitudes emocionales que el maestro debe presentar ante sus alumnos para facilitarles el aprendizaje. Así pues, el enfoque de las emociones y del aprendizaje nos ha de llevar a la vida escolar.

CAPITULO TERCERO
EL CONTENIDO DE LA CLASE Y LA
ACTITUD EMOCIONAL DEL MAESTRO

En la terminología pedagógica el vocablo clase tiene diversas acepciones. Para el fin que aquí se persigue es suficiente decir que la clase es el agrupamiento de alumnos y maestro que persiguen intereses comunes en base a ciertos contenidos. Los contenidos de la clase varían de acuerdo a la materia de conocimiento que se pretenda desarrollar.

Estos son valiosos en sí mismos puesto que representan cada uno de ellos una síntesis, hasta cierto punto, del desarrollo histórico de la ciencia; pero este valor propio no es suficiente para que el educando acepte en toda su extensión lo que se trata de comunicarle.

En el capítulo anterior se relacionaron diversos fenómenos psicológicos, en éste, centrados en la relación alumno maestro, se afirma nuevamente dicha relación y además, basados en la experiencia, se debe decir que por importante que sea el conocimiento científico transmitido a los alumnos, éste resultará árido si no es impregnado de cierta emotividad. Cuántas veces en la actualidad, todavía se hace que los niños escriban cien o más veces un concepto que no han podido retener. Cuántas otras el maestro ha tratado de comunicar información utilizando regaños, amenazas y castigos, logrando sólo que los a

lumnos memoricen para reducir la tensión creada en la clase y al poco tiempo, para sorpresa del maestro, han olvidado lo su puestamente aprendido. Y en otras ocasiones, el educador trabaja con la elite de alumnos, creyendo hacerlo con todo el grupo, aumentando así las diferencias entre los educandos.

"El maestro sabe mucho, pero no sabe enseñar", es frase que se escucha a menudo en los diferentes niveles de enseñanza. "Explica bien pero es muy frío, le falta emotividad", es otra expresión que se oye con frecuencia. "No nos motiva", comentan muchos alumnos, queriendo decir con ello, que la clase no es atractiva. "A mí nomás me habla el maestro y me pongo a temblar, le tengo miedo". "No le pido que repita cuando no entiendo porque se molesta". Todas estas expresiones y algunas parecidas, son frecuentes en las escuelas, y es que las actitudes del profesor en su relación con los educandos desempeñan importante función; esto es porque tienen, los profesores, el poder de convertir los cursos y los exámenes en algo estimulante o en un suplicio temible al que hay que procurar, en lo posible, escapar, según sea la actitud que adopten durante el curso, los exámenes, los resultados obtenidos y ante los alumnos.

"En sus estudios acerca del desarrollo emocional temprano, Watson (1926) demostró que muchos temores son aparentemente adquiridos por medio de un proceso conocido con el nombre de condicionamiento. El condicionamiento es, sencillamente, un proceso en que un nuevo objeto o situación viene a des-

pertar respuestas que originalmente eran despertadas por otros estímulos" (9).

En muchos aspectos el maestro, sobre todo en los niveles de enseñanza elemental, viene a ser el sujeto condicionador que despierta terrores adquiridos con anterioridad. Experimentalmente se ha demostrado que la retención fracasa en número muy elevado, cuando el esfuerzo de aprendizaje no va acompañado por la atención que establece asociaciones y liga al material nuevo con un cuerpo más amplio de conocimientos. El maestro desempeña un papel, entre otros, de centralizador y director de las actitudes de los alumnos hacia el material estudiado o por estudiar. Y son las actitudes del propio maestro, las que al encontrarse y relacionarse con las actitudes de los alumnos, les dan o les quitan riqueza a los contenidos de la clase, mas si éstos sólo persiguen satisfacer un requisito formal que el alumno no comprende porque tienen poca o ninguna relación con sus necesidades vitales, entonces su esfuerzo por aprender será poco intenso y mientras estudie podrá tener la mente ocupada en otras cosas. El resultado de esto, generalmente, es un aprendizaje muy deficiente.

Ya decíase en párrafos anteriores que el aprendizaje no es un proceso únicamente intelectual sino también emo-

cional, puesto que el individuo tiene metas en el proceso de aprender. El maestro debe aclarar y precisar esas metas. Al aclararlas actúa como condicionador emocional "haciendo que el material adquiriera una valencia positiva o negativa para el estudiante." (10).

Así pues, el principal papel del maestro es hacer atractivo el material que se va a aprender, y reforzar el comportamiento apropiado del estudiante con el fin de moldearlo en la dirección deseada.

Las máquinas de enseñar han sido sumamente eficaces y han reemplazado con mucho éxito al maestro (de escuela primaria, secundaria y universitaria) como dadores de información y de refuerzo; sin embargo, las máquinas no pueden programarse para que actúen como condicionadores emocionales, en la misma forma en que son los maestros. El papel del maestro como persona que motiva a los estudiantes y los lleva a interesarse y entusiasmarse por el material que se ha de estudiar, difícilmente podrá ser suplantado por una máquina. Es verdad lo que dice Skinner, el maestro que pueda ser reemplazado por una máquina, merece ser reemplazado por ella.

El buen maestro, como cualquier profesional, es aquél que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente; es el que sabe que como parte integrante de la comunidad, debe trabajar

de la manera más eficiente con las personas a él encomendadas.

Pero la eficiencia profesional del maestro, desde el punto de vista técnico, se adquiere en las escuelas. Además necesita una experiencia vital, ser conocedor del material humano que constituye su comunidad, su pueblo, su país con toda su problemática. De aquí nacen las actitudes del maestro. Es la vida misma la que le enseña a relacionarse con los demás hombres y a embarcarse con ellos en la transformación social que se requiera.

CAPITULO CUARTO

DIRECCION DE LAS ACTITUDES EMOCIONALES DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE

Examinado en forma breve y general el papel de las actitudes del maestro en la clase, toca en el presente capítulo buscar algunos procedimientos que ayuden a dirigir y aprovechar las actitudes emocionales de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Se hará un poco de referencia al desarrollo de las emociones desde que nace el individuo, manteniendo la relación ya iniciada en páginas anteriores entre los procesos psicológicos fundamentales.

Desde luego, no se pide que el maestro domine todos los aspectos relativos al estado emocional de sus alumnos, seguramente necesita ayuda, a fin de diagnosticar por ejemplo, el nivel de ansiedad de cada uno de ellos, en relación con las tareas dentro y fuera de la escuela puesto que un estado emocional incontrolado es causa del bajo rendimiento de muchos educandos.

Sólo los individuos que han tenido éxitos en el pasado, o fracasos superables son los que pueden enfrentarse a tareas cada vez más difíciles. Aquéllos que no han sido entrenados en la solución de problemas y que han vivido acosa-

dos por los temores, tienen mayor dificultad en la asimilación del material de clase y aún, esos fracasos asociados a los temores, pueden ser una causa importante en la deserción escolar.

Entre el fracaso y la ansiedad se establece una relación recíproca, es difícil determinar cuál produce a cuál, lo cierto es que los efectos de uno estimulan a la otra y que los efectos de la ansiedad intensa, influyen poderosamente en el fracaso y por esto se complica más la situación, porque una ansiedad acompañada de fracasos disminuye el nivel de la auto-evaluación personal produciendo pensamientos en términos negativos de sí mismo. La cadena se extiende hacia las aspiraciones del sujeto y parece no tener fin y debido a esto, la persona se coloca a la defensiva, su atención principal está fijada en el yo, desviándola de los sucesos exteriores. El hombre en estas condiciones, prácticamente, fracasa antes de iniciar la tarea, y cuando está frente a una situación vital, puede llegar hasta el pánico.

No se quiere decir con esto que se debe hacer de la vida un éxito constante; todos hemos experimentado fracasos que nos han impulsado a seguir adelante. Este tipo de fracasos son más valiosos que los éxitos fáciles y es un elemento que debe manejarse en la clase; el maestro al percatarse de que sus alumnos fracasan en una tarea, necesita reforzarlos estudiando con ellos algunos aspectos del problema que arrojen claridad, el resto toca a los alumnos investigarlo.

Es difícil, pero el educador puede manejar a la ansiedad como un elemento más en la clase; siempre teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno. Es recomendable no acumular ansiedad, tener cuidado con la ansiedad residual de que son portadores ya algunos estudiantes y que el mismo (maestro) examine su propio nivel de ansiedad (para evitar la contaminación del grupo).

Si el fracaso continuo en los estudiantes produce trabajo inconstante, desorganizado, es seguro que las clases tradicionales, en que se estandariza al educando, no es el ambiente más adecuado y debería aplicarse a la Educación esta premisa: cada estudiante tiene su tiempo. Esto es, el maestro necesita manejar el tiempo de acuerdo a las características psicobiológicas de cada estudiante; se sabe que en la escuela se da un tiempo constante para el aprendizaje y se obtiene un logro diferente en cada uno de ellos; la relación debería ser inversa: tiempos diferentes y logro constante e igual.

A continuación se examinará el desarrollo emocional del hombre, a fin de aportar más elementos al examen de la cuestión que se analiza.

Las vivencias emocionales del niño están al principio muy relacionadas con las percepciones del mundo, sólo después se diferencia al conocimiento del mundo de la postura e-

mocional que tiene el niño hacia aquél.

En el ulterior desarrollo, los sentimientos que se van diferenciando de la percepción alcanzan, al mismo tiempo, una determinada referencia objetiva cada vez más acusada. Estos sentimientos se convierten en formas cada vez más constantes del conocimiento objetivo y se manifiesta así la modificada relación del ser adolescente con respecto al mundo. Se llega entonces a la etapa de la pubertad y la adolescencia en que se produce un doble cambio: las emociones no permanecen limitadas a objetos aislados y particulares, sino que se extienden al sector de lo general y de lo abstracto; no sólo las cosas, sino también las ideas empiezan a ejercer un atractivo. De este modo se supera la absorción emocional, por el medio ambiente, característica del niño y se ve en cambio cómo el desarrollo emocional del ser humano se relaciona con el desarrollo intelectual.

Hay una segunda etapa en el desarrollo emocional que modifica la conducta adolescente y que se da junto al doble cambio ya descrito: el sentimiento pasa a seleccionar. Su objeto ya no es un objeto especial y aislado, sino que es individualizado: precisamente este ser y sólo éste ejerce un atractivo.

La maduración sentimental del adolescente se va formando por la relación entre individualidad y generalización, además de la realización de las ideas.

La incorporación de los adolescentes al ambiente social lleva a una transformación y ampliación de su esfera emocional, otros aspectos del mundo alcanzan significación originando nuevos sentimientos y sensaciones, que lo impulsan a la acción.

Los sentimientos del hombre, se objetivizan, pierden su estrecho carácter personal. El muchacho queda inmerso en una colectividad, la que está vinculada por intereses y posturas ideales; con ello se transforman sus sentimientos. Así, por esta comunidad ideal, le son asequibles al sujeto los sentimientos de los demás.

Este pequeño recorrido hace ver, que el maestro dispone para el desarrollo de la clase, de una poderosa motivación cuando se tienen alumnos de enseñanza media, para orientar e impulsar el trabajo creador de los muchachos. El problema está en que esos motivos con frecuencia, se hallan encubiertos por otros motivos aparentes. Y toca al maestro, desarrollar las contradicciones entre estas dos categorías de motivos para alcanzar una síntesis que permita al estudiante trascender las dificultades que le plantee el curso o la profesión a estudiar.

No trate de estimular el estudio apoyándose en conceptos abstractos, tales como la responsabilidad, el deber, el futuro, que son vacíos cuando no se predicán con el ejemplo. Se debe tener presente que la educación no se hace con

malos discursos, evítese la coacción, la amenaza, el terror, ya que estos sólo provocan actitudes de rechazo, rebeldía, resistencia y sobre todo inhiben el desarrollo intelectual.

Se debe tener presente que el conocimiento claro y preciso de los resultados, aleja los sentimientos de fracaso y estimula el aprendizaje, impregnándolo de grata emoción, cuando el alumno va alcanzando paso a paso cada una de las metas fijadas.

Aunque no sean asunto de la materia que se imparte, se deben impulsar las expresiones artísticas, pues recuérdese que la ciencia además de ser objetiva, lleva una carga de poesía que hay que saber descubrir.

Hay que llevar pues, la vida a la escuela.

CONCLUSIONES

1.- Todo maestro, de cualquier nivel escolar, a través de la actitud que observe con sus discípulos, imprime en ellos vivencias positivas o negativas que, en mayor o menor grado, influyen y condicionan los resultados del aprendizaje así como en el comportamiento no sólo, durante su vida escolar, sino a lo largo de su existencia.

Por ello, y a fin de obtener, en el mejor grado posible, resultados positivos en el aprendizaje, es necesario que el maestro utilice su propia emotividad como elemento didáctico a fin de despertar en el alumnado, emociones que les propicie y facilite dicho aprendizaje.

2.- Para que el maestro aplique con eficacia su propia emotividad como elemento didáctico, es necesario que conozca y domine el contenido de la disciplina que imparte y que utilice las técnicas, procedimientos y métodos adecuados. Y a este fin, es conveniente: a) que adquiera los conocimientos necesarios en el campo de la psicología del aprendizaje, de la motivación y de las emociones. b) Que en su práctica profesional, mantenga un trato directo y constante con distintos grupos humanos y no solamente a nivel escolar. c) Cultive el arte en algunas de sus manifestaciones, a fin de que le permitan descubrir la belleza de la vida y de las cosas.

d) Que desarrolle hábitos de investigación, especialmente, en el campo de su especialidad.

3.- Cuando el maestro sea capaz de provocar la emotividad y dirigir las aptitudes de sus alumnos, e infundir en ellos el deseo de superación en base a los logros obtenidos en el aprendizaje, podrá sentir la satisfacción de haber cumplido con la importante función de enseñar.

Al dar término a este corto trabajo, quiero reafirmar mi convicción de que en la difícil tarea de enseñar, el maestro, hoy más que nunca, juega un papel de la mayor importancia en los resultados del aprendizaje.

Espero que mi aportación, aunque modesta, sirva para despertar, en los estudiosos de la enseñanza, el interés por realizar estudios más completos en materia de tanta importancia como es ésta, en la superación constante del hombre en su vida individual y social.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVES DE MATOS, LUIZ. Compendio de Didáctica General. tr. Port. Francisco Campos. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1960. 413p. p157-170; 235-256.
- ARDILA, RUBEN. Psicología del Aprendizaje. 2a. ed. México, Siglo Veintiuno Editores, 1971. 226p. p30-40; 81-104.
- GARCIA GONZALEZ, ENRIQUE. El Maestro y los Métodos de Enseñanza. México, Editorial ANUIES, 1972. 68p. p13-20.
- GELDARD A., FRANK. Fundamentos de Psicología. tr. Ingl. Luis Lara T. 2a. ed. México, Editorial Trillas, 1972. 496p. p53-80.
- HERNANDEZ RUIZ, SANTIAGO. Didáctica General. México, Fernández Editores, 1972. 308p. p19-44.
- JIMENEZ Y CORIA, LAUREANO. Conocimiento del Educando, Psicotécnica Pedagógica y Organización Escolar. 2a. ed. México, Editorial Porrúa, 1970. 332p. 188-193.
- MASTACHE ROMAN, JESUS. Didáctica General. Primera Parte. México, Editorial Herrero, 1971. 266p. p187-206.
- RUBINSTEIN S., L. Principios de Psicología General.tr. Ruso Sarolta Trowsky. México, Editorial Grijalbo, 1967. 767p p508-551.
- SYMONDS M., PERSIVAL. Qué Enseña la Psicología a la Educación tr. Ingl. Francisca C. de Melere. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1964. 181p. p30-60.

VILLALPANDO, JOSE MANUEL. Didáctica. México; Editorial Porrúa, 1970. 206p. p85-92.

WHITTAKER O., JAMES. Psicología. tr. Ingl. Dr. Luis Augusto Méndez. 2a. ed. México, Nueva Editorial Interamericana, 1971. 677p. p135-175; 177-203.

ZINOVIEV S., I. La Lección. tr. Ruso Ma. Luisa Urondo. México, Editorial Grijalbo, 1974. 119p. p141-151.