



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES PARA EL
DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN DOCENTES
DE NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

MARIA DEL ROCIO HUGGO LANDA

DIRECTOR DE TESIS

M. en C. JORGE O. MOLINA AVILES



MEXICO, D. F.

MARZO 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradezco al Maestro Jorge Molina Avilés, director de esta tesis, no sólo su invaluable ayuda y dedicación para que este trabajo llegara a buen término, sino por su apoyo en mi formación profesional y el trato de colega que siempre recibí de él.

Al Licenciado José Manuel Martínez, por el tiempo dedicado a la revisión de este proyecto, su profesionalismo y sentido de responsabilidad.

A la Maestra Araceli Lámbarri Rodríguez y a los Licenciados Yolanda Bernal Alvarez y Mario Pérez Zuviri, por sus aportaciones y sugerencias para mejorarlo.

A la tenacidad ejemplar, al espíritu valeroso
de mi amado padre, Alejandro Huggo
Olascoaga, obrero de la Educación.
In memoriam.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I PANORAMICA DE LA EDUCACION AFECTIVA EN LA ESCUELA	
1.1 Consideraciones teóricas	5
1.2 Necesidad de una educación afectiva en la escuela	11
1.2.1 Educación integral	14
1.3 La educación integral como perspectiva de la autoestima	15
CAPITULO II CONCEPTUALIZACION DE LOS PROCESOS DE FORMACION DE LA AUTOESTIMA EN EL DOCENTE	
2.1 Desarrollo de la autopercepción en el docente	18
2.1.1 Proceso de concienciación	20
2.2 Formación del autoconcepto en el docente	21
2.2.1 Resistencia al cambio	24
2.2.2 El autoconcepto como base para la autoestima	27
2.3 Autoestima, definición y características	28
2.3.1 Necesidad del desarrollo de la autoestima en el docente	35
2.4 Identidad y satisfacción laboral en el docente	37
2.5 Repercusiones afectivas en la autoestima de los alumnos, con relación modelo docente	43
2.6 Construcción de valores en el aula con base en la autoestima del docente	50
2.7 Estrategias de construcción educativa integral en el aula	58
CAPITULO III PROGRAMA DEL CURSO “AUTOESTIMA PARA DOCENTES”	
3.1 Acciones Realizadas	61
3.1.1 Primera Sesión: Formación del Autoconcepto, Concienciación	64
3.1.2 Segunda Sesión: Intravaloración	66
3.1.3 Tercera Sesión: Didáctica de la Introspección	66
3.1.4 Cuarta Sesión: Revaloración Personal	67
3.1.5 Quinta Sesión: Automoldeamiento	68
3.1.6 Sexta Sesión: Integración Personal	68
3.1.7 Séptima Sesión: Superación de Limitaciones	69
3.1.8 Octava Sesión: Expansión Vivencial	70
3.1.9 Novena Sesión: Creatividad Intravivencial	70
3.1.10 Décima Sesión Afianzamiento Integral	71

CAPITULO IV ANALISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA APLICACION: CURSO “AUTOESTIMA PARA DOCENTES”

4.1 Análisis de los datos	73
4.2 Conclusiones sobre el capítulo IV	98

CONCLUSIONES	99
---------------------	----

BIBLIOGRAFIA	104
---------------------	-----

ANEXO I

ANEXO II

INTRODUCCION

La mayoría de los docentes que realizan la importante y compleja tarea de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, se percatan en determinado momento de la importancia que representa en la dimensión educativa la vertiente formativa, esto significa que aparte de propiciar que el alumno adquiera conocimientos sobre los diferentes campos de las ciencias y disciplinas (vertiente informativa), el alumno logre desarrollar una conciencia íntegra para adquirir actitudes socialmente adecuadas, que le favorezcan tanto de manera personal como social en un mundo que amenaza con fracturar la estabilidad emocional tanto de profesores como de alumnos (Ananzaldúa, 1990).

La inquietud manifestada por los docentes sobre la creciente desorientación emocional de sus jóvenes alumnos, independientemente del manejo de los contenidos de sus programas escolares, los lleva a buscar aquellos recursos que los ayuden a responder a los retos, cotidianos o especiales, que deben enfrentar por habérselos comisionado así la sociedad.

En la vertiente de esta problemática, a partir de la inquietud de muchos profesores preocupados por detectar en sus alumnos un incremento de apatía, deserción, agresión y pérdida de fuerza interna para resolver los problemas que conforman su existencia; además también, de la solicitud de conocimientos que vayan más allá de las técnicas meramente didácticas, se ha hecho necesario el desarrollo de un recurso que les informe a cerca de las posibilidades de orientar a sus alumnos en cuanto a la capacidad de lograr un necesario autoconocimiento y los beneficios de una autonomía consciente y responsable en el disfrute pleno de sus capacidades integrales.

Favorecer el desarrollo integral de los sujetos debe ser el propósito fundamental del quehacer educativo. Para este efecto, es necesario lograr que el desarrollo cognitivo en el que tradicionalmente este se ha centrado, se complemente con la dimensión afectiva. Así cuando se habla de educación integral, generalmente se hace referencia al conjunto de actividades que le permitan al sujeto el desarrollo pleno de sus capacidades. La Educación así entendida es un proceso constructivo en el que se encuentran inmersos el alumno y el docente; sin embargo, se deben considerar, la familia y el entorno social, del que surgen el conjunto de conocimientos, afectos y actitudes que nutren el proceso educativo.

La atención al desarrollo integral de la persona es una dimensión importante que se debe ocupar del aprendizaje afectivo: incluye necesariamente el desarrollo de la concienciación así como la formación de concepto de sí mismo; el desarrollo de la auto aceptación y la capacidad de la transformación autoevaluativa para concretarse en el fortalecimiento de una autoestima adecuada, base de la autonomía y el desarrollo del autorrespeto, garantes de una equilibrada construcción de vida. Es necesario entonces que la educación formal, en todos los niveles escolares y modalidades de estudio, atienda al crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes. Así las instituciones encargadas de formar o actualizar a los docentes deben estar conscientes y preparadas para esa misión, porque contribuir en la formación del educador implica salir de los límites del dominio intelectualista del aprendizaje, e integrar

los aspectos vinculados no sólo con el saber, sino también con el hacer, el sentir y el convivir social.

El punto fundamental que se propone es que el desarrollo afectivo y social fundado en la autoestima, debe ser una actividad tan importante en las escuelas como lo son la lectura o las matemáticas. Pero un modelo de tal naturaleza esta sujeto a un cambio de conciencia en la forma en la que tradicionalmente se ejerce la educación, en este sentido podría citarse la competitividad que se fomenta en el estudiante con la educación dominante. El presente trabajo está referido a la necesidad de posibilitar una educación integral como una condición ineludible para el desarrollo armónico del alumno en su más amplia realidad; la preocupación al respecto no es una novedad, históricamente se ha precisado el interés por resolver lo grave de este problema, personajes como Comenio, Pestalozzi y Dewey concebían la necesidad de preparar a la juventud en la educación de los afectos para “hacerlos dueños de sí mismos y de su futuro” (AISA, 1990), en este mismo sentido se han expresado autores como Rousseau, Fröebel, Freire y Rogers entre otros.

Sin embargo al momento de abordar el objetivo, no existe consenso en quienes pretenden con justa intención remediar el auténtico sentido de la educación.

Al abordar la literatura que trata este controvertido aspecto, se comprueba que no existe acuerdo, ni en la forma de nombrarlo ni en su explicación, sin embargo el objetivo que se persigue es el mismo.

Así se encuentran propuestas como las siguientes:

“...por otra parte, la Filosofía misma y la Educación deben cambiar para realmente permitir que la enseñanza de la Filosofía tenga un efecto adecuado en la niñez mexicana...” (Beltrán, 1982).

“...se piensa que el civismo se puede enseñar en sí, en lugar de desarrollar prácticas sociales en las cuales los estudiantes participen para construir sus actitudes éticas al educarse cívicamente en lo concreto...” (Reygadas, 1992).

Con los mismos argumentos se encuentran propuestas similares en cuanto a valores, educación para la paz, resiliencia, asertividad y religión por nombrar algunas. Si bien los términos antes mencionados se acercan de una forma u otra al mismo objetivo, no logran una precisión semántica al quedar diluidas -las más de las veces- en nociones muy abstractas o poco aplicables a las múltiples situaciones concretas de la educación.

Dice Naranjo en su libro “La única búsqueda” (Naranjo, 2007)

Una historia oriental cuenta como cuatro viajeros -un persa, un turco, un árabe y un griego- estaban considerando cómo gastar la última moneda que les quedaba. “Yo quiero angur” dijo el persa; pero el turco insistió en que él quería uzum, mientras que el árabe discutió a favor de inab, y el griego stafil. Un hombre pasó por allí y, al oír su discusión, se ofreció a comprar lo que quería cada uno si le daban la moneda. Cuando el desconocido, que era lingüista, compró un racimo de uvas para cada uno de ellos, los cuatro hombres se mostraron sorprendidos y deleitados al recibir su angur-uzum-inab-stafil.

La interpretación de la historia, según aprecia Naranjo, es que todos estos investigadores de la educación buscan lo mismo, pero le dan diferentes nombres.

De manera personal se piensa que el conocimiento de la autoestima en los jóvenes alumnos se hace prioritaria para la obtención de los resultados requeridos por los docentes, sin embargo la primera cuestión para el logro de este conocimiento consiste en que el propio docente conozca y examine la propia, o sea que el profesor se involucre en el desarrollo de su superación como persona, no sólo como profesional de la enseñanza. (Herrán, 1991).

En el siguiente trabajo de investigación se presenta un análisis sobre la propuesta del curso “Autoestima para docentes” impartido a raíz de la solicitud hecha por los docentes pertenecientes al subsistema DGETI, al requerir otro recurso pedagógico para abatir la problemática escolar y los resultados del mismo una vez aplicado.

Esquema del proyecto:

Sobre un marco teórico básicamente holista se resaltan los enfoques de la psicología humanista, la psicología sociocultural y del psicoanálisis cultural, cuya finalidad es colocar al ser humano como centro de su significación. Con este propósito dentro de esta orientación metodológica se ha recurrido a dos fuentes de información: la documental y la de campo. La fuente documental, constituida de libros, artículos de revistas, análisis de documentos, transcripción de conferencias y adaptaciones de ejercicios así como de cursos, han servido para determinar el marco teórico-metodológico e histórico del problema investigado, para verificar la propuesta y la fuente de información de campo, constituido por los testimonios de los docentes participantes fueron utilizados un conjunto de técnicas e instrumentos de la investigación social cualitativa, tales como la observación participativa, el cuestionario y la entrevista.

El trabajo propone hacer énfasis en el área afectiva del docente, dando relevancia al aspecto de la autoestima, para promover así, un mejor modelo de formación integral en su acontecer docente, así como en el de sus alumnos, y que a su vez derive en la formación de una autoestima apropiada, la cual es indispensable para elaborar una favorable construcción del contexto social.

Este estudio se hace a partir del análisis de las experiencias sobre el curso “Autoestima para Docentes” el cual fue aplicado en una escuela de educación media superior, con una asistencia de veinte docentes y tuvo una duración de cincuenta horas en un lapso de dos semanas.

El contenido del trabajo es el siguiente:

En el capítulo I, Panorámica de la educación afectiva en la escuela, se explicará la necesidad de implementar en el trabajo docente el autoconocimiento y la autoestima como un recurso más en su formación profesional, debido a que los informes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial revelan que la situación en bachilleratos está muy por debajo de lo esperado, a pesar de la cantidad de cursos y diplomados tomados constantemente por los profesores en materia puramente pedagógica. También se explica en

este capítulo, la falacia sobre las demandas constitucionales e institucionales al requerir de una educación integral que abarque los aspectos tanto intelectuales como afectivos, la cual solamente se aboca al aspecto de contenidos temáticos sin tomar en cuenta, en esencia la afectividad del sujeto, dándole a esta parte de la educación la categoría de “ética”, sin dar en absoluto claridad ni consenso a los mismos. Se explica también la necesidad de partir de la base de la educación integradora para revelar la importancia de la autoestima en el aula.

En el capítulo II, Conceptualización de los Procesos de Formación de la Autoestima en el Docente, se define lo que es este concepto y los pasos necesarios para su desarrollo, la gran necesidad de su conocimiento de manera personal, en especial para los docentes como promotores de la misma sobre sus alumnos, las distintas formas en que es requerida una transformación de la docencia en el aspecto afectivo-humanista cuando los docentes demandan un tipo de educación en valores, filosófica, espiritual o cualquiera que sea la que pueda resolver la problemática de deshumanización que impera en nuestras escuelas. En este capítulo se explica también que el desarrollo de la autoestima es básico para que el profesor logre realmente una educación integral en el alumno, es decir educación de calidad que abarque el desarrollo de todas las capacidades para la vida y no únicamente para la acreditación de exámenes.

En el capítulo III, Programa del Curso sobre Autoestima para Docentes, se hace la descripción del curso, se presenta su marco teórico, la metodología de trabajo y los enfoques con que se elaboró, así como su instrumentación, agenda cronológica y acciones de planeación de sesiones, recursos materiales y formas de evaluación.

En Análisis Cualitativo de los Resultados sobre la Experiencia de la Aplicación, capítulo IV, se narra mediante la técnica de observación participativa, entrevistas y reportes de seguimiento, de acuerdo al método cualitativo, las experiencias de los docentes que tomaron el curso, su experiencia personal en diversos ámbitos tanto familiares como laborales, también se presentan algunos reportes de alumnos de los profesores que tomaron el curso de autoestima y su evaluación hacia ellos antes y después de éste, las sugerencias que hacen los profesores al mismo y sus propias creaciones dentro del aula, se presentan también los comentarios a esas entrevistas.

En las Conclusiones se analizan los resultados de la experiencia realizada en el curso de dos semanas, los problemas presentados durante su realización, así como las consideraciones hechas por los participantes, sus propuestas y solicitudes a futuros cursos y los resultados a los que ellos mismos llegaron con sus alumnos.

Por último se presentan los anexos con la estructura de los ejercicios realizados y formatos de cuestionarios; algunas muestras de reportes y comentarios

CAPITULO I

PANORAMICA DE LA EDUCACION AFECTIVA EN LA ESCUELA

1.1 Consideraciones teóricas

En el marco de las reformas educativas, el tema de planeación ha sido el aspecto central de varias iniciativas de reestructuración escolar orientadas a lograr una mejora en los niveles de aprendizaje, con la finalidad de que se prepare a los alumnos para enfrentar las consecuencias de una sociedad en constante cambio (Guevara, 2007). Desde el inicio de los años sesenta a la actualidad, se han realizado en México cuatro reformas educativas generales de importancia, éstas han acontecido durante los regímenes de los presidentes López Mateos, Echeverría Alvarez, De la Madrid y Salinas de Gortari, además de una gran cantidad de otras reformas parciales en planes y programas de estudio, y en todos los niveles de escolaridad. (CONALTE, 1991; DGETI, 1993). Haciendo una revisión de ellas es posible constatar que los objetivos a alcanzar han sido los mismos y las propuestas de resolución en esencia no varían. En algunos puntos son evidentes “sólo determinados cambios superficiales en la verborrea discursiva y en los diversos estilos, de acuerdo al uso que dicta el momento político que ha atravesado el país” (Espinosa, 1990). A pesar de que todas las propuestas han sido expresadas en los lenguajes educativos más vanguardistas, en el fondo siempre se encuentra la misma concepción pedagógica tradicional:

Los diagnósticos de la dimensión pedagógica en que se han fundado las distintas reformas, independientemente del rigor con el que fueron realizados, e independientemente de los tiempos en que fueron emitidos, coinciden en general en señalar un conjunto de problemas que se pueden resumir en la siguiente lista de enunciados:

- a) La educación escolar es predominantemente verbalista
- b) La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento
- c) La educación escolar es autoritaria
- d) La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular
- e) Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes
- f) Los contenidos de los Programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos
- g) No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares
- h) Los Planes y Programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración

cognitiva de los educandos en los diferentes grados

- i) Los contenidos de los Planes y Programas no se adecuan a las diferentes regiones del país. (Vázquez, 2005).

Estos son sólo algunos puntos que el autor menciona, sin tomar en cuenta aún la ausencia del factor afectivo en el currículo, esta situación revela el gran desconocimiento existente acerca de la importancia y las dimensiones que esta modalidad educativa tiene en México. Pero también puede entenderse como una muestra de la escasa importancia que los protagonistas le otorgan a este campo en la educación: investigadores, administradores, docentes y alumnos, para desarrollar y presentar propuestas de acción consistentes en todas las áreas educativas, capaces de atraer la atención de los responsables tanto sociales como políticos, hacia este campo (Espinosa, 1991).

A pesar de que el artículo tercero constitucional expresa claramente que “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, y que ésta tenderá a “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (2007), la educación integral es tanto para el docente, como para los demás participantes un tema por demás ignorado e imperceptible como se verá más adelante. Sin esta capacidad de discernimiento en los protagonistas de la educación, el inciso C no corre con mejor fortuna, cuando dice que: “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (ibíd.).

Siendo aún menos conocida, la “Ley General de la Educación” (promulgada en 1993), estipula en su inciso 1, que además de los fines establecidos por el artículo tercero constitucional, la educación deberá: “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas” (2007), y continuando en el mismo rubro, en su apartado 13 instituye que debe: “Fomentar los valores y principios del cooperativismo” (Fracción adicionada -2006).

Tras la revisión de algunos trabajos que abordan la historia de estos procesos de reforma y sobre las diversas propuestas para combatir algunos de los problemas diagnosticados, se han planteado como solución un conjunto de distintas medidas en los planes de estudio, tales como aumento de materias, aumento de horas por nivel de dificultad en el área, así como el implemento de enfoques teóricos de vanguardia; del mismo modo se han hecho cambios en programas y estructuras materiales. También en la práctica del docente se han intentado solucionar los problemas por medio del trabajo interactuado con los alumnos, tareas de investigación y el intento de involucrar a la familia en el ámbito escolar, no obstante ninguna de estas propuestas ha dado un buen resultado. Se puede observar que la

educación escolar hasta el momento, sólo sirve para reforzar el sistema de dominación por parte de un grupo reducido de “personajes” sobre el resto de la sociedad. Frente a estos problemas y ante los fuertes intereses políticos que paralizan todo intento de reforma dentro de sector educativo, es ineludible el intento por rescatar al alumno en todo su “ser plural” (Ocampo, 1992).

En este orden de ideas, haciendo énfasis en la importancia que tiene el ser humano en su total pluralidad, cabe destacar que históricamente, desde que el sujeto ha adquirido la capacidad de discernir y de buscar su razón de “ser” en el universo, educación y cultura se presentan como formas de aprender y de vivir. De hecho, en las sociedades primitivas, cultura y educación no tuvieron una separación formal, se presentaban como una unidad. Sin embargo es a partir del momento en que educación y cultura se separan, que la sociedad se divide en clases, y la educación se convierte en instrumento de dominio (AISA, Op. Cit.). La clase dominante obtiene entonces una educación privilegiada para ejercer el poder y perpetuar su posición ante los dominados y del mismo modo los dominados a través de la educación aprende las técnicas necesarias para la producción directa de la riqueza. Este tipo de educación, se encuentra claramente definida en la historia de los diferentes países distribuidos alrededor del mundo. En el México prehispánico, concretamente en el altiplano central, la sociedad mexicana desarrolló dos tipos de entidades educativas, el *tepoachcalli* y el *calmecac*. En el primero se educaba a la gente del pueblo, la cual se preparaba para las obras públicas y la guerra; en el *calmecac* por el contrario se instruía a los hijos de los nobles para el sacerdocio, las artes y el gobierno (Calderón, 1997). Otras sociedades en la historia, como la inca, la china o egipcia desarrollaron sociedades educativas similares, poniendo de manifiesto el hecho de que una vez que la educación es separada del proceso de conciencia cultural, desintegra al ser pensante, convirtiéndolo en un ente subordinado.

En referencia a esta educación, cabe precisar que el maestro debía considerarse, sin lugar a dudas, el eje rector alrededor del cual giraba toda la actividad, considerándose esta solemne en extremo; básicamente, era el representante de la sociedad dominante, cuya misión principal era, perpetuar y fortalecer los pilares de dicha sociedad (Hubert, 1977). El maestro se presentaba además de guía como un modelo para sus alumnos a través de su actitud ejemplar. En la posición del extremo opuesto, el discípulo se veía obligado a asumir una actitud de obediencia y silencio.

Este modelo perpetuado hasta hoy entraña una concepción vertical en su jerarquía, con la suposición implícita de que los más aptos asumen el control de los de los más ignorantes “por su propio bien”. Sin embargo, es este modelo el que hasta hace poco tiempo veladamente, mantenía las tradiciones culturales de ética y respeto por la vida que puebla la tierra, dado que este modelo tenía dos características fundamentales, enseñaban religión y mantenían las tradiciones del pueblo (Naranjo, 2005). Estos aspectos pretendían ser fundamento en el sujeto para que se asumiese en una mejor persona, lo que en la mayoría de las religiones antiguas se interpretaba como concretarse en alguien que sigue un camino

de rectitud y busca servir la voluntad de su dios en tanto que brinda su ayuda y servicio a sus hermanos de credo. Pero cuando las religiones se convierten en un sistema de poder y dominio, la educación deviene también en una asistencia estéril, con el enojo y temor natural a las amenazas del infierno. Así, las aportaciones educativas de filósofos y educadores con la formación de nuevos enfoques en el ámbito escolar, contribuyeron al deslinde, en cierta medida, de la escuela tradicional en su vertiente de explotación y dominio. Y es durante el Renacimiento que resurge una búsqueda por rescatar los conocimientos humanísticos estudiados en la antigüedad, siendo los pensadores de este movimiento, los que cuestionan el fin esencial de la educación que postulaba la “construcción del hombre tal como debe ser” para postular el fin educativo del hombre “tal como es” (CEISA, 1981).

Nace de este modo una gran necesidad de recuperar el vínculo con los principios de la cultura greco-romana, de la unificación de estos saberes, se integra el Humanismo, suscitando un deseo de recuperar el nexo con el espíritu y la búsqueda de respuestas que restituyeran en el sujeto su fuente interna de dignidad.

“El Humanismo surgió para romper con las cadenas de la humillación y de la dependencia. El optimismo renacentista marcará una época histórica que orienta sus mejores esfuerzos a exponer el valor de los valores: la dignidad humana” (Molina, 2005).

Pero esta educación también empezó su decadencia, al transformarse en algo inerte y repetitivo, “la posibilidad objetiva de humanizar la sociedad fue coartada al enfocar la producción hacia un modelo de economía que limita la posibilidad de crecimiento humano, y de valores solidarios, ese modelo económico es el capitalismo con él y con este sistema nace la llamada Modernidad” (ibídem.).

La educación se transforma entonces en un lujo, en algo encaminado al prestigio social, la persona estudiante se interesa más en conocer latín y griego, que en conocer la sabiduría de los clásicos, más en conocer los métodos y fórmulas, que en su aplicación para una mejor coexistencia, cita Molina “La humanidad desplazaba a la divinidad. Como señala Muñoz, El dibujo de Leonardo Da Vinci en el que el círculo se resumía en un hombre que abarcaba la geometría universal, se convertiría en el modelo de la nueva concepción del mundo. La ciencia y la técnica pasaban a ser los pilares sobre los que se construiría la nueva sociedad” (ibíd.). De vuelta al agotamiento de la institución educativa como formadora real de sujetos de pensamiento plural, es imprescindible seguir contracorriente.

Durante el siglo XVIII la educación se transforma nuevamente en un momento de apogeo de la ciencia en la cultura, los aprendizajes sólo son tales cuando son validados por la razón y la experiencia, “El movimiento ilustrado clasificará el mundo a través de los valores de la racionalidad” (idem.). Reiteradamente “A medida que las ciencias entraron en el currículum, las humanidades perdieron peso” (Naranjo, 2005).

De acuerdo a la postura de la cultura imperante, concretamente del mundo tecnológico, con

sus cimientos en el proceso científico, lo inicuo se apodera de la educación, al cabo la educación religiosa pierde fuerza y vigencia:

Y llega luego en la historia de la educación el momento en que se produce la separación de Estado e Iglesia: una gran liberación en vista del factor limitante del poder eclesiástico de ese momento, pero también una pérdida agudamente descrita con una frase inglesa: ‘Tirar al niño junto con el agua del baño’ (Throwing out the baby with the bathwater), así ocurrió en la educación, al intentar desechar el dominio de la religión como principio de poder, se desecha también la idea de espiritualidad inherente a la filosofía cristiana. (ibídem.).

En este punto Naranjo hace alusión a la desintegración del ser plural cuando en la escuela no se contempla el aspecto afectivo, que es parte innegable de un sujeto integral. Pero el enorme legado humanista procedente de todos los tiempos y culturas, no pasó desapercibido para muchos educadores a lo largo de la historia, entre los que cabría destacar a Erasmo, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, entre otros, ellos continuaban su batalla para que la educación no convirtiera al discípulo en un simple espectador, repetidor de las reseñas del ilustrado docente (AISA, 1990). Con la s

Con la sistematización de dichas propuestas la educación derivó en dos vertientes principales, aquella basada en los supuestos originados en la iglesia católica, desde sus orígenes en el siglo IX hasta el día de hoy, de cuyo modelo explicaba Canfux:

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están dissociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales (en Yokohama, 2004).

Este modelo es conocido actualmente como educación tradicional, cuya característica principal ha sido la ausencia de relación con el mundo real, “la escuela tradicional prepara para la vida al margen de la vida” (AISA, 1990). La educación tradicionalista parte también de la idea de que educar es poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones científicas de la humanidad (ibídem.). Sin embargo otras características no menos determinantes la constituyen; disciplina rigorista, castigo ejemplar, competitividad y repetición de contenidos sin permitir cuestionamientos o propuestas a la uniformidad de los programas impuestos por el estado, cuya función deriva básicamente en preservar ante todo el orden establecido, sin variar los ideales tradicionales, complementándose ésta con una sumisión a la autoridad del tipo que sea.

Derivada del modelo humanista, la vertiente conocida como Escuela Nueva, procede de un movimiento complejo que se inicia en el siglo XIX, pero con raíces históricas bien definidas como resultado de un movimiento de reforma educativa europea, iniciada esta desde el siglo XVII, basada en una revisión histórico-antropológica que concebía la educación como una “interacción entre naturaleza y entorno” (ibíd.). Para De Zubiría “La

Escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrusta en el alumno. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje” (en Hubert, 1977). El modelo educativo de la escuela nueva representaba entonces una reacción contra la actitud pasiva así como contra el formalismo, para favorecer los intereses espontáneos del alumno, pretendiendo potenciar su actividad dentro de un clima de búsqueda y autonomía, “Así pues, en lugar de la enseñanza pasiva fruto del intelectualismo y del sensualismo de épocas anteriores, se proclama el activismo escolar o enseñanza funcional, basado primordialmente en los intereses del niño” (AISA, 1990), pero que deja del lado (así como la escuela tradicionalista) la valoración de su voluntad real, responsabilidad y su afectividad en general. Han sido muchos los autores de la corriente educativa liberadora esforzados por romper el equívoco tradicional, de los cuales sobresalen, entre los más recientes, Montessori, Decroly, Dewey, Freinet, Freire etc. cuyas propuestas activas engloban la integridad del alumno como protagonista de su propia creación cognitiva, sin embargo, estos supuestos no son aún llevados al plano de la realidad consciente del alumno, De Zubiría afirma que “El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela debe preparar para la vida” (ibídem.). Pero ¿para que tipo de vida se prepara al alumno, en una nueva escuela que enarbola prácticas pedagógicas vanguardistas basadas únicamente en el intelectualismo? Sin permitir ir hacia un proceso de pensamiento consciente en el alumno, la educación en cualquiera de sus vertientes esta preparando al estudiante para funcionar de acuerdo con el concepto de rentabilidad capitalista. “Según parece, este tipo de alumno resulta a la larga, incluso más rentable que el estudiante superdotado, debido a su mejor adaptación a las técnicas modernas de control social y de perfeccionamiento del aprendizaje” (ibíd.).

Aunque la propuesta de esta escuela plantea el desarrollo de los intereses individuales en cada alumno en un marco de libertad, responsabilidad y fortalecimiento social, dichas consideraciones dejan al margen el aspecto afectivo que refiere tanto voluntad, motivación, responsabilidad etc. pero también relaciones complejas como la ira, la tristeza o el temor. Cómo puede un docente preparado exclusivamente en materia didáctica enfrentar aspectos emotivos, cuando él no está preparado para esto.

Las competencias de un buen profesor, como ayudar a los alumnos a pensar de manera metacognitiva, propiciar un entorno para el aprendizaje constructivo, evitando hacer juicios arbitrarios respecto a sus actuaciones, así como guardar altas expectativas en sus alumnos, además de la visión de una sana autopercepción de sus propias vivencias, son por lo general adquiridas de manera personal, autodidacta, y a través de una experiencia fortuita. Sin embargo la propuesta que se presenta en esta tesis, es que este tipo de habilidades puede ser objeto de un programa de formación constante dentro de la institución como se verá más adelante.

1.2 Necesidad de una educación afectiva en la escuela

En México no ha existido formalmente la enseñanza de la afectividad en ningún nivel educativo. En los niveles básicos el país se ha concretado al respecto durante décadas, únicamente en el fomento desencaminado de la enseñanza de “valores” supuestos en las actividades y prácticas sociales escolares. Hoy es una necesidad el superar al fin esos limitados enfoques.

Es indispensable incluir la enseñanza para el desarrollo del aspecto afectivo en la educación, para desarrollar el pensamiento reflexivo, la lógica sobre el sentido, así como para alentar la formación de estudiantes con pensamiento crítico y complejo que permitan un firme desarrollo emocionalmente maduro, más allá de la simple verborrea moralizadora o de la indiferencia absoluta.

La solicitud y exigencia de una “buena conducta” en la escuela, si bien ha permitido alentar y mantener un mínimo de valores sociales, es una tarea manipuladora que a su vez ha generado una rebeldía inconsciente que no alienta el pensar complejo ni volitivo de los estudiantes, y aún cuando el trabajo se encamine hacia la orientación personal afectiva y logre ir más allá, a una concreción personal, no es debido a los planes o programas, ni a las técnicas didácticas, sino a las características particulares de determinadas escuelas y particularmente al desempeño personal de ciertos profesores.

Gran parte de los sistemas educativos han acumulado históricamente un conjunto de deficiencias en la formación integral de los estudiantes. Contenidos irrelevantes, limitaciones en el desarrollo del pensamiento, ausencia de propuestas y respuestas por parte de los jóvenes en los diversos ámbitos sociales, son algunas de las expresiones de los graves problemas que acusa la carencia de una educación afectiva en la escuela.

En una buena parte de las instituciones educativas, el ejercicio del poder de la autoridad de directivos y maestros se sustenta más en las prácticas represivas e intolerantes –que generan miedo y respuestas fraudulentas en los alumnos- que en prácticas que fomentan la creatividad y la reflexión integradora respecto a la formación de valores y afectos como base fundamental de la construcción de la conciencia, así como de la capacidad volitiva.

En la actualidad se empieza a visualizar que algunas dificultades en el aprendizaje se encuentran asociadas más a factores afectivos que no a factores cognitivos. Los estudiantes manifiestan su problemática, por ejemplo, teniendo un bajo rendimiento escolar, sobre todo en aquellas asignaturas en las cuales se concibe que los procesos cognitivos son más difíciles de emerger: Matemática, Física, Química, Inglés etc., es cuestionable así mismo la idea de que las equivocaciones en la lectura o en la escritura sean únicamente producto de la falta de atención, conocimiento, capacidad o resultado de alguna lesión orgánica, generalmente no es así. Muchos de los supuestos errores, tienen un significado personal y forman parte de angustias preconscious o inconscientes.

De tal modo cabe preguntar ¿es suficiente fortalecer las aulas con los contenidos más actualizados y las estrategias didácticas más eficaces?; entonces, ¿cómo sorprenderse ante

una cultura del miedo y el empobrecimiento moral?

Nuestro sistema económico está diseñado para producir hombres que se acomoden a sus necesidades: hombres que cooperen sin crear problemas y que quieran consumir más y más, hombres de gustos uniformados y fácilmente influenciados, hombres cuyas necesidades puedan anticiparse y manipularse (Fromm, en Jiménez, 1971).

En el comentario de Erich Fromm, hecho a la propuesta de Sutherland Neill sobre el método Summerhill en la década de los años sesenta, encontramos la denuncia al concepto medular de una formación escolar propia de la inconsciencia, la cual sigue siendo la forma tradicional de capacitar al estudiante en la actualidad, así continúa:

La índole misma de este proceso hace que nuestro sistema cree también hombres angustiados y aburridos, hombres que se sienten muy solos, hombres con pocas convicciones y contados valores y, lo más deplorable, hombres que no disfrutan la vida. Hoy en día, la mayoría de la gente tiene poca vitalidad en su interior. Y con frecuencia se vuelve destructiva y violenta porque la vida no vivida se venga de la vida ahogándola, destruyéndola, en sus manifestaciones. (ibídem.).

El fracaso educativo según Fromm es polifacético, puesto que puede propiciar ya servilismo, soledad o agresión. En tanto la consciencia del estudiante permanezca inactiva, y carente del elemento esencial y fundamental de la tarea primordial de pensar, la cual se inicia en el estudiante, con el fortalecimiento de la voluntad y de una autoconsciente disciplina interior, y si se somete a los estudiantes a la mera acumulación de conocimientos tecnológicos, destrezas y habilidades esmeradas, para dejarlos solos ante una sociedad al margen de la razón y los valores éticos esenciales, la escuela seguirá cada vez más lejos de dar solución a las necesidades sociales y personales del mundo. Los cambios que acontecen en ella, no resuelven su capacidad de adaptación, va quedando como una institución obsoleta y su elevado presupuesto se hace cada vez más difícil de justificar ante la sociedad para los resultados que obtiene.

Del mismo modo sería imprescindible resaltar la importancia de tomar en consideración la vida afectiva de los profesores en su quehacer educativo, señalando el papel determinante que puede desempeñar en la vida de los estudiantes, puesto que en muchas ocasiones el docente no es consciente del efecto que produce en sus alumnos, con sus mensajes, tanto por medio de expresión corporal como verbal, pudiendo crear en ellos muchas veces, una situación debilitadora de su personalidad y que por ende se ve reflejada tanto en su rendimiento escolar, como en su vida cotidiana.

La escuela ha recurrido a las aportaciones tanto de la pedagogía como de la psicología, aplicando las teorías y las técnicas que permiten fortalecer la didáctica de los contenidos escolares, pero no ha tomado en cuenta aquello que permite fortalecer la vida interior de los profesores y alumnos, lo cual ha repercutido de manera desastrosa en la enseñanza y el

aprendizaje, pero mayormente en la salud psicológica de la sociedad, la cual se vive como una lucha competitiva por la existencia.

El desequilibrio entre el perfil docente tradicional y las nuevas y complejas funciones asignadas al profesorado, requieren de una estrategia profesional diferente, la cual propicie el conocimiento y manejo de su propio “yo” afectivo, entendiendo por esto, el autoconocimiento o autoconcepto en sus tres aspectos: intelectual, motriz y afectivo, para lograr de este modo la integración personal del docente y dar sentido a su identidad, desarrollo moral y profesional. Es decir, la formación profesional del docente al favorecer el aspecto intelectual sobre los aspectos afectivos, no sólo desintegra la formación del ser personal, sino que no forma sujetos autónomos ni éticos capaces de lograr la organización de los significados que adquieren sus experiencias integradoras, para así valorarlas y transmitir a sus alumnos el discurso educativo que ayude a articular los proyectos de vida personal y colectivos, desde el conocimiento, valor y sentido de sí mismo, de su entorno social y vital o ecológico (Bisquerra, 2000).

Es así como la tarea del docente debe contribuir al desarrollo de una conciencia crítica en su alumnado, elemento fundamental para favorecer la formación de valores y lograr los cambios sociales necesarios.

No cabe duda de que una cooperación profesional duradera se basa en una serie de actitudes que deben haberse construido con anterioridad: una cierta costumbre a la ayuda y al apoyo mutuo, una base de confianza y franqueza mutuas, una participación individual en las decisiones colectivas, un clima de calidez, buen humor, camaradería, y la costumbre de expresar el reconocimiento de los demás. (Gather, en Bolívar, 2004).

En este sentido se debería tener en cuenta que educar es más que instruir o adiestrar. Se educa a seres humanos concretos, individuales, con particularidades propias, las cuales deben ser respetadas, aprovechadas para enriquecer en lo posible el desarrollo integral de las mismas. Sin embargo el profesor se ve imposibilitado de dos maneras. En primer lugar, su actitud profesional y su orientación teórica vuelven estricta su tarea y rígido su enfoque. La comunidad, tanto escolar como familiar le exige en su desempeño “decoro”, “formalidad” y “respeto a las normas establecidas”. En segundo lugar, por ignorancia, el docente se encuentra, como muchos profesionistas, con ideas preconcebidas acerca de su libertad de decisión sobre poder relacionar su formación teórica y la parte afectiva en su desempeño laboral.

Aun así, si el profesor no es obstaculizado por alguna de estas creencias, todavía puede obstaculizarlo la ignorancia sobre su propia capacidad para trabajar en este terreno.

La pregunta fundamental es: ¿se puede hacer algo al respecto desde las instituciones educativas?, a través de las evidencias acumuladas en el tiempo, como resultado a diversas propuestas tanto didácticas como conductuales, y con los resultados obtenidos, es claro que no se pueden esperar soluciones externas, sino que es prioritario revisar las prácticas cotidianas dentro de la escuela. Es decir, si los problemas que acontecen en la escuela son de índole interno, la respuesta a ellos ha de ser igualmente interno. “Favorecer el desarrollo pleno de los individuos es el propósito fundamental del quehacer educativo. Para este

efecto, se debe lograr que el desarrollo cognitivo en el que tradicionalmente éste se ha centrado, se complemente con la dimensión emocional” (Bisquerra, Op. Cit.). Así aprovechar el espacio educativo formal para formar y fortalecer habilidades de tipo afectivo en todas sus dimensiones, como parte de la formación profesional del docente, es fundamental como parte de la demanda de soluciones a esta agobiante realidad social.

1.2.1 Educación integral

El ser humano es en su esencia un ente tanto personal como social, esto lo convierte en un sujeto constructivo que parte de su individualidad para entramar su propio contexto. Desde esta perspectiva, pretende satisfacer su naturaleza estableciendo relaciones de congruencia con sus iguales, en lo que supone un marco referencial de comunicación. (Petrovski, 1985). De tal forma la magnitud de su realización plena, no puede darse en forma individual. Partiendo del supuesto de que el sujeto está constituido por un “yo”, que a su vez incluye aspectos biológicos, psicológicos, intelectuales, espirituales y sociales, la educación integradora requerirá entonces de condiciones sociales que permitan la satisfacción de todas sus necesidades, incluidas salud, alimento, seguridad, conocimiento y afecto. Si no existen estas condiciones, la educación no será plenamente integral y no se podrá avanzar hacia el pleno desarrollo de cada individuo, para transformarlo en un sujeto participativo constructor de su propio entorno (Sierra, 2004). Vista de este modo la educación integral es un proceso dialéctico en el que se encuentran inmersos tanto el sujeto como la sociedad, afectándose mutuamente.

En el ámbito escolar son “el alumno y el docente los protagonistas del proceso del cual emanan el conjunto de conocimientos, ideas y valores que nutren o debilitan la construcción educativa” (Martínez, 2003). Así mismo, es importante mencionar, que para el autor la educación integral se asume como la teoría pedagógica que reúne los elementos necesarios para lograr la práctica educativa en sus niveles, tanto social como individual y que en sus principios se basan las estrategias adecuadas para alcanzar un objetivo específico, esto es lograr el desarrollo armónico de las tres áreas que integran la naturaleza humana; el área afectiva, intelectual y motriz de cada participante.

Sin embargo es innegable la inclinación que el currículo de las instituciones tiene hacia el área intelectual para la formación del alumno, y el gran vacío que tiene en las otras dos áreas, especialmente en la afectiva. Aún así se exige a la educación la “receta mágica” para resolver todos los problemas, lo cual expresa más un ideal que una realidad ya que la educación para rendir frutos requiere que las necesidades de alimentación, la salud, transporte y cultura de docentes y alumnos esté satisfecha; es decir, si el alumno está mal nutrido, mal vestido, mal informado e invierte dos o tres horas diarias en transportación incómoda y cara, difícilmente podrá ser un participante atento que aproveche la experiencia en el aula. Aún así, la sociedad pide a las escuelas que proporcionen líderes, que resuelvan los graves problemas mundiales. Esto supone que las escuelas logren proporcionar

educación integral en condiciones inadecuadas y así transformen al estudiante en un mejor habitante del planeta. Sin embargo, la educación entendida como integral, acorde con la definición de persona digna, es poco respetada en diversos ámbitos políticos y económicos, lo cual se refleja en los recursos destinados y programas gubernamentales. Aún así actualmente, las respuestas educativas de tipo formal tienden a normarse en función de acreditaciones internacionales que determinan la globalización, la necesidad de generar competencias que resulten compatibles tiende a hacerse imperativa.

Es fácil entonces comprender que algunos individuos sean avasallados por esta dimensión, generándose en ellos una visión cientificista de todo y negando o reduciendo cualquier otra expresión o dimensión tan genuina como la Filosofía. También, la técnica, la política, la economía, la religión, por nombrar algunas, se caracterizan por esta generalidad. Esto puede concebir tipos de personas literalmente sojuzgados por estas expresiones humanas.

El tecnicismo, politicismo, economicismo y el religiosismo son realidades que la humanidad ha sufrido y, probablemente, seguirá sufriendo, aun cuando, el pluralismo filosófico y cultural actual ha generado mayor conciencia de principios universales y pugne por una educación integral que comprenda incluso el aspecto espiritual, tan desacreditado actualmente. (Hargreaves, 1996).

Desde esta perspectiva, la educación deberá contemplar la capacidad volitiva y la conciencia de sí mismo, tanto de los alumnos como del docente, lo cual implica el desarrollo de todo el ser humano en todos sus aspectos, de no ser así la desintegración del sujeto lo llevará inevitablemente a la incertidumbre y confusión tanto en su sentido de individuación como de pertenencia a una sociedad.

1.3 La educación integral como perspectiva de la autoestima

El desarrollo de la convivencia es una cuestión importante en la educación actual, ante el clima de violencia y hostilidad que se fomenta por la desigualdad y la injusticia, así como la libre competencia de unos contra otros, al olvidarse de valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto, surge la pregunta de cómo lograr estos valores en el individuo y contribuir al desarrollo de una Educación Integral, Huffman dice:

Ocurre que el sujeto pone en juego en el acto de aprender fuerzas de muy diverso tipo, procesos complejos,...La acción de enseñanza aprendizaje despierta procesos emocionales, sociales y cognitivos, pues el educando se desarrolla en un medio en cual interactúa con otros individuos, lo cual genera una dinámica socioafectiva natural que pone en juego una práctica axiológica en la cual todos sus protagonistas tienen un papel y causan grandes impactos (solidaridad, pertenencia, amor, compañerismo, odio, rencor, miedo, apatía, etc.) que afectan a todos y a cada uno de sus integrantes y por lo tanto, a sí mismos. (1999).

Las bases de una buena relación interpersonal comienzan consigo mismo, es decir, tener un

concepto claro de quien se es y ser capaz de autovalorarse para reconocer los propios derechos y obligaciones y así brindarse el respeto que se merece como ser humano; M. Rodríguez explica este proceso de la siguiente manera:

... Sólo en la medida de este autorrespeto se atenderán las necesidades y valores de los demás; no se hará daño, no se juzgará ni culpará. Se valorará gracias a las propias necesidades y valores, se entenderá que así, como uno tiene los suyos y los necesita, también el otro tiene los suyos y los necesita. (en Loli, 1998)

Justamente la dirección y forma del proceso de esta adaptación personal constituye la génesis del correcto desarrollo de la convivencia social, es aquí donde la educación como promotora de la autoestima se presenta como imprescindible, pues mejorar el desarrollo pleno de los alumnos implica dar sentido y dirección a esa optimización. Es decir, dar sentido y dirección a lo humano en su conjunto, es tarea fundamental de la educación integral. Esta mirada a la dimensión del proceso educativo se vuelve relevante si recordamos que la educación integral requiere partir de la experiencia para hacerse significativa. El respeto, el reconocimiento y la aceptación, no se aprenden porque se transmita el concepto de estos de forma declarativa, sino porque se perciben y existen comportamientos de respeto, reconocimiento y aceptación en los modelos educativos. Como plantea Martínez:

El actual problema de la educación en valores no es de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal y conductual. Así, la labor pedagógica no debe limitarse a la incorporación de información, sino apelar también a experiencias vitales del acontecer diario: hay que vivir los valores para aprenderlos, de lo contrario, la educación integral se reduce a un ejercicio intelectual. (2000).

A partir de estas ideas, en el aspecto de las relaciones interpersonales, la relación profesor-alumno resulta crucial para entender la elaboración de la autoestima del alumno en un proceso altamente significativo. El poco desarrollo de la autoestima se observa en la intolerancia ante criterios contrarios, la rigidez del comportamiento, la inseguridad, la insuficiente capacidad reflexiva, la incapacidad de enfrentar lo nuevo. Generalmente, se trata en este caso, de sujetos pasivos que reproducen la realidad y no la construyen activamente, sujetos que están muy orientados hacia el pasado y el presente, y les cuesta orientar y proyectar su comportamiento hacia el futuro ya que cuentan con pocos recursos internos para ello.

Los brotes de violencia cada vez más frecuentes en nuestra sociedad tienen su origen en el desequilibrio emocional, en el desconocimiento de las propias emociones. Una persona que tiene este tipo de comportamientos no es feliz y lo manifiesta de esta manera. El rol que desempeña la familia en este desequilibrio es radical, ya que la familia ha sido a través de la historia el agente de socialización más importante en la vida del sujeto, pero hay muchas clases de familias, en su mayoría bajo el conflicto de la desintegración, incapaces de encauzar a sus propios hijos en un proceso de desarrollo pleno y la confusión existente en

las propias familias genera que la comunicación en el seno familiar haya, prácticamente, desaparecido. Otro factor desintegrador, es la influencia de los medios masivos de comunicación con su carácter narcotizante, generadores de una ausencia de conciencia y voluntad, estos medios como el cine, la televisión, la radio, los comics y las revistas ilustradas con gran contenido sexual y delictivo, influyen en la formación del comportamiento social más de lo que la mayoría se imagina. Los padres que se preocupan por el impacto que tales publicaciones causan en los jóvenes frecuentemente no se dan cuenta de que ellos mismos siguen los ejemplos y las indicaciones que estos proponen, y recogen las opiniones y las actitudes que les muestran esos medios. “Se están socializando en forma subconsciente” (Carr, 2005).

En consecuencia, pareciera que queda para la escuela la portentosa tarea de rescatar el sentido del aprendizaje para la vida, Fanfani interpreta a Freud:

La escuela secundaria debe hacer algo más que evitar de impulsar a los jóvenes al suicidio; ella debe crear en ellos el placer de vivir. Me parece incontestable que la escuela no haga esto y que en muchos aspectos se quede por debajo de su propia tarea, que es la de ofrecer un sustituto de la familia y de suscitar el interés por la vida que se desarrolla en el exterior, en el mundo (2001).

Por lo tanto, la función de la escuela, como catalizadora de la integración de los aspectos componentes de la personalidad del alumno, consistirá en facilitar la educación de sus emociones, en ser conscientes de ellas para canalizarlas adecuadamente, al hacerse conscientes de ello, para lograr primero el respeto hacia si mismo y en consecuencia a los demás, el desarrollo de la autoestima para tales fines es fundamental. El maestro es uno de los modelos más importantes en la vida y la formación del alumno. Él tiene oportunidad, por tanto, de efectuar cambios de imagen que produzcan como resultado modificaciones en su conducta posterior. De lo anterior se infiere que los profesores ejercen una considerable influencia sobre la formación integral de los afectos adecuados de los alumnos, lo que redundará a su vez en el desarrollo pertinente de una sana autoestima. La responsabilidad que adquiere el docente con esta tarea, lo compromete a mejorar su actuación con respecto a su propio desarrollo personal, si por ejemplo éste no confía en su preparación o cualidades personales para responder a una serie de demandas afectivas hechas por sus alumnos, la educación que ellos reciban podría estar limitada desde esa causa primera. Sin el compromiso de reflexión individual y grupal por parte del docente, se hará difícil asumir y consolidar la práctica educativa que promueva en el aula una autoestima apropiada entre sus alumnos, la que a su vez repercuta en una sana consolidación del contexto social.

CAPITULO II

CONCEPTUALIZACION DE LOS PROCESOS DE FORMACION DE LA AUTOESTIMA EN EL DOCENTE

2.1 Desarrollo de la autopercepción en el docente

Es casi exclusivamente en la concepción humanista, donde se encuentra un énfasis marcado en el desarrollo pleno del sujeto como finalidad de cualquier proceso de aprendizaje y cuyos objetivos deben ir encaminados hacia una mejor forma de vida, pero la educación apenas aporta las condiciones para que estos procesos se desarrollen. Para responder a las necesidades educativas referidas se requiere por parte de los docentes, no solo de una formación profesional, sino de una formación afectiva. De acuerdo con Gadamer (1996) “El hombre al nacer se inserta en el mundo, y parte de su formación, consiste precisamente, en apropiarse de él y situarse en él, a través de irse formando dentro de la sociedad, lo que implica apertura hacia los otros y distancia respecto a sí mismo, en tanto ser social e histórico.” El supuesto de Gadamer sobre la formación implica diálogo, reflexión, conocimiento, conciencia y transformación con los otros y consigo mismo. Por su parte Honore (1980) define la formación como “Una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”, de acuerdo a lo expuesto, el proceso de formación integral, no es un proceso externo y ajeno al sujeto, sino que es él mismo, con la mediación de los otros, quien elabora su concepto y lo hace de manera consciente. Reyes (1993) concuerda en cuanto a que es “un proceso de reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y transformación, implicando diferentes momentos que se pueden vivir con mayor o menor conciencia”

Desde la perspectiva de los autores citados, se observa la notoria importancia que imprime la autopercepción en la construcción del “yo”, sin embargo, la percepción que hace el sujeto de sí mismo, “puede depender de grupos completos de hipótesis a medida que construye su propia imagen, comprobar una hipótesis puede significar el descubrimiento de que es inexacta o insuficiente y requiere modificarse” (Horrocks, 1984), evidentemente ciertos descubrimientos de la realidad pueden resultar amenazadores en el aspecto personal debido a concepciones de inferioridad verdaderas o imaginarias difíciles de enfrentar, y es entonces cuando puede surgir una resistencia que tenga alcances importantes sobre el desarrollo personal y social del sujeto.

Tomando en cuenta que el momento socio-histórico que acontece en la actualidad, da pie a rápidas transformaciones sociales, debidas en gran medida al exagerado avance científico y tecnológico, es evidente la repercusión que éste tiene en la formación del “ser” y del pensamiento humano. “El sujeto supeditado al cambio vertiginoso de su entorno pone en

duda su concepción del mundo y de sí mismo, las cuales en breve tiempo se vuelven anacrónicas y poco funcionales, provocando en él gran confusión y duda, ya que al no lograr una identidad bien integrada de su persona, cae en un vacío existencial difícil de resolver” (ibídem.). Al temor de enfrentar lo desagradable para el sujeto, y con ello el trabajo que implica resolver conflictos de mayor o menor importancia, éste propende a evadir el proceso de la percepción de sí mismo, ya que las imágenes del propio “yo” son complejas y difusas (partiendo de un “yo” real, a un “yo” ideal), creándole esto dificultades para mantener la congruencia consigo mismo, y para reconocerse en la persona que existía anteriormente (Horrocks, 1984). Sucede incluso, que la autopercepción de una personalidad madura e integrada, no esta libre de contradicciones y deformaciones conceptuales (Petrovski, 1979), sin embargo, es posible afirmar que cuanto más conoce el sujeto a cerca de sí mismo, más posibilidades tendrá de realizar sus más elevadas potencialidades, y es en el acto de adquirir información de origen interno mediante la interacción con otros como fuente de información externa (es decir en base a la construcción social de sus referentes personales que son manifiestos para los demás), que el sujeto se descubre así mismo, en palabras de Vigotsky: “pasa a ser él mismo a través de otros” (en Ruiz, 2002).

Esto se hace válido con respecto a la persona del docente, al afirmar que en la práctica educativa, inclusive desde su base, en su formación profesional, subyacen juicios que elaboran el desarrollo de su concepción del mundo y de sí mismo, es decir la capacidad de percibirse o no, y de que manera lo hace. Si se hace referencia a la formación profesional es necesario determinar las dos fases en que ésta se da; una llamada “ inicial” en la que se legitima la escolaridad que se cursa (para acreditar mediante un documento), es decir que se pertenece a una profesión de manera oficial y una formación “continua” la cual hace alusión a los procesos formativos, que va viviendo el sujeto después de la etapa inicial, y que lo transforma a lo largo de su desempeño profesional, involucrando todas sus experiencias vivenciales no sólo escolares, sino universales. Sin embargo no es fácil el logro de una formación continua eficaz, ya que esta ha enfrentado una serie de impedimentos que han limitado su pertinencia, los cuales obstaculizan a los docentes para llegar a la reflexión, a la formación de su propia imagen, para darse representación así mismos y transformarse de meros individuos manejables, en personas pensantes, formadores a su vez de nuevas conciencias responsables. A pesar de encontrarse la formación docente y su práctica profesional con obstáculos de tipo organizativo, como la administración, falta de incentivos, mala certificación, carencia de presupuesto etc. los docentes, en su mayoría, pretenden aún, encontrar la relación entre su actuación durante el proceso de enseñanza y los efectos en las habilidades resultantes de sus alumnos, considerando las variables que afectan el trabajo, para explicar las diferencias en sus resultados. Pero no ha sido suficiente para la formación y desarrollo de su práctica educativa, porque no sólo es importante el procedimiento didáctico, sino como se mencionó anteriormente, el surgimiento de su propia visión como ser pensante, es decir el concebirse como sujeto pertinente, y luego como un facilitador de la construcción de los aprendizajes

mediante la interacción con sus alumnos. Por tanto el docente tendrá como deber en su labor aquello que promueva la reflexión en todos los aspectos (primordialmente su propio juicio, así como el de sus alumnos, a cerca de sí mismo) que determinan su práctica, incluyendo principalmente los de tipo ético y moral para resolver la cotidianeidad adecuada en la vida de los alumnos a su cargo.

De las anteriores reflexiones se deriva la importancia de la autopercepción que el docente logre formar sobre su persona, según Zúñiga:

...sólo en la medida en que él mismo logre esclarecer los temores, fantasías, arrogancias y deseos presentes en la imagen que tiene de sí, éste actuará menos compulsivamente y dejará de auto culpabilizarse; por ello es importante que éste acepte de forma realista sus límites y posibilidades, y el conseguir la conciencia plena de sus propias acciones afectos. (ibídem.),

De tal modo puede decirse que es sólo mediante la concienciación que el sujeto logra una capacidad reflexiva de manera subjetiva, para referirse o ser consciente de forma inmediata, de sus propios estados vivenciales, por lo que se determina a la conciencia como básica para alcanzar la autopercepción.

2.1.1 Proceso de concienciación

Erich Fromm enuncia en su libro *El miedo a la libertad*: “Si no soy otra cosa que lo que los demás suponen que debo ser... ¿Quién soy realmente?” (Fromm, 1995), el planteamiento anterior consigna al sujeto en dicho estado, a una situación de vacío existencial, y hace referencia a una grave carencia de identidad, entendiendo por identidad la percepción apropiada de uno mismo, aunque, naturalmente esta percepción sea subjetiva, alejada e incompleta, y no sea susceptible de ser llevada a la perfección. Aún así, cada sujeto tiene alguna experiencia, por mínima que sea, de su propia conciencia, autopercibe sus operaciones, y se da cuenta de que existe, al tomar razón de que piensa y actúa en una continuidad a través del tiempo, “sabe” que pervive como unidad y “sabe” además que cada una de sus acciones parten del núcleo originario de su existencia y se implica con sus iguales.

Partiendo de lo fundamental es posible afirmar, que en toda persona se realiza una trama vivencial que tiene una base psicofisiológica, la cual se relaciona primero con la satisfacción de las necesidades básicas, así clasificadas por Maslow (2005) de acuerdo a su importancia vital, la necesidad de respirar sería prioritaria ante cualquier otra (le seguirían la necesidad de beber agua, procurarse alimento y temperatura adecuada), entonces, con la falta de alimento, el efecto que va cobrando fuerza con la necesidad de nutrientes, reporta al sujeto un conglomerado de sensaciones experimentadas como “hambre”, de tal forma el conocimiento de estas necesidades, sean fisiológicas, sociales o de autoaceptación, generan en él la responsabilidad de procurar el recurso de solución a tal carencia, motivándolo a realizar el esfuerzo necesario para lograr su satisfacción. Las sensaciones de necesidad, de

este modo, se convierten en conciencia, y van formando a la sazón, los parámetros dentro de los cuales operan los procesos cognitivos que integran las habilidades de raciocinio hasta su más elevado nivel (Horrocks,1984). Para Maslow (Op. Cit.), la percepción de la conciencia es la máxima manifestación de la vida, porque es el instrumento básico de supervivencia. Aunque en el ser humano logra su nivel máximo al tener éste la facultad de “estar” consciente, y alcanzar con su conciencia un estado volitivo. “Esto significa que el diseño de nuestra naturaleza contiene la opción extraordinaria de buscar la conciencia o de no hacerlo (o de evitarlo activamente)... o de optar por un nivel de conciencia inferior” (ibídem.). Entonces el sujeto, que existe junto con otros seres, se caracteriza por llegar a descubrirse a sí mismo cuando actúa y al actuar, reconocer en sí su existencia y, al mismo tiempo, su yo personal. Vigotsky (en Ruiz, 2002) consideraba que la investigación en la psicología no debía ignorar a la conciencia, ya que esto ocasionaba cerrarse el camino a la comprensión de problemas complejos del comportamiento humano, que lo distinguen del comportamiento animal

Unicamente el ser humano conoce que actúa y existe en un orden social, de hecho el sujeto se descubre a sí mismo existiendo con una dependencia inevitable, de circunstancias que le condicionan y le son incomprensibles, en tanto no sea estructuradas por él mismo, a través de su relación con los otros, con quienes puede construir el proceso de la elaboración de su conciencia, y es sólo mediante la conciencia de sí mismo al autoperibirse, que puede empezar a formarse un autoconcepto como base para lograr una autoestima adecuada. (ibíd.).

2.2 Formación del autoconcepto en el docente

Existen abundantes pruebas de que es necesario interactuar con los demás para desarrollar la autopercepción. Sin esta retroalimentación (compartir el punto de vista, las experiencias, el significado de los demás) no es posible el conocimiento de la otredad. Toda actividad mental sería resultado de la introspección, en cuyo caso, el sujeto estaría produciendo su propio significado a partir de esas experiencias, sin verificarlas con los otros. Como resultado, la visión del contexto sería totalmente egocéntrica y se perderían los parámetros que funguen como normas. Si esto no se comparte, no hay conocimiento de sí mismo ni crecimiento humano.

Borden y Stone (1982) coinciden en que las ideas sobre sí mismo afectan la conducta y señalan que este concepto tiene dos aspectos que requieren consideración especial; en primer lugar, la concepción de que el autoconcepto o autoimagen es un proceso social y, en segundo, que este proceso se prolonga a lo largo de toda la vida.

En efecto, el desarrollo del concepto de sí mismo resulta, en gran medida, de las interacciones sociales entre las personas y la mayor influencia deriva de las relaciones con las personas significativas; es decir, con aquellas personas por quienes sentimos admiración (ibíd.). Así las concepciones que de sí misma tiene una persona, comprenden todas sus

creencias acerca de su propia naturaleza, incluyendo las suposiciones que hace sobre sus aciertos y errores, eso es el referente de su “naturaleza”.

En el ámbito educativo la significación del autoconcepto tiene una enorme importancia, tanto para los alumnos como para los docentes de cualquier nivel, debido a que la percepción que las personas tengan sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico y éste su rendimiento general, siendo así, su relación con los demás se ve directamente afectada.

De forma sintética, el autoconcepto equivale al conocimiento que un sujeto se forma de sí mismo desde el momento en que logra autoperibirse mediante la conciencia de su “ser”. Si bien es posible utilizar el término autoconcepto para aludir principalmente a la dimensión cognitiva o perceptiva, más allá, la autoestima se refiere a la valoración que la persona se atribuye a sí misma, sin embargo, estando aún las dos nociones muy relacionadas, no son idénticas.

Como sucede con otras cuestiones psicológicas y pedagógicas, la abundancia de marcos teóricos de referencia genera división de opiniones, si bien por otro lado enriquecedoras. El autoconcepto es un entramado de características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad. (Rogers, 1964).

Para Machargo, “el autoconcepto proporciona un marco para la percepción y organización de nuestras experiencias. Es amplia y sistemáticamente utilizado como marco de referencia para interpretar, comprender y organizar la información sobre el “yo” y sobre los demás” (Machargo, 1994). Pero indefectiblemente “se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas” (ibídem.).

Es conveniente tener en cuenta que el autoconcepto, esta formado por variadas significaciones multidimensionales, compuestas a su vez por numerosas facetas de uno mismo. Algunos de estos aspectos son más generales y otros más concretos, unos tienen que ver predominantemente con el conocimiento y otros con la afectividad.

Para algunos autores, el autoconcepto es:

- Multidimensional.- Las distintas dimensiones (académica, laboral, social, emocional, física), aunque tienen importancia específica, contribuyen a generar la totalidad.
- Estructurado.- El autoconcepto está organizado en función de las experiencias y circunstancias de la persona.
- Jerarquizado.- Según la importancia de las dimensiones y su grado de generalidad.
- Estable.- El autoconcepto ofrece resistencia al cambio, salvo que haya una

intervención externa o se tenga una experiencia trascendental.

- Evaluativo y descriptivo.- Además de tener información sobre sí mismo, el sujeto también se autovalora. (Martínez, 2003).

El estudio del autoconcepto se ha realizado desde dos enfoques: el cognitivo y el ontogénico.

El enfoque cognitivo sostiene que conforme se avanza en el desarrollo, la persona se conoce más y mejor. De tal modo, los niños pequeños se describen a sí mismos en términos de apariencia física y a medida que crecen empiezan a tener más patentes las características psicológicas y sociales. Estos avances no suceden de modo casual, sino que se relacionan con las capacidades cognitivas del niño cada vez más desarrolladas y con sus interacciones sociales más ricas (Hidalgo y Palacios, 1990). De este modo, el concepto de sí mismo es en los mayores más estable, objetivo y preciso, aunque no necesariamente consistente con la realidad.

La perspectiva ontogénica explica y describe la evolución del autoconcepto únicamente a través de las diversas etapas del desarrollo del mismo individuo.

De cualquier forma el sentido de “sí mismo” crece en forma lenta, iniciándose en la infancia con la autoconciencia y se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas (Epstein, en Machargo, Op. Cit.).

Puede también estudiarse el autoconcepto desde los componentes que lo forman:

- a) Un componente cognoscitivo: Es aquello que una persona ve cuando se mira a sí misma.
- b) Un componente afectivo y evaluativo: Toda descripción de uno mismo está cargada de connotaciones emotivas y evaluativas.
- c) Un componente tendencia-conductual: El autoconcepto condiciona poderosamente el comportamiento; el sujeto se conduce según las capacidades, cualidades, valores o definiciones que halla de sí mismo en sí mismo. (ibídem.).

Es importante señalar que el autoconcepto como conjunto de percepciones que un sujeto tiene de sí mismo no es un conglomerado o suma de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias se presentan formando un todo. Interpretado como el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades, límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí mismo y que percibe como datos de su propia identidad.

Sin embargo es necesario “Apartar el autoconcepto de su aspecto evaluativo. No es alto ni bajo, sino simplemente característico de cada sujeto...” (Tranche, 1989). Si el “yo” percibido coincide con el “yo” ideal (imagen de la persona que uno quisiera ser), entonces es posible establecerlo como base de la autoestima; se considera entonces que una visión adecuada de sí mismo corresponde a una adecuada autoestima, es sentirse consciente de sí mismo y conocer los aspectos débiles en cuales trabajar, para mejorarlos.

Considerando la importancia del autoconcepto como parte básica de la estructura de la personalidad, Machargo dice que cumple funciones tan importantes como mantener la consistencia interna, como sistema integrador y significativo, el cual permite al sujeto relacionarse coherentemente con su medio, así como proporcionarle pautas para interpretar la experiencia a semejanza de un filtro interior o marco de referencia para interpretar las nuevas experiencias de modo consistente con las propias percepciones, pero sobre todo, como un soporte para su autoestima (Machargo, Op. Cit.), por esto, las expectativas que un sujeto tiene de sí, están determinadas por su autoconcepto, sin embargo las elecciones que éste realice para pensar o no pensar, ser responsable ante la realidad o sustraerse de ella, establece un sentido del tipo de persona que se es, pero rara vez estos procesos son conscientes (Branden, 2007), la importancia que asume el hacerlos conscientes, permite consecuentemente, la elaboración de un mejor control de las acciones sobre el medio social con el que se interactúa, su función es guiar a decidir lo que será y se hará en el futuro. El autoconcepto, entonces, ayuda al sujeto a entenderse a sí mismo y, también, a controlar o regular su interacción con los otros.

Rogers (en González, 1999), considera que la mayor motivación del comportamiento es el concepto propio, pues lo que la persona piensa de sí misma influye en todo lo que hace. Actúa como cree ser y, por lo tanto, el tener una concepción defectuosa del yo conduce a anormalidades. La persona con una concepción deficiente del “yo”, tiende a limitar sus experiencias vitales, tanto internas como externas. Para el sujeto que se desarrolla, lo esencial es descubrir y expresar su autoconcepto dentro de los papeles que le corresponde desempeñar. Como puede observarse, el concepto que de sí misma tenga la persona ejerce un gran impacto en su vida; en su comportamiento familiar, en su desempeño laboral, en el aprovechamiento de las experiencias vitales; en síntesis, en el desarrollo y la estructuración de su personalidad.

2.2.1 Resistencia al cambio

El autoconcepto se reelabora constantemente, dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por la misma persona, por otra parte, los autoconceptos están formados por un conjunto de creencias en su mayoría encubiertas o veladas, algunas de las cuales no son claras incluso para la misma persona, aún así, aspectos reales o falsos están en constante dinamismo, siendo por momentos conscientes para el sujeto, que al reelaborar un análisis e intentar ajustar estructuras complejas de adaptación al medio, descubre datos de su propio concepto que le resultan incómodos, pues al ser frustrantes provocan ansiedad. Todo movimiento provoca resistencia, de igual modo las experiencias conscientes despiertan una resistencia interior. “Esa resistencia interior es sentida como una renuncia a modificar mi propio modo de hacer las cosas, de mi comportamiento. Porque el yo que permanece constante me resulta cómodo” (Zinker, 1977).

La resistencia al cambio es, por tanto, una reacción ante el obstáculo percibido y un mecanismo de ajuste a él. Constituye una característica humana, y por tanto universal, pero

cuyas manifestaciones varían de un individuo a otro, y de una situación a otra.

Existen múltiples ideas de amenaza ante la promesa de un cambio en el autoconcepto, algunas de ellas serían; el temor al fracaso y la incertidumbre de los resultados que conducen a preferir que el sujeto permanezca en la seguridad de la inferioridad que la incertidumbre de una mejora, un recelo ante una ayuda exterior que sirva como una confirmación de la propia incompetencia, pero sobre cualquier temor sobresale el temor a ser criticado, perder la buena reputación o el poder, lo cual denota una falta de confianza en el cambio del sí y esto, puede ser un indicativo de que el sujeto está mal dispuesto emocionalmente.

Dado que la resistencia al cambio es algo emocional más que racional, el temor al cambio de los constructos del autoconcepto, pueden afectar incluso de modo fisiológico a la persona que se enfrenta al desafío, “El bloqueo puede perpetrarse en cualquier nivel del proceso vital, lo cual incluye las glándulas, músculos e inclusive funciones primarias como la respiración” (ibídem.). Para el sujeto sometido a tal presión puede ser más conveniente permanecer en un estado de ignorancia de su propia realidad, que confrontar su incompetencia, pero en opinión de Eisenberg (1981): “Es mejor tener una opinión consistente negativa de sí, que no tener sentido de quién es uno”. Puesto que este patrón autoprotector de huida o de inconciencia, conducen a una pérdida de oportunidades y frustración, lo plausible es comenzar partiendo de un punto de conciencia negativo, hacia uno más pertinente en el orden social. Así el conflicto generado puede ser saludable y creativo, o inerte e incluso destructivo. Esta última fase se da cuando la persona no ha visualizado su propio concepto personal y acusa a otros de lo que es responsable, involucrando por lo menos dos formas de defensa, la represión y la proyección (volcar en el otro los componentes del autoconcepto que producen ansiedad en el sujeto) (Zinker, Op. Cit.), el conflicto de reestructuración manejado de manera adecuada tiene por efecto la reducción paulatina de ansiedad y agresión sentidas por el sujeto y por ende una mejor adaptación social.

El nivel de resistencia al cambio, explica Ellis (en Roca, 2005), depende de la centralidad de la idea original en el sistema total de creencias de la persona, si existe la impresión de una amenaza potencial en la reestructuración del “yo” total de la persona por una presión excesiva para el cambio, resulta en resistencia, pero cuando la presión es muy poca minimiza el incentivo para éste.

Luego, el docente no escapa de las complicaciones emocionales no resueltas vivencialmente, todo proceso psicológico es determinante en sus orientaciones de construcción humana, al igual que el común de las personas que conforman el universo social.

De este modo el docente se encuentra librando una batalla desconocida sobre sí mismo, ignorada o peor aún negada socialmente, así, en la medida en que recuse el proceso de confrontación con sus tramas intrafuncionales, el avance hacia la satisfacción de toda la escala de sus necesidades se verá interrumpida de manera perjudicial y crónica, siendo el

desconocimiento de sí mismo un riesgo para el equilibrio y la integridad personal, es imprescindible el intento de abordar la recuperación de la salud psicológica del docente. Asuntos como la negación, fobias, frustraciones, evitaciones etc. resultan en la obstrucción de la calidad de vida, con la imposibilidad de manejar situaciones de ira que intensifican la idea de indefensión al no tener un vínculo de pertenencia con la otredad.

El docente con conocimiento de esta situación, y mejor aún, con la posibilidad de trabajar estos asuntos psicoemocionales, podrá acceder a identificar en sus alumnos las suposiciones irracionales. Por esto, si el docente trabaja en un cambio de actitudes, deberá basar su comprensión en la centralidad y el valor de la recompensa de la idea original, la posible amenaza potencial del nuevo concepto lo hará encontrar un balance en esta presión, con el propósito de mantener el incentivo para cambiar, minimizando la resistencia a dicho cambio.

Para lograr éxito en la misión emprendida, se requiere principalmente de la acción docente individual y de los equipos docentes al concretar las acciones pertinentes, para el logro del trabajo sobre los conocimientos autoconceptuales. Porque para el docente es “incuestionable e inevitable la influencia como modelo que tiene sobre sus alumnos” (Alcántara, 2001). Es el modelo más importante, después de los padres, porque reúne cuatro características:

1. Una posición social superior.
2. Una competencia cultural y educativa.
3. Una capacidad para otorgar recompensas.
4. Un tiempo de exposición como modelo muy prolongado... todo el curso académico. (ibídem.).

Aunque, aún sin intencionalidad educativa, es un modelo para sus alumnos. Por lo que es indispensable, sobre todo para el docente, la construcción adecuada de un autoconcepto firme y consciente la cual sea una base sólida para una autoestima real y socialmente apta.

Es una ardua tarea lograr una significación personal real y apropiada. “Los profesores que tienen concepciones realistas de sí mismos, que se aceptan y aceptan a los demás y que resaltan sus aspectos positivos, ayudan a sus alumnos a valorarse objetivamente y verse positivamente” (ibíd.).

De tal forma un docente no puede ayudar a sus alumnos, si no ha logrado él mismo su autorrealización integral en todas sus áreas sociales, específicamente como docente, ya que ésta autorrealización “correlaciona positivamente con la satisfacción, con la enseñanza, con la confianza en uno mismo y con la satisfacción de los alumnos” (ibíd.). Básicamente, las personas profesionales en educación se transforman en personas significativas para sus alumnos y tienen mucho que ver con la imagen que éstos tienen de sí mismos.

La idea de prevención o intervención temprana, respecto a los problemas del autoconcepto, es respaldada por Pearlman y Pearlman (en Naranjo, 2005), quienes descubrieron que el autoconcepto de los estudiantes más jóvenes, podía ser cambiado más fácilmente que el de los estudiantes mayores. Estos autores supusieron que las niñas y los niños más pequeños

habían experimentado menos sentimientos de derrota y que eran capaces de mantener niveles más altos de autoconfianza.

Pero para el docente no siempre es fácil (aún logrando la autopercepción de su propio autoconcepto), formular las resoluciones apropiadas para la transformación de éste, si no es auxiliado por recursos provenientes del exterior, es decir recibir la ayuda adecuada en un contexto social. La experiencia parte de la idea de que los docentes frente a grupo son profesionales que pretenden la mejora de su práctica educativa y afectiva, y de que la metodología a utilizar debe partir de su propia reflexión individual y grupal, rescatando los aspectos afectivos, en una experiencia básicamente constructivista.

2.2.2 El autoconcepto como base para la autoestima

La estrecha relación entre el autoconcepto y la autoestima es evidente: si la autoimagen satisface a la persona la apreciación es positiva, por lo que eleva su autovaloración o autoestima. En cambio, cuando la autoimagen no satisface al sujeto se produce una valoración negativa que afecta de manera directa todas las áreas que integran a la persona y su relación con los otros.

Dado que la autoestima como autoevaluación personal parece fluctuar en los diferentes ámbitos y etapas de la vida, se considera que es el autoconcepto, la base fundamental de ésta. Por cuanto la descripción que tiene cada uno de sí mismo en las diferentes dimensiones de su vida afecta constantemente su valoración personal.

La autoestima se presenta como la conclusión del proceso de autoevaluación del autoconcepto, cada persona tiene un concepto de sí mismo y después se valora en función de éste, lo que determina un nivel que supone preciso de autoestima, la cual refleja el grado de satisfacción personal del sujeto consigo mismo.

El autoconcepto consta de múltiples facetas o concepciones, de manera que cada persona no tiene una autoestima inmutable, sino que tiene diferentes percepciones y valoraciones que son componentes valiosos para desarrollar la seguridad y confianza en sus posibilidades.

En general, cada persona recibe retroalimentación de las acciones que realiza y esto le proporciona información sobre las capacidades y características personales que utiliza para configurar su autoimagen. Por tanto, los autoconceptos se van modificando en función de las experiencias vividas. A su vez, la percepción de la diferencia entre el autoconcepto real y el ideal puede ser un factor importante para el origen del déficit o fomento de la autoestima adecuada.

Un autoconcepto deficiente de sí mismo y por lo tanto una autoestima inadecuada, tendrá consecuencias en la actuación del docente en clase y distorsionará la percepción de sí mismo y la los alumnos (Machargo, Op. Cit.).

2.3 Autoestima, definición y características

Bisquerra (2000) define autoestima como: “la parte emocional; cómo nos sentimos con nosotros mismos. Es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre el mismo, es decir es la dimensión autoevaluativa del autoconcepto”. La necesidad de conocerse a sí mismo, las percepciones sobre nosotros mismos y la búsqueda personal de una identidad ha sido una necesidad de todos los tiempos. La intención de mantener la estabilidad interna, como un sistema integrado, congruente y significativo, para relacionarse coherentemente con su medio, genera necesariamente un marco de referencia para interpretar las experiencias de modo consistente con las propias percepciones, “El significado y el valor de la realidad dependen de cómo la persona se ve a sí misma” (ibídem.). Al otorgar un valor al mundo interior el sujeto está formando su autoestima, Argyle considera la autoestima como:

Una necesidad básica del individuo, de modo que mueve a éste a buscar situaciones que logren aumentarla y a relacionarse con los grupos que valoren positivamente sus propios atributos, de manera que logre siempre mantener una aceptable valoración de sí mismo... ésta se desarrolla a partir de las experiencias de cada individuo que en el pasado recibieron refuerzos sociales, y se mantiene en función de las esperanzas propias y de las expectativas ajenas, y el logro que esas experiencias de éxito generan (en Rivas, 1995).

Es por ello que cada sujeto mide el mundo exterior de acuerdo a su propio sistema de medida, medida que tiene su origen en los sistemas personales de autopercepción.

Entre los diversos autores consultados, hay un consenso general al considerar la autoestima como un producto generado a partir del autoconcepto y como un modo de orientación hacia el “sí mismo”, haciendo referencia a través de ella, al valor que el individuo atribuye a su particular imagen de “sí mismo”.

González y Tourón (1992) definen a la autoestima como “la clave del éxito o del fracaso” en todos los ámbitos en los que se desenvuelve la persona. Igualmente la consideran como un componente evaluativo y afectivo del autoconcepto. Por otro lado, Milicic la conceptualiza como “la suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma” (en Haeussler y Milicic, 1995), es para ellos una de las conductas psicológicas que tiene mayor incidencia en la calidad de vida de las personas, en su productividad y en su salud mental.

Al revisar la literatura al respecto, se encuentra que autores como Erikson o Ellis, hablaban de un componente de la personalidad que ayudaba al desarrollo de la autoestima, aún cuando no se le llamara de esa forma; así según Erikson, el sujeto en su desarrollo evolutivo confrontaba la crisis psicológica, en la que debía solucionar el problema de la identidad contra la confusión (Rivas, Op. Cit.), a su vez Ellis habla de que “Las

emociones positivas adecuadas son el resultado de la satisfacción de los deseos, metas e ideales humanos. Incluyen el amor, el placer, la curiosidad, la felicidad...” (ibíd.). Sin embargo no existe una definición única para describir en su profunda dimensión el concepto de autoestima, en ocasiones incluso la percepción es aberrante: “La autoestima, esta a un paso de la soberbia. Es común que la autoestima se convierta en egoísmo o en soberbia, ya que el ser humano por instinto se preocupa por sí mismo, excediéndose en muchos de los casos...” (Gómez, 1999), “La autoestima excesiva es peligrosa, con frecuencia enmascara otros trastornos” (s. a. 2006), o “Regla Dos: Al mundo no le importa tu autoestima. El mundo espera que logres algo, independientemente de que te sientas bien o no contigo mismo” (Gates, 2002).

Ya William James en su libro *Los Principios de la Psicología*, en 1890, hace mención de este término en el capítulo dedicado a “la conciencia del yo”. El autor hace observaciones que todavía hoy resultan notables. En él James distingue, tres tipos de autoestima: la material (vanidad personal, modestia, orgullo por la riqueza, temor a la pobreza, etc.), la social (orgullo social y familiar, vanagloria, afectación, humildad, vergüenza, etc.) y la espiritual (sentido de la superioridad moral o mental, pureza, sentido de inferioridad o de culpa, etc.). En su opinión, la autoestima es un sentimiento que depende por completo de lo que el sujeto se propone ser y hacer, y que está determinado por la relación de su realidad con sus potencialidades. De acuerdo con James, la autoestima puede expresarse según una fracción en cuyo denominador están las pretensiones y en el numerador los éxitos alcanzados: $\text{Autoestima} = \text{Exito} / \text{Pretensiones}$. De tal modo, la autoestima puede aumentar o disminuir en función de los valores que se otorguen al numerador y al denominador (en Mruk, Op. Cit.). En este tenor cuanto mayor sea el éxito esperado y no logrado, más baja será la autoestima, por el contrario, cuanto menores sean las pretensiones de las personas y mayores sean los logros alcanzados mayor será la autoestima conseguida. Este modo de entender la autoestima parece haber marcado hasta la actualidad de modo definitivo el significado de este término. En efecto, de acuerdo con la anterior definición, hoy se entiende la autoestima más como una autoestima-triunfo que como una autoestima-valía. Desde el punto de vista de Fromm, este modo de enfocar la autoestima sería la del individuo egoísta, el cual:

No se ama demasiado, sino muy poco; en realidad se odia. Tal falta de cariño y cuidado por sí mismo, que no es sino la expresión de su falta de productividad, lo deja vacío y frustrado. Se siente necesariamente infeliz y ansiosamente preocupado por arrancar a la vida las satisfacciones que él se impide obtener. (Fromm, 1980).

Evidentemente la complejidad de este concepto conlleva un problema; existen tantas formas de definir la autoestima como estudiosos interesados en hacerlo. Wells y Marwell al clasificar las definiciones de autoestima las separan en dos dimensiones: las basadas en procesos de evaluación y las basadas en afecto:

Como la mayoría de las diferencias conceptuales, la diferencia entre la evaluación y

el afecto no siempre es fácil de efectuar coherente y claramente. Sin embargo, el énfasis en una o en el otro conduce a diferentes formas de descripción, explicación y algunas veces, medida. La auto-evaluación implica normalmente más mecanismos, descripciones causales, mientras que el auto-afecto tiende a licitar conceptualizaciones más humanistas (en Mruk, 1999).

Sin embargo, Smelser al hacer una aclaración sobre las diferencias entre las definiciones de autoestima, lo hace basándose en los componentes del concepto más aceptados por los especialistas.

Existe un primer componente cognitivo; la auto-estima implica caracterizar algunas partes del self en términos descriptivos; poder ser, seguridad y logro. Implica preguntar que tipo de persona es uno. En segundo lugar, existe un elemento afectivo, una valencia o un grado de naturaleza positiva o negativa adherida a esas facetas identificadas; llamamos a esto alta o baja autoestima. En tercer lugar, relacionado con el segundo, habría un elemento evaluador, el otorgar un valor con base a un modelo ideal. (1989).

Una figura importante en el universo de la autoestima es Nathaniel Branden, clínico de orientación humanista a quien se considera como icono predominante en el estudio de ésta, su definición es la siguiente.

La autoestima es la disposición a percibirse de manera competente para solucionar los retos básicos de la vida, tiene dos componentes: la eficacia personal, confianza en que uno es capaz de pensar, aprender, elegir, y tomar las decisiones correctas; y el respeto a uno mismo, confianza en que uno es merecedor del amor, reconocimiento, logro, y el derecho de vivir y de ser feliz. (Branden, 1994).

Opina Mruk sobre la definición de Branden “para Branden la autoestima es un fenómeno cuya globalidad dinámica es perceptiblemente mayor que la suma de sus partes” (Smelser, Op. Cit.), debido a que este autor incluye evidentemente los dos componentes básicos referidos por los otros autores, y la relación entre sus partes es fundamental, su definición juega un papel preponderante en este trabajo.

A partir de este supuesto, la autoestima puede traducirse en una percepción de ser apreciado y valioso para consigo mismo, o por el contrario, en un sentimiento de ser poco valioso, no aceptable y por lo tanto, desembocar en un sentimiento negativo y de no aceptación, independientemente de los logros referidos sobre un objetivo.

Cuando la capacidad de autoaceptación se realiza sobre un marco de referencia del autoconcepto al margen de las limitaciones de las capacidades, la generación de angustia y frustración será menor o casi nula. En la definición de Branden se sugiere el conocimiento de ser capaz de logros intelectuales, pero es necesario precisar que el conocer las restricciones que se tienen y aceptar los límites respecto de esos logros es también una

cualidad de la autoestima, pues el no lograr los objetivos impuestos puede convertir al sujeto en un ser inconforme si éste no es capaz de sentir respeto hacia su propio esfuerzo.

Sin embargo, cabe aclarar que el ser competente en determinadas acciones no es concluyente en el reflejo de la autoestima, para Mruk (Op. Cit.) ésta también debe considerarse como constituida por patrones percibidos en relación a lo “meritorio” conforme a preceptos socialmente favorables, “Después de todo, ser un asesino o un perverso efectivo o competente, no puede posiblemente reflejar un alto grado de lo que se implica por auto-estima, aunque podríamos valorar la conducta de una persona como efectiva o inefectiva de esta forma con relativa facilidad” (ibíd.). Es preciso considerar la correspondencia entre “poder hacer” y “merecimiento”, afirma Mruk que la competencia sin merecimiento no implica necesariamente autoestima, así también el merecimiento sin la competencia, (aunque es posible, dentro de la posibilidad del reconocimiento, tanto interpersonal como intrapersonal, de acuerdo al esfuerzo realizado), suele generar insatisfacción al interior del sujeto cuando de manera intrínseca maneja la idea de un objetivo nunca acabado, generando en él un cúmulo de ansiedad. Esta producción de ansiedad por tal inconformidad puede conducir a elaborar conductas compensatorias, para tratar de contrarrestar cualquier imagen de inferioridad real o imaginaria. Este punto es expuesto por Adler (1973) de la siguiente manera “Toda minusvalía orgánica que limite el crecimiento y la belleza física, puede también exacerbar el sentimiento de inferioridad e imponer reforzadas tendencias compensatorias.” esto supone un estado afectivo doloroso como consecuencia de ese desajuste entre lo que el sujeto ansía y lo que puede en realidad. Indudablemente en este sentido la autoestima sólo se estaría realizando en su aspecto intelectual y no en el afectivo, es decir sólo en su parte evaluativa lo que puede propiciar un deterioro emocional, si es que esta percepción no es reelaborada, por cuanto una autoestima adecuada supone la autoaceptación y un alto nivel de tolerancia a la frustración.

“La cuestión es que la auto-estima se produce cuando se combinan competencia y merecimiento. Lo que suele ocurrir, por ejemplo, cuando uno es competente en algo que merece la pena o es de valor positivo para uno mismo o para los otros” (Mruk, Op. Cit.). Por ende, en tanto no se resuelva la raíz del problema, nada puede compensar el vacío de autoestima.

Con base a los conceptos anteriormente expuestos, se llega a la conclusión en la presente investigación de que la autoestima es:

La capacidad de confrontar el autoconcepto, valorarlo y aceptarlo para modificarlo de acuerdo a las necesidades percibidas y al nivel de capacidades, siempre motivada por un criterio fundado en el autorrespeto y en el autoaprecio, sin menoscabo del entorno social ni ecológico.

Sería preciso aclarar en este punto que los procesos ecológicos son, la “Mezcla compleja de interacciones entre animales, plantas y su ambiente, que garantiza el completo y adecuado mantenimiento de toda la biodiversidad de un ecosistema, incluyendo al ser humano” (AISA, Op. Cit.), dado que una agresión al entorno, en cualquier sentido, repercute necesariamente en quien lo comete y en la medida en que el ser humano deteriora el medio ambiente, disminuye la calidad de su propia vida.

La autoestima es indudablemente la base de una buena relación interpersonal. Reconocer los propios derechos y obligaciones es respetarse así mismo y una buena manera de identificar las necesidades de los demás para vivir en armonía dentro de una sociedad. Busquets (1993) cuando habla de la autoestima logra proyectarse hacia los demás de la siguiente manera: “... Sólo en la medida de este autorrespeto se atenderán las necesidades y valores de los demás; no se hará daño, no se juzgará ni culpará. Se valorará gracias a las propias necesidades y valores, se entenderá que así como uno tiene su vida y la necesita, así el otro tiene la suya y la necesita”.

Desde luego la función básica de la autoestima es conocerse permanentemente a sí misma, y es el pilar fundamental de la vinculación con los otros, es el grado en que se respeta y defienden los derechos propios y la actitud que se asume en relación con los derechos de los demás, luego si el deterioro en la autoestima no permite el reconocimiento de sus propias concepciones, como se dijo anteriormente, determinará en el sujeto la sensación de “no pertenencia”, esta percepción de inconexión con los otros, propicia en él la desintegración de su persona, de tal modo que llegue a crear incluso degeneraciones no sólo afectivas, sino también orgánicas. En este caso, los conceptos negativos aprendidos desde etapas tempranas suelen desarrollarse a través de las experiencias perniciosas que construyen aprendizajes rígidos, los que a su vez determinan la conducta e influyen disfuncionalmente el contenido del pensamiento del individuo, así la idea de no pertenecer a la otredad social confronta al sujeto con el “temor”.

Siendo el temor un elemento necesario para la supervivencia, en un sentido ontogenético es imprescindible para el sujeto, pues sin este mecanismo la supervivencia está en riesgo. Este mecanismo se fundamenta en una estimación insuficiente del poder propio en contra del factor de riesgo, lo cual impulsa al sujeto en peligro a confrontar la amenaza o huir, por lo que puede decirse que el temor es una reacción momentánea al peligro y desaparece cuando cambia el equilibrio de poder, ya sea mediante el sometimiento de la amenaza o la huida. “Pero la angustia filogenética no tiene una conciencia bien definida, al parecer tiene sus raíces en la muerte de la especie, sin embargo careciendo de un soporte concreto, es posible referir que su génesis ocurre fundamentalmente de una manera socio-cultural” (Durandot, 1990). Al transmitir el temor infundado del grupo social al sujeto como individuo “incapaz”, “el temor se relacionará con la percepción de uno mismo como débil, en comparación con la fuerza que lo amenaza” (Wolman, 1981), sea real o imaginaria. Con base en este supuesto “un organismo ajustado genera una cantidad de angustia adecuada al peligro real. Un organismo desajustado genera una cantidad de angustia superior o inferior

al peligro real” (Martos, 2003). Las consecuencias del temor en un organismo desajustado emocionalmente pueden ser muy diversas, pero una exposición repetida a los estímulos que causan miedo puede provocar cambios duraderos en la conducta, los sentimientos y el funcionamiento psicofisiológico de los sujetos, como se expresó anteriormente. Así, continúa Martos “El organismo ajustado corresponde entonces a la persona que llamamos ‘normal’ o psicológicamente sana. El organismo desajustado corresponde a la persona que llamamos neurótica o psicótica, es decir, psicológicamente enferma” (ibídem).

Puesto que el temor perturba la capacidad de realización de proyecto de vida del individuo que lo padece, éste es conducido a una sensación de pérdida de estabilidad emocional o anomia (del griego anomia ‘sin ley’) lo que provoca en su conducta un estado de alerta permanente sin vínculos de cohesión, generando en él conductas desviadas, generalmente delictivas (Camargo y Gómez 2008), entre sus rasgos fundamentales se encuentran la incapacidad de organización, análisis y determinación.

La agresión como mecanismo natural de defensa, es al igual que el temor una reacción necesaria para la supervivencia, sin embargo:

Cada individuo maneja sus instintos básicos según sus características personales. Hay quien consigue expresar la agresividad adecuadamente y la utiliza para defenderse agrediendo a quienes le agreden, defendiendo su integridad. Hay también quien expresa su agresividad de forma brutal y despiadada o quien la expresa de forma desviada. (Martos, Op. Cit.).

En la formación de los niños y aún de los adolescentes el “odio” va aunado al temor, y los niños y adolescentes agredidos odian a quien los agrede y se odian a sí mismos (Wolman, Op. Cit.).

Paralelo al concepto de anomia puede desarrollarse en los sujetos en desintegración una incapacidad para defenderse ante la agresión, esta incapacidad se debe a la incertidumbre en la manifestación de las amenazas contra la estabilidad física y emocional, al desconocer el momento, el tipo y magnitud de la intimidación, sea ésta real o imaginaria. Una respuesta inconveniente que puede generar este sentimiento de desamparo es la de provocar en el sujeto una deficiencia motivacional, es decir la impresión de que su esfuerzo no generará ningún logro, esto lo llevará a evitar realizar cualquier trabajo que pueda quedar a su entender sin recompensa, de este modo a los individuos se les dificulta percibir que sus respuestas son correctas aún cuando lo sean, distorsionando la apreciación de su propio control (Camargo y Gómez, Op. Cit.), debido a esta incapacidad se produce en la persona confusión, frustración, abatimiento y miedo. Es importante mencionar que cuando una persona se encuentra bajo el paradigma de indefensión aprendida, los síntomas que presenta son similares a los de la depresión, lo cual es corroborado por Seligman, “la depresión es el convencimiento de la propia impotencia” (en Lega, et. al. s. f.).

Características en concreto de estas anomalías en los sujetos, son las siguientes:

- Indiferencia afectiva. Se encuentra una disminución o pérdida de intereses vitales, también se encuentra la pérdida de sentimientos por lo cual la persona afectada pierde todo deseo de expresar afecto o interés por los demás, las actividades que antes le despertaban interés ahora le resultan indiferentes.
- Inseguridad. El sujeto presenta casi siempre este síntoma, por lo cual no tiene confianza de si mismo, la autoestima la tiene muy baja por lo que siente que no vale nada y siente la imposibilidad de salir del pozo donde se encuentra.
- Pesimismo. Sentimientos de devaluación personal lo cual origina que la persona tienda a acusarse a si mismo.
- Ansiedad. Suele presentarse en grado variable, puede provocar respuestas físicas.
- Irritabilidad. En este síntoma las manifestaciones comunes suelen presentarse por la agresividad hacia los demás el cual da origen a problemas familiares y laborales. (ibídem).

Las personas que tienen poca confianza de su capacidad dentro de la sociedad, tienden a buscar roles sometidos y evitan las situaciones que requieren asumir responsabilidades, o por el contrario pretenderán asumir el control en todo momento, debido a que es la sociedad la que impone culturalmente los criterios de aceptación o rechazo, en tanto el sujeto no adquiera la capacidad de autovaloración adecuada, cuyo marco de referencia también es, paradójicamente, facilitado socialmente. De tal modo, toda persona se ve a si misma desde le punto de vista de los grupos en que participa y todo aquello que piensen de ésta influirá positiva o negativamente en su personalidad así como en su forma de pensar y de actuar al interior de los mismos grupos.

Cuando Wolman dice que “depender del propio poder es tener confianza en sí mismo; depender de aliados fuertes y cordiales es confiar en otros” y que “La confianza en sí mismo y la confianza en otros son dos factores capitales para combatir los propios temores y lograr un sentimiento de seguridad” (Wolman, Op. Cit.), afirma en un sentido propio que la autoestima se forja en un entramado social para concurrir en la construcción de un adecuado autoconcepto.

En este entramado sobre las relaciones sociales, Wolman propone cuatro determinantes que las rigen: “Las personas fuertes y cordiales, que provocan respeto; las personas fuertes y agresivas que provocan temor; las personas débiles y cordiales que suscitan ambigüedad entre lástima y compasión y las personas débiles y hostiles que provocan aversión” (ibídem.), y plantea dos fuentes principales de seguridad para combatir el temor y sus consecuencias: el propio poder de “logro” (seguridad en sí mismo) y el poder de la “otredad confiable” (pertenencia). En tanto Bandura (1997) sostiene que es mediante la observación de los logros de otros, que el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en

la misma situación, esto es a lo que él llamó experiencias vicarias o aprendizaje por observación. Para Bandura el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno, con base al aprendizaje vicario, no sólo les permite responder a su ambiente sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe para evaluar su propio comportamiento y la respuesta que éste genera dentro de su grupo social. De ello se desprende que, si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución en una tarea específica, esta autopercepción contribuirá, probablemente, al éxito de su desempeño. Interpretando a Bandura, podría afirmarse que el éxito esperado en el logro de una meta, y por ende, la evolución de una autoestima (tanto individual como socialmente adecuada), se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa, gracias a la construcción elaborada por el modelo grupal.

Dentro del rubro de sus experiencias directas, la autoeficacia (componente esencial de la autoestima) se genera a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea. El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. Sin embargo, pensar sólo en obtener el éxito también hace que el sujeto se desaliente cuando el resultado previsto no ocurre. Por tanto, cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar, utilizando las capacidades individuales para ejercer el control sobre el ambiente. Si bien con base en el aspecto afectivo de una adecuada autoestima, el menoscabo de las posibilidades de logro no determinan o no deben determinar en el sujeto un sentimiento de malestar emocional, sino de autoaceptación y respeto hacia los logros obtenidos, en un viable convenio con la otredad.

2.3.1 Necesidad del desarrollo de la autoestima en el docente

La autoestima se desarrolla paulatinamente desde el nacimiento, a través de la interacción del sujeto con otras personas y del sujeto consigo mismo, tendiendo a lograr una mayor estabilidad emocional de éste, en la edad escolar y en la adolescencia. Mientras más pequeño es el niño, está en menor posibilidad de evaluarse a sí mismo y depende en mayor medida de lo que le comunican los otros sobre sí mismo para desarrollar su autoconcepto. Durante los primeros años de vida, la calidad de las relaciones que el niño establece con los otros, con quienes interactúa, define la confianza básica que éste tendrá consigo mismo y con los otros. En esta etapa del desarrollo se internalizan las exigencias de las personas importantes para él, lo que opera como un autoconcepto ideal, con el cual el niño estará permanentemente comparándose (Horrocks, Op. Cit.). Así en la medida en que se acerca a este ideal su autoestima se favorece. Su concepto es el concepto que piensa que los otros tienen de él, carece de capacidad para valorarse a sí mismo de una forma precisa por lo que se ve a través de los ojos de aquellos con los que se identifica, más precisamente con

aquellos que admira. La idea que el niño tiene sobre lo que piensan de él puede ser verdadera o falsa, “durante esta etapa la autoestima baja se puede expresar a través de una actitud quejumbrosa y crítica, búsqueda de atención, necesidad imperiosa de ganar, actitud inhibida y poco sociable, excesivo temor a equivocarse, actitud insegura, ánimo triste, actitud perfeccionista, desafiante, derrotista y/o necesidad compulsiva de aprobación” (Horrocks, *ibídem.*), situación que puede perdurar hasta la edad adulta si no es reestructurada.

Las motivaciones sociales y la necesidad de pertenencia al grupo, propias de edades tempranas como la niñez y la adolescencia, hacen de los estudiantes personas muy sensibles a la opinión que tienen los compañeros respecto de ellos. De este modo el grupo de la misma edad, tanto como el profesor y demás figuras de autoridad, pasan a tener un papel muy importante en el desarrollo de la autoestima, ya que todo grupo es parte influyente en la construcción intraconceptual de cada integrante del mismo.

La meta en la educación por parte de los adultos, radica en facilitar la construcción del andamiaje de conocimientos necesarios, para que el niño y el joven sobrevivan de forma independiente en la edad adulta. Como modelo para la construcción del andamiaje mencionado, Coopersmith (en Branden, 2007) al identificar las conductas de los adultos como modelos en la educación de niños, que manifestaban actitudes relacionadas con una autoestima adecuada, no halló correspondencias significativas con factores como riqueza económica, el nivel educativo escolar, la zona geográfica, la clase social, el estado civil de los padres, ni la presencia física por más tiempo por parte de los adultos, en sus investigaciones lo que Coopersmith encontró fue la importancia en la calidad de la relación entre el niño y el adulto, y señala cinco condiciones relacionadas a la elaboración de una autoestima adecuada en los niños:

- El niño experimenta una total aceptación de los pensamientos, sentimientos y el valor de su propia persona.
- El niño funciona en un contexto de límites definidos e impuestos con claridad, ni opresores ni transgredibles.
- El niño experimenta respeto hacia su dignidad como ser humano.
- Los padres tienen normas bien definidas y altas expectativas en cuanto al comportamiento y al rendimiento.
- Los propios padres tienen un adecuado nivel de autoestima.

Sin embargo Coopersmith afirma lo siguiente: “Hemos de señalar que prácticamente no existen pautas de conducta o actitudes de los padres comunes, a los padres de niños con una autoestima alta” (*ibíd.*), esto señala la evidencia de que la conducta de los padres por sí sola no determina el forma del desarrollo integral del niño.

Es importante recalcar, que según Branden (1994) en ocasiones la influencia más

importante en la vida de un niño o de un joven es la de un maestro, afirma también que “de todos los grupos profesionales son los maestros los que han mostrado mayor receptividad a la importancia de la autoestima” (ibídem.), aunque no les sea de manera consciente el conocer que es lo que la fomentan dentro del aula. Ahora bien, la creencia de los docentes en cuanto a como elevar la autoestima de sus alumnos, se ha mantenido dentro del absurdo de la trivialidad que se otorga equivocadamente a la autoestima; absurdos como elogios, aplausos, sonrisas sin fundamento y alabanzas prácticamente por todo, rebajan la importancia de los verdaderos logros objetivos, “una de las consecuencias de este enfoque es exponer al ridículo todo el movimiento de la autoestima en las escuelas” (ibíd.).

De tal forma para Branden la autoestima en la escuela, más que actuar dentro de un “sentirse bien” y “feliz”, más allá de la creencia del autocumplido, es un ubicarse en la “realidad” en cuanto a tener una conciencia sana de la propia autoeficacia y el autorrespeto,

Cuando hablo a maestros, les hablo sobre autoestima ‘basada en la realidad’. Permítaseme insistir además en que una de las características de las personas con una autoestima sana es que tienden a valorar sus capacidades y logros en términos realistas, ni negándolos ni exagerándolos (ibíd.).

Podría agregarse igualmente, que una autoestima sana también valora adecuadamente sus deficiencias, midiendo realistamente hasta que punto puede ajustar sus logros. De tal modo es viable suponer que un estudiante con escaso rendimiento en sus calificaciones y aún en sus aprendizajes, pueda tener una autoestima sana, y que por el contrario, ser un estudiante brillante no garantiza la satisfacción emocional en su persona.

“Las notas apenas son un indicador fiable de la eficacia personal y del respeto de un muchacho hacia sí mismo” (ibíd.), así los estudiantes con autoestima adecuada se perciben racionalmente sin autoengaños pensando que su rendimiento está bien, cuando sucede todo lo contrario.

Pero es incuestionable que el profesor tiene una gran influencia en la autoestima de sus alumnos, las percepciones que los profesores tienen sobre sí mismos y sobre sus alumnos y la afinidad de los afectos de los profesores acerca de sus alumnos, afectan al autoconcepto y por ende la autoestima de los mismos. El alumno percibe la imagen que de él tiene el profesor (Machargo, Op. Cit.), de tal modo que para elaborar una autoestima adecuada para su resolución social y personal la imagen del profesor resulta concluyente.

2.4 Identidad y satisfacción laboral en el docente

La práctica psicopedagógica actual demuestra que el proceso permanente de diagnóstico puede identificar los tipos y niveles de conocimientos y habilidades que posee el alumno, así como las características físicas y factores sociales de su entorno, sin embargo, muy pocos diagnósticos conciben el estudio de su autoestima, debido fundamentalmente a la falta de conocimiento teórico al respecto y a falta de confiabilidad en los instrumentos que

permitan medir el nivel de desarrollo de este proceso interno.

Si se asume teóricamente que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje, entonces aumentar la autoestima de los alumnos significaría mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de éstos en su vida personal y social.

Actualmente la psicopedagogía está haciendo un énfasis especial en la importancia del aspecto afectivo en la educación y en particular de la autoestima, como un elemento clave para la resolución de la problemática socio-cultural, que avanza ante la incapacidad de estructurar normas pertinentes y lograr una estabilidad social basada en valores compartidos, para lo cual como se argumentó anteriormente, la autoestima juega un papel fundamental. En este sentido es necesaria una apertura al cambio para el mejoramiento de la personalidad, ya que a medida que pasan los años va creciendo una opinión menos favorable respecto a la imagen que se tiene de los docentes por parte de las autoridades, la comunidad, los padres de familia y los mismos alumnos, la mayoría de ellos cuestionan su desempeño en el centro educativo y les reconocen escasos méritos. Por ello surge la necesidad de un nuevo docente con formación académica y psicológica que contribuya a una escuela distinta.

Pero según Calero (en Morín, 2001) “la indiferencia, la rutina, el desinterés, la relación distante con el alumno y la comunidad, son ejemplos de un desempeño profesional poco satisfactorio” debido a que el docente como servidor público es administrativamente dependiente y controlado, y los objetivos responden a un discurso manipulador. Estos objetivos son impuestos de manera externa, condicionando así al docente en el ejercicio de sus funciones, manejando su labor y reduciendo la aparente libertad de enseñanza, ya que generalmente dichos objetivos responden a ideologías que no necesariamente son compartidas por él, o de las cuales no está consciente. El desafío para el docente está en romper con esa presión impuesta y lograr desarrollar libremente la tarea de educar en todos los aspectos, sin eludir los alcances que tienen los fines y propósitos de la educación, la planificación docente es algo que debe ser eminentemente consciente y por lo tanto de predominio personal, pero que generalmente esta predeterminado en buena parte por un grupo de alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, amén de que el sistema les proporciona medio que considera oportunos, una estructura de relaciones, un horario casi inflexible, la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con los compañeros, determinadas exigencias acordes con la modalidad en evaluación y promoción de alumnos además de un currículo preelaborado. (Gimeno, 1991).

En resumen, el docente no selecciona para su planificación las condiciones en las que realiza su labor, esta planificación va inmersa en un currículo oculto al servicio de una minoría dominante; “nuestro subdesarrollo en materia de humanidad se expresa en un sin fin de disturbios” (Naranjo, 2004 Op. Cit.), para Naranjo es trágico ver que de todas las instituciones humanas es la educación la que debería atender el desarrollo humano de manera íntegra, sin embargo es evidente “que nuestro estancamiento psico-espiritual se ha

tornado crítico” (ibídem.). En su línea educativa hace un llamado hacia el logro de un alto nivel de conciencia dentro de la planificación, un conocimiento de “sí mismo” en el docente y por ende, de los demás; un escuchar a los otros en la percepción de las otras verdades, un continuo trabajo en la reforma del ego y “un despertar de la conciencia con el reconocimiento de su ser espiritual, base de todos los valores” (ibíd.). Para el autor la educación es “útil para el desarrollo humano integral, no para formar seres dóciles, manejados, automatizados, sin visión al futuro, capaces sólo de manipular y ser manipulados, producir, vender y contentarse con una pseudo-democracia” (ibíd.), añade que este tipo de educación realmente útil es urgente para la supervivencia del colectivo social.

Luego la autonomía en la planificación que realiza el docente para su labor no está tanto en el cómo debe realizar su trabajo, sino en las condiciones en que debe hacerlo, es decir, bajo que circunstancias y que particularidades de un contexto social determinado se desenvuelve profesionalmente, si hay conciencia de su labor o se resuelve en el paso de una cotidianidad. Se refiere aquí al desarrollo profesional como resultado de la autonomía del docente sobre su propio aprendizaje y capacidad. Si existe autonomía ésta se traduce en “resultados positivos en relación al desarrollo cognitivo, una autoestima elevada y un sentimiento de dominio ante la propia tarea educativa” (Murillo, en Yagosesky, 1997).

Pero como se dijo anteriormente el proceso de integración personal implica un equilibrio entre interioridad (intraconceptualidad) y exterioridad (interconceptualidad), y la interioridad implica que la persona necesariamente se ha explorado y experimentado a sí misma, es decir la autoaceptación y el autoafecto que conforman la autoestima.

La exterioridad implica que esta consciente no solo de sí misma y su interioridad, sino también de su entorno exterior, es decir de los derechos de la otredad. Así la exterioridad se manifiesta en la apertura consciente a la existencia ajena y tiene su máxima expresión en la capacidad de respetarse a sí mismo sin menoscabo del respeto hacia los demás, por lo que se aduce que la autoestima se desarrolla a través de la vida y en virtud de las experiencias de cada ser humano, de sus relaciones comunicativas con las otras personas.

Así pues, el proceso de formación de la conciencia se origina interiormente estructurado por fuerzas externas que moldean según dictamine el contexto social y las instituciones insertas en él, según Klapp (1973) en las sociedades modernas se presenta un problema de identidad porque se posee mucha información impresa y telecomunicada y en toda esa información hay muy poco que pueda llamarse “mío” o “nuestro”. Se hace deficiente la relación de carácter personal con el “nosotros”, los conocimientos son informativos y no identificativos, no hay proceso de concienciación para lograr la identificación y por lo tanto no propician afinidad grupal.

Los conocimientos objetivos son neutrales, no toman en cuenta las personas ni tampoco los sentimientos, tienen un contenido más bien concreto que humanístico. Lo contrario ocurre con los conocimientos identificativos, estos sí crean un sentimiento de cohesión, meten a la persona dentro del contenido aunque el

contenido no esté siempre referido a aspectos positivos. (ibídem).

Visto así el proceso de conciencia, autoconcepto y autoestima es un proceso significativo para la persona en su desarrollo vital, porque fomenta la reflexión y neutraliza la indiferencia “cuando se toma una posición que está lejos de ser indiferente, aunque esté reprimida, la autoestima al encontrar condiciones favorables brota”. (Monsoyi, 1992).

Es necesario mencionar que cuando no se tiene conciencia clara para lograr una identidad (autoconcepto claro y coherencia con un modelo externo adecuado a la propia imagen), se crea un vacío que es llenado por una serie de ideas inconexas que son la expresión de imágenes y estereotipos superficiales, ambiguos y a veces dañinos.

Para los docentes que laboran por vocación o por casualidad, pero que pretenden lograr en sus alumnos la reflexión que conlleve a entablar relaciones responsables y un trabajo cooperativo en un marco de aprendizaje significativo, se debe empezar por reconocérseles como “profesionales y no como aficionados, en la medida en que perciben un salario por su empleo, y tienen por tanto derecho a que se considere que pertenecen a una profesión” (Carr, Op. Cit.). Sin tomar el riesgo de hablar de profesionalidad en su materia, cada docente con ánimo de lograr la mejoría en sus alumnos reconoce las responsabilidades personales hacia ellos, el concepto de vocación toma en este caso una gran fuerza, ya que la persona que no se haya satisfecho en su labor cotidiana, no logra imprimir en ella el resultado final adecuado a su sentir:

La identificación de los docentes con su profesión se va a caracterizar por una serie de actitudes, intereses, capacidades, metas y logros que a la vez los hará identificarse con la profesión misma, identificación que es necesaria para que se dé un buen ajuste a las tareas reales de la profesión, que se definen en la interacción con la práctica diaria. (Esteve, 1994).

La satisfacción es un asunto extremadamente individual y el único que puede decir si está satisfecho o no con su profesión es la persona misma. Si el docente está satisfecho con su elección, su rendimiento será adecuado y permanecerá en su labor inalterable, si por el contrario su insatisfacción es grande provocará en él una crisis emocional que se reflejará necesariamente en el desempeño formativo con sus discípulos.

Cuando ocurre la insatisfacción profesional, es igualmente importante para el docente intentar salvar estos descontentos en las propuestas que ofrecen los institutos para realizar una evolución profesional integral, haciendo énfasis en este caso en su aspecto afectivo, ya que cualquier persona insatisfecha en la realización de su labor origina deterioros en su producto, en este caso se habla de seres humanos, “la evolución profesional se puede concebir como algo que comienza muy pronto en la vida del individuo y prosigue, ajustándose a una curva, hasta muy tarde”. (Yagosesky, Op. Cit.), por lo que es posible reconciliar el desarrollo emocional hasta límites apropiados en cualquier labor, siendo la

del docente una de las más recomendadas para este propósito.

El concepto de evolución o desarrollo profesional conduce a la idea de madurez laboral, la propuesta de realizar ejercicios para la superación de complicaciones afectivas en el docente no sólo libera de riesgos al desarrollo del joven estudiante, sino que pueden prevenir en él factores que contribuyen al agotamiento profesional (impotencia emocional, despersonalización y sentimiento de ineficiencia) los cuales son clasificados como situaciones de riesgo para la salud (Camacho y Arias, 2006). De acuerdo a los estudios realizados por Martínez, D. (en Martínez, G, 2003) en la provincia de Córdoba Argentina, en 1990, se demostró que la tarea de los docentes se ve dificultada muchas veces por carecer de una formación previa que les ayude a conocer sus propias emociones y las emociones de los alumnos. En este sentido, con frecuencia se les dificulta focalizar la atención de sus alumnos, fomentar su motivación, manejar adecuadamente sus diferencias y conflictos personales, establecer una comunicación emocional equilibrada, promover las relaciones entre ellos, o resolver pequeños conflictos que puedan surgir en el aula o en las evaluaciones.

El desajuste entre el tradicional perfil profesional y las complejas funciones asignadas al profesorado para ser realizadas en plazos muy cortos, amén de los escasos salarios devengados, generan en ellos un estado de angustia recurrente capaz de generar tanto padecimientos físicos como emocionales. En el caso de los primeros, la angustia esta asociada como síntoma a los infartos al corazón, también provoca alteraciones neuromusculares, debido a que el estado de angustia mantiene al docente bajo contracción muscular y ósea provocando debilidad general, dolores de espalda y cabeza, principalmente; asimismo, es capaz de inhibir la respuesta inmunológica del organismo, haciéndolos más vulnerables y susceptibles de contraer con mayor facilidad enfermedades. En el caso de enfermedades emocionales, estrés, depresiones y neurosis Blase (en Esteve, Op. Cit.) afirma que el término burnout se utiliza para describir el ciclo devastador de la eficacia docente. El agotamiento como síntoma de este síndrome aparecerá como consecuencia del malestar docente a un producto inacabado o insatisfactorio después de un trabajo extenuante. El término burnout designa al conjunto de consecuencias negativas que afectaran al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, y puede traducirse como una sensación de sentirse quemado emocionalmente, es decir padecer síntomas tales como apatía, abatimiento o furia y aún, en estados graves deseo de muerte.

Sin embargo la evolución negativa del contexto no afecta por igual a todos los docentes, muchos de ellos han sabido encontrar respuestas a estos retos, buscando alternativas para la solución a éstos, sin embargo son los más los que han reducido su eficacia o han renunciado a una enseñanza de calidad, refugiándose en los mecanismos psicológicos que propicia el estado de baja conciencia ante aparentes situaciones de amenaza, pero aún así, manteniéndose en activo en la profesión padeciendo distintos niveles de indefensión.

Algunos asumen la docencia desde una postura contradictoria, saben que los antiguos modelos no son válidos (aquellos que no contemplan al docente, ni al alumno en su aspecto integral), pero aún continúan practicándolos, tal vez por que no saben como trabajar en sí mismos. Un último grupo, sin embargo acaba afectándose personalmente y como consecuencia de la evolución negativa del contexto, el malestar docente acaba quemando a estos profesores en distintos grados. Ese malestar difuso va a concretarse en absentismo, en peticiones constantes de traslados, irritabilidad, en artimañas para abandonar momentáneamente el trabajo, y por último, en enfermedades reales que cursan con depresiones graves y en ocasiones mortales (Amiel, et. al. en Esteve, Op Cit).

Actualmente numerosos informes revelan que los problemas de salud psíquica, es decir, el estrés, la depresión o el síndrome burnout, entre otras, son las principales enfermedades del colectivo docente, frente a otros factores de riesgo de origen material o ambiental. Incluso la mayoría de los docentes califican estas enfermedades como “propias de su actividad” Martínez (1991), si bien “ninguna de estas molestias, incluyendo las de la garganta, están incluidas oficialmente en el listado de las enfermedades profesionales del docente” (ibíd.).

En el Primer Foro Nacional de Mujeres Trabajadoras (1984) se presentó una ponencia detallando las causas de las enfermedades de las vías respiratorias en los docentes causadas por la exposición constante a materiales de mala calidad, al desaseo de aulas, a los grupos numerosos y al debilitamiento y desgaste físico que aunado al bajo nivel salarial “no les permite proveerse de una alimentación adecuada” (Pérez, 1984), además de las enfermedades del sistema auditivo y visual, la autora abunda en el problema menos observado que es la merma de la salud emocional del docente, la que puede llevarlos a cometer incluso atentados contra los propios alumnos, Pérez afirma que “es de tal magnitud el mito de la docencia como actividad bondadosa que sataniza a quienes ven disminuida su salud mental, se les castiga en lugar de ayudarlos” (ibíd.). Cuando el docente no es consciente de esta situación tiende a culparse a sí mismo por lo que llama “mi descuido, mi falta de tiempo, mi problema. Incluso nos culpabilizamos por ello y no nos atrevemos a desplazar la responsabilidad hacia nuestra profesión, ‘La más noble de todas’ (ibíd.). En el informe realizado por La Organización Internacional del Trabajo, en 1993 se especifica “que el porcentaje de bajas laborales por causas psíquicas o psicósomáticas rebasa rápidamente las cifras calculadas anualmente, entre los colectivos docentes, 65.4% de los maestros percibe el dolor de espalda como el principal malestar, 45.7% relata angustia y 9.9% toma somníferos (en Gómez, 1993).

Sandoval (1999) señala que el docente tiene una sobrecarga de trabajo burocrático y de actividades extralaborales que se lleva a casa, las cuales lo sobrepasan abrumándolo, y qué es en estas condiciones que se oferta la actualización magisterial, proponiendo una serie de cursos que éste debe realizar, recurriendo nuevamente a la buena disposición del docente para desarrollarlos en su tiempo libre. El PRONAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros), al que se destina una buena parte de los recursos, tiene como propuesta la actualización en la didáctica de las diversas

especialidades, en consecuencia: el docente debe dominar los más recientes contenidos y enfoques pedagógicos de los nuevos programas, amén de controlar su estado emocional. De tal modo la SEP oferta cursos nacionales para esta actualización, pero a cargo del tiempo que cada profesor pueda dedicar a ello, y bajo consigna de no ascender en el escalafón si no los toma.

En realidad, según expresan los propios docentes “la actualización es una pérdida de tiempo”, por lo que su respuesta es evitar tomarlos o lo hacerlo de mala gana, únicamente forzados por la necesidad de acumular puntos escalafonarios, el resultado de esto es el fastidio y la decepción ante su ineficacia.

Su petición a propuestas de acción reales sobre su salud, más que sobre la actualización didáctica es prioritaria, ante el debacle docente-alumnado que se ha generado en pocos años, se evidencia la necesidad de una estrategia integral desde la formación afectiva, que ayude al profesorado a encontrar las respuestas más ajustadas a las diversas situaciones inconstantes que enfrenta cotidianamente, reduciendo la ansiedad que éstas pudieran provocar. Una formación dirigida a desarrollar profesionales reflexivos capaces de poner su mejor experiencia profesional al servicio público que desempeñan, con cursos que retomen su calidad humana más allá del mero formalismo burocrático.

Es por eso que Díaz (2003) señala que el error principal en la formación y la práctica de los docentes, es pensar que la educación es un problema técnico y que sería suficiente si el profesor cuenta con una información básica sobre los temas que “enseña”, algún método para organizar sus clases y un conjunto de técnicas para ejercer la instrucción.

En este sentido se pretende la ampliación de la oferta de cursos de actualización (tomando en cuenta la demanda de cursos relativos al aspecto afectivo del docente), específicamente los de autoestima, que a su vez afecten positivamente a los alumnos en su desarrollo integral dentro de la escuela.

2.5 Repercusiones afectivas en la autoestima de los alumnos, con relación al modelo docente

Los cursos escolares son espacios académicos que acercan a los estudiantes a las distintas realidades y que pueden permitirles confrontarlas desde sus más profundas contradicciones, así mismo, permiten realizar la problematización de la realidad, el planteamiento de alternativas de intervención para las transformaciones intraconceptuales e interconceptuales de esas realidades, más allá de meros formulismos académicos. El iniciar el proceso de manejar el pensamiento consciente de manera volitiva en sus alumnos es el rol central del docente. El grupo de alumnos puede distinguir claramente entre un aliento honesto hacia su propio desarrollo de potencias, y los esfuerzos por imponer un criterio “por el bien del grupo” (Thelen en Lafarga, 2004). Existe un consenso, a nivel teórico, en reconocer el papel relevante del profesor como modelo generador del autoconcepto del alumno.

Según Kash y Coll: Las relaciones profesor-alumno se consideran como ‘un diálogo conductual’, en el que el profesor juega el papel de ‘otro significativo’, que interpreta los acontecimientos, relaciones y experiencias que ahí tienen lugar. El profesor define los roles de los alumnos evalúa su cumplimiento y hace que perciban una imagen de sí mismos (en Machargo Op. Cit.).

En cualquier investigación que se realice con grupos de alumnos acerca de su posibilidad de reclamar, de discutir, de conocer y hacer valer sus derechos, ellos manifiestan su inconformidad en la relación asimétrica con el docente y el poder que éste detenta. Pero cuando se les ofrece oportunidad de trabajar con estrategias para nivelar el poder y hacerlo circular, enseguida se escuchan voces de temor y reclamos por las instrucciones para dar cada paso, es decir por la completa ignorancia hacia las pautas de autocontrol y responsabilidad de las cuales se carece y que vuelven a reclamar el ejercicio verticalista del mando. Daría la impresión que en esta complicación operan dos situaciones claramente diferenciadas:

- 1) Los saberes facilitados dentro del modelo humanista en relación con la pedagogía y su horizontalidad en el entarimado docente-alumno
- 2) las representaciones sociales que docentes y alumnos sostienen a lo largo de la historia con relación al saber depositado en el maestro y el poder ejercido en forma verticalista, implantado por tradición. (Lafarga, Op. Cit.)

Al analizar el complejo concepto que es el alumno resulta imprescindible la definición de este vocablo, el cual proviene del latín y significa “Alere, alimentar. Persona, respecto del que la educó desde su niñez” (AISA, Op. Cit.), aunque otro significado proveniente del latín también lo define como “Alumnare” el que no tiene luz (CEISA, Op. Cit.). Opuesto al termino “alumno” la palabra “maestro” se puede tomar de la etimología latina “Magister”, derivado de “magis” más y “stare” estar de pié es decir la persona que sabiendo más lo transmite a otros (ibíd.) palabra que traducida al castellano antiguo se transformó en maestre y maese, como denominación para quien tenía a su cargo “amaestrar” bestias o humanos indistintamente.

El hecho educativo y sus protagonistas son parte de las construcciones sociales, dentro y fuera del ámbito escolar y se les reconoce por ello sin demasiada complicación, cuando se parte del supuesto de que tanto el que educa como el que aprende son transmisores y receptores de un proceso pasivo, y no de un proceso dialéctico, pero tal vez, para repensar la gestión del conocimiento se pueda recuperar el significado de la palabra educar, que también ha sido desvirtuada en su esencia. Por su origen etimológico “Educar” proviene del latín “Ex ducere ‘encaminar’, dar al que aprende los medios de abrirse al mundo, encaminarlo hacia el pleno desarrollo de sus posibilidades” (AISA, ibíd.). Otra versión, también válida es “Educir”, sacar desde adentro hacia fuera las potencialidades (CEISA, ibídem.).

La posibilidad de resignificar los constructos, de repensar lo establecido, podría permitir a los docentes visualizar el verdadero objetivo de la educación el cual supone modificar las formas de relación que se establecen en la práctica educativa, ya que según Hargreaves (en Vélez, 2006) “de todos los espacios donde se desarrolla la relación profesor-alumno es en el aula donde se desenvuelve el mayor importe de interacción entre ambos y es donde se halla el núcleo del proceso educativo en sus aspectos interpersonales”.

Aunque la relación profesor-alumno en el aula se presenta como un espacio multidimensional, según Morales (1998), este contexto relacional puede reducirse a dos dimensiones: la didáctica y la personal. La primera está referida a la orientación para el estudio, la creación y comunicación de una estructura de aprendizaje; es decir, lo que entendemos, en un sentido restringido, como docencia eficaz. Por su parte, la segunda es la relativa al tipo de relación-comunicación más interpersonal: reconocer éxitos, reforzar la autoconfianza de los alumnos, y mantener una actitud de cordialidad y consideración.

Aunque la dimensión didáctica está vinculada a los aspectos más formales y la dimensión personal a los aspectos más informales, la relación profesor-alumno dentro del aula no se puede reducir a una fría relación didáctica ni a una cálida relación humana, ambas dimensiones van unidas, se entrelazan y son equivalentes en la misma situación educativa. La dimensión más didáctica no deja nunca de ser también una relación personal y, al revés, la relación más personal, al ubicarse siempre en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no deja de ser didáctica. Diferenciarlas es útil, no sólo para la reflexión de este trabajo, sino en su completo acontecer en la práctica docente.

Al observar como se relacionan las concepciones mencionadas, se puede argumentar, cómo esta cultura de las tradiciones escolásticas, afecta directamente al alumno y cómo lo involucra, de hecho, se puede constatar el difícil lugar actual del mismo, ya que se deduce que las tradiciones históricas, las posturas corporales y la realidad explícita refuerzan esta cultura de la dominación, dando por resultado una mayor pasividad, una menor capacidad de creación y una imposibilidad de pensamiento crítico y volitivo, y que es absolutamente necesario intentar revertir el pasmoso resultado de la enseñanza, el cual es según Rogers “intrascendente o bien es dañino, lo que es francamente perturbador” (Op. Cit.), y como puede deducirse este contexto esta en manos, básicamente del docente.

Dado que el objetivo final de la instrucción es que los alumnos aprendan los conceptos, reglas y estrategias de forma que sean capaces de analizarlos, sintetizarlos y aplicarlos en las diversas situaciones de vida real, es decir, el aprendizaje de contenidos relevantes que les ayuden a sobrevivir de manera responsable y eficaz, la actuación del docente, a través de los mensajes que da tanto verbal como corporalmente (así como de los comportamientos que modela) puede influir positiva o negativamente en el interés por los aprendizajes y las conductas, al facilitar o no el pensamiento de forma constructivista frente a los fracasos. Morales (Op. Cit.), se refiere a estos procesos como los aspectos formales e informales del proceso educativo, como los “resultados pretendidos” y los “no pretendidos”. En los primeros existe una intención marcada de enseñanza y ocupan la atención consciente de los profesores pues enfatizan los conocimientos de la asignatura a su cargo, mientras que los

segundos se dan sin pretender enseñarlos, escapan más de la atención consciente y suelen tener influencia a nivel de valores, actitudes y motivaciones. Ambos aspectos son importantes y tienen efectos formativos en el alumnado, aunque es en estos aspectos no pretendidos, pero fundamentales, donde entra en juego de manera más impactante, la relación del docente con los alumnos dentro del aula, puesto que su influencia ante ellos va más allá de la transmisión de meros contenidos. Ello nos lleva a prestar atención no solo a la competencia profesional de los profesores sino también, de manera fundamental, a su calidad como personas. Como Gheiler (en Morales, *ibíd.*) plantea “nos relacionamos desde lo que somos. Por ello, nuestra forma de facilitar el crecimiento de otros en el proceso educativo está marcada por lo que somos”.

Sin embargo, el mensaje habitualmente proyectado por el docente y asimilado por el alumno es el de conquistar la “excelencia” para obtener dinero y un estatus que generalmente está al alcance de una minoría, en este sentido se debe “aprender” para “obtener” y no para “producir”, provocando con ello la necesidad de “competir” y no de ser “competente” siempre con la finalidad de trabajar menos y lograr más beneficios personales, y dado que el docente con una autoestima inadecuada es proclive a desestructurarse en los roles de competitividad que formula, se ve envuelto en una dinámica que se establece entre él y su grupo, la cual le induce a responder de manera emocionalmente vulnerable, puesto que esta interacción “es la condición de la interdependencia y de la identidad de grupo y supone la comunicación interpersonal y sus representaciones verbales, emocionales, físicas, etc.” (Torrego, 2006).

Entonces la interacción grupal que implica al docente con su grupo, es recíproca, y aún cuando el fortalecimiento de los aspectos afectivos de los involucrados atañe a todas las fuerzas sociales, dentro del recinto escolar corresponde al profesor efectuar los ajustes correspondientes al desarrollo integral de los participantes.

En un intento por el crecimiento integral comprendido entre docentes y alumnos, existe la necesidad de fomentar la verdadera observación entre unos y otros, el aprendizaje vicario como se mencionó anteriormente, es un aprendizaje indudable pero que en sus aspectos más sutiles pasa desapercibido para el docente. En este sentido es prioritario acentuar la importancia de promover un proceso de juicio crítico que propicie la evaluación equitativa entre ambos participantes.

Pero la carga personal del docente que abarca tanto su familia, su salud, el dinero, así como la rivalidad entre compañeros por una mejor categoría, complica la intención de solucionar las expectativas tanto académicas como socioemocionales. Es evidente que un profesor tenso y confundido no podrá desempeñar de forma paciente y relajada su labor docente con su grupo de alumnos, reducirá los refuerzos y aumentará las sanciones y los castigos, creará un ambiente de clase dominado por la tensión o por el desgano, pues su alto nivel de fragilidad condicionará su carácter como docente, así como su metodología didáctica, su estilo educativo y el ambiente que reinará en el aula en el que imparta docencia (Morey en Franco, 2001). Recientemente estudios como el realizado por Miranda (*ibíd.*) han puesto de manifiesto la enorme importancia que juegan los procesos socio-afectivos de los docentes

en el espacio educativo, y no sólo en su desarrollo profesional, sino sobre todo como elemento fundamental en el desarrollo de la propia autoestima de los alumnos.

De hecho, el estilo de interacción que establece el profesor es altamente determinante de lo que sucede como respuesta por parte de los alumnos. Así por ejemplo, se ha observado que cuando el profesor tiende a ser dominante, irritable, poco paciente, impersonal o displicente, el clima que prevalece en aula tiende a ser tenso, poco confiable, competitivo, con escasa comunicación y los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos. Asimismo, cuando el profesor tiende a ser activo, tolerante, flexible, tranquilo, firme y seguro en su trato personal, el clima afectivo que prevalece es ingenioso, estimulante y con gran comunicación entre profesor y alumno. Al mismo tiempo, se observa en estos alumnos iniciativa, flexibilidad, seguridad en sí mismos, creatividad y entusiasmo por el aprendizaje (Arancibia, 1986).

Por otro lado, en ocasiones cuando el docente lidia con su propia desorganización emocional (por lo general de manera inconsciente), también debe enfrentar la problemática de los alumnos que provienen de familias desintegradas que en algunas ocasiones exceden la violencia, generándole con esto mayor conflicto en su vida, ya de por sí confusa.

Cabría precisar en este punto que algunos estudios de la UNICEF (en Taringa, 2008) han revelado déficit significativos en el rendimiento académico y en el nivel intelectual de adolescentes que fueron maltratados física y psicológicamente en el contexto familiar durante su niñez, encontrándose diferencias promedio de 20 puntos menos en el coeficiente intelectual, que el de los niños y adolescentes que no han sido maltratados. La doctora María Inés Bringiotti, afirma que los maltratos recibidos durante la infancia “siguen teniendo importantes efectos 30, 40 e incluso 50 años más tarde” (en Taringa, *ibíd.*).

Las consecuencias de golpes y maltratos físicos en general, producen en primer lugar daño físico pero en el mismo instante del castigo se envían mensajes profundamente destructivos para la psique de las víctimas ejerciendo un dramático impacto en áreas críticas del desarrollo infanto-juvenil, con perjuicios presentes y futuros en el funcionamiento integral del sujeto. La forma altamente traumática, el pánico, la impotencia, el terror, frustraciones severas y prolongadas, acompañadas de rabia y dolor, y del carácter impredecible del comportamiento del agresor (*ibíd.*), son huellas que constituyen secuelas psicológicas que se manifiestan de las siguientes formas:

a) Trastorno de la identidad: El niño o adolescente golpeado puede tener una mala imagen de sí mismo, puede creer que es él la causa del descontrol, lo que le llevará a autorepresentarse como una persona mala, inadecuada o peligrosa.

b) Ansiedad, angustia y depresión: Puede expresarse en trastornos del comportamiento, como miedo, melancolía o agresión, o como una mezcla de ellos en el síndrome de estrés postraumático. A veces este trastorno, puede estar enmascarado por mecanismos de adaptación a la situación. (Núñez, 2004).

Así el daño psicológico producido, además de la violación de sus derechos, producto de las condiciones desventajosas en las que les corresponde desenvolverse, le otorgan importancia al serio porcentaje del fracaso escolar, punto de vital importancia que pasa desapercibido por la mayoría de los docentes. Es importante señalar que los sujetos más afectados dentro del ámbito escolar son los sujetos que disponen en forma deficiente o carecen de forma total del apoyo y orientación de su familia, se encuentran desprotegidos o expuestos a conflictos permanentes con el medio escolar, ya sea con sus pares o con el docente mismo, lo que refuerza el rechazo y por lo tanto la conducta desadaptada no solo en el recinto escolar sino, en todos los escenarios del ambiente social. Esta desadaptación vista como un síndrome es, según Horrocks, “un extrañamiento entre el sí mismo y el mundo objetivo, o entre diferentes partes de la personalidad, representa el rompimiento del sentido individual de vínculo con la sociedad.” (Op. Cit.). Ziller (en Horrocks, ibíd.) llama a este síndrome enajenación y apunta que los procesos que transcurren del rechazo familiar al síndrome de enajenación o desadaptación social pueden ser una “profecía autocumplida” por esfuerzo propio a través de una asistencia social empobrecida.

Cuando los jóvenes perciben la carencia de modelos éticos que cubran sus expectativas para saciar el vacío existencial, comienzan a transmitirse los modelos de verticalidad entre pares, es decir desde los líderes que configuran las modas y estilos de vida. Debido a que los sistemas de valores empiezan a dejar de transmitirse en sentido vertical; de padres a hijos, de profesores a alumnos, por considerarse imposiciones arbitrarias, los jóvenes viven nuevamente una etapa de individualización (que en la mayoría de los casos no representa necesariamente autonomía), que los lleva a enfrentar a la representación de autoridad para intentar afirmarse como individuos. En la adolescencia el enfrentamiento hacia la autoridad se realiza con el apoyo de los pares, es decir con el apoyo del nuevo modelo al cual desea adherirse, este modelo representado por líderes que la sociedad moldea, es ampliamente aprovechado por fuentes de poder que la cultura produce con fines políticamente predeterminados. Es justo en esta etapa en la que el joven debe romper con las referencias de las que se venía valiendo como identificadores y establecer referencias nuevas para identificarse y afirmarse como persona autónoma, cuando el docente de nivel medio superior llega a la vida del joven alumno, pero es precisamente en esta etapa cuando los jóvenes rechazan vigorosamente todo lo relativo a las normas atribuidas a los adultos (Martos, Op. Cit.).

De acuerdo con lo planteado es posible observar que la relación que el profesor establece con los alumnos depende del sentido ético con que emprenda dicha relación, Larrosa (en Vélez, Op. Cit.) afirma que la relación del docente con el alumno debe ser “una relación en la que el educador se abre al educando y está dispuesto a observarlo como un ‘otro nuevo’ que trae su propia verdad y que le exige renunciar a la voluntad de poder sobre éste”.

Esto supone que el docente debe tener en cuenta el universo de la conciencia y de la practicidad de los alumnos y crear condiciones que favorezcan la concordancia entre ellos y su propuesta, para no ser omitido como proyecto de modelo en relación a las demandas veladas de los jóvenes alumnos. Bárcena y Mèlich (ibíd.) mencionan la “pedagogía del

tacto” como una forma de “educar desde la conciencia, de la no posesión del otro”, sabiendo que sólo se puede intervenir en las condiciones del aprendizaje, más no en la persona misma, así establecer una relación con los alumnos implica para el docente interesado un trato no invasivo, una forma de proceder desde la tolerancia y desde el respeto al espacio del otro, a quien se busca auxiliar.

Así los docentes con experiencia o no, tienen la enorme responsabilidad de tratar con alumnos con necesidades diversas y muchas veces con problemas socioemocionales intensos, sin contar éstos con la ayuda necesaria, más allá de sus iguales que le permitan recobrar el equilibrio cuando las situaciones lo superan. El docente en su aislamiento, tanto para con la problemática de sus alumnos como de la propia, no encuentra sino en la evasión, la única forma de librar el obstáculo que se le presenta. Esta preocupación se extiende al control del comportamiento de los alumnos (considerados conflictivos) en los descansos, entradas y salidas de la escuela, actos escolares, etc. Algunos de estos comportamientos pueden entrar en la categoría de violentos provocando serios temores en el docente.

Los directivos y docentes que deben afrontar problemas serios derivados de situaciones disciplinarias, dentro del recinto escolar, se ven fuertemente impactados en su equilibrio emocional y en la medida en que tienen dificultades de autocontrol o de autoestima en lo personal, corren peligro de incrementar el malestar institucional aumentando los conflictos y la violencia, en lugar de ser contenedores afectivos. Hay climas y culturas institucionales estresantes en las escuelas que contienen en sí rasgos violentos, tales como las exigencias de rutinas escolares, desplazamientos estrictos en el interior del recinto, métodos de evaluación demasiado exigentes, lugares donde el trato interpersonal y las relaciones son rígidas y severas, aplicación estricta y arbitraria de las normas, pautas de dominación, manipulación o negación de la información, circulación de rumores, desorganización e improvisación, provocando en todo el ámbito escolar imposibilidad para la recuperación del autocontrol en todo sujeto adscrito al plantel.

Otra situación que puede resultar contraproducente es la tendencia a interpretar los comportamientos violentos exclusivamente como asunto de competencia personal del instituto, más precisamente del dominio del docente en turno, dejando de lado la instancia institucional y la instancia social, a quien recurrir en caso de presentarse situaciones realmente serias, en la sabiduría de que el docente no es un terapeuta especializado, ni es su responsabilidad regenerar a los delincuentes, sino de procurar una labor de contención durante el tiempo en que se concrete la canalización. Si bien lo que trasciende como violencia en la escuela tiene que ver con hechos donde está comprometida la integridad física y psicológica de los adolescentes, la violencia más desleal y nociva se produce a través de los miles de pequeños conflictos cotidianos, por intimidaciones encubiertas, por discriminaciones y abandonos, cuya manifestación toma el curso de impresión de estar inconexo con los otros, provocando en el afectado autoagresiones, enfermedades psicósomáticas, apatía y desmotivación, bloqueos y adicciones, conductas sin sentido de robo y depredación, que pueden llegar a consumarse en situaciones graves, situaciones que

seguramente la institución sí puede prevenir antes de que se concreten.

Sería equivocado pensar que las situaciones planteadas en los puntos anteriores afectan solamente a la relación docente-alumno. Se hace evidente que la cultura de la manipulación, involucra tanto a los protagonistas del contexto escolar, como a la sociedad por completo.

“La educación no esta independizada del poder, y por lo tanto, encauza su tarea hacia la formación de gente adecuada a las demandas del sistema” (Sabato, 2000).

Por esto se hace inevitable la pregunta acerca de cómo y para qué realizar la función docente, en tanto reproductores de un modelo de Estado desarticulador de la conciencia, si no es procurando el pensamiento crítico y consciente de ambos involucrados, hasta lograr más allá de una mera absorción de contenidos una capacidad de trabajar con los aprendizajes incorporados en un entarimado de autorrespeto y apoyo mutuo, es decir en constante construcción de una sana autoestima.

2.6 Construcción de valores en el aula con base en la autoestima del docente

Toda la dinámica interpersonal del proceso educativo está impregnada de valores y no se puede eludir la certeza de que en el terreno ético lo que mejor se aprende es lo que se vive. La escuela, según Dewey, “es una comunidad embrionaria, llena de actividades múltiples que reflejan la vida de la sociedad que la envuelve y por lo tanto no puede estar ajena a sus características y manifestaciones” (AISA, Op. Cit.). En medio del desconcierto socio-educativo actual se hace difícil estructurar modelos de comportamientos deseables para los jóvenes estudiantes.

El reclamo por la necesidad de una formación integral del alumno desde una perspectiva holista, denuncia una visión parcial en cuanto a la formación humana, la que lleva a un estancamiento en muchos aspectos del crecimiento total. En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean seres humanos desestructurados, de tal modo, todo plan de estudios que pretenda el equilibrio tanto personal como social debe promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en artes, en política, pero fundamentalmente en la vida ética y afectiva de los alumnos.

Es imprescindible tomar en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un alumno pertenezca, sin importar su sexo y cualquiera que sea su vocación natural, le corresponden innegables facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del ser humano.

Esto quiere decir que la educación escolar debe procurar la formación humana propiamente dicha, o sea una formación integral, sistemática e intencional con la finalidad de fomentar habilidades socioafectivas, que impliquen el desarrollo de sentimientos éticos personales y sociales que incluyan a la persona en su totalidad. Como se dijo anteriormente el crecimiento personal involucra un equilibrio entre interioridad y exterioridad. La interioridad implica que una persona se ha explorado y experimentado a sí misma (intraconceptualización), la interioridad conlleva a su vez autoaceptación y por tanto

autoestima. La exterioridad implica que la persona está abierta no solo a sí misma y a su interior, sino también a su entorno exterior (interconceptualidad). La exterioridad se manifiesta en la apertura y tiene su máxima expresión en la capacidad de relacionarse con respeto y brindar amor consciente y a voluntad (ibíd.). La autoestima es condición esencial para descifrarse en la construcción social.

De tal modo la tarea de la educación es humanizar o sea poner a los alumnos en contacto con las obras de la humanidad y los valores que ellas representan partiendo de la conciencia afectiva del alumno, en la construcción cotidiana de su desarrollo social, pues es responsabilidad del docente, como afirmaba Montessori, poseer no sólo la debida competencia para instruir bien, sino la facultad y destreza convenientes en su propio conocimiento moral: “El maestro que creyera poder prepararse para su misión únicamente por la adquisición de conocimientos, se engañaría: debe ante todo crear en él ciertas disposiciones de orden moral” (Montessori, 1948).

La cotidianidad escolar como cualidad analítica permite observar el sentido y orientación que los alumnos imprimen en sus acciones y discursos. Si bien es cierto que documentar la vida cotidiana es ante todo una experiencia subjetiva, no obstante, sirve de escenario para poder observar el complejo mundo escolar.

Se sabe que el sujeto construye de manera subjetiva los significados de su realidad intraconceptualmente a través de su capacidad perceptiva y de los procesos de transmisión intencionada que desarrollan los agentes de socialización y los aparatos interinstitucionales de la sociedad; es decir, internaliza y estructura los conocimientos que pertenecen a la comunidad en que está inmerso de manera interconceptual y que a su vez le permiten adaptarse a su realidad, donde aprende a desarrollar sus saberes intelectuales y emocionales, esto es válido específicamente en el modelo educativo, y es así, como el sujeto alumno participa en la vida cotidiana "con todos los aspectos de su individualidad... En ella pone todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas e ideologías" (Heller, 1970), y es este modelo el que propicia, al aislar en un espacio reducido a un grupo de alumnos de la misma edad para que desarrollen exactamente las mismas aptitudes, los parámetros a seguir para lograr un prototipo concreto que crea inevitablemente condiciones competitivas extremas. Los alumnos, en esta situación de cotidianeidad, se comparan constantemente unos con otros. No aprenden a apoyarse, a colaborar ni a dividirse las tareas. Todos sirven a un mismo objetivo, llevan a cabo tareas idénticas, no aportan nada personal al grupo, ni desarrollan sus cualidades particulares, no son capaces de valorar su propio aprendizaje, y compiten por la atención del docente. Los alumnos extraen de las comparaciones sus conceptos de normalidad y de éxito, es aquí donde la educación tradicional y la educación integral se muestran como incompatibles, pues mejorar el crecimiento de los educandos implica dar sentido y dirección a la madurez, es decir, dar sentido y dirección a lo humano en su integridad, tarea fundamental de la educación moral, entendiendo ésta como “la expresión de las relaciones de convivencia de los individuos en su vida cotidiana, en forma de principios, valores, normas y reglas morales” (Lizama, en Gallego, 2000), es decir un

reflejo calificativo de la expresión emocional donde, desde el aspecto de los intereses humanos, el sujeto juzga como bueno o malo, justo o injusto las condiciones sociales de su existencia, así como la conducta de los demás y de sí mismo en esa realidad. Educar moralmente significa, por tanto, la orientación intelectual, afectiva y conductual respecto a cómo ajustarse a las reglas y cómo comportarse con relación a su propio “sí mismo”, a los demás, a las normas de convivencia comunes de la vida cotidiana, así como, conocer y conducirse en la vida social escolar y comunitaria.

La actividad educativa en este sentido permite el reflejo de las relaciones sociales, de las normas morales institucionales, la cual deviene en la conciencia moral individual. Leontiev explica que es a través de las nociones de significado y sentido que se fija este paso. “El significado es la forma de sensibilidad externa a través de la cual se fijan en el sujeto las relaciones de la realidad externa. El sentido es la forma de sensibilidad interna, en la cual los significados se procesan, se fijan en el ‘sentido de ser para sí’, producto de la actividad concreta del sujeto” (Leontiev, en López, 1999), así la capacidad de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables (valores) entraña una serie de factores, este acto se refiere a la capacidad de ejecutar la conducta adecuada, la conducta en sí, el resultado y lo favorable de ésta. La capacidad de ejecutar la conducta supone la posibilidad de realizar una acción, esta acción; que se revierte en la posibilidad de construir hechos se traduce en la persona en lo que constantemente se nombra “actos de ética”.

De alguna manera ello implica y considera al ser humano como generador de actos propios o de una voluntad de sus propias acciones, y es a través de la práctica educativa, que el ser humano también conoce, es decir, realiza otro tipo específico de actividad, la actividad cognoscitiva, y derivada de ella, el sujeto se relaciona con el objeto (otredad), adquiere dominio sobre él y lo describe, explica, se apropia y lo transforma dándole un sentido ético.

Esta actividad se realiza siempre en sociedad y en su interior es regida por reglas y normas de las cuales las más esenciales son las normas morales que rigen la conciencia. Sin embargo, si todo quedara solucionado en este nivel, significaría que el desempeño moral es heterónomo, no obstante, el hecho de ser ente que valora, es decir, de tener la capacidad de juzgar o realizar actividad valorativa transforma al ser humano en una entidad potencialmente autónoma, a partir de estos juicios se puede afirmar que la ética se forma en el marco referencial del sujeto, es algo que proviene de la intraconceptualidad, en tanto que la moralidad es la normatividad construida interconceptualmente, por medio del entarimado social. Lo moral, por su parte, “... está formado por juicios de carácter prescriptivo que inciden en las relaciones interpersonales, pero que no son arbitrarios ni uniformes –es decir, no dependen de convenciones-, sino que tienen pretensiones de universalidad”. (Payá, en Morales, 1999), por lo que un acto de carácter moral puede darse en un sujeto independientemente de los sucesos y discursos acontecidos a lo largo de su vida, es decir el juicio moral elaborado por el sujeto lo lleva o no al proceder ético. Con base al criterio de las teorías de aprendizaje, se definen dos tipos de teorías, aquellas que parten de la idea de que es el medio ambiente el que determina al aprendizaje humano, a las cuales se les

denomina “ambientalistas” y que abarcan un gama de corrientes y teorías muy diversas como pueden ser el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo y algunas corrientes cognitivas, y por otra parte, las que se denominan “interaccionistas”, es decir, las que conciben el aprendizaje como una interacción entre el individuo y el medio que les rodea, en esta agrupación encontramos las corrientes constructivista de Jean Piaget, para quien el desarrollo determina al aprendizaje y la Histórico-socio-cultural de L. S. Vigotsky, que sostiene que el aprendizaje apoya el desarrollo del individuo, al integrarse éste al medio socio-cultural que le rodea. Así las teorías ambientalistas determinarían indefectiblemente el proceder ético del sujeto sin lugar a redención, en tanto que la teoría interaccionista propone la capacidad volitiva de acuerdo a los procesos de interacción entre aprendiente y otredad.

Para explicar la respuesta moral del sujeto ante la sociedad Kohlberg (en Dueñas, s. f.) propone una teoría basada en una estructura fundamentada en niveles y estadios.

En el primer nivel o valor preconventional el valor moral reside en rótulos y reglas culturales externas acerca de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, las cuales son interpretadas en términos de consecuencias físicas de la acción (castigo, recompensa, retribución de favores) o simplemente en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas, y no son cuestionables, en este nivel pertenecen los estadios:

- Orientación, obediencia y castigo. Atención egocéntrica a la autoridad, al poder superior o al prestigio; eludiendo situaciones desagradables. Responsabilidad objetiva.

- Orientación egoísta e ingenua. En este estadio, la acción correcta es aquella que instrumentalmente satisface las necesidades propias y ocasionalmente las necesidades de otros. Equidad ingenua y orientación hacia el intercambio y la reciprocidad a través de formulas como “Si tu me ayudas, yo te ayudo”. Conciencia del relativismo del valor según las necesidades y perspectivas de cada sujeto.

En el segundo nivel o nivel convencional: El valor moral reside en el desempeño de roles buenos o correctos, en el mantenimiento y conformación del orden convencional y en satisfacer las expectativas de otros. En este nivel se juzgan las intenciones y por lo tanto, aparece la responsabilidad subjetiva. Los estadios que se presentan en este nivel son:

- Orientación hacia la concordancia interpersonal. La conducta se orienta hacia la búsqueda de la aprobación, la complacencia y la ayuda a otros. Conformidad con la conducta mayoritaria definida a través de imágenes estereotipadas y aprobadas por ser deseables.

- Orientación hacia el mantenimiento de la autoridad y el orden social. La conducta se orienta hacia el “cumplimiento del deber”, el respeto a la autoridad y el

mantenimiento del orden social.

El tercer nivel es el nivel postconvencional: en él los valores y principios morales son válidos y aplicados independientemente de la autoridad o conformidad de los miembros del grupo, aunque esos valores y principios son vistos como compartidos. En otras palabras, el valor moral reside en la conformidad de conciencia con derechos y deberes compartidos o compartibles. Los estadios que se presentan en este nivel son:

-Orientación contractual legalista. Consciencia del relativismo de los valores y opiniones personales pero ahora con énfasis en las reglas y procedimientos en la búsqueda del consenso. El deber es definido en términos de contrato, se elude en general la violación del precepto o derecho del otro. Es entonces, el reconocimiento de un elemento arbitrario en las reglas y expectativas en la búsqueda del acuerdo.

-Orientación de consciencia y principio. Orientación hacia los principios (justicia, respeto a la vida, igualdad económica, social y jurídica, etc.) como criterio en las opciones, apelando a la universalidad y consistencia de la lógica empleada. Respeto mutuo y confianza por la consciencia como agente directivo. Por lo tanto, esta orientación trasciende las reglas del orden social dado, para poner el énfasis en la racionalidad primordial en las opciones éticas.

Es fácil observar en el primer nivel una respuesta lejana a un orden real de valores, pues sólo es ejecutable en primer lugar una respuesta incuestionable a la imagen de autoridad, esto debido tal vez a una ausencia de conciencia o por un temor no razonado. Ya más elaborada es la respuesta a un intercambio de acciones, pues se ejecuta un acto favorable a cambio de uno ventajoso para el actor. En este caso no es viable referirse a tal acción como un valor, puesto que no se realiza de manera que permita a la conciencia visualizar las consecuencias en tiempos y niveles diferentes que el “aquí y ahora”.

Para el segundo nivel el deber se orienta a la aprobación de los otros, en este caso se encuentra al sujeto respondiendo a demandas (religiosas o legales) en las que pretende conquistar su tranquilidad emocional cumpliendo con la normatividad establecida por una determinada sociedad, en este caso tampoco es cuestionable el “deber ser”, puesto que la mayoría siempre tendrá la razón. En este caso la obediencia a la imagen de autoridad no se da necesariamente por temor sino por un convencimiento de admiración irrefutable.

El tercer nivel es el de la conciencia y la razón, se construyen los valores en la soberanía de la lógica interna elaborada a partir de los modelos externos que pueden ser llevados a juicio, hasta lograr la capacidad de exponer los propios elementos concluyentes, independientemente de la opinión ajena, en un acto que no genera ansiedad, aunque implique cierto riesgo social. El desarrollo de la ética, en la personalidad integral del sujeto cuenta así, como la base afectiva en la elaboración de los valores.

La formación de valores supone así una relación entre el sujeto en tanto particular, con la

comunidad entendida como lo general, de lo interior con lo exterior, es decir, de la interiorización de las normas con las regulaciones y valores comunitarios, de lo individual y lo colectivo, o sea, del reconocimiento de sí mismo con el reconocimiento de valores y normas compartidas y por tanto legítimas. Este proceso de respeto a lo compartido sucede en un proceso de lógica, en cuanto el docente logra llevar al alumno del primer nivel referido por Kohlberg, hacia el nivel de conciencia necesario para la construcción sistemática de los contenidos morales, en su descubrimiento, apropiación y fundamentación de los criterios de juicio que se requieren para desarrollar la autonomía en todo cuanto se refiere a los valores, para cuyo proceso es necesario desarrollar de manera intencional, la formación de habilidades cognitivas (análisis, síntesis y valoración moral), competencias comunicativas y capacidad para investigar, sistematizar y evaluar la información obtenida.

Los valores se definirán entonces como aquellas propiedades funcionales de aquellos elementos de la conciencia social, de la conciencia individual y de la conciencia universal previamente internalizados, que tienen una significación positiva para la conciliación humana, en el sentido de que contribuyen a la adaptación integral de todo sujeto social por medio de una influencia directa en la autorregulación de la conducta y la afectividad cognitivas (ibíd.). Al tener éstos una significación positiva para la dignidad humana, se sustentan en un respeto ineludible hacia el sujeto, tanto de sí mismo, como de él hacia los otros y de los otros hacia él.

Kohlberg (ibíd.) precisa que “la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral”, como afirma Piaget, sino que existen otros elementos, de carácter no cognitivo (sociales, afectivos, ambientales, físicos), que afectan este desarrollo, que también influyen de manera importante, pero que son elaborados de una manera lógica en la formación interna de los valores de acuerdo a modelos planteados por los adultos.

Cuando los valores llegan a regular la conducta de las personas, no desde fuera sino desde dentro (autorregulación), se puede afirmar que son cualidades de la personalidad del sujeto, lo que implica niveles de autoconciencia y voluntad altos sobre las capacidades de autocontrol emocional y la elaboración de un sentido personal de validez para el propio sujeto. Cuando esto no ocurre los valores pueden ser conocidos por parte de los mismos y llegar a cierto nivel de regulación, pero externo, de acuerdo con el contexto social inmediato en que se encuentren inmersos y cuando las condiciones varíen, o no exista la presión social acostumbrada, cambiará sensiblemente la conducta y se demostrará la inexistencia de tales convicciones en la personalidad (Alvarez, 1998).

La convicción sobre un valor determinado en el sujeto se construye a partir de un sistema de conceptos y su elaboración, llamados conceptos axiológicos (axios, ‘lo que es valioso o estimable’, y logos, ‘tratado’), éstos son imágenes o ideas simbólicas que pueden existir en un nivel primitivo o de manera finamente estructurada representando entonces conceptos sumamente definidos o superiores, con estos conceptos se construyen relaciones, enunciados o proposiciones que son opiniones o creencias internalizadas, en este caso

valores de tercer nivel de acuerdo con Kohlberg. El axioma central axiológico reza: "Valoramos algo según el grado en que se ajusta a su concepto" (Hartman, en Hidalgo, 2007). Un cajero honrado sería un buen cajero, pero un bandido honrado sería malo como bandido, pues la honradez no forma parte del concepto "bandido" (íbid.), un concepto por lo tanto, puede ser establecido lógicamente como algo que tiene valor en el grado en que cumple la intención de su concepto, la Axiología está basada en la naturaleza lógica del significado, llamada intención (concepto); y la estructura de la intención, como un conjunto de propiedades, que la hacen "ser" ese concepto. Cuando el sujeto se desenvuelve como conocedor de las diversas propiedades de un concepto su respuesta será necesariamente más acertada, dado que el significado lógico del concepto del objeto es el valor estándar de ese objeto, y ese estándar es objetivo, dando la definición de objeto en cuestión el cual es dado por el desarrollo del lenguaje y la sociedad humana a través de la historia.

De esta manera tener conciencia axiológica consiste en percatarse de los valores de todo tipo, pero otra cosa es percatarse de los valores morales y actuar en consecuencia. Así, una buena conciencia axiológica podría ser una mala conciencia moral, una persona sabe que algo es malo y sin embargo lo comete. Y podría darse el caso de que una persona con una mala conciencia axiológica que sea moral, porque ignora lo que es ser "malo". Es mediante la intuición (derivada de sutiles procesos lógicos) que se procede al margen de la intelectualización con respecto a las acciones convenientes para el sujeto. Es inminente pues, una dimensión educativa propiamente ética consciente (y no sólo moral) cuando se plantean cuestiones de reflexión sobre las opciones o actuaciones del sujeto, en modos que conduzcan a ponerse "en lugar del otro".

La autorregulación de la conducta ética requiere de un alto grado de conciencia, de un saber diferenciar los propios estados emocionales, el sentirse bien o mal (en estados de ansiedad, temor, depresión o sin ellos) debe ser algo consciente para el sujeto; el percatarse de sus afectos y conocer el poder de autocontrol, le confiere una razón para deducir el estado emocional de los otros, detrás de la autorregulación está la potenciación del "yo" en cuanto a su autonomía, libertad, independencia, autodeterminación y responsabilidad para dirigir la propia vida y valorar los derechos de la otredad, en la sabiduría de que al transgredir los derechos ajenos y perturbar sus intereses y afectos se puede incurrir en conflictos interpersonales, percibiéndose así mismo como un ser socialmente inaceptable.

La percepción del temor como detonante de las defensas naturales en el sujeto hace consciente el proceso de regulación interno: "Agredimos porque tenemos miedo, atacamos porque, en el fondo, nos defendemos; en conclusión, no nos valoramos lo suficiente como seres capaces. La agresión es una forma de defenderse del 'yo' rechazado, que se siente acosado interna o externamente" (Haeussler y Milicic, Op. Cit.). De tal modo "el fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: a quien la ejerce y a quien la padece" (íbid.). Al actuar la agresión como una falta de valor ético, el sujeto debe alcanzar el nivel de conciencia suficiente para razonar "el destruir mi entorno es antinatural y al destruirlo me destruyo a mí" (s. a.).

En este contexto la ausencia de valores en la competencia social en la edad escolar se relaciona con conductas problemáticas tales como la deserción, el bajo rendimiento, la delincuencia juvenil y conductas delictivas que pueden llegar a graves. Asimismo, una adecuada competencia social en esta edad se relaciona con el buen rendimiento académico y la popularidad de la persona entre sus iguales (Gallego, Op. Cit.), lo cual es de suma importancia para el joven, pues “El grupo ejerce un control ético sobre cada uno de sus miembros, principalmente a través de su poder para reforzar o castigar. Este poder se deriva de la totalidad de los componentes del grupo y de la importancia de los demás en la vida de cada uno de los miembros” (Skinner, en Espinosa, Op. Cit.). Esto sucede, desde el punto de vista humanista sobre un proceso dialéctico, en el cual cada miembro ejerce un factor de fuerza como control del modelo trazado, pues se ha comprobado que el joven estudiante prefiere realizar actividades compartidas con alguien más, sea con la familia, los amigos, la pareja e incluso el profesor. Según Díaz-Guerrero en un acto de interés adaptativo, los jóvenes pueden aún cambiar “algo en ellos mismos para adaptarse a su medio” (Díaz-Guerrero en Garay, 2008).

Durante este proceso, la formación de valores tiene su punto culminante en el modo de actuación personal del docente puesto, que la formación de valores es tan importante como el propio contenido que se imparte en cada una de las asignaturas, se trata, por lo tanto, que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito los valores que se requieren formar en los alumnos, “No hay nada que contribuya más a la formación de personas morales que el que estas crezcan, se formen y vivan entre personas morales.” (Hortal, 1995).

Como se dijo anteriormente desde este enfoque, el docente enseña más de lo que “enseña” y el alumno “aprende” mucho más de lo que el profesor directamente quiere “enseñarle”. Detrás de sus explicaciones aparentemente neutras está su naturaleza y su personalidad. A la vez que refiere su materia, está influyendo en los alumnos en todos los aspectos, de una manera velada, está “predicando con el ejemplo” según su estilo de enseñanza.

Así la educación y formación de valores comienzan sobre la base del ejemplo, pero éstos no se pueden reducir a los buenos ejemplos y al modelo personal del profesor, por lo que la formación de valores es un proceso gradual, donde es necesario buscar e indagar cuáles valores y por qué vías se deben formar, desarrollar, afianzar y potenciar en diferentes momentos de la vida, según las necesidades que se van presentando en la relación del profesional con su grupo, y siendo prioritaria la inducción de la concienciación del alumno como paso primordial, será ineludible la concienciación primero en el docente.

De este modo cuando se habla de una relación dialéctica profesor-alumno se hace en términos educativos, es decir, una relación que facilite el aprendizaje integral del sujeto aprendiente, que genere óptimas condiciones para el mismo, en este sentido, un profesor podría escuchar muy bien a sus alumnos y generar un ambiente de confianza entre ellos, pero si no domina su materia, no sabe plantear una metodología y no maneja una evaluación adecuadas, su relación con ellos sería menos enriquecedora. Así mismo, si un profesor que conoce muy bien los contenidos y presenta una forma interesante de

trabajarlos, pero no sabe interactuar con sus alumnos y genera un clima de desconfianza en el aula, esta relación tampoco tendrá buenos resultados.

Ahora bien, el sistema educativo para la realización del proceso de formación en valores conforme a la tradición pedagógica refiere dos enfoques curriculares, el primero de ellos, consiste en incluir dentro de un currículo específico, una asignatura específica referente a los valores. Por otra parte, se encuentra la opción de permear un currículo completo con los contenidos de esa determinada área del conocimiento; a esta modalidad se le conoce como “ejes transversales”, para esta modalidad es deseable entonces que el docente, no la asignatura, asuma los valores en su actuación cotidiana,

Será entonces necesario que las estrategias para la formación de valores queden reflejadas en los objetivos de cada disciplina y en cada una de las asignaturas, no de forma aislada, como en algunos casos en los que sólo se plantean objetivos educativos e instructivos carentes de sustento formativo, sino como una unidad dialéctica inherente a la docencia y será entonces que a partir de la forma en que se trabajen los objetivos instructivos se logrará el cumplimiento de los objetivos educativos de forma integral, por ende es primordial considerar su implementación no en el modelo docente, sino en la misma persona docente. Aunque no existe al parecer una guía de valores que sea infalible, se dispone, sin embargo, de un proceso de intercambio y comunicación humana que permite razonar y dialogar para obtener una solución lo más acertada posible.

Como se ha mencionado anteriormente la condición básica para la construcción de valores, es la percepción evaluativa del “sí mismo”, expresada en un determinado grado de confianza, respeto, consideración, aceptación y apego incondicional hacia el propio yo. En conclusión el nivel de autoestima afecta todas las esferas de la vida del sujeto. Así, influye definitivamente en la manera en que el sujeto, específicamente el sujeto en el ámbito escolar logre relaciones apropiadas en el orden del manejo de sus habilidades sociales, específicamente de valores adecuados a su propio contexto.

2.7 Estrategias de Construcción Educativa Integral en el Aula

Es necesario entonces formular las estrategias que derivando de lo anterior, adecuen las habilidades instruccionales que contribuyan a una apropiada construcción social de aprendizajes realmente significativos para el alumno.

El escenario del aula exige inmediatez a la reestructuración del modelo unilateral de información más allá de la mera notificación de datos. Esto es dar la coherencia y la estructura que faciliten el aprendizaje integral, útil y gratificante.

Dar coherencia y estructura al aprendizaje se refiere:

...a la cantidad y calidad de la información que se da a los alumnos en pro de la eficiencia del aprendizaje: manifestar expectativas, responder de manera consistente y previsible, dar información de ayuda, ajustarse al nivel de los alumnos... Lo opuesto es el caos, la ambigüedad. Dar estructura es, en definitiva, proporcionar

información y orientación, y también cuidar la secuencia didáctica, los ejercicios, el rimo, los contenidos y todo lo relativo al programa. (Morales, 2000)

Cabe mencionar sobre la importancia de la influencia mutua entre docentes y alumnos que el proceso de observación, juicio y crítica bilateral, es imprescindible. El docente debe desarrollar una capacidad de observación acuciosa hacia el grupo y un instrumento factible para el caso es el diario de campo, éste al hacer una descripción detallada de los acontecimientos y su interpretación, se convierte en un elemento reformador interactuante al observarse a sí mismo en al actuar de su grupo, “El coordinador (formador) y el grupo elaboran, comprenden y devuelven, en forma de interpretación, lo que observan” (Barabtarlo, 1995).

Para reafirmar la interpretación del producto vicario en el alumno, el docente puede hacer uso de otro recurso conocido como CEDA (Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos) pero en la variante no aplicada institucionalmente, sino por el propio docente respetando el anonimato de los alumnos, lo que hace más claro el objetivo de reconocimiento entre él y su propio grupo, y cuyo resultado es en este caso de utilidad inmediata para ambos integrantes. En la sabiduría de que fuera de los propios alumnos del docente, pocas personas al exterior del aula tienen información real sobre el desempeño del profesor, el recurso del cuestionario de evaluación aplicada de manera anónima es la única fuente de retroalimentación fidedigna en la que él puede reflejarse.

“El proceso de evaluación debe contemplar en todo momento dar una retroalimentación a los profesores, para que éstos tengan elementos más objetivos de su desempeño y puedan realizar una autocrítica al contar con más elementos” (Zambrano, 2005).

De tal modo al empezar por un cambio en su proyección desde su “ser” meramente informante a su “ser” integral como persona-docente, el profesor dispuesto a reevaluarse sobre la naturaleza de su propio desarrollo y aprendizaje humano, deberá expresar apertura ante las propuestas que suponen una amenaza al reconfigurar sus esquemas originales.

La educación holista es en su concepción más rigurosa un proceso integral para reestructurar la educación en todos sus aspectos. No es en realidad un paradigma nuevo, pero como modelo educativo se proyecta contracorriente proporcionando un marco global basado en lo mejor del conocimiento humano.

La educación holista supera la visión reduccionista tanto conductista como cognoscitivista, considerando al ser humano en su pluralidad, y trabaja en seis dimensiones: emocional, social, cognitiva, estética, corporal y espiritual. El holismo como movimiento educativo, se interesa por la interrelación de todos los planos que integran el ser intravivencial y su influencia recíproca (Wernicke, 1994).

La educación holista parte del supuesto de que todo ser humano tiene la potencialidad de buscar activamente los satisfactores que precisa para su desarrollo.

Así para el docente administrar únicamente contenidos temáticos que no tienen en cuenta las necesidades básicas para alumno en ese momento, es fuente de insatisfacción y descompensación afectiva notoriamente compartida por el alumnado.

La insatisfacción de estas necesidades básicas por parte del medio educativo conduce necesariamente, al aumento de la ansiedad (respuesta psicológica), a su vez de la tensión muscular (respuesta biológica), y por tanto de la elaboración de resguardos para obtener la satisfacción paliativa (respuesta emocional).

La educación holista implica un cambio dinámico y de aceptación ante las nuevas propuestas, un ejemplo sería la apertura de criterios ante los tópicos sobre asertividad, inteligencia emocional, imaginación o sugestopedia entre otros. Uno de los propósitos de este trabajo es señalar que los alumnos construyen aprendizajes más convenientes a un plan de vida plural y socialmente adecuado, cuando no están emocional y físicamente tensos, para resolver este problema una propuesta holista altamente investigada (Crawford, Hanson, Caracciolo et. al. mencionados por Schuster y Gritton, 1993) sería la relajación físico-emocional, dado que ésta promueve la regulación de la producción de las hormonas que desencadenan la respuesta de alerta ante situaciones de peligro (tales como la adrenalina y el cortisol las cuales afectan y degradan al organismo cuando se segregan sólo por ansiedad), siendo algunos de los beneficios de la relajación la oxigenación cerebral y la reducción en la producción del ácido láctico, que en exceso induce a un estado de ansiedad crónica, que a su vez obnubila la capacidad de atención, comprensión y memoria (Rivas, 2005).

Por lo anterior es pertinente afirmar que la creatividad del docente aunada a su salud psicoemocional, procurará la construcción acertada de estrategias afectivas en el aula que repercutan a su vez de manera vicaria en cada uno sus alumnos.

CAPITULO III

PROGRAMA DEL CURSO “AUTOESTIMA PARA DOCENTES”

3.1 Acciones realizadas

El planteamiento sostenido hasta el momento permite comprender que las estrategias de educación afectiva con base en el desarrollo preponderantemente de la autoestima, que se expondrán a continuación tengan un denominador común, la intención de desarrollar la autonomía personal y ética del sujeto docente y que le capaciten para la participación social responsable en la generación de alumnos con cualidades ideales representadas en el modelo adquirido mediante el curso “Autoestima para Docentes”.

Este curso surgió como parte de un trabajo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, encaminado a la creación de un modelo de escuela integral, creadora de conciencia y autonomía en cada uno de sus integrantes, y ha sido desarrollado en numerosas ocasiones, como base a un modelo educativo alternativo.

Sin embargo este modelo educativo, enfrenta una serie de obstáculos a los cuales este curso no es ajeno:

Existen dificultades de apertura al conocimiento personal, que tienen su base en una carencia de habilidades de reflexión introspectiva debidas a la historia personal del sujeto.

En este tipo de cursos, generalmente predomina un clima poco participativo, de desconfianza hacia los compañeros.

Algunos docentes no tienen conciencia de qué manera sus problemas personales afectan su labor docente.

Existe incluso, en ocasiones, una actitud poco cordial por parte de los docentes, que se caracteriza por mostrarle al alumno que no es agradable, exitoso ni competente.

A partir de las necesidades anteriormente mencionadas, el curso se planteó como propósito:

Proveer al docente de conocimientos y sobre todo de actividades que cubran sus propias necesidades de seguridad, identidad, autoconocimiento y competencia, bases de una sana autoestima, sin la cual, no podrá propiciar en sus alumnos todas las condiciones necesarias, para facilitar en su totalidad el funcionamiento pleno de sus aspectos intelectual y emocional.

Para la realización de este propósito, se acompañó de una serie de intenciones formativas durante su desarrollo, su fundamento se plasma en las siguientes acciones:

1. Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la autoestima como base de un adecuado desarrollo personal para adaptarse a los retos que exige la integración educativa.

2. Adquirir los conocimientos necesarios para construir las herramientas útiles para resolver en un clima saludable la construcción del objetivo educativo.

3. El logro de la comunicación del modelo de autoestima, desarrollado por el docente durante curso, hacia sus alumnos.

Como parte de la metodología, se trató de utilizar procedimientos que en sí mismos requerían ejercer las competencias que fueron el objetivo a desarrollar, mediante actividades prácticas, las que indujeron al docente a percibirse interiormente; los ejercicios se trabajaron generalmente en equipos, aunque algunos de manera individual (ciertas actividades concretas de este curso pueden ser llevadas al aula para ser trabajadas con los alumnos). Cada sesión se trabajó por medio de una agenda flexible, susceptible de ser construida por el grupo de acuerdo a las necesidades marcadas por los participantes (el curso puede adaptarse cuantas veces sea preciso).

El curso estuvo dirigido al personal docente, del subsistema DGETI de la SEP, cuyo trabajo esta relacionado con el alumnado, y los requisitos de ingreso fueron únicamente pertenecer al subsistema y participar voluntariamente en él. Dentro de un marco teórico holista, el trabajo se llevó a cabo con una intención constructivista, para propiciar aprendizajes de tipo significativo, en este caso se analiza el trabajo desarrollado en el CEBETIS 133 del modelo DGETI de la SEP, ubicado en Av. de las Dalías No. 220, Col. Villa de las Flores, Coacalco, Edo. De México, el mes de julio del año 2006.

El curso se desarrolló en dos semanas, una sesión diaria que a su vez tuvo una duración de cinco horas, haciendo un total de 50 horas. En cada módulo se desarrollaron contenidos y actividades encaminadas a lograr la introspección, con intención de lograr la autopercepción y el autoconocimiento, incentivando así la mejora de la autoestima del docente, todo esto con ejercicios y ejemplos pertinentes dentro de la metodología participativa. Cada sesión se trabajó secuencialmente, ejecutando la temática de acuerdo a la propuesta de actividades requeridas. Durante los procedimientos se compartieron las experiencias relacionadas con el trabajo llevado a la práctica para enriquecer el acervo de conocimientos totales, y así propiciar una construcción social formativa de los afectos favorables a cada sujeto del grupo. Para la acreditación formal el reconocimiento oficial fue otorgado por el Centro de Actualización Permanente, perteneciente al subsistema DGTI de la SEP, de acuerdo al número de asistencias estipuladas, que es del 80%. Pero la evaluación en cuanto a los avances formativos fue de tipo autoevaluativo, ya que la formación de la autoestima es un contenido de tipo subjetivo, no susceptible de medirse mediante los parámetros comunes de tipo declarativo. Esta se llevó a cabo mediante una preevaluación y una postevaluación conocida únicamente por cada participante.

La modalidad de trabajo se realizó a partir de ejercicios vivenciales, tanto grupales como individuales, basados en la reflexión sobre la acción y a través de las técnicas de dinámica de grupo. En este sentido se estableció un continuo diálogo entre los docentes participantes para reflexionar y debatir en grupo sobre aspectos personales y relacionados con la

docencia, y la problemática social del profesorado. La observación de las acciones se llevó a cabo mediante la técnica de diario de campo, así como de la observación participativa.

El curso se diseñó mediante una agenda susceptible de ser modificada por las necesidades planteadas por el grupo a lo largo del desarrollo de éste.

Las características y recursos fueron:

Antología: compilación de lecturas sobre los temas del curso, relativas a la dinámica de trabajo seguida (la lectura de dicha antología es recomendable pero no obligatoria).

Ejercicios prácticos o tareas que el participante entregó a lo largo del curso, (las cuales tampoco son de carácter obligatorio).

Una variable es que el curso puede realizarse por un facilitador o como en este caso, efectuarse con el auxilio de un observador que reproduzca los diarios de campo.

Este curso puede adaptarse a diversos espacios de acuerdo a la disposición de la escuela que lo solicite. Los materiales de trabajo requeridos son mínimos, para los participantes son necesarios los útiles comunes a un curso común, cuaderno lápiz, goma y pluma, en caso de requerirse algún utensilio más, como tijeras, pegamento o cualquier objeto requerido por las circunstancias marcadas por la evolución del curso, se comunica con anticipación. Para el curso en general los implementos tampoco son de difícil adquisición, se requiere de pizarrón, mesas ligeras, silla para cada participante y recursos de papelería como hojas carta, hojas rotafolio, plumines y cinta adhesiva.

El curso puede ser reproducido y sólo propone ejemplos, no es necesario duplicarlos detalladamente, ya que pueden adaptarse a las necesidades de cada grupo. Los ejercicios llevan un cierto orden, pero pueden utilizarse en el orden que más convenga al programa que se presente.

Los contenidos temáticos sobre los que se trabajó fueron los siguientes:

1. Afectividad y emoción
2. Afectividad y autoconocimiento
3. Formación del autoconcepto
4. Concepto de autoestima
5. Errores cognitivos durante el proceso de la información (comunicación)
6. Importancia de las habilidades sociales en el aula
7. Conocimiento y manejo de las emociones personales
8. Herramientas básicas para el desarrollo de la autoestima
9. El docente como modelo de autoestima y valores hacia el grupo
10. Manejo del diario de campo como forma de evaluación al grupo

La evolución del curso ocurrió sobre una agenda preestablecida, pero flexible de acuerdo a los requerimientos construidos por el curso a lo largo del proceso.

Cada una de las sesiones tuvo como finalidad condicionar la formación y desarrollo de la autoestima. Como puede observarse, no se pretendió una acción directa sobre la autoestima, sino sobre los aspectos que tienen fuertes relaciones con la misma. Puede decirse que el

propósito fue crear las condiciones personales y sociales que permitieran e impulsaran su mejora, para llevar al salón de clase las estrategias de trabajo adecuadas (incluyendo algunos ejercicios sobre autoestima), que pudieran ser adaptadas por el docente para ser aplicadas con sus alumnos. Para este curso las lecturas de la antología pueden ser seleccionadas de acuerdo al objetivo que se pretenda trabajar y acordes al tipo de grupo de trabajo, éstas pueden servir únicamente de apoyo para las acciones a desarrollar.

El trabajo realizado tuvo un triple propósito: a) vivir el proceso de concienciación-autoestima a nivel personal, para un desarrollo integral saludable en el docente participante; b) socializar intergrupalmente los productos elaborados a partir de cada sesión, con el fin de resolver la cotidianeidad laboral; y por último c) iniciar un proceso de vinculación docente-alumno, fundamentalmente integral con una base socialmente constructiva.

A continuación se hace una exposición de cada uno de los pasos utilizados en el desarrollo del curso.

3.1.1 Primera sesión: Formación del Autoconcepto

Al iniciar el curso se enfatizó la concienciación, refiriéndose ésta al desarrollo del autoconocimiento por parte del docente. Se reconoce, en general en los cursos impartidos una falta de conocimiento suficiente tanto de aspectos de la propia personalidad que interfieren en la práctica docente, como aspectos relativos a la forma de impartir docencia o de impulsar equipos de trabajo e investigación. En este sentido, después de realizar la presentación e información al grupo sobre la forma de trabajo, en el cual se hace énfasis sobre la línea de respeto hacia la decisión de participación por parte de los participantes y la forma de hacerlo (los ejercicios pretenden no forzar a nadie a participar si considera aflictivo el ejercicio), se les pidió se identificaran mediante gafetes sencillos (tarjetas de 13cm por 8cm) escribiendo en ellos la forma en que más les agradara que se les llamara, se les indicó que se trabajaría mediante el concepto del “círculo mágico”, en el cual no existe una figura predominante, sino una igualdad social, se les informó también que la única regla que no se podía contravenir es la del respeto obligatorio hacia cada uno de los participantes, en cuanto al participación se podía comentar lo que se quisiera, cualquiera tendría derecho de participar o de no hacerlo (a excepción de un ejercicio como se verá más adelante), en ese momento del encuadre se precisaron también las etapas de la agenda con la que se trabajaría, aclarándose que el trabajo se realizaría de manera constructivista, partiendo de la problemática identificada dentro del grupo y emergiendo de ésta las necesidades de formación del grupo; siendo trabajo grupal también definir los acuerdos y los compromisos por cumplir durante todo el proceso. Los comentarios acerca de la asistencia y puntualidad para este curso son importantes porque el programa esta diseñado de modo graduado y es difícil recuperar la pérdida de una sesión, de hecho si algún participante advierte que se ausentará de dos sesiones, entonces se le recomienda que espere a que el curso vuelva a programarse en otro momento, por lo que este punto se recaló abundantemente.

Antes de iniciar el curso, propiamente dicho, se hizo una preevaluación por medio de dos cuestionarios, estos mismos se resolvieron de manera personal, y las respuestas sólo fueron conocidas por el participante que respondió a los mismos, ya que estos se depositaron dentro de un sobre sellado el cual sería identificado y revisado sólo por el interesado al término del curso, haciendo una comparación entre las primeras respuestas y las que se respondieron al final a manera de postevaluación, lo cual le permitió apreciar la evolución que había experimentado.

Para este ejercicio se aplicó el test evaluatorio de Coopersmith (Dyer, 1980) (cuyo resultado se conoció de forma personal durante la última sesión al entregar el puntaje y la escala evaluativa), además de un cuestionario informal de autoconocimiento creado para el curso (en éste último la relación de preguntas no es exhaustiva y pueden contestarse abiertamente), para complementar la formalidad del compromiso se anexó un compromiso personal creado también para el curso (ver anexo I).

Durante la siguiente parte se solicitó a los participantes que intentaran definir el concepto de autoestima, en virtud de que la docencia es una profesión constituida básicamente por relaciones cargada de historias personales, escolares, laborales y realidades sociales que se representan a partir de los conocimientos y valores de las personas que la ejercen. Sin importar la definición acabada por el grupo en un principio, se partió de ella para ir la ajustando a través de las sesiones.

Partiendo de la importancia de la necesidad del conocimiento de un autoconcepto, se trabajó con una adaptación de la dinámica de sensibilización “Cinco Sentidos Autoevaluativos” (Acevedo, 1997), en la cual se pidió a los participantes mencionaran tres cosas que les gustara percibir con cada uno de sus sentidos, la realización de este ejercicio permitió a cada individuo que participó en él una introspección en sus áreas personales, al mismo tiempo introdujo a la autoevaluación, además de ayudarlos a propiciar la identificación y comunicación entre los miembros del grupo al ser compartido el trabajo.

Para continuar con el trabajo de sensibilización intrapersonal se trabajó con la dinámica “Como la Palma de mi Mano” (Acevedo, 1997), en la que se solicitó a los participantes que trazaran el contorno de su mano cardinal, para determinar las dimensiones del conocimiento de sí mismo en cada uno de ellos, al terminar se realizaron los comentarios procesando entre el dibujo y las líneas reales, se concluyó si realmente se conocían a sí mismos tanto emocional como físicamente.

Al concluir estas dinámicas se realizó una dinámica de distensión, en este caso se utilizó el juego “Una sola palabra” en el que se pidió a los participantes que dando una lista de letras escribieran con ellas una sola palabra, se trabajó en equipos, y con duración aproximada de 10 minutos, posteriormente se hicieron los comentarios, (ver anexo I). Los comentarios a las dinámicas se realizaron de acuerdo a las pautas que marcó el grupo,

Por último se hicieron las recomendaciones sobre los trabajos a realizar para la siguiente sesión, en esta sesión se recomendó intentar hacer conciencia sobre lo que se había realizado a lo largo del día.

3.1.2 Segunda sesión: Intravaloración

Al iniciar la sesión se hizo una revisión de las recomendaciones hechas en la sesión anterior, se pidió relatar algún recuerdo del día anterior, para percibir el tipo de pensamiento que era recordado en la mayoría de los casos fueron recordados asuntos dolorosos o irritantes, se les hizo la aclaración para percibir esta situación, el ejercicio que se recomendó fue concienzar el momento en que uno empieza a recordar sólo lo malo del pasado, sugiriéndoles poner atención a los logros (por pequeños que sean) y detalles agradables que sucedan en su entorno.

Se realizó posteriormente la adaptación de la dinámica de concienciación “La Bicicleta de la Vida” (Gleasson, 1997) (ver anexos I y II), en la cual se solicitó a los participantes trazar las gráficas que permitieron visualizar de manera fácil y divertida, la representación del proyecto de vida de cada uno de ellos. Se realizaron los comentarios sobre la impresión que causa el observar una gráfica que muestra los niveles sobre los que se dirige su vida y como podría resolverse.

Se continuó con la adaptación de la dinámica de sensibilización “La Jaula del Pájaro” (Lavin, 1947) (ver anexo I). Este ejercicio se realizó con el propósito de hacer consciente la problemática personal de cada participante y determinar la acción frente a esas situaciones mediante la discusión en grupo.

A continuación se realizó una dinámica de integración llamada “Torbellino de Sillas” (Gleasson, Op. Cit.) (ver anexo I), en la que se hace hincapié en la importancia de la integración y el trabajo cooperativo. En esta sesión la recomendación de trabajos para la siguiente fue observar tres personas desconocidas en la calle, imaginar su nombre, historia y situación actual.

3.1.3 Tercera sesión: Didáctica de la Introspección

Al inicio de la sesión se trabajó con las recomendaciones de trabajo solicitadas anteriormente, los participantes llegaron a la conclusión sobre la importancia de “humanizar” a la “gente” que no es percibida en la calle, y la importancia que esto tiene para los jóvenes alumnos que tienen bajo su responsabilidad.

El siguiente ejercicio con el que se trabajó fue la adaptación de “Confianza en Nuestro Organismo” (Garaza, 2000), su realización fue con el fin de hacer consciente la diferencia entre pensamiento lineal y concepción integral de las ideas y comparar los modelos físicos y emocionales que se reflejan en la autoestima, así como la auto percepción del organismo y su relación con el trabajo introspectivo. Se hicieron las comparaciones en cuanto a la similitud que esto tiene con asimilar nuevas ideas, la forma de aceptar o no lo que se presenta en su vida, y como podían llevar esta experiencia a su salón de clase.

Se continuó con la adaptación de la dinámica de sensibilización “La Seguridad” (Acevedo, Op. Cit.) (ver anexo I), en este trabajo se pretendió lograr que cada participante estableciera de manera personal cuáles eran los elementos que le proporcionaban seguridad en cada uno

de los ámbitos de su vida (de tres a cinco aproximadamente en el orden de importancia que él considerara), cotejando las necesidades expuestas con la pirámide de necesidades de Maslow. Por último se trabajó con la adaptación de la dinámica “Salto a la Confianza” (Chase, 1993) (ver anexo I), haciendo previamente que se comentara sobre los diferentes grados de confianza que se pueden sentir por diferentes personas. Se hicieron los comentarios acerca a esta dinámica y se retomaron los comentarios a las otras haciendo una correlación con las experiencias.

Por último se hicieron las recomendaciones de trabajos para la siguiente sesión, en este caso se recomendó hacer una reflexión introspectiva y enlistar por lo menos cinco de sus cualidades, las cuales serían compartidas al día siguiente en el grupo.

3.1.4 Cuarta sesión: Revaloración Personal

Se procedió a hacer la revisión de las recomendaciones de trabajos de la sesión anterior, se pidió a los participantes que voluntariamente leyeran sus listas de cualidades. Para quienes no pudieron encontrarse alguna cualidad, se hizo un debate acerca de la modestia, la soberbia y el egoísmo para hacer entonces la siguiente adaptación de la dinámica de sensibilización “Lluvia de Flores” (Garaza, Op. Cit.) (ver anexo I), esta dinámica se realizó indicándoles que todos participarían sin excepción, a pesar de las renuencias, todos los integrantes intervinieron (siendo el único ejercicio obligatorio para todos, por razones obviadas en la descripción del mismo en el anexo I). Este ejercicio se realizó con la finalidad de reforzar la autoimagen de cada participante, así como propiciar los puntos fuertes del autoconcepto y su capacidad de autoaceptación.

Una vez que pasaron todos los integrantes del grupo se hicieron los comentarios.

La siguiente dinámica aplicada fue “Un Problema en Silencio” (Origel, 1996) (ver anexo I), La finalidad fue permitir a los miembros del grupo distinguir entre las vivencias internas y aisladas y las mismas vivencias internas compartiendo sensaciones de contacto físico. Se comentó la diferencia sentida al meditar en soledad y en compañía.

Para continuar se aplicó la dinámica de distensión y de autoaceptación “Tu Retrato” (Ibíd) (ver anexo I), en la cual se trabajó sobre creatividad, constituyendo al mismo tiempo una herramienta de diagnóstico para determinar el grado de autoaceptación, autocrítica y tolerancia hacia el humorismo por parte del grupo. Los comentarios fueron acerca de aceptar la imagen chusca que se había formado y permitir la crítica de los demás, al mismo tiempo permitió la relajación del grupo después de haber trabajado sobre sus problemas personales.

Las recomendaciones de trabajos para la siguiente sesión fueron trabajar sobre la lista de adjetivos “Yo soy” (Field, 1995).

3.1.5 Quinta sesión: Automoldeamiento

Se pidió a algunos voluntarios participaran sus trabajos del día anterior, se habló de las autocreencias y el modo de modificarlas mediante nuevas afirmaciones y comparándolas con el nivel de autoestima que cada uno creía tener y sobre la importancia de tener conciencia de ello. Se continuó con la adaptación del ejercicio de automoldeamiento “Cuento en Cascada” (Acevedo Op. Cit.) (ver anexo I). Para esta dinámica fue importante que quienes participaran estuvieran avanzados en el programa de autoaceptación además de haber logrado un adecuado progreso en su formación grupal, la participación fue voluntaria, sin embargo la totalidad del grupo participó, se aclaró que el objetivo de esta dinámica era crear conciencia de las situaciones que no se enfrentan abiertamente y aceptar con franqueza los sentimientos para resolverlos con certidumbre, además de promover el desarrollo de la capacidad creativa y la cohesión grupal.

La siguiente dinámica fue “A Todo Sí y a Todo No” (Cornejo, 2003) (ver anexo I), en la cual se permitió analizar el sentimiento de aceptación o rechazo de los participantes voluntarios por parte del grupo, permitiendo fortalecer la autoimagen de los sujetos mediante el análisis de las causas del rechazo y de la aceptación. Se hicieron los comentarios respecto a las emociones experimentadas en ambos casos, tanto por los voluntarios como por el grupo.

Para concluir los trabajos de la sesión se trabajó con la adaptación de la dinámica “Los Trenes Despistados” (Sabert, 1993) (ver anexo I), se les instruyó acerca de que el ejercicio pondría a prueba su capacidad de competencia intergrupal e intragrupal en el seguimiento de instrucciones y organización, se observó también la resistencia a la capacidad de confiar la seguridad a un líder.

Finalmente se hicieron las recomendaciones para la siguiente sesión, en este caso se recomendó trabajar con elaboración de la autoentrevista para lo cual se les proporcionaron ejemplos de preguntas de autoconocimiento elaboradas por el grupo.

3.1.6 Sexta sesión: Integración Personal

Al iniciar la sesión se trabajó con las recomendaciones de trabajos del día anterior, se discutió sobre la importancia de saber qué preguntarse a sí mismo, el ir descubriendo las razones de las propias actitudes y sus posibles causas, sobre la importancia de conocerse mejor y ocupar el tiempo en los asuntos personales mejor que en los ajenos, se hicieron propuestas sobre mejores formas de autoentrevistas y la calidad de preguntas a hacerse.

El siguiente ejercicio con el que se trabajó fue una adaptación de la dinámica “Mi Fruta Preferida” (Acevedo, Op. Cit.) (ver anexo I), en la cual se pudo observar la capacidad de observación de los participantes y propiciar la sensibilización de los mismos en los procesos de personalización y humanización como docentes. Para concluir se hizo la comparación de un grupo de alumnos que inicia un semestre con una bolsa de frutas que recibe cada docente sin tomarse la molestia de observarlos, los comentarios en este caso

provocaron confrontación por la diferencia de opiniones. La siguiente dinámica aplicada fue “Figura Geométrica Elástica” (Orijel, Op. Cit.) (ver anexo I) participando todo el grupo, en esta dinámica se estimuló el trabajo colectivo orientado hacia la cooperatividad grupal, y permitió la retroalimentación para la mejora del estilo de liderazgo. Los comentarios fueron acerca de la dificultad para lograr una buena comunicación, decidir quien se define como un “buen líder” y cómo llevar este conocimiento a sus alumnos.

Para la siguiente dinámica se trabajó con una adaptación del ejercicio “El Secreto Anónimo” (Acevedo, Op. Cit.) (ver anexo I), éste permitió expresar libremente frustraciones ocultas que no han logrado ser verbalizadas, la cooperación grupal ayudó nuevamente en la resolución de los conflictos respetando el anonimato. Se hicieron los comentarios a este ejercicio en los cuales se propusieron soluciones a los diversos problemas.

Las recomendaciones de trabajos para la siguiente sesión fueron trabajar con algún problema de manera introspectiva, utilizando la imaginación para lograr profundizar en los estratos del “sí mismo” o “self”, se les solicitó también para la siguiente sesión que llevarán una fotografía de su infancia, preferentemente anterior a cumplir catorce años.

3.1.7 Séptima sesión: Superación de Limitaciones

Se pidió a algunos voluntarios participaran sus trabajos del día anterior, al comentar acerca de la profundización de los pensamientos, se dio pie al inicio del tema de la imaginación, fantasía y la imaginería para hacer cambios en los pensamientos y actuaciones, se comentó también sobre los beneficios de la relajación y el cambio de programación mental para romper con adicciones inconscientes.

Se continuó con la adaptación del ejercicio “A quién Recuerdas” (González, 1992) (ver anexo I), en el que se intentó percibir el grado de comportamientos adecuados de interacción social, diferenciándolos de aquellos agresivos o dóciles, y propiciar la percepción del comportamiento y sentimientos hacia determinadas personas, haciendo una auto evaluación, se comentaron los resultados en forma grupal.

Durante el siguiente ejercicio se trabajó con la adaptación del ejercicio “Fotografías de la Infancia” (Chase, Op. Cit.) (ver anexo I), el objetivo del ejercicio fue vencer la resistencia del “yo” privado e introducirlo al “yo” público, intentando descender el nivel de ansiedad que produce la vulnerabilidad que representa la infancia y compartir las emociones reprimidas con los otros, durante la discusión surgieron algunos asuntos personales no resueltos durante la infancia, que voluntariamente fueron tratados por el grupo.

El siguiente ejercicio a realizar fue la lectura “La Tristeza y la Furia” (Bucay, 2002), procurando la integración de las percepciones visual y auditiva con la finalidad de hacer más profunda la sensibilización a los conceptos, que en este caso se referían a la concienciación de anomia e indefensión aprendidos durante la niñez.

Para terminar los ejercicios de esta sesión, se realizó la dinámica de distensión “Los Frijolitos” (Orijel, Op. Cit.) (ver anexo I), su aplicación reforzó la efectividad al minimizar

la rigidez defensiva debida a las acciones de las dinámicas anteriores, este ejercicio favoreció la intercepción grupal, los comentarios fueron respecto a que no se respetaron las reglas y la intención de hacer trampa por la ansiedad de terminar antes con el ejercicio. Se reconoció que la finalidad del ejercicio fue básicamente jugar.

Las recomendaciones de trabajos para la siguiente sesión fueron trabajar sobre los defectos que se podían reconocer para ser confrontados, se pidió únicamente trabajar uno.

3.1.8 Octava sesión: Expansión Vivencial

Al inicio de la sesión se trabajó con las recomendaciones hechas en la reunión anterior, algunos integrantes participaron de sus trabajos permitiendo comentarios por parte de los compañeros acerca de su problemática, esto propició que se realizara el siguiente ejercicio “Crítica y Autocrítica” (Acevedo, Op. Cit.) (ver anexo I), que permitió crear un clima de relación más profundo entre los participantes, al mismo tiempo que propició el dar y recibir retroalimentación. En este ejercicio se insistió en cuidar el lenguaje, la concreción y la pertinencia, se hicieron propuestas para ajustar los errores de actitud, cuando terminó el último participante voluntario, los compañeros espontáneamente iniciaron una serie de críticas positivas hacia cada uno de ellos (en este ejercicio fue conveniente que participara la facilitadora en la autocrítica y en ser criticada).

Se continuó con el ejercicio “Mi Defecto es un Cualidad” (González, Op. Cit.) (ver anexo I), cuya finalidad fue ayudar a aclarar los pensamientos culposos expresando sólo los aspectos benéficos de una actitud inadecuada, sin embargo en el análisis se observó como estos aspectos deben ser modificados para lograr la modificación del error en su actuación social y seguir defendiendo sus derechos sin lesionar los derechos de los demás.

En seguida, para efectos de evaluación a cada participante por parte de su grupo de alumnos, se trabajó con una sesión de muestra, sobre elaboración de cuestionarios para valorar el desempeño docente, de acuerdo a la opinión de cada estudiante, se les informó que se haría un seguimiento para discutir los resultados al finalizar el semestre en curso. (Morales, 2000) (ver anexo II).

El último ejercicio a realizar en esta sesión fue “Gol por mi Equipo” (Cornejo, 2003) (ver anexo I) La intención de éste fue minimizar la rigidez defensiva generada por los ejercicios anteriores En esta sesión el grupo se relajó y se reanimó con los comentarios finales.

Se recomendó como trabajo para la siguiente sesión las lecturas “Estrategias para Mejorar el Autoconcepto” (Torrego, 2006) y “Diario de Campo” (Barabtarlo, 1995).

3.1.9 Novena sesión: Creatividad Intravivencial

Se pidió a quienes desearan participar expusieran sus trabajos del día anterior, con base a la discusión sobre las dudas acerca de la observación-evaluación hacia los alumnos, se procedió a hacer el análisis del modelo de instrucción-evaluación “diario de campo”, como propuesta para mejorar la comunicación con el alumnado y la posibilidad de utilizar este modelo como sistema de evaluación, así como para intentar el acercamiento afectivo hacia

los mismos y fomentar la motivación para la asistencia a clases, se hicieron las discusiones sobre el tema.

A continuación se trabajó con la adaptación del ejercicio “Prejuicios en el Aula” (González, Op. Cit.) (ver anexo I), cuyo objetivo fue analizar los efectos que causan los juicios infundados en las relaciones humanas, así como analizar los efectos que causan los prejuicios y valores en un grupo escolar de adolescentes, finalmente se hicieron los comentarios acerca de las actitudes erróneas y sus posibles soluciones.

El siguiente ejercicio que se realizó fue “A través de los Ojos del Amor” (Cornejo, Op. Cit.) (ver anexo I), durante éste se intentó hacer conciencia del nivel de auto aceptación y autoestima hacia el “sí mismo” así como el grado de aceptación por el físico y la apariencia, y descubrir los propios rechazos provocados por la inseguridad personal.

Este ejercicio sirvió como preámbulo para el siguiente, el cual fue “Relajación” (Iturralde, 2006), en el que se explicó la fisiología de este proceso y su contraparte la tensión físico-emocional, sus beneficios en el aula y las estrategias para lograr resultados favorables con la práctica y poder realizarlas con sus alumnos.

Las recomendaciones de trabajos para la siguiente sesión fueron ubicar los niveles de ansiedad o angustia en las diversas situaciones cotidianas y practicar las técnicas de relajación realizadas en la sesión.

3.1.10 Décima sesión: Afianzamiento Integral

Al iniciar la sesión se trabajó con las recomendaciones de trabajos del día anterior, sólo un participante manifestó haber sentido ansiedad al realizar los ejercicios en casa, se recomendó hacerlos con moderación y calma.

A continuación se les informó que se harían los últimos ejercicios del curso, el primero de ellos fue la adaptación del ejercicio “Carta a Mí Mismo” (Hernández, 1991) (ver anexo I), en él se trabajó el autodescubrimiento del “sí mismo” y las causas de sus limitantes, para eliminar patrones equivocados de interacción con los otros. Se trabajó con acciones de contención en los casos que así lo requirieron.

Para la adaptación de la dinámica “Contención en Parejas” (Hernández, 2001) (ver anexo I) se formaron las parejas aplicando un juego de animación, se procuró que nadie quedaría solo (en caso necesario hubiera participado la facilitadora), el objetivo fue experimentar intimidad y confianza con la persona con quien se formó pareja para la mejora de la vinculación intergrupala. En este ejercicio se trabajó en la construcción de fortalezas para la comunicación del autoconcepto y a su vez se trabajó sobre contención, al ser confidente de la confianza e intimidad del compañero de ejercicio.

La última dinámica a trabajar para este curso fue la adaptación del ejercicio “Viaje Hacia el Perdón” (Smedes, 2002) (ver anexo I), que fue corolario de los trabajos anteriores, se indicó que se trabajaría con situaciones afectivas, probablemente dolorosas, intentando llegar a las raíces de las mismas para lograr una liberación consciente, sustento imprescindible para lograr el “sentido de pertenencia con los otros, no por los otros” (Linn

y Fabricant, 1992), por lo que se indicó que quien no deseara participar podría retirarse, sólo dos personas decidieron salir del aula, el ejercicio se desarrolló bajo supervisión continua de la facilitadora, trabajando finalmente los resultados de manera grupal para quienes así lo determinaron.

Para concluir se realizó la lectura “Lecciones de los Gansos” (Arrien, 2000), para incrementar la cohesión del grupo como equipo de trabajo en el ámbito laboral al cual pertenecían.

Finalmente se realizó la autoevaluación devolviendo a cada participante el sobre sellado que había marcado, comparando sus respuestas iniciales con las respuestas finales al concluir el curso, quien así lo determinó comentó sus resultados, se aunó a esta evaluación un cuestionario semiestructurado de respuesta abierta para ser entregado de manera voluntaria y anónima, al día siguiente (ver anexo II).

CAPITULO IV

ANALISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA APLICACION: CURSO “AUTOESTIMA PARA DOCENTES”

4.1 Análisis de los datos

El capítulo que se presenta a continuación corresponde al análisis cualitativo del curso “Autoestima para Docentes”, el análisis de los datos se dirige a investigar de que manera influyeron los trabajos realizados por los participantes durante el curso en sus actitudes afectivas; principalmente en su concepto de autoestima, al manifestar sus experiencias al respecto en el ámbito personal, familiar y laboral, así como el efecto producido sobre el aprendizaje en sus alumnos, tanto en los contenidos de los programas escolares como en su aspecto afectivo personal. Este abordaje se presenta desde una perspectiva de la metodología cualitativa en su modalidad de investigación-acción participativa, la cual permite extraer del discurso de los propios docentes, las vivencias impresas en el consciente y en el preconscious de cada uno de ellos, proyectadas tanto en sus acciones como en sus afectos, tomando como punto de partida el impacto que produce en su vida cotidiana el concienciarse de su propio “sí mismo”, este modelo de investigación exploratoria documental tiene como objetivo fundamentar de la forma más completa posible el objeto estudiado, y no sólo aquellos temas que han sido descritos únicamente de manera teórica, en reportes anteriores.

El testimonio de los distintos actores, obtenido a partir de diferentes técnicas como: observación, entrevista y reporte, fue transcrito para darle un orden lógico procurando respetar en lo fundamental su contenido para luego proceder a su análisis.

El análisis consistió en la codificación y elaboración de categorías que fueron analizadas y relacionadas entre sí para tener una visión sistemática, unificada e integrada del fenómeno de la concienciación y el trabajo de la autoestima en el contexto del escenario aula-docente y sus consecuencias en los diversos ámbitos cotidianos de los participantes.

El discurso de los actores frente a la carencia del concepto real de autoestima en el ámbito educativo escolar, es el resultado de la mal lograda experiencia cotidiana que se vive día a día en la comunidad. Los diferentes significados que el fenómeno adquiere son el resultado de las distintas interacciones que se dan en los espacios educativos donde se entrecruzan sentimientos, pensamientos y acciones de los actores.

El curso se desarrolló con una metodología de tipo constructivista-participativo, esto es, a través de la constante interacción entre la facilitadora y los profesores que participaron en él con el fin de que expusieran y compartieran sus experiencias personales y de mejorar su capacidad para identificar, expresar y comunicar sus emociones y sentimientos.

En el discurso sostenido por los docentes participantes frente a la relación docente-alumno

en el contexto de la formación de la conciencia, el auto concepto y su culminación en el desarrollo de una adecuada autoestima, se distinguieron cuatro categorías de significados bien definidos. Estas categorías quedan determinadas por dos ejes fundamentales: desarrollo personal y desarrollo laboral.

De este modo se generan las categorías de:

1. Concienciación-Autoestima (c. a.)
2. Relación Docente-Alumno (d. a.)
3. Vida Personal (v. p.)
4. Problemática Laboral (p. l.)

El siguiente paso en este proceso de análisis fue el de entablar una relación directa con los sujetos de la investigación, esto con el fin de conocer de primera fuente sus opiniones personales, creencias, pensamientos y propuestas, mediante observación participativa, entrevista abierta, cuestionario semiestructurado y reporte de seguimiento, útiles en el proceso de análisis cualitativo.

Al final de cada testimonio aparece el código que identifica la técnica, categoría y al actor correspondiente con sus iniciales, en el caso de anonimato aparece una “N”:

1. Cuestionario Semiestructurado de respuesta abierta (c. s.) (ver anexo I)
2. Entrevista Abierta (e. a.)
3. Observación Participativa (o. p.)
4. Reporte de Seguimiento (r. s.) (ver anexo II)

A continuación se presenta la descripción del análisis a partir de la primera sesión, algunos testimonios fueron transcritos para su mejor interpretación en cuanto a la ortografía y redacción procurando respetar en lo posible su contenido original.

Primera sesión:

El primer día, después de la presentación, el grupo se mostró callado, prácticamente sin participación, se esperaba recibir las indicaciones, las cuales se seguían casi de manera automática, habiéndose indicado que se trabajaría con un enfoque constructivista, en el cual todos los participantes tendrían la misma valía en cuanto a respeto y responsabilidad, se les informó que se esperaba la participación de cada integrante pero que no se forzaría a nadie a participar si no deseaba hacerlo. También se explicó que el curso marcharía de acuerdo al ritmo y a las necesidades que marcara el grupo, sin un plan riguroso o inflexible, las dudas sobre como se iba a poder trabajar sin un “orden del día” surgieron de manera abrupta, intentando marcar a la facilitadora, como un error de planeación, el hecho de no estructurar los pasos que debían cubrirse durante un tiempo estipulado.

No entiendo como dices que se puede trabajar sin hacer un plan de clase, no se puede llegar a improvisar sólo porque dices que es constructivista, yo he tomado cursos de método constructivista y esto que tú dices que es constructivismo, pues no lo es, creo que deberías investigar bien lo que propones antes de empezar un curso...
N. (c. a.) (o. p.)

En el aspecto de las relaciones interpersonales se observó en un principio desconfianza hacia la facilitadora por parte de la mayoría de los participantes del grupo, en cursos anteriores se ha manifestado un grado de resistencia en forma de menosprecio a la capacidad y conocimientos de los demás participantes, principalmente de la facilitadora, esto es, al creer percibir una falta de dirección proveniente del líder, especialmente cuando la responsabilidad del avance en el aprendizaje recae sobre el propio sujeto. En este sentido la inseguridad respecto a la capacidad en la creatividad y el tomar riesgos sobre decisiones que puedan ser castigadas, hacen al sujeto exigir la dirección a las acciones ajenas para no enfrentar una posible sanción, este aprendizaje germinado en la niñez es reproducido por los mismos docentes, sin percatarse de ello durante toda su vida laboral.

Al hacer la autoevaluación y darse a conocer que los resultados serían únicamente conocidos por el participante el grupo mostró menos tensión en sus comentarios respecto a la forma de trabajar.

Cuando dijiste que cada uno se hacía responsable de sus aprendizajes y que nadie lo iba a saber, me sentí como más tranquila, pero pensé que así no se puede trabajar con los alumnos porque así no van a hacer nada, pero pensé a lo mejor yo tampoco voy a hacer nada y creo que nos falta quien nos esté empujando para trabajar, no sé, creo que me sentí confundida, y es que nuestros grupos son muy grandes, no hay como controlarlos, son más de cincuenta y tenemos dos o tres grupos, imagínate dejarlos a que se responsabilicen de ellos mismos... S. A. (d. c.) (o. p.)

Durante la realización de los ejercicios “Cinco Sentidos Autoevaluativos” y “Como la Palma de mi Mano” se hizo notorio el escaso conocimiento acerca del autoconcepto que cada participante tenía de sí mismo; al realizar el trabajo de introspección acerca de sus áreas personales, surgieron dudas sobre su seguridad, al declarar afirmaciones sin lugar a cuestionamientos. A la pregunta ¿realmente hay cosas que se conocen como la palma de la mano? o si respondían a sus sentidos, como parte de la formación de su autoconcepto, la mayor parte del grupo manifestó su desconcierto. Cabe destacar que los comentarios hechos por el grupo giraron en torno a que el autoconocimiento es imprescindible ya que el autoconcepto personal del docente es causa y consecuencia del rendimiento escolar de los alumnos.

Para mí fue algo muy constructivo ver que no me conocía, ni sabía como empezar a hacerlo, nos abrió los ojos en muchas cuestiones personales saber que teníamos que

empezar por nosotros, al no conocernos y ni siquiera pensar que podíamos querernos, pero como nos podemos empezar a querer si no sabemos que nos gusta, con que podemos disfrutar la vida realmente, si no conocemos ni la palma de nuestra mano, y aún así queremos componer las cosas en el salón de clases y con nuestra familia, sé que es difícil lograrlo pero por lo menos se intenta. M. J. (c. a.) (r. s.).

Con la dinámica de distensión “Una Sola Palabra” se pretendió contribuir al logro de la creatividad y el trabajo cooperativo, del mismo modo se pretendía observar las limitantes que se forjan en las primeras etapas de la vida escolar, según Rodríguez (1997) el temor al fracaso; la falta de confianza en nosotros mismos y el temor a la desaprobación, son algunos de los temores que se presentan con más frecuencia en la niñez, bloqueando el proceso del pensamiento creativo para resolver problemas de solución prácticamente evidente. “La ansiedad excesiva sólo dificulta la búsqueda de la solución” (ibíd).

La percepción equivocada de las propias capacidades de resolución de problemas en el momento de efectuar el ejercicio fueron discutidas a raíz de los ejercicios anteriores, basándose estas en dilucidar, porque “la insistencia en utilizar ciertos elementos como siempre se han utilizado, sin dar margen a otros usos y recursos posibles” (ibíd), los comentarios se centraron en cuanto a la importancia del autoconocimiento para realizar estrategias propias y crearse “permisos” para realizar acciones propias.

...en cuanto a las propuestas de planeación creo que todo esto es como una fantasía, porque nunca nos dejan improvisar nada ni proponer lo que pensamos que pueda funcionar, porque siempre lo tenemos que hacer como está estipulado en los programas, y si te sales tantito te dicen que no. Por eso no tiene mucho caso querer ser creativa, aunque ves que los muchachos pueden aprender más, y hasta se divierten. A veces se me ocurren cosas que podrían ser muy buenas, pero pienso que tendría que hacer gastos de mi propio dinero y eso ya no me gusta mucho. R. C. (p. l.) (c. s.)

La sesión fue en este caso reportada como “cansada” y por momentos “desconcertante”, cuando se recomendaron los trabajos para la siguiente sesión hubo comentarios de desánimo, pero se aclaró que no eran obligatorios y que aún cuando los realizaran no se exigiría la participación de todo el grupo, sino de quien así lo deseara.

Segunda sesión:

Al iniciar las actividades sobre los trabajos realizados fuera de la sesión se comentó lo difícil que es evadir los pensamientos dolorosos y de enojo, se deduce que la percepción de la realidad supone el encuentro con la identidad en los diferentes niveles que la integran, ya que toda percepción básica para el desarrollo personal se gesta primeramente de manera intrapersonal, para concurrir en un nivel individual (Petrovski, Op. Cit.), lo cual supone interactuar socialmente para detectar de manera consciente las actitudes que generan dichas

particularidades al momento de evocar los eventos del día anterior.

...pero en este momento lo que sí recuerdo es que me sentía muy cansada, y encontré cerca de mi puerta que alguien había dejado una bolsa de basura y la tuve que tirar yo en la tarde junto con mi basura y eso me enojó bastante, después me acordé que tenía tarea y busqué en mi cuaderno, entonces pensé que lo que iba a recordar era un coraje que hice... S. A. (v. p.) (e. a.)

Al comentar así las razones por las que se recuerdan generalmente los peores momentos vividos, la intensión generó la voluntad de evocar o recordar los momentos más gratificantes.

...aunque sea un momento muy sencillo, pero habría que recordarlo, por ejemplo al tener algo que comer en casa debe ser algo fantástico, y ni siquiera lo pensamos, lo damos por hecho y así son muchas cosas las que nos deberían hacer sentir bien, si como tú dices las sustancias orgánicas que generamos cuando estamos en estado de alerta, nos hacen daño por producirlas constantemente sin necesidad, pues el estar en estado de tranquilidad nos hace bien, y como aquí vimos, la mayoría nos acordamos todo el tiempo sólo de cosas desagradables... J. H. (c. a.) (e. a.)

Durante la graficación de sus actitudes personales y laborales, haciendo uso de la gráfica en el ejercicio “La Bicicleta de la Vida” los comentarios fueron escasos, algunos giraron en torno a la jocosidad, pero el observar directamente la forma de conducir sus acciones, haciendo una analogía con la conducción de una bicicleta, causó impacto para algunos.

...si además del terreno escabroso que es la vida, le sumamos que nuestra bicicleta está tan desvencijada, pues con razón nos damos en toda la maraca, y pues bueno no es cosa de risa, aquí vimos como somos nosotros los responsables de cómo nos va, nadie nos calificó, nos evaluamos nosotros mismos y no pudimos hacernos trampa porque no sabíamos de que se iba a tratar. Parece ser que con un juego nos asombramos de vernos a nosotros mismos y sobre todo pensar que nos tenemos que hacer responsables de nuestras mejoras... F. L. (c. a.) (e. a.).

Con este ejercicio se concluyó que realizar una introspección no es algo fácil, se habló de que es más bien una comparación que se hace con el mundo exterior respecto al “sí mismo” y sus comportamientos, es decir, lo que en realidad se piensa que se hace es una inferencia basada en los diferentes estímulos externos que lleva al sujeto a desarrollar determinados sentimientos y conductas que se cree se deben realizar en esos momentos característicos, es decir, el hecho de actuar de determinada forma en determinada situación es el resultado de los razonamientos que impulsan al sujeto a pensar que eso es lo más conveniente, al no tener la información necesaria para resolver la problemática que se le presenta.

...pero yo creo que cuando no sabes cómo actuar, lo único que haces es defenderte y a lo mejor en un momento dado eso es bueno, claro si no matas a alguien, pero yo creo que aquí la mayoría, sólo nos hemos defendido en la vida de la mejor forma que hemos podido, hasta que te empiezas dar cuenta de que puedes mejorar, pero tal vez no sabes cómo... T. B. (c. a.) (e. a.).

Esta percepción que el sujeto empieza a tener sobre su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana, permite diferenciar dos aspectos: el primero hace referencia a la percepción general sobre su propio estado emocional, es decir el conocimiento de sus propias emociones y el segundo centrado en la capacidad de ajustar dichas emociones a diversas situaciones concretas en relación con la interacción social. Durante la discusión se concluyó que una autopercepción emocional adecuada supone que el sujeto, además de concienciar las emociones y controlar las situaciones, rehace las acciones en cuanto es capaz de encontrar las incongruencias entre los actos y sus consecuencias en los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede habitualmente en cuanto el proceso de autoconciencia emocional es bajo. Esta dimensión correlaciona positivamente con las habilidades sociales y el autocontrol, al hacer énfasis sobre el definir cada aspecto emocional y darle nombre en el ejercicio “La Jaula del Pájaro”, que se aplicó a continuación.

...yo dibujé sólo diez barrotos sobre el pájaro, pero en realidad quería poner muchísimos más y ahora no puedo ponerles nombre a tantos obstáculos sobre ellos, no sabría definir los otros que quería poner. ¿Quiere decir que tengo que ponerme a pensar hasta que logre ponerles nombre a todos? y luego que los identifique ¿Qué hago con ellos, buscarles la solución? R. CH. (c. a.) (o. p.).

Al trabajar sobre la concienciación personal apoyándose en el trabajo cooperativo, el trabajo de afinidad social al interior del grupo, mostró cuestionamientos en torno a la importancia de la discreción necesaria para depositar confianza en los otros. La fragilidad del aspecto íntimo preocupa a los participantes de todo grupo en este tipo de cursos, especialmente cuando son compañeros laborales con algún tiempo de relacionarse cotidianamente.

Yo creí que no nos podíamos coordinar para trabajar en equipo, porque casi siempre jala cada quien por su lado, pero cuando hicimos la dinámica de las sillas nos dimos cuenta de que casi sin esfuerzo nos organizamos y logramos un tiempo mínimo, siento como si realmente nos pareciéramos mucho entre nosotros, y ya vimos que sí podríamos entendernos para que nuestra escuela marchara mejor, pero siempre existe ese temor de que nos van a criticar o que otro lo va a hacer mejor que yo, pero en realidad a mi ya me empieza a importar poco lo que otros digan, porque como vimos en el curso, cada quien debe sentir que vale mucho el esfuerzo que ha hecho

para tener algo y estar muy orgulloso de todo su esfuerzo, que para uno pues es mucho y sí vale la pena aunque haya logrado poco. M. C. (p. l.) (c. s.)

Es interesante observar que los docentes con una autoestima baja se plantean metas no realistas y adoptan estrategias, como la evitación de la participación y el no esforzarse en las tareas difíciles, cuando anticipan el fracaso. Esto muestra que los sujetos con autoestima baja son menos exactos en la percepción que sus compañeros tienen de ellos, en comparación con los que tienen una autoestima adecuada.

Tercera sesión:

Al inicio de la sesión se habló de la violencia que enfrenta la sociedad, y al relatar las experiencias sobre el ejercicio recomendado, los comentarios giraron en torno a la deshumanización que impera en la calle, pero que en gran medida la escuela contribuye a generar.

Creo que nuestros alumnos jamás piensan en que los que andan también en la calle son personas como ellos, y nosotros tampoco, pero ellos menos y como dice L. sólo juegan en las maquinitas donde matan a los muñequitos que no son personas reales, y eso los hace menos sensibles a los desconocidos, pero empezando por nosotros que tampoco vemos a los demás como seres con personalidad propia, sino como del montón, por eso yo ya les puse ese ejercicio y creo que algunos me tiraron de a lucas pero platicando con los demás surgieron comentarios muy profundos que creo que me pudieron afectar hasta a mi. A. O. (d. a.) (c. s.)

Se encuentra que algunos de los docentes se visualizan de alguna manera culpables del deterioro social, en tanto que otros se desentienden de ello pretendiendo que no es su responsabilidad.

...yo creo que es un asunto de sus papás no nuestro, porque los mandan a la escuela para que nosotros los eduquemos, pero en su casa jamás hablan con ellos de nada, y cuando tú te metes hasta te vienen a reclamar, a mi ya me pasó que una mamá me vino a reclamar que yo le dije a su hijo que buscara trabajo, y ella dijo que lo que tenía que hacer era estudiar no trabajar, después supo que me lavó el coche y me quería demandar por explotación de menores, pero el joven lo lavó por agradecimiento de que yo lo escuchaba cuando tenía necesidad de hablar... M. J. (d. a.) (e. a.)

Al comentar que la escuela por sí sola no puede resolver el problema de la formación de valores sino que es un problema social, y todos los estratos sociales tienen que ponerse en función de lo que necesita precisamente la sociedad, los comentarios se tornaron más intensos, habiendo necesidad de concluir de acuerdo al criterio de cada participante, sobre

la responsabilidad que cada uno tenía como docente. Sin embargo la mayoría convino sobre la gran responsabilidad del docente al trabajar con jóvenes alumnos, ya que la labor del mismo en el trabajo de formación ética en los mismos es multiplicadora y estratégica, y trabaja con el material más sensible y vulnerable, el humano.

Partiendo de la resistencia a la asimilación de nuevas concepciones en algunos de los participantes, se aprovechó la coyuntura para aplicar el ejercicio “Confianza en Nuestro Organismo” que al principio fue aceptado con agrado por la intención a cambiar de tema, sin embargo, el tratamiento resultó en la misma controversia a cerca de la concienciación del “sí mismo” y la responsabilidad del profesor al comunicar valores al alumno, empezando por ellos mismos.

...es verdad que no aceptamos cuando ya somos adultos las experiencias ajenas, pero si hacemos un poco de conciencia, bien que si sabemos que estamos mal, pero es como que muy difícil aceptarlo, ¿no? Yo pregunto, por qué nos cuesta tanto trabajo aceptar que otro puede tener la razón y no nosotros, al masticar demasiado la manzana que nos trajo R. nos dimos cuenta de que no estamos acostumbrados a repasar tanto algo, si no que lo hacemos al aventón y así en la vida nos la llevamos ahí pasándola, pero si nos ponemos a pensarle nos damos cuenta de muchas cosas, como que a veces vivimos por vivir sin estar conscientes, porque espanta pensar, por ejemplo con mi esposa y mis hijos, casi siempre evadimos platicarles de la vida, de cómo es en realidad, y luego cuando nuestros hijos se equivocan los culpamos y los castigamos, pero si lo reflexionamos un poco más, vemos nuestra responsabilidad.
R. S. (v. p.) (e. a.)

A medida que el concepto que de sí mismo que tenían los participantes se transformaba en un complicado sistema intravivencial, incluyendo tanto su imagen corporal, como todos sus pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y aspiraciones, y de cómo se relacionaban intervencionalmente con los otros, los participantes se dividieron en un grupo participativo y uno espectador, se les informó que era saludable romper barreras para elaborar mejor las situaciones de conflicto interno, pero quien no lo deseara no estaba obligado a hacerlo.

Asimilar es algo que prácticamente no hacemos, digerir tal vez, pero lo hacemos mal y nos hace daño, todo (o casi todo) lo emocional pasa equivocadamente por nuestro organismo y los productos pueden ser catastróficos. Cuando comimos la manzana, tuve una gran lección, pues no era consciente de lo mecánicamente que hacía las cosas, y de cuan difícil me resulta estar consciente de lo que estoy realizando, ahora mismo escribiendo, de pronto mi mente se fuga a otras ideas, con la salvedad de que ahora si me doy cuenta de lo que hago para evadirme, pronto voy a aplicar este ejercicio a mis alumnos y a mis propios hijos... H. G. (c. a.) (r. s.)

...no pues a mi no me molestó masticar tanto, a veces sí mastico mucho, no, no sentí que fuera nada especial, pues a veces si hay que masticar bien... L. B. (c. a.) (o. p.).

La observación de las resistencias al cambio fueron detectadas por algunos participantes, por cuanto hubo necesidad de evitar el conflicto y remarcar el respeto en el proceso de evolución personal, recordándoles que la única regla inviolable era el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, se explicó que cada sujeto tiene un ritmo de avance respecto a su propia historia y no es posible imponerle parámetros externos para evaluarlo o inducirlo a ningún cambio.

Durante el siguiente ejercicio trabajado, la mayor parte de los participantes se percató, cuales eran las categorías y conceptos de seguridad que tenían de manera personal, así como el nivel en el cual los ubicaban. Al trabajar de manera grupal, las categorías calificadas como “frívolas” por la mayor parte del grupo, pasaron durante la discusión a términos inferiores, concluyendo así que lo realmente vital no esta concienzado, y que se trabaja arduamente por objetivos superficiales.

Nunca me había preguntado que era vital para mí, bueno sí sabía que necesitaba comer y respirar y todo eso, pero también sentía que me moría si no tenía el coche que quería, y todavía lo siento, aunque ahora me digo a mi misma que por que lo hago, ¿Por qué siento lo que siento? y que no lo puedo evitar, pero como tú dices, por lo menos ahora ya me lo pregunto, aunque espero encontrar respuestas de algún modo algún día. F. L. (c. a.) (c. s.)

Lo que hago ahora es hacer como una lista de las cosas que creo importantes y clasificarlas en orden de necesidades reales, me siento un rato a ponerlas en el orden real y preguntarme que pasaría si no las consigo. Entonces veo si es vital o es un malestar con los demás por no poder presumir que tenga esto o aquello. También lo estoy aplicando con mis hijos y apenas si lo comenté con mis alumnos, pero para el próximo semestre lo voy a incluir en mi programa, aunque no tengo definido como lo voy a hacer, pero creo que esto es algo de lo más importante que he encontrado para trabajar con los muchachos. P. R. (c. a.) (r. s.)

Lo que aparentemente molestó a algunos participantes en este ejercicio, fue el percatarse de la posible manipulación comercial y política que se hacía a través de los medios de difusión, al hacerles sentir como prioritarias algunas necesidades de prestigio y competitividad, lo cual propició una confrontación a manera de autodefensa, para justificar sus acciones frente a lo que percibieron como comentarios críticos por parte de algunos de sus compañeros.

...siempre que puedas tener algo mejor debes tenerlo, cuando ya tienes lo vital, puedes darte un lujo, porque eso también es bueno para sentir felicidad en la vida... N. (c. a.) (o. p.)

...estás mal R. porque no puedes vivir contra el mundo, y como te ven te tratan... N.
(c. a.) (o. p.)

Sin embargo, el siguiente ejercicio “Salto a la Confianza“, calmó a los participantes después de la conclusión hecha por la mayor parte del grupo, sin que esto haya conformado a los discrepantes. Sin embargo sólo tres profesores se ofrecieron a participar como voluntarios, pero fue suficiente para que los demás se involucraran en el círculo de contención.

... la verdad cuando lo explicaste si me dio temorcito porque me da la impresión de mareo, pero cuando lo vi si se me antojó un poco hacerlo, tal vez para más adelante pueda yo aventarme... o entonces si hay otro ejercicio parecido donde me pruebe mi valor yo creo que si me lanzo... M. C. (c. a.) (e. a.)

La dinámica que me pareció más interesante fue el salto a la confianza, porque no es fácil confiar en los demás, pero uno se pregunta y ¿los demás pueden confiar en mí?, yo pienso que sí, pero tal vez no inspira uno esa confianza, la prueba es que casi nadie estaba dispuesto a experimentar, aunque yo pienso que el objetivo se cubrió cuando se discutió que tenemos que arriesgarnos, porque si uno no empieza los demás no lo siguen. M. J. (c. a.) (r. s.)

Los integrantes del grupo comenzaron a ensayar soluciones a su problemática personal con el análisis de estos trabajos, empezando en algunos a manifestar más claramente una apertura para superar la resistencia al cambio y una mayor confianza en sí mismos.

Cuarta sesión:

Se inició el trabajo con la recuperación de la sesión anterior y el análisis de las recomendaciones de trabajo, Sólo dos participantes no lograron cubrir la cuota de cualidades autopercebidas, por lo que fue necesario aplicar la dinámica “Lluvia de Flores”, aunque la resistencia a la participación aún fue notoria por parte de ellos, el grupo pidió que se integraran al trabajo.

Fue muy grato recibir la lluvia de flores, nunca había sentido algo así, me gustó mucho por eso hasta lloré, pero no me importó, lo único que quería era hacer esa dinámica con mis hijos, después se me ocurrió que la tengo que hacer con mis alumnos, porque creo que todos la necesitamos y sospecho que la mayoría de ellos nunca ha escuchado un frase de halago por parte de nadie, por eso son tan conflictivos, porque nadie confía en ellos ni los halaga jamás. S. C. (d. a.) (c. s.)

La reflexión del grupo sobre el ejercicio llevó a la conclusión de que durante el proceso de crecimiento es necesario asumir una actitud abierta ante el juicio externo, tanto para las

críticas de desaprobación, como para los calificativos de halago, y saber cuando son merecidos o no lo son, teniendo siempre presente el criterio para no permitir que sea la emoción la que provoque la respuesta social, la conclusión sería para este caso adueñarse de la emoción agradable al recibir los halagos, pero estar consciente de la necesidad de percatarse de los errores e intentar corregirlos, debido a que los mensajes de descalificación han contribuido a deteriorar el autoconcepto y por ende la autoestima, la conclusión fue que lo que se piensa, dice y actúa a cerca de sí mismo puede afectar la propia vida, a quienes se conoce y el propio sentir, se concluyó también que esto puede definir cuestiones laborales y la relación que se tenga con el grupo de alumnos.

Tengo un grupo pequeño que es muy conflictivo, cuando hicimos la lluvia de flores inmediatamente pensé en ellos, pero pensé que debía prepararlos con algunas de las dinámicas que hicimos primero, apliqué los cinco sentidos y la palma de la mano, después salto a la confianza y luego la lluvia, fue impresionante porque la mayoría lloró, hasta los hombres. G. A. (d. a.) (r. s.)

En este sentido se puede decir que la salud psicológica tiene como base el correcto desarrollo de la autoestima, la idea de que uno mismo como persona, es capaz de despertar en el otro el afecto, la aprobación e incluso la aceptación incondicional, puede modificar los parámetros de autoevaluación, de tal modo que la conducta social sea adecuada socialmente dentro del rango aceptado, como el de los valores.

En el ámbito escolar los maestros pueden favorecer u obstaculizar el proceso por el cual el alumno desarrolle un adecuado autoconcepto y por ende una autoestima eficaz. Así el propio sistema de valores fundamentado en la autoestima del docente puede favorecer o vulnerar la personalidad que se desarrolla y está en vías de manifestarse.

La importancia de este ejercicio para la cuarta sesión fue determinante, los participantes que contravenían continuamente, redujeron notablemente las desaprobaciones que intentaban validar las conclusiones elaboradas por el grupo, del mismo modo aquellos integrantes que mostraban renuencia a participar disminuyeron su nivel de ansiedad cuando se les inquiría.

Por lo que al realizar la dinámica “Un Problema en Silencio” los comentarios giraron en torno a la sensación de indefensión sentida durante el aislamiento, y la diferencia, aún cuando no se comunique de manera verbal el problema, al estar en la cercanía de un ser humano.

...sí, sí lo sentí, porque en la soledad y las tinieblas es como muy fuerte pensar que tienes un problema, y con el grupo al sentir sus manos, sentí como que no sé, pero es algo que te da fuerza, aunque no te vayan a ayudar, pero yo creo que es como una energía positiva que se transmite, y en mi situación, digo con mi enfermedad, pues es algo que ayuda en el fondo del alma... T. B. (v. p.) (o. p.)

...tal vez pasamos mucho tiempo con nuestros problemas en solitario, y no aprendemos por orgullo a comentarlos con otros, y es posible que el sólo contacto, digo aunque sea hablando, el sólo contacto humano nos ayude a resolver con más calma la situación, yo en mi caso reflexioné sobre el distanciamiento con mis hermanos, aunque sé que ni me van a ayudar, puedo comunicarme con ellos sólo para saber que existen, y eso puede ser bueno para mí... J. H. (v. p.) (o. p.)

Al trabajar aspectos afectivos altamente sensibles, el grupo requirió una dinámica de distensión que a su vez permitió dentro del esparcimiento, un grado de relativa autoaceptación. Con la dinámica “Tu Retrato” llegó la disminución de tensión permitiendo reír a los participantes, sólo una participante se sintió molesta al recibir el trabajo con su nombre, el grupo comentó con ella que era sólo un juego. De este modo el conjunto de mensajes que se externan, basados en las múltiples experiencias, orientan a los participantes en situación de resistencia hacia la búsqueda y posibles medios de solución para superar estos bloqueos.

...algunos juegos me parecieron ofensivos e innecesarios... N. (c. a.) (o. p.)

Quinta sesión:

La reunión inició cuando uno de los participantes dio lectura al trabajo recomendado la sesión anterior “Yo Soy”, F. L. propuso que cada integrante externara por lo menos un calificativo para describirse como “ser humano”, en esta ocasión todos participaron. Aún siendo muy pequeña la intervención, cada participante tomó riesgos al interior del grupo, al compartir descripciones menos superficiales sobre sí mismo de las que había hecho al inicio del curso, pudiendo identificar el límite de seguridad que tenía cada uno para trabajar.

Conforme los participantes fueron conceptualizando cada una de las definiciones que de sí mismo hizo cada participante, fue notoria una percepción por parte de algunos de tener ideas equivocadas o incompletas respecto a los conceptos de autoestima que estaban construyendo, pero dieron muestra de interés en sus comentarios a partir de las explicaciones que otros compañeros dieron a sus afirmaciones. Un compañero acepto:

Sigo teniendo un conocimiento muy cosificado de mí, es muy superficial y nunca me atrevo a tocar el aspecto espiritual, por lo menos en público. H. C. (c. a.) (o. p.)

Al comentar sobre las posibilidades del fluir del interior del “yo” se sugirió trabajar con la dinámica “Cuento en Cascada”, en la cual todos aceptaron participar aún cuando se explicó que algunos podrían sentirse temerosos de evidenciar sus bloqueos ante el grupo.

...y me trabé regacho cuando me tocó decir que cuando alguien triunfa, que qué siento, y creo pues que envidia, y por eso no quise decir nada, pero creo que los demás se dieron cuenta de todos modos... S. S. (c. a.) (e. a.)

Cuando dije rápido sobre la jubilación, y dije que era la muerte, y luego me lo dejaste de tarea, me puse a pensar que para mí es como volverme inútil para mi familia y sí mucho de soberbia, porque no pienso que pueden valerse por sí mismos, que quiero seguir siendo lo máximo para ellos como cuando eran niños, pero al verme viejo creo que me he vuelto muy agresivo con ellos. J. S. (c. a.) (r. s.)

Se aclaró también al hacer los comentarios al terminar el ejercicio, que el objetivo de esta dinámica era crear conciencia de las situaciones que no se enfrentan abiertamente y aceptar con franqueza los sentimientos para resolverlos con certidumbre, además de promover el desarrollo de la capacidad creativa y la cohesión grupal.

Enseguida se destacó la importancia que tiene el nivel de entereza de un sujeto ante la opinión del grupo, por lo que se aplicó la dinámica “A Todo Sí y a Todo No” explicándoles que sería un ejercicio de tolerancia a la crítica grupal, de tal modo se solicitó la participación de dos voluntarios conscientes de enfrentar una situación de presión social.

...al principio sentí muy a todo dar que creyeran que lo que yo decía eran ideas muy buenas, pero después pensé que tal vez después me iban a reclamar si algo salía mal, pero en el momento de oír las aclamaciones sentí igual que cuando la lluvia de flores, es algo que me gustaría sentir siempre, y luego pensé, ¿qué les hago yo sentir a las personas cuando me dicen sus ideas? Aunque estén mal para mí, hay formas de decirles que no se está de acuerdo, pero eso no lo había yo notado y fue bueno comentarlo delante del grupo, sería bueno que todos pasáramos por esa experiencia. H. C. (c. a.) (c. s.)

...sentí coraje casi desde el principio, pero después me empecé a calmar, y pensé le voy a decir a R. que mejor me siento y ya no participo, que qué payasada era ésta, nadie estaba de acuerdo con nada de lo que yo proponía, luego dije si es parte del ejercicio me aguanto, pero de todos modos sentía feo que me dijeran que todo lo que decía estaba mal, luego durante la discusión me di cuenta de que me tenía que analizar si yo también era así con los demás, y pues yo creo que sí soy mala onda con los alumnos, porque casi todo se los critico y los juzgo mucho, hasta he sido ofensivo con ellos. R. S. (d. a.) (c. s.)

En este sentido, la reflexión del grupo llevó a la conclusión de que en el proceso de comunicación intergrupal, sobre cualquier tópico, es necesario asumir una actitud abierta y tolerante ante las opiniones y puntos de vista de los demás, y que esto sólo se podía lograr en la medida en que se estableciera un proceso de autoconcepto claro que fortaleciera la

autoaceptación para no sentirse dañado ante el aparente rechazo del grupo social, del mismo modo se concluyó que la autoestima adecuada permite tanto el fortalecimiento ante la crítica, como la aceptación de las ideas ajenas, siendo preferible conocer las opiniones contrarias que permanecer sin comunicación.

Los comentarios duelen, pero si no los oyes cómo te enteras de lo que haces mal, o que tus coordinadores te digan donde la andas regando para que lo compongas, porque luego sin las órdenes correctas tú piensas que lo haces bien pero lo puedes estar haciendo mal, también pueden decirte los alumnos como la riegas al dar las clases, pero no creo que fueran sinceros al decirte nada, de todos modos cuando no te dicen no más andas adivinando, por eso cuando nos entregaron dos pelotas nuevas, las usamos al mismo tiempo y luego nos llamaron la atención porque eran para dos semestres, pero no nos dijeron nada, luego tampoco nos dijeron que ya nos habían citado para justificar la pérdida de los recibos y de una pelota, pero nadie informa bien, luego quieren que uno trabaje de maravilla sin que te quejes, pero así no se puede. S. S. (p. l.) (e. a.)

En cuanto a la temática sobre la falta de comunicación que se dialogaba en el momento, se pensó pertinente aplicar el ejercicio “Los Trenes Despistados” en el que se trabajó sobre las dificultades de trabajar sin apoyo, sin instrucciones claras; extrapolando las experiencias desarrolladas durante este trabajo a los posibles malentendidos en el aula.

Nos damos cuenta de lo difícil que es trabajar a ciegas, pero a veces no es que no te digan como, sino que te dicen una cosa y luego te dicen que te dijeron otra, o simplemente ni ellos saben que hacer y luego quieren que resuelvas los problemas, te dan grupos muy difíciles con muchachos casi delincuentes y te piden que los hagas niños buenos, pero en realidad sólo quieren quitarse un problema de encima y tú lo tienes que sobrellevar como Dios te de a entender, me siento despistada o como en la dinámica me siento descarrilada como que quiero aventar el arpa, y no saber más de la escuela en un buen tiempo, pero se necesita el trabajo y ni modo seguimos navegando a la deriva. M. C. (p. l.) (r. s.)

...tampoco podemos pedirles a los alumnos que todo lo investiguen porque eso no es ser maestro, que fácil, decirles estos son sus temas y luego los van a exponer y luego nada más los calificamos, son ordenes a ciegas, es que no sabemos enfrentar nuestras deficiencias y los hacemos naufragar, necesitamos primero saber a donde vamos nosotros como personas y luego podremos ser maestros de nuestros alumnos. P. R. (d. c.) (c. s.)

Para el autoconocimiento se recomendó trabajar con la autoentrevista para la siguiente sesión.

Sexta sesión:

Al comenzar la sesión, uno de los participantes dio lectura al trabajo recomendado la sesión anterior, al hacer el análisis de lo expuesto la discusión giró en torno a la necesidad de hacerse a sí mismo preguntas más puntuales y dedicar más tiempo al autoconcepto, al mismo tiempo se destacaba también la importancia de realizar el esfuerzo por conocer al alumno, como una persona con identidad e historia, por lo que se decidió realizar el ejercicio “Mi Fruta Preferida”.

...pero tenemos tantos alumnos que sería imposible para mí aprenderme su nombre, aunque tal vez aprenderse el de los más opacos funcionara para ayudarlos un poco...
S. A. (d. a.) (c. s.)

Cuando me encontré a Mariela en el corredor y la saludé por su nombre, se quedó detenida sin hablar, con los ojos muy abiertos, muy impresionada y no me contestó, pero me sonrió con mucha alegría, yo no me esperaba eso pero también me impresioné de su reacción, después en el examen descubrí con alegría que sacó seis, cosa que ni por equivocación había logrado. Pensé qué fácil es en ese caso lograr que se interesen en el estudio para ese tipo de alumnos, pobrecitos les falta un poco de atención. R. C. (d. a.) (r. s.)

...pues es cierto como dices el nombre de uno es el sonido más dulce que puedes oír... J. H. (c. a.) (o. p.)

La controversia suscitada dividió al grupo nuevamente entre profesores que pensaban que era muy importante saber el nombre de todos los alumnos y quienes pensaban que había que descubrir cuales debían ser aprendidos, sin necesidad de aprender todos.

Todos los alumnos son seres humanos, no cosas, son como las frutas del ejercicio que se vuelven importantes para ti, pero sólo si tú lo determinas de ese modo, yo creo que observando y tomando nota puedes determinar quién necesita más esa atención, y quién no. Pero como sabemos eso implica más trabajo para uno y si no estas dispuesto a trabajar de más pues no podrás mejorar tu nivel de aprendizaje en tu grupo. H. G. (d. a.) (e. a.)

La mayoría de los alumnos te defraudan y en el grupo todos lo sabemos, el esfuerzo que tu haces después nada más te hace hacer más corajes, por eso yo pienso que debes dedicar ese esfuerzo en los alumnos que después van a lograr algo mejor, aunque los otros también son personas pero de veras que no valen la pena y por atenderlos les quitas tiempo a los que si valen la pena. J. S. (d. a.) (o. p.)

Al realizar el ejercicio “Figura Geométrica Elástica” se enfatizó en la importancia de trabajar en equipo, sin importar la diferencia de opinión del otro, ya que al respetar las diferencias es posible lograr un producto efectivo cubriendo los requisitos exigidos por las autoridades, al tiempo que los alumnos obtienen los beneficios del trabajo planeado, pero en lo individual cada profesor conserva su ideología e identidad.

Yo sentí una desesperación cuando no entendía lo que se decía porque todos hablábamos al mismo tiempo, es desesperante querer que te entiendan y que no se pueda, me imagino que esto se parece al trabajo en la vida real, no aceptamos lo que el líder dice o nos dejamos llevar por la inercia, aunque cada vez que practicas algo lo haces mejor, por eso cuando hicimos las otras figuras lo pudimos hacer en un tiempo menor y de una forma mejor, pero ahora hay que ver si a la hora de coordinarnos en las academias vamos a hacerlo igual, porque una cosa es un ejercicio y otra es el trabajo de a de veras. A. O. (p. l.) (e. a.)

Los profesores por sí mismos comenzaron a ejemplificar la forma de lograr mejores formas de colaboración y comunicación en las juntas académicas al proponer más sencillez en las participaciones y menos competitividad entre compañeros, resaltando la carga de soberbia que acompaña algunas intervenciones, y el deseo de sobresalir por “alguna falla en la autoestima” uno de ellos dijo:

Nunca vamos a avanzar en nada si lo que no hemos arreglado es nuestro trauma infantil de querer ser más que los demás, este ejercicio del resorte fue muy claro, todos queremos que se haga lo que creemos mejor, y hasta nos enojamos con todos por que no se hace lo que decimos, aunque algunos no hablan porque tienen temor de ser criticados, tal vez porque sienten que han fallado antes, pero no nos detenemos un momento para quedar de acuerdo en un plan, si empezamos por analizarnos nos damos cuenta de que son problemas de autoestima que traemos, y así somos los mexicanos. M. J. (c. a.) (o. p.)

Al realizar las discusiones sobre este ejercicio, se les hizo notar el avance del grupo en cuanto a la integración e interacción grupal, a pesar de los momentos de confusión y desorden los resultados estaban siendo observables al interior del equipo. Dado el crecimiento interior que se desarrollaba de manera personal y la disposición que se facilitaba con cada sesión se decidió aplicar la dinámica “El Secreto Anónimo”, habiéndose explicado el mecanismo de trabajo y obviando la decisión de cada participante para realizarla.

Creo que fue difícil romper con las ataduras, siempre pensando que alguien va a adivinar mi secreto, pero sí, me siento un poco más liberado y creo que me será más fácil aceptarlo, porque creo que es a mí mismo a quien no se lo quiero decir. M. J. (v. p.) (o. p.)

Al tocar temas más emocionales los mismos participantes marcaron las pautas para tratar los asuntos que consideraron prioritarios al interior del grupo.

Me parece que el secreto al que debemos poner más atención es el secreto que leyó H. porque habla de la muerte. M. J. (c. a.) (o. p.)

No sabemos de quien es, pero aunque yo siento una gran preocupación no voy a insistir y respeto su anonimato, pienso que si en el grupo no podemos resolverlo, este compañero o compañera debe buscar ayuda profesional y de algún modo si no tiene dinero podemos cooperar todos para ayudarlo a salir adelante. Si fuera yo quien necesita ayuda esperarí que el grupo me ayudara, y tal vez al momento de escuchar que les preocupa mi situación mi enfoque cambiaría. A. A. (v. p.) (o. p.)

El análisis sobre la resistencia al cambio elaborada durante las discusiones llevó al grupo a concluir que aceptar los errores ante los demás es un paso importante en la consecución de la salud propia, y por consiguiente de la vida familiar y laboral.

Yo no lo había dicho antes pero yo voy a A. A. y no se por qué me callaba, tengo poco tiempo pero me han ayudado mucho y esto que estamos haciendo, por lo menos algunos, es el quinto paso que es reconocer ante Dios, ante uno mismo y ante los demás que tenemos errores y temores y que si no los sacamos nos pasan a torcer, porque antes que maestros somos gente, gente como cualquiera que tiene dolores y alegrías y por eso debemos ser eso siempre antes que nada, o mejor dicho personas como dice R. R. S. (v. p.) (o. p.)

Al despedir la sesión la mayor parte del grupo esperaba en silencio las instrucciones, alguien comentó: me gustaría o tal vez no, que este no fuera un curso sino un grupo de autoayuda.

Séptima sesión:

Retomando los comentarios de la sesión anterior, se comentó la importancia del mecanismo de negación y cómo puede aquejar a la salud afectiva la evasión de eventos o pensamientos dolorosos, se comentó también sobre los trabajos de investigación en casa referentes al cambio de pensamientos sobre experiencias altamente significativas.

Se comentó también sobre las ventajas de practicar la relajación y los procesos fisiológicos

que ésta disciplina proporciona.

Yo empecé a tomar clases de yoga cuando lo oí mencionar en Al-Anon y me inscribí para probar, es maravilloso y algo que yo recomiendo muchísimo, porque ya me siento mejor, cuando tuve los problemas por el alcoholismo de mi marido y gracias a Dios que fui, porque no quería ir, ahora que ya pasaron cinco años soy como una persona diferente. R. C. (v. p.) (o. p.)

Sí yo también hago yoga desde hace más de diez años, en las clases de deportes empecé a hacerlos relajarse y meditar, desde entonces han ganado cada año, sí aunque se enojen las autoridades, porque me dicen que no está en el programa, pero también es que yo me pongo rebelde, pero sé que es lo que les está sirviendo para mejorar, porque hasta mejoran en otras materias. Ya me amenazaron con la disponibilidad, pero yo le sigo. M. J. (p. l.) (o. p.)

La situación acerca de los conflictos personales llevó a la siguiente dinámica “A quién Recuerdas”, en ésta se hizo evidente y de manera individual, el grado de empatía manejado por los integrantes del grupo, con diversos personajes de su entorno cotidiano, como en la mayoría de los ejercicios, el resultado sólo fue conocido por cada participante.

El ejercicio sobre las personas a las que vemos cada día y lo que sentimos por cada una de ellas, fue muy significativo para mí, no me había puesto a pensar en lo que representaban para mí y mucho menos que tipo de relación tenía con ellos, saber si en la mayoría de mis relaciones sociales predominaban los disgustos o las simpatías fue muy impactante, desde el principio cuando se hizo el ejercicio de visualizar a las personas en la calle me interesé más en la masa que me rodea, pero analizarme a mí, dependiendo de mis sentimientos hacia ellos y lo que representan para mí, fue como encontrar un poco más de mí misma. R. CH.

Se continuó con un ejercicio de autoaceptación, compartiendo sus fotografías de la infancia, con la intención de propiciar en los integrantes un mayor grado de firmeza en sus percepciones intrapersonales, al descubrir el yo privado representado por la fragilidad infantil.

...quiero decirte algo a ti ahorita que se fueron, que me duele mucho, y es que a mí me violaron cuando tenía once años, nunca lo digo a nadie pero me acuerdo siempre y no lo puedo superar, por eso no tengo fotos más de cuando era chiquita... N. (v. p.) (e. a.)

Al tener apertura sobre un evento doloroso que ha sido reprimido durante años, comienza la recuperación al permitir la integración de la persona, lo cual es primordial en cuanto se

refiere a un sujeto que interactúa con niños y adolescentes como sucede en el caso de los docentes. Al conocer las posibilidades de recuperación, los docentes pueden optar por vías de reparación emocional, al ser canalizados a los diversos centros de atención cuando el caso lo amerita.

La lectura “La Tristeza y la Furia” (Bucay, 2002) se hizo cuando la discusión se encaminó hacia el temor que se gestó en la niñez y la forma en que podría esto superarse. Debido a las huellas de maltrato sufridas durante la infancia y adolescencia el proceso de recuperación es algo que requiere en un principio de aceptación mediante un trabajo de concienciación que puede irse dirigiendo para ser aprendido.

Durante la lectura primero pensé ¿quién es así? pero luego empecé a pensar que yo también me balconeo entonces cuando me enoja, porque eso demuestra debilidad y más que eso, como dijiste es miedo, pero desde que supe eso ahora ya no me cisca tanto cuando se enojan los jefes, de veras que pareció mágico, aunque todavía me enoja mucho que me hagan sentir menos. R. S. (c. a.) (r. s.)

Yo no creo, como dijo A. hace rato que el trabajar mucho sea un escape por evadir un miedo, yo creo que trabajar mucho es una forma de lograr grandes cosas, no veo el porque digan que trabajar mucho o ser flojo sea miedo, eso sí ser flojo es enfermizo, pero trabajar mucho no es defecto. J. S. (c. a.) (o. p.)

A mí me parece que J. se defiende mucho y su respuesta sí me pareció como a la defensiva, creo que debería verse como se defendió, como que le quedó el saco. R. S. (c. a.) (o. p.)

A lo mejor sí critico mucho y no me fijo en mí... R. S. (c. a.) (o. p.)

Al percibir cierta tensión grupal se decidió realizar una dinámica de distensión “Los Frijolitos”, la cual sin embargo también propició discusión al referirse algunos a la falta de respeto por las reglas, la coordinación y la ansiedad que se creó por no poder terminar a tiempo, aún así se reconoció la intención divertida del ejercicio.

Octava sesión:

La dinámica de trabajo que siguió, se realizó de acuerdo a la revisión del trabajo recomendado al finalizar la sesión anterior. Los participantes voluntarios para participar de sus trabajos aceptaron compartirlos en un ejercicio llamado “Crítica y Autocrítica”, en donde la identidad del docente, debe partir del hecho de considerarse a sí mismo como una realidad ubicada en los contextos pertinentes sean estos familiares, sociales o laborales. Podría decirse que en ese momento, el autoconcepto de los profesores participantes debía responder a las preguntas acerca de “lo que se es” y “lo que no se es”, frente a lo que sería

la realidad integral de su propia aceptación delante del grupo, lo que a los ojos del mismo se representaría como la imagen de una autoestima fortalecida y adecuada.

No fue fácil para los participantes decidirse a cooperar, sólo al comentar de manera grupal las desventajas de persistir en la resistencia, fue que tres integrantes aceptaron intervenir en el ejercicio, cabe aclarar que fue necesaria también la participación de la facilitadora en el proceso de su propia autocrítica y la aceptación de la crítica del grupo hacia ella.

Es difícil si nunca te habías puesto a tratar de resistir que te critiquen... H. C. (c. a.) (o. p.)

Es muy rudo enfrentar las críticas de frente, pensando que no debes reaccionar como siempre, o sea como sentirte herido y no reaccionar con coraje, pero después cuando ya estaba en mi casa me sentí muy orgulloso de mí porque pensé que no cualquiera hace eso, y poco a poco la vergüenza se fue pasando o el coraje que sentía, pero creo que era muy poco, porque antes no lo hubiera soportado. M. J. (c. a.) (r. s.)

Creo que es impactante la forma en que algo puede causarte dos sentimientos contrarios, terror ante la desaprobación y alegría de saber que puedes enfrentar la desaprobación. Pero continúas siendo tú con tus creencias y errores, pero Tú, así con mayúscula. Ahora me siento más libre para confrontarme y cambiar lo que me hace daño, espero seguirme “cachando”, como tú dices, cuando la esté regando. A. A. (c. a.) (r. s.)

Me impresionó la tranquilidad con que tomas las críticas, la tranquilidad irradiada es lo mejor, y la humildad al reconocer tus errores. En lo personal quisiera aprender a mejorar mi capacidad de autocontrol como lo haces y como están aprendiendo los compañeros. H. G. (c. a.) (r. s.)

Acerca de la aceptación de los errores de actitud en la personalidad, tratados durante la discusión y como rectificarlos, se consideró pertinente aplicar el ejercicio “Mi Defecto es una Cualidad”, en donde se trabajó sobre de la intención de la actitud calificada de errónea, en cuanto a que no es una entidad de sólo dos opciones mutuamente excluyentes. Al analizar las categorías en el proceso de la acción fue más fácil excluir aquellas que eran nocivas para el sujeto que las analizaba.

Soy muy desconfiada, pero gracias a que soy desconfiada nunca me han hecho tranzas como a mis hermanas, ellas me reprochan mucho que no confío en nadie, pero a ellas les han robado mucho dinero por invertir en negocios patitos, y pues sí me he sentido a veces rechazada por ser como soy, pero debo reconocer que gracias a mi desconfianza no he perdido tanto dinero. M. C. (c. a.) (o. p.)

Me ayudó mucho darme cuenta de que no estaba tan mal sentir el coraje que siento contra el director, porque gracias a eso yo tome el diplomado X, además aunque no me dieron la plaza que pedía, pude asociarme con N y capitalizar mis conocimientos, me superé y gano mucho más por fuera que en la escuela, pero todo gracias al reto que fue el no dejar que me humillaran así. F. L. (p. 1.) (r. s.)

En la realización de este ejercicio participó todo el grupo y la discusión del mismo se llevó una gran parte del tiempo, para concluir la sesión se realizó una dinámica de distensión llamada “Gol por mi Equipo” que sirvió para que el grupo se relajara.

Novena sesión:

Se inició la sesión pidiendo a los participantes que así lo desearan, comentar sus experiencias de trabajo dejadas la sesión anterior.

Leí las lecturas, pero creo que se me hace muy difícil eso del diario de campo, creo que yo no puedo atender dos cosas al mismo tiempo, eso de dar clase y estar viendo que hacen los alumnos y estarlo apuntando, creo que eso es lo que tú o G hacen la mayor parte del tiempo, y creo que también eso saca un poco de onda, sería cosa de intentarlo. R. C. (d. a.) (o. p.)

Fíjate que yo siempre había hecho algo así, pero no lo apuntaba, sí me fijaba que hacía fulano o perengano, y con quién se juntaba éste o aquel o aquella, y la verdad no sabía que se podía sistematizar este mecanismo, cosa que me parece magnífica porque así va a ser más fácil saber como funciona yo mismo. M. J. (d. a.) (o. p.)

La sugerencia hecha fue que iniciara con un ejercicio de observación, complementando mi pase de lista que hago regularmente, lo cual tuvo efectos muy impactantes para mí, me di cuenta que hasta ese momento los alumnos sólo eran números y datos sin forma. A partir de ese momento traté de asociar estos datos y números con caras, lo cual no pude lograr, me di cuenta que sólo recordaba los nombres de los alumnos que sobresalían por alguna acción. G. A. (d. a.) (r. s.)

Sería bueno que así como ahora les prestamos atención a los alumnos ellos también nos pusieran un poco más de atención, aunque como dice M, es duro cuando ellos nos critican. Pero aún así supongo que serían nuestros mejores jueces. S. H. (d. a.) (o. p.)

Para continuar sobre la temática de la observación participativa durante una sesión de clases, se aplicó el ejercicio “Prejuicios en el Aula”, el cual llevó a la mayoría de los

integrantes a confrontar su propia idiosincrasia, el resultado de la confrontación con sus propios prejuicios y reacciones ante el trato interpersonal, y su posible concienciación.

En todo momento me sentía rara, no podía imaginar que decía mi etiqueta, por más que trataba de cuestionarme y mi conducta hacía que se empeorara todo cada vez más. Parecía que me daba risa pero la verdad era muy estresante. R. C. (c. a.) (e. a.)

La discriminación en nuestro país es algo que no podemos desatender, es un problema real y muy dañino. El desconocimiento de tales acciones sólo agranda los terribles resultados, el caso es que la mayoría ni siquiera sabe que existe este problema, mucho menos como solucionarlo, sin embargo la mayoría también somos víctimas de tales agresiones y aunque lo desconocemos de manera consciente, sí respondemos de manera agresiva con las personas que nos rodean. H. G. (c. a.) (r. s.)

En los grupos que tengo existen muchachos darketos otros son muy humildes y hay otros que de plano son muy gandayas, todos se juntan en grupitos muy cerrados que no admiten que se mezclen unos con otros, esto es muy nocivo para la escuela porque se generan pleitos que desacreditan al plantel, que ya tiene mala fama y luego es a todo el equipo al que discriminan, si no hacemos conciencia vamos a seguir a la baja. R. C. (p. l.) (e. a.)

Al realizar la discusión sobre este ejercicio, el corolario fue, según los comentarios, el inicio de una labor de concienciación para los docentes participantes, así como la intención de llevar al aula los procesos de aceptación intergrupala, que si bien no es una labor fácil, el resultado puede prometer nociones de una incipiente conciencia en los jóvenes alumnos. A continuación, en el contexto de trabajo se siguió argumentando la necesidad de esclarecer los conceptos hasta el momento no tratados, de donde surgió la propuesta de aclarar lo que se entendía por “amor”, tras una discusión de aproximadamente treinta minutos se tomó la decisión de efectuar el ejercicio “A través de los Ojos del Amor”.

En el momento en que visualicé a mi niña, que es la más cariñosa conmigo, me sentí muy emocionado, creo que los hombres no pensamos de esa forma nunca, fue algo muy fuerte, sentí algo muy aproximado al llanto, jamás me había sentido tan consciente del autorechazo que siento al pensar que merezco amor. M. J. (c. a.) (o. p.)

Durante los comentarios de este ejercicio fue notorio el silencio y la poca participación del grupo, tampoco fue posible saber el por qué de esta escasa participación, sin embargo se aprovechó el letargo para proponer la aplicación de la relajación, ejercicio del que ya se venía comentando, dado que todo el grupo aceptó participar se procedió a preparar las condiciones del área y por medio de una grabación preparada, se realizó el ejercicio con

una duración aproximada de media hora, lo que propició un retraso en la salida por cerca de cuarenta minutos, ya que los ejercicios anteriores y las discusiones habían recorrido el horario, esto no impidió que se hicieran comentarios finales acerca de la relajación que se efectuó.

La verdad yo me sentí peor, no sé porque me dio miedo, no podía ni cerrar los ojos, creo que nunca me va a gustar. L. B. (c. a.) (o. p.)

Yo supongo que los que se sintieron mal es porque traen asuntos que los inquietan y ahí es cuando quieren brotar para que les hagan frente, yo diría que siguieran practicando porque yo tengo algún tiempo practicando yoga y cada vez me siento mejor. R. C. (c. a.) (o. p.)

...preferimos irnos con esta sensación tan rica y mejor mañana continuamos los comentarios... R. CH. (c. a.) (o. p.)

La tarea me parece magnífica, hacer esta relajación en casita es la mejor tarea que nos pudiste dejar, yo me imagino que a mis alumnos les puede servir muchísimo porque están muy acelerados. G. A. (c. a.) (o. p.)

...cuando les puse la relajación a los alumnos que aceptaron, los que se salieron después me preguntaron que si la iba a hacer otra vez, cuando les dije que sí, pero que sólo que todos la quisieran hacer, me dijeron que iban a convencer a la mayoría. C. S. (d. a.) (r. s.)

Décima sesión:

Al iniciar la sesión se comentó que la profesora L. B. ya no asistiría, argumentando que se le presentó trabajo ineludible, se comentó también que se respetaba su decisión. Se especificó que era la última sesión, algunos manifestaron desilusión y dijeron que quedaba mucho por trabajar, por lo que propusieron empezar a realizar los trabajos del día para aprovechar el tiempo, ya que la sesión tendría que cerrarse antes de las dos para que las autoridades del plantel clausuraran el curso, se propuso también no salir al receso y solicitar a las mismas autoridades que se pospusieran la clausura una hora después de las dos.

Después de algunos comentarios sobre los trabajos del día anterior se procedió a realizar el ejercicio “Carta a Mí Mismo”, durante el trabajo de autopercepción con el espejo sólo una persona evadió el ejercicio, las consecuencias de la observación personal provocaron llanto en algunos integrantes. La lectura de la carta fue compartida sólo por un participante durante los comentarios.

Al principio me quedé bloqueado, me inhibió el mirarme al espejo de esa forma,

después no sabía que podía decirme, pero logré un poco. F. L. (c. a.) (o. p.)

Me pasó como con los cinco sentidos porque no me conozco a mí mismo, me sentí incómodo mirándome así como si fuera otra persona, quería huir de mí mismo. J. H. (c. a.) (c. s.)

Creo que este ejercicio fue un poco fuerte para algunos, pero para mí fue muy necesario, me impresioné de la fuerza tan rara que sentí de mirarme como a un desconocido, por eso algunas personas lloraron. R. S. (c. a.) (o. p.)

El acto del autorreconocimiento es en este caso el más importante del proceso, pues determina el instante mismo de la elección de pensar, de lograr la conciencia y ésta implica la génesis de la responsabilidad del sí mismo, esencial para la desarrollar una autoestima socialmente adecuada, como una expresión natural del sujeto en formación integral. Así al revalorar la capacidad de autoaceptación de manera competente el constructo de habilidad social es reelaborado al grado de que la participación intergrupala es conformada con una apertura emocional evidentemente más madura.

De tal modo al aplicar la dinámica de “Contención en Parejas” la reestructuración intrapersonal elaborada a través del curso permitió una colaboración más honesta y fuerte por parte de los docentes.

Pues yo con R sólo había platicado cosas muy superficiales, pero ahora que lloramos juntas y nos dimos palabras de aliento que salieron muy adentro del corazón, creo que nunca la voy a ver igual, no ya no, ya es otra persona para mí. H. G. (c. a.) (o. p.)

Voy a decir algo que antes no me hubiera atrevido, pero yo sentí una energía que corría de sus brazos a mis brazos, fue algo muy impresionante porque lo llegué a sentir muy fuerte, a tal grado que casi sentía toques eléctricos y sentí que era una unión muy fuerte y duradera, así lo espero yo. M. C. (c. a.) (o. p.)

Espero que realmente tengamos el valor de respetar lo que se nos ha confiado, pues es el verdadero tesoro que define al ser humano, su interioridad, y la confianza que un compañero de trabajo a depositado en mí creo que debo pagarla en su justa valía con mi apoyo y discreción. R. CH. (c. a.) (o. p.)

Como grupo nunca nos habíamos comportado tan humanamente como hoy, los conozco a todos y quiero decir que me siento muy orgulloso de cada uno. Creo que dimos un gran paso. M. J. (c. a.) (o. p.)

Habiendo elaborado las conclusiones del ejercicio de contención en parejas se les indicó

que se concluiría con el ejercicio “Viaje Hacia el Perdón”, al proporcionar las indicaciones de cómo se trabajaría tres integrantes decidieron no participar y retirarse del aula mientras se realizaba la dinámica. Al desarrollarse el ejercicio fue necesario prestar ayuda para un participante, transcurriendo para los demás de manera visiblemente firme y serena, nada se comentó al finalizar dicho ejercicio, pues se indicó que era muy personal y que al finalizar el evento podrían acercarse para una orientación particular.

En los reportes de seguimiento se comentó lo siguiente:

Creo que fue muy doloroso pero necesario, estoy empezando a ir a Neuróticos, a ver qué pasa. S. H. (c. a.) (r. s.)

Mira R. yo tomé una decisión muy importante en mi vida a raíz de este curso y es que estoy decidida a divorciarme, todo lo que altera mi vida personal altera mi trabajo, las relaciones personales y por supuesto a mis alumnos, creo que fue para bien y sabes por qué, porque me perdoné a mí misma. R. CH. (v. p.) (r. s.)

Antes de realizar la lectura de cierre varios profesores quisieron compartir algunos de los comentarios hechos por sus alumnos, sobre los cambios que notaron en el trabajo realizado en sus clases.

“No puedo creer que este tomando ese curso, pero deberían tomarlo todos los maestros, desde que usted lo toma se engaña menos con nosotros“.

“Sí se nota que está yendo a un curso porque nos entiende más, y las dinámicas que nos pone están buena onda, ya hasta dan ganas de entrar a sus clases no como antes”

“¿Qué me parece que los maestros tomen cursos de autoestima? Pues esa es una buena pregunta, creo que no sólo los maestros debieran tomarlos, sino todos nosotros y los padres y la gente en general, creo que eso es lo que se debería enseñar en la gran escuela que es la vida”

Por último se realizó la lectura “Lecciones de los Gansos” (Arrien, 1991) cuya finalidad fue concretar la solides de grupo como un equipo de trabajo, transcurrido el cierre se procedió a realizar las evaluaciones en la que dos integrantes compartieron sus auto evaluaciones haciendo comentarios sobre los cambios percibidos en sí mismos.

Pues yo sí tengo muchas diferencias entre la primera evaluación y ésta, como que hasta me da pena ver las diferencias. P. R. (c. a.) (o. p.)

Creo que no estaba tan mal, no hay mucha diferencia, me felicito. M. J. (c. a.) (o. p.)

Se les pidió también que quien así lo deseara, entregara un cuestionario al día siguiente y un reporte de seguimiento al terminar el semestre que se encontraban impartiendo.

Al concluir oficialmente el curso el grupo invitó a los directivos a un convivio en el cual se les pidió que participaran realizando con ellos el ejercicio “Lluvia de Flores”.

4.2 Conclusiones sobre el capítulo IV

Al concluir la narrativa de lo más representativo de cada una de las sesiones de este curso, se aduce que tal descripción constituye la esencia de este proceso formativo. Cabe mencionar que todas las citas textuales que aparecen en este capítulo fueron puntualmente tomadas de las observaciones y registros (incluidos los diarios de campo) elaborados por la facilitadora y un auxiliar, mismos que fueron contrastados con los reportes de seguimiento y cuestionarios finales (la corrección ortográfica y redacción fueron mínimas y no alteran de manera significativa los resultados). La información fue triangulada con el fin de que ésta resultara más confiable y representativa de la realidad recreada a través de los propios actores.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de investigación sobre la aplicación del curso “Autoestima para Docentes” en el CEBETIS 133, fue posible encontrar elementos que ofrecen un horizonte vasto en el hecho educativo, uno de ellos es un elemento cardinal inequívoco, que el quehacer pedagógico de los profesores no posee una estructura uniforme y por ende no responde a un sólo enfoque, el didáctico, puesto que sus prácticas están amalgamadas en elementos anímicos y cognitivos.

De tal modo la práctica educativa requiere de la mejor formación docente posible. Pero esa formación entronca necesariamente con algunos factores de la personalidad que pueden ser especialmente relevantes en la práctica de la profesión: la autoestima docente es uno de ellos, y de notable importancia. En tanto que el proceso de adquisición de los contenidos, en general, no termina en una unidad didáctica, los episodios de interacción afectiva tienen su fuente común en la construcción social de la personalidad de los sujetos.

A través de la investigación realizada fue posible corroborar que la educación escolar en México está altamente desvinculada de la realidad social y particularmente de la realidad afectiva de los estudiantes, se confirma también que la educación disoció el aspecto material del humanista, fragmentando el conocimiento y comprometiendo así el desarrollo integral de los alumnos al inhibir su creatividad y su sentido de responsabilidad, una causa probable del grado de trasgresión social que manifiestan generalmente.

Por otro lado, las conductas de oposición si bien constituyen síntomas de irrupción, irreverencia y rechazo al orden establecido, no pueden considerarse unilateralmente como un acto espontáneo, sino como una causa directa de los actos creados socialmente, logrando así la desintegración interpersonal del sujeto.

Ahora bien, no sólo los estudiantes son actores de la trasgresión social, son los docentes quienes de alguna manera marcan las pautas de comportamiento divergente a la entidad del poder, debatiéndose en los planos de la conciencia y de la inconsciencia “y si se parte de que el poder nunca se da en términos totalitarios, sino que a todo poder se le opone un contra poder; los educadores también se resisten y lo hacen de manera abierta y oculta y también actúan bajo la forma de conductas de oposición” (Fanfani, Op. Cit.).

En un intensa faena por lograr la entidad de voluntad, el docente intuye la necesidad de resistencia buscando formas de rescate que se le presentan como “capacitaciones” y “actualizaciones” que prometen salvar de la anomia a la comunidad escolar y más aún a la comunidad social a la que él mismo pertenece, pero que al ser ineficientes sobre los objetivos pretendidos provocan agobio en la gestión intravivencial del propio docente.

Asumiendo a partir de los estudios realizados por diversos investigadores referidos durante el trabajo, que la autoestima es la centralidad de la expresión del sí mismo, como base determinante en la interacción que construye la trama social humana, se obvia el argumento del cual parte este estudio, esto es, que la autoestima es indudablemente la base de una buena relación interpersonal, en tanto se parta de un autorrespeto sustentado en el

autoconocimiento y la valoración de los espacios y necesidades de los otros. Así cada sujeto que no se autentifique con una autoestima adecuada es incapaz de conducirse productivamente en el entramado social, por cuanto, tratándose de un docente el compromiso ético es mayor, dado que él es el agente principal en la educación académica, es el eje que soporta la actividad práctica de todo el aparato escolar y el encargado de perpetuar o elucidar la ideología dominante, plataforma productora del actuar inconsciente. Todo lo apuntado converge en el interés por alcanzar la máxima profesionalidad del docente, en la sabiduría de que su práctica no sólo consiste en el dominio de los contenidos, la metodología y la evaluación, sino también en la esfera de las relaciones humanas, en la que están presentes permanentemente diversos contenidos afectivos determinantes de la impronta infanto-juvenil,

Teniendo en cuenta que la escuela y la familia son los dos ejes principales que estructuran y definen la existencia humana. Siendo así, cualquier cambio sustancial que afecte a alguna de esas esferas, ya sea la escolar o la familiar, representa un riesgo más o menos elevado para la aparición de una serie de problemas de diversa índole —instrumental o emocional—, entre los cuales puede y debe incluirse el sentimiento subjetivo de agresión social. (Horrocks, Op. Cit.)

Aún así, estudios similares al presente trabajo confirman que si bien es cierto que la familia es la protagonista principal en la conformación de la identidad de sus miembros proyectando sobre ellos su experiencia y normas de conducta, la escuela es clave para forjar la identidad e integración del alumno, porque funciona como un microsistema de una realidad social, con sus normas y objetivos, amén de que en la escuela puede existir una mayor identificación con los profesores y compañeros que con la familia.

Así, la relación docente-alumno se presenta como un espacio que puede trascender la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y llegar a constituir pieza importante de la formación ética de los alumnos.

En tanto la carga de responsabilidad sea intuita por el docente, sin poder solventarla, la autoestima inadecuada y el fracaso escolar conforman un círculo vicioso, ante el cual es necesario tomar acciones que rompan con la continua retroalimentación del mismo.

Frente al dilema de como abatir el problema socioeducativo, se ha partido de la premisa de que es el docente el protagonista primordial por quien hay que empezar. Esto es, desarrollando un espacio dentro de los planes y programas en el cual se construya un instrumento efectivo para visualizar a los docentes como seres humanos íntegros y responsables. Un espacio que recobre a los docentes para la vida y no solamente para "ganarse la vida".

Así, a pesar de que en la actualidad existen en México numerosas investigaciones sobre la afectividad en el docente incluyendo algunos estudios sobre autoestima, se evidencia que estos han tenido un efecto nulo en los resultados prácticos, tanto a nivel escolar como social, por lo que teniendo en cuenta esta necesidad, se consideró pertinente desarrollar un

curso que tocara los puntos cardinales para el fortalecimiento integral del “Yo” afectivo del docente, primordialmente su autoestima, y de este modo hacer oportunos los cambios elaborados, y posteriormente ser aplicados de manera transversal en cada actuación didáctica ejercida por los profesores participantes.

Para el análisis cualitativo sobre la aplicación del curso “Autoestima para Docentes” se utilizó la triangulación de métodos y momentos, como medio para contrastar datos e interpretaciones:

Triangulación de métodos: Se utilizaron la observación participativa (diario de campo), el cuestionario semiestructurado, la entrevista abierta y el reporte de seguimiento.

Triangulación de momentos: Se realizaron durante el curso, al finalizar el curso y al término del semestre de su materia.

Luego de la integración e interpretación de los resultados se estructuró la presentación de las conclusiones en tres apartados, el primero como identificación de los conceptos clave y diagnóstico de la situación socioeducativa en ámbito escolar docente y su repercusión en la relación con el alumnado; el segundo para avalar los resultados sobre los propósitos planteados a través del proyecto presentado y el tercero como propuestas a futuros estudios relativos a la presente exposición.

El análisis cualitativo de tipo investigación-acción participativa de los casos estudiados, sugiere las siguientes conclusiones:

Apartado I

Sobre los hallazgos:

- Que la autoestima se constituye en la esencia y base de la integración personal, abarcando todos los aspectos de la vida humana incluyendo el ámbito escolar.
- En México no existe en su concepción estricta la educación integral, en el entendido de que en el discurso político la Constitución Política Mexicana y la Ley Federal de la Educación son contradictorias con la práctica pedagógica al privilegiar el desarrollo cognitivo sobre lo afectivo y motriz.
- Que la educación “tradicionalista” es aquella que perpetúa los roles de sumisión, inconciencia y desestima, independientemente de las estrategias pedagógicas y didácticas en boga.
- El docente como persona no está exento de “ser” y “sentir” como un sujeto más del entramado social, y puesto que el aspecto personal no puede ser separado

fácilmente del profesional, éste afecta todas sus áreas vivenciales incluyendo el laboral.

- Según lo analizado, los profesores ejercen una considerable influencia sobre la autoestima de sus alumnos al interactuar con ellos durante gran parte del día, ya que ocupan una posición estratégica para ejercer algún impacto en la formación y modificación del autoconcepto que pueden tener de sí mismos los jóvenes alumnos, y por ende sobre su autoestima.
- Cuando un joven alumno se percibe fracasado y carente de experiencias exitosas y afectuosas, tiene más probabilidades de ser agresivo o sumiso. La carencia de una autoestima sana en grupos marginales repercute en la desintegración social.
- Es imprescindible la creación de un plan estratégico que permita la ejecución de los objetivos y propósitos planteados, mediante cursos que desarrollen el área afectiva en el docente, puntualizando sobre la autoestima como base de su integración personal.

Apartado II

Sobre los cambios logrados:

- Aceptación gradual de los retos y responsabilidades por parte de la mayoría de los docentes participantes.
- Disminución de la resistencia al cambio y de las actitudes defensivas y ofensivas en algunos participantes.
- Planteamiento de estrategias en las habilidades comunicativas, especialmente en técnicas de habilidad social en la mayoría de los participantes.
- Reconocimiento de las propias cualidades y su adecuada conducción en algunos de los participantes.
- Exposición evidente de esfuerzo por mejorar el desempeño, por actualizarse en su especialidad, por sobreponerse a las deficiencias del medio laboral, así como profesionalizar su actuación en la mayoría de los participantes.
- Mejora en relación con el vínculo docente-alumno fortaleciendo la comunicación integral en el aula en la mayoría de los participantes.

- Aumento en la creatividad de estrategias didácticas para su planeación de clases en la mayoría de los participantes.
- Vinculación por parte del docente participante con su trabajo, más por satisfacción que por presiones sociales externas en algunos de los participantes.
- Evolución en la relación del entramado socio-laboral en la mayoría de los participantes.
- Replanteamiento de la vida personal y socioafectiva en la mayoría de los participantes.

Apartado III

Sobre las recomendaciones:

- Para compensar el desequilibrio de la educación intelectualista, se debe prestar más atención a las áreas afectiva y motriz, propiciando mediante cursos, seminarios y talleres el desarrollo de estas zonas de integración.
- Elaboración de proyectos que incluyan transversalmente contenidos afectivos, basados en experiencias de autoconocimiento reales, que propicien el desarrollo integral, tanto de docentes como alumnos.
- Propugnar por una enseñanza cultural que propicie la igualdad de género.
- Dotar a los docentes de las herramientas necesarias para enfrentar el reto de la educación con una base en la autoestima, lo cual debe reflejarse en los programas de formación y capacitación de los docentes así como en la formación de los alumnos.

Si se es consciente de la importancia de la responsabilidad proyectiva del docente en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, se debe visualizar también el compromiso de transformación que ello implica, en la sabiduría de que la educación afectiva basada en la autoestima no sólo es un derecho sino un deber ineludible de la familia, de la escuela y de la sociedad en general.

En suma, el análisis precedente permite concluir que el curso provocó un cambio significativo en la autoestima de los docentes participantes, lo que es consistente con investigaciones nacionales e internacionales que plantean la relación entre educación significativa y autoestima en el entramado del desarrollo social constructivista.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, A. (1997). *Aprender Jugando 2*. México: Limusa.
- Acevedo, A. (1997). *Aprender Jugando 3*. México: Limusa.
- Adler, A. (1973). *Práctica y Teoría de la Psicología del Individuo*. Barcelona: Miracle.
- AISA. (1990). *Enciclopedia de Pedagogía*. (1. Ed., vol. 1). Barcelona, España: Carbonell.
- AISA. (1990). *Enciclopedia de Pedagogía*. (1. Ed., vol. 3). Barcelona, España: Carbonell.
- Alcántara, J. (2001). *Cómo Educar la Autoestima*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Alvarez, C. (1998). *Didáctica de los valores*. II Taller Nacional sobre Trabajo Político-Ideológico en la Universidad. MES. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ananzaldúa, G. (1990). *La educación de las nuevas generaciones*. Revista Avances en Educación, No. 7. México: DGETI.
- Arancibia, V. (1986). *Diagnóstico psicoeducacional*. Revista de Tecnología Educativa. No. 9. España.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, Psychological Review. 28 (2). U.S.A.
- Barabtarlo, A. (1995). *Investigación-Acción, Una Didáctica para la Formación de Profesores*. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM.
- Basulto, A. (1994). *Perspectivas del maestro*. Revista Enlace Docente, No.23. México: SEP.
- Báxter, E. (2002). *La Formación de la Autoestima: retos y perspectivas*. Editorial Pueblo y Educación: Cuba.
- Beltrán, D. (1982). *Filosofía Educativa*. Madrid: UNED.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Borden, G y Stone, J. (1982). *La comunicación humana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (2007). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México: Paidós.
- Bucay, J. (2002). *Cuentos para pensar*. México: Océano.
- Busquets, D. y otros (1993). *Los Temas Transversales*. Madrid: Santillana.
- Camacho, C. y Arias, F. (2006). *1er. Foro de las Américas en Investigación Sobre Factores Psicosociales, Estrés y Salud Mental en el Trabajo*. México: Universidad Autónoma Veracruzana.

- Camargo, M. y Gómez, N. (2008). *Análisis Teórico de las Teorías de la Anomia y la Indefensión Aprendida como Mecanismo de Control Social*. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la Educación*. España: Graó.
- CEISA. (1981). *Moderna Enciclopedia Universal*. (1. Ed., vol. 8). Barcelona, España: Nauta.
- CONALTE, (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- Constitución Política de los Estados Mexicanos*, (2007). México: SEP.
- Cornejo, D. (2003). *Curso Autoestima para Jóvenes en Recuperación*. Directo Centros de Integración Juvenil. Gam. Norte. México, D. F., noviembre de 2003
- Chase, L. (1993). *Educación Afectiva*. México: Trillas.
- DGETI, (1993). *Hacia un perfil de excelencia en educación*. (Publicación única). México: DGETI.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde Editor.
- Durandot, G. (1990). *Los Poderes de la Voluntad*. Barcelona: Herder.
- Dyer, W. (1980) *Técnicas Efectivas de Asesoramiento Psicológico*. España: Grijalbo
- Eisenberg, S. (1981). *Helping clients with special concerns*. Chicago: Rand Mc Nally Publishing Company.
- Espinosa, H. (1990). *¿Qué sucede con las mejoras educativas?* Revista Avances en Educación. No. 7. México: DGETI.
- Espinosa, H. (1991). *La necesidad de conocer nuestro campo educativo*. Revista Avances en Educación. No. 10. México: DGETI.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Fanfani, E. (2001). *La Escuela y la Educación de los Sentimientos*. Argentina: Ribadavia.
- Field, L. (1995). *Aunque no lo crea vale más de lo que piensa*. México: Océano.
- Franco, C. (2001). *Revista Iberoamericana de Educación*. No.45 España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Frankl, V. (1969). *Logoterapia y Análisis Existencial*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fromm, E. (1980). *El Arte de Amar*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1995). *El miedo a la libertad*. Argentina: Paidós.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

- Gallego, D. (2000). *Inteligencia Emocional y Valores*. Bogotá: El Búho.
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T., et. al. (2008). *Intereses y Valores en Jóvenes Mexicanos, Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 13, No. 2, Julio-Diciembre. Universidad Veracruzana. México: CNEIP.
- Gates, W. (2002). *Once Reglas para el Éxito*. Conferencia. Universidad de Yale. Estados Unidos de Norte América.
- Gimeno, J. (1991). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicios de publicaciones del MEC.
- Gleasson, L. (1997). *Taller de Empoderamiento Empresarial*. AECSA. Ciudad de México, noviembre de 1997.
- Gómez, J. (1999). *La Autoestima, a un Paso de la Soberbia*. Gaceta Universitaria. Guadalajara.
- Gómez, L. (1993). *Sobre la Salud Mental de los Profesores*. Revista Cuadernos de Pedagogía No. 175, España.
- González, J. (1992). *Autoestima*. Trabajo no Publicado. Guadalajara, México.
- González, J. (1999). *Psicoterapia de grupos. Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas*. México: Manual Moderno.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Guevara, G. (2007). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*. Chile: Ediciones Dolmen.
- Hargreaves, A. (1996). *Una educación para el cambio*. España: Ed. Octaedro.
- Heller, A. (1970). *Historia de la vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hernández, P. (1991). *“100 Dinámicas para Cursos de Capacitación”* México: DGETI.
- Herrán, A. (1991). *El instructor como persona*. Revista Avances en Educación, No. 11. México: DGETI.
- Hidalgo, G. y Palacio, F. (1990). *La Escuela y la Educación de los Sentimientos*. Argentina: Ribadavia.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas.
- Hortal, A. (1995). *La ética del profesional en el contexto universitario*. Bilbao: Universidad

de Deusto

- Hubert, R. (1977). *Tratado de Pedagogía*. México: Edición especial SEP, El Ateneo.
- Huffman, D. (1999). *Metodología Didáctica*. México: s. e.
- Klapp, O. (1973). *Identidad problema de masas*. México: Pax.
- Lafarga, C. (2004). *Desarrollo del Potencial Humano*, Vol. 1. México: Trillas.
- Lavin, H. (1947). *La Psychologie*. Paris: Bourrelhier.
- Lega, L. Vicente, I. Caballo, E. y Ellis, A. (s. f.). *Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotivo-Conductual*. España: Editores Siglo Veintiuno.
- Ley General de la Educación*. (2007). Capítulo I. México: Diario Oficial de la Federación.
- Linn y Fabricant, (1992). *Pertenecer*. México: Promexa.
- Loli, A. (1998). *Función de la Autoestima y los Valores en las Organizaciones*. Perú: s. e.
- López, J. (1999). *Marco Conceptual para la Elaboración de una Teoría Pedagógica*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Machargo, J. (1994). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. España: Escuela Española.
- Martínez, G. (2003). Ponencia: *La Educación Integral en el Alumno del Bachillerato*. México, UNAM.
- Martínez, M. (2000). *El contrato Moral del Profesorado*. Bilbao: Desclée.
- Martínez, O. (1991). *Los Maestros También Enfermamos*. Revista Básica, No. 0. México: Fundación SENTE.
- Martínez, V. (2003). *Autoconcepto Docente: Análisis de una Muestra de Profesores y Orientadores Mexicanos*. Revista Educación y Futuro, No. 16. México: Transformación.
- Martos, A. (2003). *No Puedo Más*. España: Mc Graw Hill.
- Maslow, A. (2005). *El hombre autorrealizado*. Hacia una Psicología del ser. Barcelona: Kairós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1987). *El árbol del conocimiento*. Chile: Editorial Universitaria.
- Molina, J. (2005). *Objeto y Realidad en Psicología*. México: UNAM, Facultad de Psicología, Zuraya, Monroy Editores.
- Monsoyi, E. (1992). *Identidad Nacional y Cultura Popular*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Morales, M. (1999). *Programa para el aprendizaje de valores*. Ponencia en el Seminario sub-regional CONCATEC. San José de Costa Rica.

- Morales, M. (2000). *Relaciones interpersonales Docente-Alumno*. Revista Aula Viva, No. 2. México: SEP.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno*. Madrid: PPC
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Naranjo, C. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Naranjo, C. (2005). *Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo*. España: La Llave.
- Naranjo, C. (2007). *La única búsqueda*. España: Sirio
- Núñez, M. (2004). *Percepción Socio Afectiva en el Maltrato Infanto-juvenil*. Tesis no publicada. Licenciatura en Sociología, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Holguín, Cuba.
- Ocampo, M. (1992). *Para diagnosticar necesidades educativas e innovar*. Revista Enlace Docente, No. 12. México: COSNET; SEP; Seit.
- Origel, J. (1996). *Taller de Superación para Padres*. Escuela Primaria Héctor Fernández. Estado de México, agosto de 1996.
- Palacios, J. y otros. (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I, Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, S. (1984). “*Problemática de las Trabajadoras de la Educación*” Ponencia. I Foro Nacional de Mujeres Trabajadoras. Ciudad de México, abril de 1984.
- Petrovski, A. (1985). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso Moscú.
- Polaino, A. (2004). *En Busca de la Autoestima Perdida*. Madrid: Desclee.
- Reyes, R. (1993). *La investigación y la formación en las escuelas normales*. Revista Cero en Conducta, año 8, núm. 33, México.
- Reygadas, P. (1992). *Filosofía y Educación Básica*. Revista Enlace Docente, No. 12. México: COSNET; SEP; Seit.
- Rivas, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, R. (2005). *Estrés y Relajación*. Conferencia. Asociación Latinoamericana de Desarrollo Humano S. C. Ciudad de México, julio de 2005.
- Rodríguez, M. (1997). *Creatividad para Resolver Problemas*. México: Pax México.
- Rogers, C. (1964). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Paidós.
- Ruiz, M. (2002). *La Aproximación Vigotskiana en Psicología y en Educación: el*

Aprendizaje Cooperativo. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Sabato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.

Sabert, A. (1993). *Curso para directivos*. Foro Didesa, Ciudad de México, noviembre de 1993

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Schuster, D. y Gritton Ch. (1993). *Técnicas Efectivas de Aprendizaje*. México: Grijalbo

Sierra, F. (2004). *Educación integral; plenitud necesaria*. México: Universidad del Valle de México.

Smelser, J. (1989). *Self-esteem and social problems*. USA: University of California Press.

Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. España: Graó

Wolman, B. (1981). *El Niño ante el Temor y el Miedo*. México: Lasser Press.

Yagosesky, R. (1998). *Autoestima. En Palabras Sencillas*. Caracas: Júpiter Editores C.A.

Zambrano, Meda, Lara. (2005). *Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED)*. Revista de Educación y Desarrollo, No. 4. Octubre-diciembre de 2005. México.

Zinker, J. (1977). *El Proceso Creativo en la Terapia Gestáltica*. México: Paidós.

Referencias Electrónicas:

Arrien, A. (1994). Trabajo en equipo lecciones de los gansos. USA: Sitio en la red: <http://www.answers.com/topic/angeles-arrien> (Consultado 31- 07- 03).

Bolívar, A. (2004). Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. España: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.asp (Consultado 01-02-09).

Calderón, G. (1997). Gestión y estrategia. México: Sitio en la red: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestión/11y12/doc09.htm> (Consultado 06-11-2007).

Diccionario Ecológico Perú. Definición. Perú: Sitio en la red: <http://www.laondadigital.com/laonda/LaOnda/101200/139/a1.htm> (Consultado 15-05-2008).

Dueñas, F. (s.f.). La Etica. La Salle. México: Sitio en la red: <http://www.monografias.com/trabajos6/etic/etic.shtml>. (Consultado 30-06-2008).

Garaza, N. (2000). Dinámicas para Fomentar la Autoestima. Comunidad parroquial de San

Miguel Arcángel, Coyuca de Benítez Gro. Pastoral Juvenil. México: Sitio en la red: www.pjcweb.org (Consultado 14 – 06- 2002).

Hidalgo.-(2007). Ambitos de Valor. Sitio en la red: http://personal.telefonica.terra.es/web/testdehartman/ambitos_nuevo.htm (Consultado 30-06-2008).

Iturralde, Y. (2006). Técnicas de Relajación. España: Sitio en la red: <http://www.mailxmail.com/curso/vida/ansiedadtratamiento/capitulo1.htm> (Consultado 06-11-2008).

Martínez, V. (2003). Autoconcepto Docente: Análisis de una Muestra de Profesores mexicanos. México: Sitio en la red: www.transformacion.com.mx/psicologia/autoconcepto/psicologia.htm (Consultado 15-05-06).

Morales, N. (2007). Evaluación de los Profesores de la Unidad Académica de Ingeniería de la UAG. Chilpancingo, Guerrero, México: Sitio en la red: ingenieria.uagro.mx/listarArc.php?vCA=34&nTabla=pag_darchivo (Consultado 13- 10-1999).

Mori, S. (2005). Potenciación del autoconcepto. España: Sitio en la red: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/tesis/Salud/Mori_S_P/introd.htm (Consultado 10-02-06).

Prieto, T. (2007). El Profesorado Universitario: su Formación como Modelo de Actuación Ética para la Vida en Convivencia. Costa Rica: Sitio en la red: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> (Consultado 30-06-08).

Ramírez, M. (2002). Formación y Profesionalidad. México: Sitio en la red: http://www.es.wikipedia.org/wiki/Formacion_educativa (Consultado 23-02-2008).

Roca, E. (2005). La Terapia Racional Emotiva de Ellis. España: Sitio en la red: <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/roca.html> (Consultado 23-09-2007).

Sánchez, R. (2005). Secretaría de Educación y Cultura Servicios Educativos del Estado de Chihuahua: Sitio en la red: <http://www.fundacionmclaren.org/tesis/garcia2.pdf> (Consultado 12-02-2008).

Taringa. (2008). Inteligencia colectiva. UNICEF, (1994, 2000). Estudios comparativos de maltrato infantil y juvenil. UNICEF, (1994, 2000). Chile: Sitio en la red: [http://www.taringa.net/posts/info/1066950/Maltrato-Infantil-\(-Sin-palabras-\).html](http://www.taringa.net/posts/info/1066950/Maltrato-Infantil-(-Sin-palabras-).html) (Consultado 03-11-07).

Tolle, Eckhart. (2006). El Origen del Temor. España: Sitio en la red: <http://www.transformacion.cl/origendeltemor.htm> (Consultado 02-05-2008).

Tranche, J. (2004). Potenciación del autoconcepto. México: Sitio en la red:

<http://www.educadormarista.com/alumnos/poteauto.htm> (Consultado 10-02-2006).

Vázquez, R. (2005). Observatorio Ciudadano de la Educación. México: Sitio en la red: <http://www.observatorio.or/colaboraciones/vazquez.html> (Consultado 16-11-2007).

Vélez, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad. Barcelona: Sitio en la red: http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf (Consultado 12-06-2008).

Wernicke, C. (1994). Educación Holística y Pedagogía Montessori: Sitio en la red: <http://www.holismo.com.ar/documentos/37EdHolPedMont.pdf> (Consultado 01-12-2008).

Yagosesky, R. (1997). Cómo se forma la Autoestima. Colombia: Sitio en la red: <http://www.abacolombia.org.co/organizaciones/autoestima/autoeficacia.htm>. (Consultado 31-07-2006).

ANEXO I

Descripción de los ejercicios

Se describen a continuación los ejercicios realizados durante el curso (los cuales fueron adaptaciones de los originales), así como las indicaciones sobre las diversas actividades llevadas a cabo en cada una de las sesiones y las referencias de donde fueron tomados.

Para la autoevaluación se entregó un sobre tamaño carta conteniendo un Cuestionario Coopersmith (Dyer, Op. Cit.), una hoja de Compromiso Personal y un cuestionario ¿Quién Soy Yo? Que al ser resueltos se introdujeron en el sobre para ser sellado, se identificaron con una clave personal y se recogieron para ser revisados por el interesado al finalizar el curso.

Se presenta la serie de ejercicios llevados a cabo en secuencia, según fueron aplicados durante las diez sesiones.

Ejercicio: ¿Quién Soy Yo?
(s. a.)

¿Quién Soy Yo?

¿Quién soy? _____

¿Cuáles son mis cualidades? _____

¿A dónde voy? _____

¿Qué me gustaría poder cambiar para lograr lo que quiero? _____

¿Cuáles son mis errores o defectos que reconozco? _____

¿Qué puedo hacer para modificarlos? _____

¿Qué siento por mí mismo(a)? _____

Ejercicio: “Compromiso Personal”

(s. a.)

Compromiso Personal

Para obtener el mayor fruto posible del taller de “Autoestima” estoy dispuesto(a) a comprometerme con lo siguiente:

1. Tratar de asistir puntualmente a cada sesión.
2. Tratar de compartir con honestidad, en la medida de mis posibilidades con mi grupo.
3. Guardar el respeto que merecen las confidencias de mis compañeros(as), y no compartir con nadie lo que escuche de los demás.
4. Aceptar ser un compañero(a) y permitir el acceso a mi propia experiencia, para compartirla en la medida de mis posibilidades.
5. Afirmer todo lo bueno que descubra en los demás, ayudándoles a crecer en un amor incondicional.
6. Compartir con la facilitadora las soluciones para las dificultades que surjan en el grupo, para el buen funcionamiento del curso.
7. Cumplir con la tarea que se sugiera en cada sesión, haciendo los ejercicios que se pidan.

Firma

Ejercicio: “Una Sola Palabra”

(Hernández, 1991)

Usos:

- Permite analizar la capacidad de atenerse a las instrucciones.
- Permite observar las conductas respecto al liderazgo.

Materiales:

- Mesas, hojas blancas tamaño carta, lápices, goma.
- Pizarrón o rotafolio.

Descripción:

- Dependiendo de la cantidad de participantes y de la edad, se puede trabajar de forma individual, en parejas o en equipos.
- Se escribe en el pizarrón la siguiente lista de letras:
A L S A B A N A R O P U A L
- Se les indica que con la lista de letras que aparecen en el pizarrón deben escribir una sola palabra.
- Si después de un tiempo estipulado no logran realizar el ejercicio, el facilitador preguntará al grupo si desea continuar en la tarea. Si desea hacerlo, explicará que tienen 10 minutos más para terminar.
- Después de los 10 minutos se suspende el trabajo.
- Si el grupo no logró escribir alguna palabra con las letras indicadas, se explicará que las con las 14 letras en el pizarrón se puede escribir la frase “una sola palabra”.
- Se realizan los comentarios.

Ejercicio: “La Bicicleta de la Vida”

(Gleasson, 1997)

Usos:

- Permite graficar libremente autolimitaciones ocultas.
- Sirve para evidenciar estados de tensión.
- Permite expresar la medida de las propias emociones.

Materiales:

- Mesas, hojas blancas tamaño carta, lápices, goma, plumines.
- Compás o cualquier objeto circular para trazar circunferencias (como vasos o rueda de cinta adhesiva), regla para trazar líneas rectas.
- Pizarrón o rotafolio.

Descripción:

- Las indicaciones son trazar con lápiz dos círculos de aproximadamente 8 cm. de diámetro (como la parte superior de un vaso desechable) en una hoja blanca tamaño carta, los círculos se dibujan en los extremos derecho e izquierdo de la hoja colocada horizontalmente, cada círculo es dividido en octavos y sobre cada línea se escribe un valor referente a su labor como docente, en un total de 16 (ver anexo II), sobre un rango del 0 al 100 partiendo del centro del círculo al perímetro.
- El participante marca con un punto la medida que considere refleje en que nivel se encuentra respecto a ese valor; uniendo con un plumín de color los puntos marcados en cada línea queda trazada una gráfica en cada uno de los círculos.
- Los círculos trazados con lápiz se borran dejando sólo las gráficas con plumín, se unen los centros de las circunferencias con una línea recta, y tomando como base ésta se dibuja un triángulo isósceles con una altura aproximada de 5cm., sobre el vértice se dibuja un pequeño ovalo y sobre la base del triángulo una zeta (no es necesaria la precisión en este paso).
- Finalmente se pide al participante que dibuje sobre el círculo de la derecha un manubrio, el dibujo queda completo formando una bicicleta.
- Se realizan los comentarios.

Ejercicio: “La Jaula del Pájaro”

(Lavin, 1947)

Usos:

- Proporciona información relevante de la autovaloración personal
- Permite una valoración rápida de los conflictos internos.
- Ayuda a hacer una autoevaluación crítica de las autolimitaciones.
- Hace consciente la problemática personal de cada participante y permite determinar la acción frente a esas situaciones mediante la discusión en grupo.

Materiales:

- Mesas, hojas blancas tamaño carta y lápices.

Descripción:

- Se pide a los participantes que dibujen en una hoja blanca tamaño carta un pájaro (sin importar la calidad del dibujo).
- Posteriormente se solicita que sobre el mismo dibujen una jaula.
- Cuando concluyen el dibujo se les indica que cuenten el número de barrotes y escriban sobre cada uno de ellos una emoción destructiva, problema de actitud o cualquier obstáculo que crean esté provocando angustia en su vida personal.
- Se realizan los comentarios.

Ejercicio: “Torbellino de Sillas”

(Gleason, 1997)

Usos:

- Permite experimentar la coordinación grupal como trabajo comprometido de equilibrio.
- Contribuye al análisis del modo de funcionamiento de la percepción grupal.
- Integra a los grupos de trabajo, con base al liderazgo.
- Proporciona elementos de acción para que un grupo, se dé retroalimentación.

Materiales:

- Salón amplio, mesas y sillas.
- Cronómetro

Descripción:

- Se solicita un voluntario para tomar el tiempo y hacer las observaciones posteriores.
- Se pide al resto el grupo que se retire del aula indicándoles que la única instrucción que se les dará, es que esperen fuera hasta que se les pida entrar nuevamente.
- Dentro del salón se desorganizan las sillas de manera caótica.
- Se indica al grupo que pueden pasar al aula empezando a tomar el tiempo desde el momento en que entra el primer participante y terminado cuando el último toma su lugar, volviendo a estar todos en el mismo orden en el que se encontraban antes de iniciar el ejercicio.
- Posteriormente se les indica que se repetirá la misma acción, pero ahora estando fuera pueden organizarse para estar en su lugar en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo.
- Se repite el ejercicio tomando el tiempo y comparando las acciones en la discusión.
- En la discusión se hace hincapié en la importancia de la integración grupal y el trabajo cooperativo.

Ejercicio: “La Seguridad”

(Acevedo, 1997)

Usos:

- Permite la autoexploración de los motivos personales ante situaciones cotidianas y prioritarias.
- Sensibiliza en el uso más conveniente de los enfoques de seguridad personal a través de la autoevaluación.
- Proporciona retroalimentación sobre el autoconocimiento para reestructuración personal.

Materiales:

- Mesas, hojas blancas tamaño carta, lápices.
- Hoja de rotafolio con la pirámide de necesidades de Maslow.

Descripción:

- Se solicita a los participantes que identifiquen a nivel individual cuáles son los elementos o hechos que les brindan seguridad y cuáles los que les producen inseguridad (en una lista de 10 por cada área), expresándolo por escrito.
- Se presenta la pirámide de Maslow explicando los niveles de necesidades.
- Se pide que de manera personal cotejen sus categorizaciones y concluyan en que nivel ubican sus necesidades, comparando tanto la cantidad como el tipo de necesidades que se catalogan en cada sección de la pirámide.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Salto a la Confianza”

(Chase, 1993)

Usos:

- Permite observar el grado de confianza que los grupos pueden llegar a propiciar entre sus miembros.
- Explora las defensas individuales, su naturaleza y calidad, en el involucramiento de la persona ante la acción colectiva.
- Analiza la reacción grupal ante el manejo de la retroalimentación hacia sus miembros.

Materiales:

- Un salón despejado.

Descripción:

- Se pide a un voluntario que participe para trabajar con su nivel actual de autoconfianza y en el nivel de confianza hacia los otros.
- Se comenta previamente sobre los niveles de confianza que se pueden sentir por diferentes personas.
- Se pide a cinco o seis participantes formen un círculo muy cerrado dentro del cual entra el voluntario, poniendo su cuerpo muy rígido cierra sus ojos y cae hacia atrás. El grupo se mueve acercándose y pasa al voluntario de una persona a otra alrededor del círculo; abriéndose un poco el círculo el ángulo de caída será cada vez mayor, pero sin poner en riesgo al participante.
- En el momento en que lo decida se suspende el ejercicio (si no lo solicita el participante, el facilitador suspende el ejercicio).
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Lluvia de Flores”

(Garaza, 2000)

Usos:

- Permite el intercambio emocional gratificante.
- Ayuda al fortalecimiento de la autoestima de los participantes.
- Propicia el manejo creativo de la comunicación verbal.
- Reduce la tensión de conflicto entre los participantes.
- Vivencia las dificultades de comunicación al dar y recibir afecto.

Materiales:

- Un salón amplio, sillas.

Descripción:

- Se indica a los participantes que sin excepción pasarán a realizar el ejercicio.
- Se pide al primer voluntario pasar al centro del círculo, parado frente al primer integrante, el voluntario debe recibir un elogio acerca de su persona, éste puede ser sobre su intelecto, su moral o su físico (se advierte con anterioridad que no es posible aludir ningún defecto o error, incluso no debe mencionarse la cualidad seguida de un “pero...”).
- Todas las personas del grupo dirán por turno a la persona que es el foco de atención todos los sentimientos positivos que tienen hacia ella. El participante que recibe los elogios solamente escucha y da las gracias.
- Al terminar el turno del primer voluntario, se solicita al siguiente pasar a recibir la lluvia de flores.
- Cuando un participante se niega a pasar al centro del círculo, los demás miembros del grupo pasan a su lugar a decirle las cualidades que le admiran aunque el participante no agradezca.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Un Problema en Silencio”

(Origel, 1996)

Usos:

- Permite ampliar la concepción que se tenga de un problema.
- Lograr una reflexión sobre la idea de identificación social.
- Permite comparar la sensación de indefensión y pertenencia.

Materiales:

- Un salón amplio con facilidad para variar la intensidad de iluminación.

Descripción:

- Se pide a los integrantes se aíslen uno de otro procurando separarse más de dos o tres metros, con los ojos cerrados y la luz muy tenue se les pide que piensen en un problema personal reciente y la posibilidad de resolverlo, esto se lleva a cabo en silencio durante aproximadamente cinco minutos (es importante observar de cerca a cada participante para ofrecer contención en caso necesario).
- Transcurrido el tiempo se les indica que formen un círculo tomándose de las manos, se les pide reflexionar nuevamente sobre el mismo problema durante un minuto, pero ahora con luz suficiente y mirando a los compañeros.
- Se comenta la diferencia sentida al meditar en soledad y en compañía.

Ejercicio: “Tu Retrato”

(Origel, 1996)

Usos:

- Permite desarrollar la conciencia de la autopercepción.
- Ayuda a desarrollar la autoimagen de los participantes.
- Elimina la rigidez, favoreciendo la intercepción entre los participantes.

Materiales:

- Mesas, sillas, hojas blancas tamaño carta, lápices.

Descripción:

- Se proporciona una hoja tamaño carta a cada participante y se pide que pongan su nombre.
- Sentados alrededor de una mesa formando un círculo, muy próximos uno al otro, en el lado opuesto de la hoja dibujen un óvalo en la parte superior de la misma (el que será la cara de una figura humana lo cual no se les informa).
- En seguida se les pide que roten el dibujo hacia su compañero de la derecha, indicándoles dibujen ahora el cuello.
- Volviendo a circular el dibujo hacia su derecha se indica que dibujen el tronco.
- Haciendo girar el dibujo cada vez con mayor rapidez se dibuja cada parte del cuerpo humano.
- Al finalizar se les pide entreguen al dibujo a la persona que indica el nombre escrito al reverso.
- Los comentarios se hacen acerca de aceptar la imagen chusca que se forma y permitir la crítica de los demás.

Ejercicio: “Cuento en Cascada”

(Acevedo, 1997)

Usos:

- Describe cómo cada persona se expresa según su propia historia.
- Ayuda a lograr la ruptura de barreras interpersonales.
- Disminuye la resistencia al cambio mediante la autopercepción.
- Ayuda a aclarar los pensamientos propios.

Materiales:

- Una silla por participante.
- Un número suficiente de tarjetas de aproximadamente 7cm. Por 12cm.
- Cada tarjeta debe contener una frase inconclusa referente a los asuntos trabajados por el grupo.
- El número de tarjetas por participante será de tres a cuatro.
- Una pelota pequeña que puede ser hecha de papel en ese momento.

Descripción:

- Se reparte un número igual de tarjetas por participante (aproximadamente tres), con las frases hacia abajo.
- Se indica que no deben voltearlas hasta que les toque su turno para participar.
- Sentados en círculo se les indica que la persona que tenga la tarjeta marcada con el número uno iniciará la ronda.
- Completando de manera inmediata la frase que lea, la cual inicia un cuento referente a un asunto trabajado durante el curso.
- En seguida debe lanzar una bola de papel a quien él decida para que complete la frase de su tarjeta.
- El siguiente participante lanzará a su vez la bola a cualquier otro participante.
- Aquel que termine con sus tarjetas se retira del círculo.
- Previamente se aclara que las frases deben completarse dentro de los dos o tres segundos después de haberla leído, de no ser así, tendrá que lanzar la bola al siguiente participante y descartar la tarjeta.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “A Todo Sí y a Todo No”

(Cornejo, 2003)

Usos:

- Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento y de ejercicio de la autoconfianza.
- Propicia en el participante la exploración de la autoafirmación, sus alcances y límites.
- Permite crear un sentido de autocrítica y autoevaluación constante.
- Retroalimenta al grupo para desarrollar destrezas en el manejo de escisiones.

Materiales:

- Un salón amplio y sillas.

Descripción:

- Se solicita a dos voluntarios que salgan del aula.
- Se dan las siguientes indicaciones al grupo: Las personas que se han retirado les van a hacer propuestas para celebrar una convivencia en el grupo.
- Al primer participante se le va a negar todo lo que proponga, se le desanimará e incluso se le rechazará abiertamente.
- A la siguiente persona se le aclamará cualquier propuesta e incluso se le halagará.
- En tanto a los voluntarios se les indica que el grupo ha hecho planes para una convivencia y que sólo faltan sus propuestas.
- Los voluntarios pasan por turnos sin saber lo que sucede dentro del salón.
- Se hacen los comentarios respecto a las emociones experimentadas en ambos casos, tanto por los voluntarios como por el grupo.

Ejercicio: “Los Trenes Despistados”

(Sabert, 1993)

Usos:

- Permite experimentar la fuerza de grupo.
- Refuerza el compromiso de trabajo en equipo.
- Permite experimentar dependencia y control en un ambiente de inseguridad.
- Proporciona elementos para que un subgrupo se retroalimente.

Materiales:

- Un salón amplio libre de obstáculos que puedan provocar accidentes.
- Cubreojos para cada participante de grupo, menos para el conductor

Descripción:

- Se forman equipos de cuatro participantes, tres de ellos serán la máquina y el último el conductor.
- Poniendo las manos sobre los hombros del compañero que está enfrente, cada uno dirigirá al otro.
- A los tres integrantes de la máquina se les vendan los ojos y el que hace las veces de conductor no debe hablar ni emitir ningún sonido.
- El conductor únicamente da un pequeño golpe sobre el hombro derecho del compañero que tiene delante para girar a la derecha un golpe en el hombro izquierdo para girar a la izquierda y un golpe sobre ambos hombros para frenar.
- El compañero de enfrente a su vez comunica del mismo modo el mensaje a su siguiente compañero hasta llegar a la máquina quien ejecuta las órdenes en el menor tiempo posible.
- Este ejercicio debe hacerse lentamente y vigilando que el espacio este libre de peligros.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “ Mi Fruta Preferida”

(Acevedo, 1997)

Usos:

- Explorar la capacidad de observación de cada participante.
- Muestra la necesidad de pericia y sagacidad para la observación y sensibilidad hacia las características personales.
- Sensibiliza a los participantes en los procesos de personalización e individuación.

Materiales:

- Una fruta lavada por participante, se recomiendan las guayabas por tener muchos detalles de identificación.
- Una servilleta de papel por participante.
- Una bolsa de plástico para las frutas.
- Un mantel limpio para poner las frutas sobre la mesa.

Descripción:

- Se ofrece la fruta previamente lavada y desinfectada en una bolsa de plástico transparente, pidiendo tomen sólo una por participante.
- Se les pide que la pongan sobre una servilleta de papel.
- Una vez depositada sobre la servilleta ya no debe ser tocada.
- Se les solicita que la observen detenidamente, perciban su aroma, que memoricen cada detalle de su superficie.
- En seguida se les indica que vuelvan a depositar la fruta en la bolsa.
- El facilitador acomoda las frutas sobre un mantel en otra mesa, espaciando la fruta de manera que puedan observarla con claridad.
- Se les pide que pasen a reconocer la suya.
- Al llevarla a su lugar tratarán de identificarla tocándola y observándola de cerca, si juzgan que no es la suya deben devolverla.
- No pueden tomar la que otro compañero haya tomado aunque sea la que les pertenece.
- A continuación se pregunta por qué identificaron su fruta y que sintieron cuando pensaron que otra persona podía tomarla.
- Por último se les pide que escriban en una hoja blanca algo a su fruta, puede ser una carta, un pensamiento, un cuento o cualquier idea referente a la fruta de su propiedad.
- Cuando han terminado se pide que algún voluntario lea su escrito y sea comentado.
- Para concluir se hace la comparación de un grupo de alumnos que inicia un semestre con una bolsa de frutas que recibe cada docente sin tomarse la molestia de observarlos.

Ejercicio: “Figura Geométrica Elástica”

(Origel, 1996)

Usos:

- Permite experimentar la fuerza de grupo.
- Analiza la reacción grupal ante el manejo de la retroalimentación hacia sus miembros.
- Permite observar el grado de confianza que los grupos pueden llegar a propiciar entre sus miembros.
- Detecta las personalidades más significativas en el liderazgo.
- Explora las conductas que se desarrollan en las tareas grupales.

Materiales:

- Un cubreojos por participante.
- Un elástico de tres metros unido en sus extremos de forma circular.

Descripción:

- Se pide al grupo que forme un círculo y se coloquen los cubreojos sobre la frente para escuchar las indicaciones.
- Se les indica que deben tomar el elástico con sus dos manos y no soltarlo por ningún motivo hasta terminar el ejercicio.
- Una vez cubiertos los ojos se les indican las siguientes instrucciones:
 - Deben formar un cuadrado con el elástico que tienen en sus manos.
 - No pueden dejar su lugar ni introducirse en el interior del grupo.
 - No deben tocar las manos de sus compañeros.
 - Sólo pueden hablar para organizarse.
 - No deben quitarse el cubreojos hasta que se les indique.
- Terminada la figura el grupo entero debe estar de acuerdo para notificar al facilitador que han concluido.
 - Se les indica que ahora deben formar un triángulo.
 - Por último se les pide formar un círculo.
 - Se tomará el tiempo en el que logren realizar cada trabajo.
 - Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “El Secreto Anónimo”

(Acevedo, 1997)

Usos:

- Permite expresar libremente frustraciones ocultas.
- Ayuda a descubrir conflictos de manera intrapersonal.
- Disminuye la resistencia al cambio mediante la autopercepción.
- Ayuda a aclarar los pensamientos propios.

Materiales:

- Una tarjeta blanca de 22cm. por 14cm. por participante.
- Un sobre para guardar la tarjeta, todos los sobres idénticos.
- Suficiente periódico (blanco y negro) por persona.
- Tijeras y pegamento para papel.

Descripción:

- Se indica a los participantes que van a escribir sobre la tarjeta blanca de manera anónima, un secreto de su vida que jamás se hayan atrevido a contar a nadie, utilizando letras recortadas del periódico.
- Se explica que el objetivo de este ejercicio es desbloquear en cierta medida la negación de la realidad que en la mayoría de los casos transcurre de manera preconsciente.
- Se comenta que nadie va a saber a quien pertenece cada secreto, ya que todos tienen la misma presentación.
- Los sobres se cierran y se entregan al facilitador.
- Se mezclan y se reparten al azar.
- Cada persona lee el secreto anónimo como si fuera propio (a la persona que le toque su propio secreto no deberá notificarlo, sino leerlo como si fuera ajeno, a menos que quiera participarlo abiertamente).
- Se hacen los comentarios a este ejercicio en los cuales se proponen soluciones a los diversos problemas.

Ejercicio: “A quién Recuerdas”

(González, 1992)

Usos:

- Aumentar la conciencia de las valoraciones sociales y de cómo estas pueden interferir en las relaciones interpersonales.
- Sensibiliza al participante en los procesos de personalización e individuación.
- Ayuda a identificar las capacidades de relación social para lograr cambios personales.

Materiales:

- Hojas blancas tamaño carta, lápices.

Descripción:

- Se pide a cada participante enumerar a las diez personas que suelen mirar cotidianamente desde que amanece hasta terminar el día (estas personas deben ser las más significativas).
- Posteriormente se numeran en orden de importancia poniendo el número uno a la persona más importante y el diez a quien importa menos.
- Junto a cada persona se pone las iniciales S de simpatía, I de indiferencia y D de desagrado según el sentimiento que inspire cada persona clasificada.
- Finalmente se comenta acerca del tipo y cantidad de emociones sentidas por cada quien.

Ejercicio: “Fotografías de la Infancia”

(Chase, 1993)

Usos:

- Prepara al participante a una apertura de su preconsciente hacia lo social.
- Ayuda a percibir elementos irresueltos de la infancia.
- Confronta el “yo” público con el “yo” privado.
- Estimula el contacto con la historia personal.

Materiales:

- Fotografías de la infancia o de la adolescencia de cada uno de los participantes, proporcionadas por ellos mismos.

Descripción:

- Se advierte que el compromiso de respeto debe cumplirse y por ningún motivo se podrán hacer comentarios ofensivos.
- Se pide a los participantes compartir las fotografías de su infancia haciéndolas circular hacia su derecha.
- El tiempo puede ser flexible permitiendo que cada participante observe detenidamente cada fotografía.
- Después de que todos los participantes han observado cada fotografía, se empiezan a hacer preguntas entre ellos acerca de las situaciones que éstas representan.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Los Frijolitos” (Origel, 1996)

Usos:

- Desarrolla la capacidad comunicativa de una manera activa.
- Elimina la rigidez, favoreciendo la intercomunicación entre los participantes.
- Permite analizar la capacidad de atenerse a las instrucciones.
- Ayuda a romper la tensión o fatiga creada por ejercicios anteriores.

Materiales:

- Una bolsa de plástico pequeña con veinte frijoles para cada participante.
- Un cronómetro.
- Un salón amplio y despejado.

Descripción:

- Se estipula un tiempo determinado para realizar el ejercicio.
- Se reparte a cada integrante una bolsa de plástico con veinte frijoles.
- Se indica que cada participante debe saludar a otro diciendo “hola soy...” (diciendo su nombre).
- Al saludar debe sacar de su bolsa un frijol y darlo a la persona que acaba de saludar.
- La persona que lo recibe debe guardar el frijol en su bolsa y saludar a otra haciendo lo mismo, es decir presentándose y entregando a su vez un frijol.
- Cada participante procura saludar al mayor número de personas y terminar con los frijoles de su bolsa antes de que concluya el tiempo estipulado.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Crítica y Autocrítica (Acevedo, 1997)

Usos:

- Permite dar y recibir retroalimentación sobre las diferentes observaciones a través del proceso intergrupar.
- Sirve para evaluar los procesos más constructivos y destructivos del grupo.
- Propicia un clima de libertad más profundo.
- Permite un crecimiento integral más sólido en los voluntarios.

Materiales:

- Sillas, una por participante.

Descripción:

- Se requiere de un avance en la madurez del grupo para la realización de este ejercicio.
- Se recomienda que el facilitador participe como voluntario.
- Para empezar se solicita un voluntario, previamente advertido de la función del ejercicio, pase al frente.
- El voluntario hace su propia autocrítica.
- Enseguida los demás participantes agregan sus críticas a la exposición hecha por el voluntario (se insiste en cuidar el lenguaje, la concreción y la pertinencia).
- Las críticas deben incluir los puntos en contra, a favor y los que deben solucionarse.
- Se hacen propuestas para ajustar los errores de actitud.
- Se concluye con los puntos a favor y resaltando la energía y voluntad necesarias para recibir las críticas.

Ejercicio “Mi Defecto es una Cualidad”

(González, 1992)

Usos:

- Experimentar la creatividad en la resolución de autopercepciones destructivas.
- Ayuda a superar los bloqueos emocionales.
- Ayuda a desarrollar la conciencia de sí mismo y de las propias emociones.

Materiales:

- Hojas blancas tamaño carta, lápiz o bolígrafo.

Descripción:

-Se describe una actitud o emoción que se perciba como defecto, plasmándolo en el papel del siguiente modo:

“Sé que tengo el siguiente defecto:...que me ha provocado dificultades, sin embargo debo reconocer que gracias a ello yo...”

- Se analiza con base a los efectos positivos que ha traído al desenvolvimiento social de la persona que lo declara.
- El análisis hace ver los aspectos que deben ser modificados, para lograr la transformación del error hacia una cualidad en su actuación social, rescatando únicamente lo acertado de su respuesta.

Ejercicio: “Gol por mi Equipo”

(Cornejo, 2003)

Usos:

- Posibilita sondear la resistencia a la frustración.
- Contribuye al análisis del modo de funcionamiento de la percepción grupal.
- Permite experimentar la fuerza de grupo.
- Incrementa la interacción hacia el acuerdo en la realización de tareas.

Materiales:

- Dos estafetas de madera de aproximadamente 20 cm. cada una, una de color rojo y una de color azul.

Descripción:

- Los participantes parados en círculo se numeran (el número de integrantes para este ejercicio debe ser par).
- Los números pares forman un equipo al cual deben ponerle nombre y organizarse para nombrar un capitán(a).
- El otro equipo debe hacer lo mismo.
- A cada capitán se le entrega una estafeta.
- Se les indica que al dar la orden de inicio el equipo rojo pasará la estafeta a su compañero con número par hacia su derecha, en tanto que el equipo azul pasará la estafeta correspondiente hacia su compañero impar hacia la izquierda.
- Cada vez que la estafeta regrese a manos del capitán éste gritará “gol”.
- El facilitador anotará los goles que anote cada equipo.
- El tiempo será de cinco minutos.
- Se realizan los comentarios finales.

Ejercicio: “Prejuicios en el Aula”

(González, 1992)

Usos:

- Aumentar la conciencia de los prejuicios y valores.
- Permite analizar como los prejuicios pueden interferir entre individuos y grupos.
- Facilita la conciencia hacia la crítica y la imaginación sobre los otros.

Materiales:

- Etiquetas autoadheribles.
- Marcadores de colores.

Descripción:

- Se solicitan dos voluntarios para ser observadores.
- Suficientes etiquetas (una por participante) rotuladas con los diferentes roles pertinentes al curso que se esté desarrollando.

Ejemplos: Aplicada, Darketo, Pobre, Homosexual etc.

- Se pide a los observadores no hacer comentarios.
- Las etiquetas se adhieren en la frente de los participantes sin que éstos sepan que rol les tocó.
- Se simula una sesión de clase tradicional con el facilitador haciendo las veces de profesor.
- El facilitador procura provocar situaciones de conflicto intergrupales habiendo estipulado un tiempo aproximado entre 15 y 20 minutos.
- Finalmente se hacen los comentarios acerca de los prejuicios y actitudes erróneas y sus posibles soluciones.
- Se pregunta a los participantes cómo se sintieron al ser tratados de formas diferentes por los compañeros.
- Se discute porque para la mayoría resulta incomprensible de que manera es tratado hasta que conocen su etiqueta y sobre lo determinante que resulta la etiqueta social para que nosotros mismos enjuiciemos de acuerdo a la imagen y a los prejuicios formados.

Ejercicio: “A través de los Ojos del Amor”

(Cornejo, 2003)

Usos:

- Lograr que el participante derribe las barreras creadas por sí mismo debido a que no es permitido socialmente tener un buen autoconcepto (autoestima).
- Mejorar la imagen de sí mismo mediante el proceso de la imaginación.

Materiales:

- Un salón amplio con facilidad para variar la intensidad de iluminación.
- Reproductor de música.
- Una silla para cada participante.

Descripción:

- Es necesario bajar la intensidad de luz y poner una música suave de fondo.
- Se pide al grupo se relaje, cierre sus ojos y siga las indicaciones.
- Instrucciones: Trata de relajarte, imagina que estás en un lugar lleno de paz, ahora piensa en alguien que te quiere mucho, alguien que te ama, ahora imagina que ese alguien te describe. Introdúctete en ese alguien y trata de mirarte como te mira, de sentir lo que siente por ti. Ahora regresa y describe mentalmente lo que experimentaste al percibirte a través de los ojos del amor.
- Este ejercicio se lleva a cabo en un tiempo aproximado de 15 minutos.
- Se realizan las conclusiones.

Ejercicio: “Carta a Mí Mismo”

(Hernández, 1991)

Usos:

- Ayuda a superar los bloqueos emocionales.
- Ayuda a desarrollar la conciencia de sí mismo y de las propias emociones.
- Lograr que el participante derribe las barreras creadas por sí mismo debido a que no es permitido socialmente tener un buen autoconcepto (autoestima).
- Mejorar la imagen de sí mismo mediante el proceso de la imaginación.

Materiales:

- Un espejo de aproximadamente 15 por 10 cm. por participante.
- Hojas blancas tamaño carta, lápices o bolígrafos.

Descripción:

- Se pide a los participantes sentarse cómodamente y separados uno de otro.
- Se procura llevar a los participantes a un estado de relajación y tranquilidad.
- En este estado se pide se observen al espejo lentamente hasta lograr mirarse como si miraran a otra persona.
- Mediante una guía supervisada se induce al participante a realizar un diálogo interior consigo mismo, de críticas, dudas y apoyo.
- Se invita a cada uno a escribirse una carta a sí mismo como si fuera su mejor amigo.
- Se solicitan voluntarios para compartir sus trabajos.
- Se realizan los comentarios.

Ejercicio: “Contención en Parejas”

(Hernández, 2001)

Usos:

- Confronta el “yo” público con el “yo” privado.
- Ayuda a descubrir conflictos de manera intrapersonal.
- Disminuye la resistencia al cambio mediante la autopercepción.
- Ayuda a aclarar los pensamientos propios.
- Ayuda a superar los bloqueos emocionales.
- Ayuda a desarrollar la conciencia de sí mismo y de las propias emociones.
- Lograr que el participante derribe las barreras emocionales creadas por sí mismo.

Materiales:

- Un salón amplio con facilidad para variar la intensidad de iluminación.
- Una silla por participante.

Descripción:

- Se pide a los participantes formen parejas, se debe respetar la negación de cualquier persona a participar, si es necesario el facilitador debe integrarse para completar las parejas.
- Cada pareja se debe sentar en su silla uno frente a otro y tomarse de las manos.
- Con luz tenue se realizan las instrucciones.
- Se induce a la relajación y tranquilidad del grupo.
- Cerrando sus ojos deben imaginar estar en el lugar emocional de su pareja.
- Una vez logrado un clima de confianza y seguridad se les solicita narrar por turnos una situación que les haya hecho sentirse en ridículo y avergonzados, posteriormente una situación que les haya provocado ira y finalmente una situación de aflicción.
- Por último se les pide ofrecerse uno al otro un comentario de ánimo.
- Se realizan los comentarios.

Ejercicio: “Viaje Hacia el Perdón”

(Smedes, 2002)

Usos:

- Facilita la elaboración del duelo.
- Permite retomar el control afectivo de la persona con respecto a la ira.
- Ayuda a la comprensión del comportamiento del ofensor.
- Permite la valoración de sí mismo.

Materiales:

- Un salón amplio con facilidad para variar la intensidad de iluminación.
- Una silla por participante.

Descripción:

- Se debe respetar la negación de cualquier persona a participar.
- Se pide a los participantes sentarse cómodamente y separados uno de otro.
- Se procura llevar a los participantes a un estado de relajación y tranquilidad.
- El Facilitador da a conocer a los participantes el objetivo del ejercicio y les da las siguientes instrucciones en voz baja:

Pónganse lo más cómodos posible, relajados, cierren por un momento los ojos, y mientras, presten atención a su respiración.

-Vamos ahora, a hacer un viaje a nuestro propio pasado más remoto. Cada uno trate de imaginarse a sí mismo como un bebito recién nacido.

- Ahora, imagínate ser un bebé de un mes. Date cuenta de cómo te sientes, qué necesitas... qué te pone contento, qué te incomoda, qué te da miedo, cómo te trata tu mamá... tu papá.

- Ahora avanza en el tiempo, recuerda el momento en que sentiste ser herido(a) por “esa persona” y aquello que te lastimó tanto, date cuenta de cómo te sientes, qué desearías hacer, qué te incomoda, qué te da miedo.

- Ahora imagínate de la edad que tienes ahora, empieza a recorrer el mismo camino hacia el pasado para acompañarte en tu niñez. Tómate de la mano y protege a esa criatura, Date cuenta de cómo se siente, qué necesita... qué lo pone contento, qué le incomoda, qué le da miedo.

- Háblale y protégelo, enfrenta con firmeza a la persona que lo agrede diciéndole “ya jamás podrás dañarme porque yo protejo a esta criatura que soy yo mismo(a)”.

- Dile con voz firme “las heridas emocionales que sufrí me volvieron tímido(a), débil o agresivo(a), pero es una forma de defenderme ante el temor que sufrí por tus agresiones, porque fuí una víctima, pero ahora ‘yo’ adulto me voy a acompañar a mi mismo(a) para superar y madurar todo sobre ese temor, porque voy a ayudar a crecer a ese niño(a) que soy yo mismo(a), y te perdono porque ahora veo que tú también fuiste una criatura herida en tu infancia sin posibilidad de enfrentar ese temor, como lo hago yo ahora, te perdono porque tú no tuviste la oportunidad que tengo yo ahora de entender mi propio temor y aún el tuyo,

porque tú no tomaste un curso como éste, ni leíste un libro ni tuviste orientación alguna para superar tu temor, y por eso te dejo con tu dolor y soledad porque no es mi trabajo resolverlos, y ahora yo me voy tomando de la mano a mi propio niño(a)”.

- Toma a tu niño(a) y empieza a caminar hacia el presente, tu niño(a) va creciendo poco a poco, madurando y superando el temor, hasta tener tu propia edad ahora, hasta formar una sola persona contigo mismo(a).

- Poco a poco el facilitador les pide a los participantes que vayan volviendo al momento actual, lentamente abren los ojos y experimentan cómo se sintieron.

-Se realizan trabajos de contención si es necesario.

-Se realizan las conclusiones.

Cuestionario Semiestructurado

Por favor responde a las siguientes preguntas sin limitarte en extensión, tiempo o criterio, servirá para evaluar el curso y es anónimo.

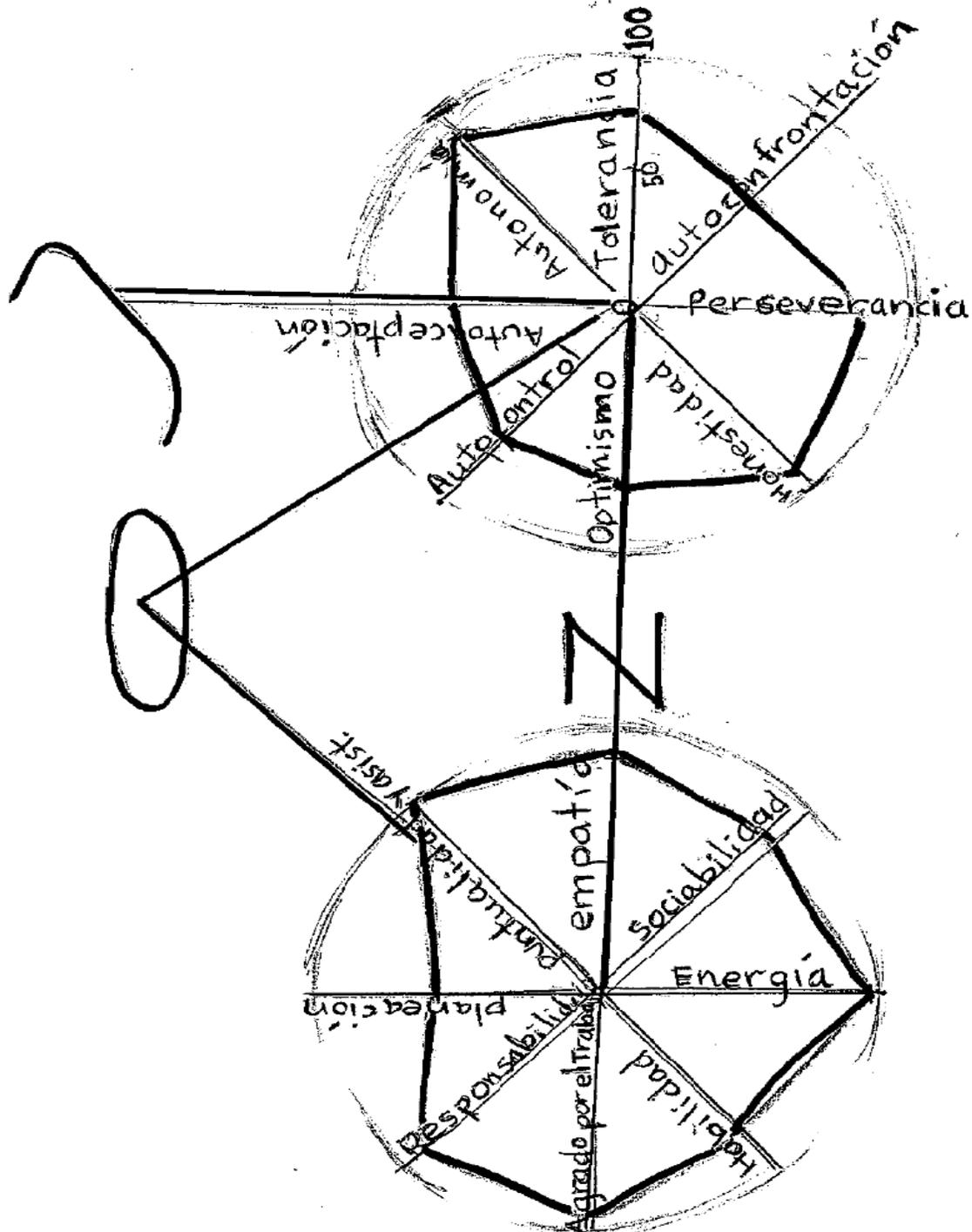
1. ¿Cómo observaste al grupo en cuanto a su integración y confidencialidad?
2. ¿Te produjo algún temor tu participación en cuanto a tu privacidad frente al grupo?
3. ¿Qué sentimientos despertó en ti reconocer tus cualidades ante los demás?
4. ¿Te resulta difícil darte cuenta de tus prioridades reales y darles importancia?
5. ¿Cómo dar solución a la personificación del alumno, crees que es importante aprender el nombre de cada uno de ellos?
6. ¿En cuanto a la formación integral del docente, qué tan importante consideras la planeación del curso y las técnicas de instrucción, además de un autoconocimiento?
7. ¿Con respecto a las actividades realizadas en el curso, consideras importante incrementar la creatividad tanto en tus sesiones diarias, como en el trabajo de tus alumnos?
8. ¿Hasta que punto crees que puede involucrarse un docente en los asuntos personales de sus alumnos?
9. En cuanto a la facilitadora, ¿qué recomendaciones tienes?
10. ¿Qué propuestas tienes para solucionar la violencia en el país, empezando por tu grupo de alumnos?

ANEXO II

Ejemplos de trabajos

A continuación se presentan algunos ejemplos de los trabajos y evaluaciones elaborados por los docentes que participaron en el curso, así como de los alumnos de los mismos. Se respeta la ortografía y redacción originales.

Ejercicio: "La Bicicleta de la Vida"



Ejemplo de Cuestionario CEDA

1.- Sexo:

Femenino () Masculino ()

El 100% de los encuestados en este grupo es del sexo femenino

2.- Estas de acuerdo que aún se te imparte la clase de educación física?

si () no () no sé ()

Por qué?

Decidí hacer esta pregunta por que las clases de educación física que imparto, se dan a lo más de 30, a 60, semestre como parte de un programa diseñado por el plantel y que no tiene una buena repercusión en el historial académico de los jóvenes. Situación que provoca el desinterés de los alumnos por la clase.

3.- Que te gusta de la clase?

la técnica ()

el ambiente ()

la música ()

todas las anteriores ()

ninguna de las anteriores ()

otros (explica)

30% la técnica

30% el ambiente

15% música

15% todas las anteriores

10% otros Por que les gusta hacer ejercicio

4.- Que te disgusta de la clase

la técnica ()

el ambiente ()

la música ()

todas las anteriores ()

ninguna de las anteriores ()

otros (explica)

40% otros (que la maestra es muy seria

10% el ambiente

20% la música

30% ninguna de las anteriores

5.- Que te gustaría que se incluyera en este curso (explica brevemente)

60% clases de Jazz

20% Competencias en deportes

20% nada

6.- Te gustaría que se hablara de algún tema en especial en la clase?

si () no () por qué?

95% Si

5% no

Ejemplo de Observación "Diario de Campo"

OBSERVACIÓN DEL EQUIPO DE BÁSQUET-BOL FEMENIL

LOS JUEGOS SE LLEVARON A CAVO EN LA CIUDAD DE TOLUCA EDO. DE MÉXICO, ABORDAMOS UN AUTOBÚS QUE ALQUILO EL DIRECTOR DE LA ESCUELA, CITAMOS A LOS ALUMNOS A LAS 6:30 AM. Y SALIMOS DE LA ESCUELA A LAS 6:45hrs.:

EN EL TRAYECTO LAS JUGADORAS CONVERSABAN, TODAS CON TODAS, IVAMOS OPTIMISTA Y CON MUCHA DISPOSICIÓN PARA JUGAR, LLEGAMOS A NUESTRO DESTINO SIN NINGUN PERCANCE.

EN EL PRIMER JUEGO TODAS LAS CHICAS ESTABAN UN POCO NERVIOSAS PERO COMO FUE TRANSCURRIENDO EL TIEMPO SE FUERON ACENTANDO Y JUGARON MUY BIEN EL JUEGO LO GANAMOS CON UN GRAN MARGEN DE CANASTEO.

LOS SIGUIENTES TRES JUEGOS , POCO A POCO FUERON MAS FUERTES Y TORNANDOCE MAS DIFICILES , EL ROCE ENTRE LAS JUGADORAS CONTRARIAS Y LAS MIAS FUE MAYOR Y POR LA MISMA PRECION DE LOS JUEGOS EMPEZARON A DESESPERARCE LLEGO EL MOMENTO EN QUE ENTRE ELLAS MISMAS EMPEZARON A DISCUTIR TORNANDOCE CADA VEZ MAS FUERTE HASTA LLEGAR A PELEARCE DENTRO DE LA MISMA CANCHA.

ESTO PROBOCO LA PERBIDA DEL JUEGO Y LA ELIMINACIÓN DEL TORNEO PARA EL PASE AL NACIONAL.

MARIELA: ES UNA CHICA MUY FUERTE TANTO FISICAMENTE COMO DE CARÁCTER, PERO MUY NOBLE Y NO LE GUSTA GOLPEAR O LASTIMAR A UNA JUGADORA, AUNQUE NO SEA DE SU EQUIPO.

ES UNA JUGADORA MUY VERSÁTIL ASI COMO JUEGA BÁSQUET-BOL JUEGA FUT-BOL Y TAMBIEN LO HACE BIEN.

SHARON: ES UNA CHIQUILLA PINGA Y TRAVIEZAY MUY JUGUETONA PERO ES UNA EXCELENTE ATLETA ASI COMO JUEGA BÁSQUET-BOL, JUEGA FUT-BOL POR CIERTO EN EL TORNEO DE BÁSQUET-BOL COMO EN EL DE FUT-BOL QUEDO CAMPEONA ANOTADORA.

CLAUDIA: ELLA ES UNA JUGADORA DELGADA, MUY RAPIDA ; DE CARÁCTER ES MUY TRANQUILA PERO CUANDO ES NECESARIO DEMOSTRAR EL CORAGE LO SACA A FLOTE Y SE SOBRE PONE A SU TIMIDEZ.

SAMANTA: ES UNA JUGADORA INATHA , BASQUETBOLISTA Y CUENTA CON BUENA TÉCNICA INDIVIDUAL, LO UNICO MALO ES QUE CUANDO SE ENOJA HACE BERRINCHE Y DEJA DE JUGAR SIN TOMAR EN CUENTA EL PARTIDO NIA SUS COMPAÑERAS Y ESO LA ASE UNA JUGADORA INESTABLE Y VOLUBLE.

Ejemplo de Reporte de Seguimiento

AL PREGUNTAR QUE ASPECTOS PODRIA MEJORAR EL PROFESOR, EL 80% MENCIONO PARTICIPACION Y DINAMISMO.

EL RESULTADO DE LA ENCUESTA ME TOMO POR SORPRESA AL CREER QUE MI CLASE ERA DE LAS MEJORES. Y LA INASISTENCIA ERA CONSECUENCIA DE LO POCO ATRACTIVA QUE PARA ALGUNOS ERA. PUES LA MONOTONIA DE LOS EJERCICIOS Y Poca PARTICIPACION DE MI HACIA ELLOS LA CUAL SE LIMITABA A DAR INDICACIONES Y CUMPLIR CON UN HORARIO.

ESTO ME ABRIÓ LOS OJOS Y ME HIZO PENSAR QUE SI LA ASISTENCIA QUERIA MEJORAR, DEBIA CAMBIAR LA ESTRUCTURA DE MI CLASE, UTILIZAMOS LA FAMOSA "CLASE PERDIDA" (LLAMADA ASI POR LOS MAESTROS) Y NOS SENTAMOS BAJO EL RAYO DEL SOL UNA DE LAS CAUSA DE QUEJA, EN LA CUAL NOS ABRIMOS Y EMPECE A RELACIONARME DE UNA MANERA MAS ESTRECHA CON ELLOS, PRIMERO CON SUS NOMBRES ASOCIANDOLOS CON ALGO FACIL DE RECORDAR QUE LOS HICIERA ALGO DIFERENTE O ESPECIAL LO CUAL NO FUE FACIL TOMANDO EN CUENTA QUE LA PLANILLA QUE ATIENDO ES DE MAS DE 200 ALUMNOS.

DURANTE LA SEGUNDA CLASE LA INASISTENCIA NO MEJORO SIGNIFICATIVAMENTE ASI QUE AHORA ME APOYE DE LOS ALUMNOS QUE ASISTIERON PARA UBICAR A LOS AUSENTES Y CON LA AYUDA DE ESTOS TRATAR DE ENGANCHARLOS NUEVAMENTE. BUSQUE TENER ALGUN ENCUENTRO CASUAL CON ELLOS, EN EL PATIO O PASILLOS DE LA ESCUELA, LOS LLAMABA POR SU NOMBRE Y LA MAYORIA SORPRENDIDOS TARTAMUDEABANO NO SABIAN QUE CONTESTAR, ENTONCES LOS INVITABA A ASISTIR A LA CLASE, REPETI ESTA TACTICA CON ALGUNOS ALUMNOS MAS DE UNA VEZ.

ACTUALMENTE MI CLASE ES DIFERENTE, HAY MAS PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS Y UNA MEJOR RELACION ALUMNO- MAESTRO.

Ejemplo de Evaluación Curso-Instructora

Opinión sobre el curso:

Me parece que sirvió bastante para sensibilizarnos sobre el valor que cada persona tiene como ser humano que siente, sufre, goza y las necesidades que manifiesta. Por otro lado, me parece que las dinámicas y las lecturas fueron las adecuadas para generar una reflexión y un compromiso para ser mejores personas y por consecuencia, mejores trabajadores.

Opinión sobre la instructora:

La paciencia, la disciplina, la inteligencia y la atención, fueron las armas principales de la instructora para abarcar los contenidos del curso, pero se agrega un extra al tomar un enfoque de experiencias vivenciales y terapia grupal para que absolutamente todos los integrantes del grupo se sintieran seguros.

Ejemplo de Evaluación Curso-Instructora

El curso me pareció interesante hasta cierto punto, por las siguientes observaciones:

- Pienso que la instructora es demasiado pasiva, creo que le falta un poco más de control para con el grupo.
- Hablar más fuerte, realizar dinámicas de acuerdo con temas que se usen.
- Tratar de enfatizar más sobre los temas ya que no se alcanzan a ver.
- En ocasiones el curso se volvía un poco aburrido y se perdía la atención de lo que se estaba realizando.
- En general bien, lo que se pudo aprender por individual, se aprendió.
- Más emotividad para los próximos cursos.
- Muchas Gracias Rocío siempre se aprende algo nuevo de cada persona.

Ejemplo de Opinión de Alumno al Docente Participante

¿Que que me parece que los maestros tomen cursos de autoestima? Pues esa es una buena pregunta. Creo que no solo los maestros deberían tomarlos sino todos nosotros y los padres y la gente en general, creo que eso es lo que deberían enseñar en la escuela que es la vida.

La primera vez que nos dio inglés creo que no se si porque era la primera vez o era la materia o era porque no había tomado el curso de autoestima pero no era igual que ahora que nos puso a pensar que no conocíamos ni la palma de nuestra mano. Espero que no cambie. Lo felicito por cambiar.

Antonio Hidalgo Serrano