



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

M. E. T. ANALISIS Y EXPERIENCIA

T E S I S I N A
PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN
P E D A G O G I A
GLORIA ADELINA RODRIGUEZ POSADA



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.



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

M. E. T. ANALISIS Y EXPERIENCIA



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

T E S I S I N A
PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN
P E D A G O G I A
GLORIA ADELINA RODRIGUEZ POSADA

U.B. M.



MEXICO, C. UNIVERSITARIA

JULIO, 1981

D E D I C A T O R I A

A LA MEMORIA DE MI PADRE

ESTEBAN RODRIGUEZ LOPEZ

A MI MADRE

GLORIA POSADA DE RODRIGUEZ

A MIS HERMANOS

MAESTROS

AMIGOS

MUCHAS GRACIAS POR AYUDARME.

T A B L A D E M A T E R I A S

	. PROLOGO	
	. SUMARIO	
		página
PRIMERA PARTE	Capítulo uno: RELACIONES HUMANAS.	1
	Capítulo dos: RELACIONES HUMANAS Y EDUCACION	5
	Capítulo tres: LA RELACION MAESTRO-ALUMNO	8
SEGUNDA PARTE	Capítulo cuatro: RENDIMIENTO ESCOLAR	15
	Capítulo cinco: M.E.T. UN SISTEMA PARA MEJORAR LA RELACION MAESTRO-ALUMNO	22
TERCERA PARTE	Capítulo seis: FUNDAMENTACION DEL MET.	34
	Capítulo siete: M.E.T. LLEVADO A LA EXPERIENCIA . . .	48
	- INTRODUCCION	48
	- PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION.	49
	- DELIMITACION	51
	- TRIPLE OBJETIVO	51
	- HIPOTESIS	51
	- DEFINICION DE TERMINOS	52
	- ANTECEDENTES	53
	- OBJETIVO UNO	53
	. METODO Y PROCEDIMIENTOS	54
	1. Población	54
	2. Programa	54
3. Prueba de efectividad	55	
4. Diseño	58	
5. Recolección y análisis de datos	59	
6. Conclusiones	64	
- OBJETIVO DOS	65	
. METODO Y PROCEDIMIENTOS	65	
1. Sujetos	65	
2. Diseño	65	
3. Instrumento	66	
4. Recolección de datos	68	
. VALIDEZ INTERNA	69	
. VALIDEZ EXTERNA	70	
- OBJETIVO TRES	70	
C O N C L U S I O N E S	70	
BIBLIOGRAFIA.	74	
APENDICE		

P R O L O G O

Esta noche, sobre mi escritorio, hay libros, folders con fotostáticas de artículos interesantes, plumones, y más libros...

Experimento como una necesidad de dejar a un lado todas las fichas, todos los subrayados y tomar sólo LA VIDA para explicar el por qué de tanto estudio...

Es como si los libros desaparecieran de mi alcance... Mejor: es como si en sus pastas duras aparecieran los rostros de mis alumnas. Ellas han sido el motor y la meta de mi esfuerzo.

¡Cuánto tardé en entender que esa pequeña no rendía en la escuela porque desconocíamos el lenguaje específico de sus berrinches!

Y el rostro de aquella otra... Relación limpia. Un tú a tú sin fronteras. ¡Qué admiración tan verdadera leer en su corazón -código sin jeroglíficos- su lucha y su conquista!

Aquí, sobre mi escritorio, el rostro de una típica adolescente: conflictiva y aguda... Captaba todo con mirarlo...

Me gustaría ser otra vez la maestra de aquella chica: alegría, exigencia, visión limpia.

Y aquella de la que todos decían: "es una loca", "un caso raro". Yo la entendí y es honesto afirmar que llegué a quererla. ¡Cómo no explicarse esas reacciones al conocer su ambiente?

Y ¡tantas otras...! En la universidad de la vida, la Pedagogía ha sido llave que me ha abierto muchas puertas. Hay cosas muy importantes, pero el acento, en la PERSONA y para la Pedagogía debe no sólo pronunciarse, sino escribirse.

El M E T, asimilado con profundidad, abre camino.

S U M A R I O

PRIMERA PARTE

CAPITULO UNO RELACIONES HUMANAS

- . Qué se entiende por "Relaciones humanas"
- . Concepto de interacción, fundamento de las Relaciones Humanas.
- . Las Relaciones Humanas condicionan el desarrollo de la personalidad.

OBJETIVOS

1. Definir las Relaciones humanas desde un punto de vista integral.
Mostrar su importancia en la formación.

CAPITULO DOS RELACIONES HUMANAS Y EDUCACION

- . Educar es establecer una relación interpersonal adecuada.
- . La tarea educativa está confiada a la escuela.
- . Si hay deficiencias en la educación escolar, debe haber deficiencias en las relaciones humanas establecidas en la escuela.

2. Definir la educación en función de las relaciones humanas.
Presentar la problemática de la escuela como institución educadora relacionándola con una deficiencia en las Relaciones Humanas.

CAPITULO TRES LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

- . Importancia de la relación maestro-alumno para la formación de la personalidad del alumno.
- . Problemática en la relación maestro-alumno debida a ciertas actitudes inadecuadas de los maestros:
 - infravaloración de sí mismos y de los alumnos.
 - bloqueo en la comunicación interpersonal
 - autoritarismo
 - tolerancia o permisividad
- . Consecuencias negativas en los alumnos:
 - inseguridad, pasividad
 - rebeldía, infantilismo

3. Plantear la problemática que hace patente la necesidad de mejorar las relaciones maestro-alumno.

OBJETIVOS

- irresponsabilidad
 - resentimiento
 - bajo rendimiento y fracaso escolar.
- . Existe la necesidad de mejorar la relación maestro-alumno.

CAPITULO CUATRO RENDIMIENTO ESCOLAR

- . Qué se entiende por rendimiento.
 - . Problema del rendimiento escolar en México.
 - . Factores que influyen en el rendimiento escolar.
 - . Relación maestro-alumno, determinante del rendimiento.
4. Plantear la problema mática del rendimiento escolar y su relación con el papel del maestro, para desembocar en la necesidad de mejorar la relación maestro-alumno.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO CINCO M.E.T. UN SISTEMA PARA MEJORAR LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

- . Qué es el MET
 - . Origen.
 - . Objetivos.
 - . Contenidos.
 - . Teoría de las relaciones humanas de acuerdo a M.E.T.
5. Dar a conocer el M.E.T. en forma sin tética y estructura da.

CAPITULO SEIS FUNDAMENTACION DEL MET

- . Bases psicológicas. Gestalt y Teorías de la Personalidad.
 - . Rogers.
 - . Acuerdo y desacuerdo entre Gor don y Rogers.
 - . Principios del M.E.T.
 - . Límites del M.E.T.
6. Ubicar al M.E.T. den tro de las Teorías psicológicas.
Analizar sus princi pios y Dar a conocer sus lí mites.

TERCERA PARTE

OBJETIVOS

CAPITULO SIETE

M.E.T. LLEVADO A LA EXPERIENCIA

- . Introducción.
- . Planteamiento del problema.
- . Justificación.
- . Triple objetivo.
- . Hipótesis.
- . Definición de términos.
- . Antecedentes.
- . OBJETIVO UNO
 - Método y Procedimientos
 - . Población
 - . Programa
 - . Prueba de efectividad.
 - . Diseño
 - . Recolección y análisis de datos.
 - . Conclusiones.
- . OBJETIVO DOS
 - Método y Procedimientos
 - . Sujetos
 - . Diseño
 - . Instrumento
 - . Recolección de datos.
 - Validez interna
 - Validez externa.
- . OBJETIVO TRES
 - Conclusiones.
- . Síntesis general de mi experiencia.

7. Llevar a la práctica un método que parece dar solución a las necesidades planteadas.
Probar la efectividad del M.E.T.

BIBLIOGRAFIA

APENDICE

- Programa M.E.T.

P R I M E R A P A R T E

"No llegamos a ser nosotros mismos sino a condición de relacionarnos con otros muchos, porque otra persona es para nosotros una ocasión o una probabilidad de descubrir una parte desconocida de nosotros mismos"

PERETTI.

CAPITULO UNO

RELACIONES HUMANAS

No hay transmisión integral de conocimientos, ni de experiencia, sin que exista de alguna manera, una RELACION HUMANA. Los métodos y sistemas pedagógicos sufren notables mutaciones; puede cambiarse el pizarrón por la pantalla electrónica, pero difícilmente se puede suplir la persona del maestro, porque la educación es un proceso delicado y más complejo que la organización de ideas. Considero que, en un sentido amplio, educación es transmisión de vida.

La panorámica pedagógica que ofrece este postulado es ambiciosa. El maestro, por el simple hecho de serlo, necesita cuestionarse muy a fondo su calidad humana. Su forma de SER MAESTRO condicionará no sólo el aprendizaje sino el crecimiento de sus alumnos.

El fundamento de las relaciones humanas ha de buscarse en el propio ser del hombre, admitido universalmente como un ser social. Sus bases científicas son proporcionadas por la Psicología y la Sociología.

Al hablar de relaciones humanas estamos admitiendo la idea de INTER

ACCION y esta concepción supera dos interpretaciones exclusivistas: el Individualismo y el Determinismo social.

Para el Individualismo, el grupo es en la práctica, inexistente como entidad distinta de la suma de los miembros que lo forman, por tanto, la comprensión de los fenómenos sociales es la comprensión de los individuos.

Por el contrario, para el Determinismo social (Durkheim) el individuo es sólo sujeto pasivo de las fuerzas sociales. Considerado en sí mismo es una abstracción. Por tanto, no puede darse individualidad propiamente dicha.

La síntesis concede importancia tanto al individuo como al grupo: los individuos crean los grupos, pero éstos, una vez constituidos, condicionan -no determinan- a los individuos (1). El grupo necesita de los individuos, pero éstos no pueden realizarse fuera de la sociedad. Más aún, el individuo se ha formado y existe EN el grupo, pero es capaz de trascenderlo, de ejercer una influencia sugestiva y modificarlo en cierta medida (2).

Dos variantes más sutiles del individualismo niegan la posibilidad de que se dé una verdadera interacción. Tal es el caso de los teóricos de la inferencia y de algunos conductistas (3).. Para los primeros, las experiencias de los demás están vedadas y solamente se pueden inferir a partir de la propia. Por tanto el conocimiento y la relación con los demás se realiza en forma indirecta. Para los conductistas, las acciones de los demás son claves estimulantes que

(1) Cfr. J. LOPEZ ROMAN, "Psicología en Educación" En: Educadores, sept-oct 1974 pp. 515-533

(2) Cfr. G. FINGERMANN. Relaciones Humanas. Fundamentos Psicológicos y Sociales, pp. 6-7

(3) Cfr. J. LOPEZ ROMAN, o.c.

sólo tienen significado si tienden a satisfacer las propias necesidades y en consecuencia hay una brecha insalvable para la comprensión e interacción reales.

Admito al individuo y al grupo, pero no como elementos yuxtapuestos sino en interacción. Y el significado que doy a esta palabra es el de "respuesta activa (acción) e influencia recíproca (inter)"(1). Por tanto, interacción se define como una multiplicidad de INFLUJOS que se ejercen y se reciben entre dos o más personas.

El análisis de lo que sucede en la interacción lleva a Newcomb (2) a señalar que el equipo del recién nacido está formado por órganos que le permiten recibir impresiones sensoriales; emitir respuestas que los demás pueden percibir y realizar un aprendizaje por el que se vinculan respuestas e impresiones sensoriales.

Lo más interesante es que el niño "al tomar en cuenta y responder a las personas que lo están tomando en cuenta y le responden"(3) se va modificando gradualmente, de modo que además de participar en su sociedad -en formas más o menos comunes a todos- adquiere una personalidad propia y única.

Así, toda conducta humana está influida por la estructura social en que se da y por las interacciones con otros hombres. Los comportamientos de un ser humano están dirigidos hacia los otros, o bien son reacciones ante ellos. Siempre existe una influencia, aun faltando la presencia física, porque se internalizan ciertas pautas de

(1) L.N.C. DE LOUGHLIN. Profesores y alumnos ¿Comunicación o conflicto?, p. 185

(2) NEWCOMB, Manual de Psicología social, pp. 34ss.

(3) Ibid. p. 38

conducta tomadas de los modelos (padres, maestros, etc.).

En síntesis, la INTERACCION da origen a las relaciones sociales y condiciona el DESARROLLO HUMANO. Por ella el hombre se transforma y con él sus necesidades, proyectos y funciones psíquicas cognoscitivas y emocionales. Finalmente, sólo en interacción logra el hombre formar una AUTOIMAGEN y conseguir una VALORACION personal determinada.

CAPITULO DOS

RELACIONES HUMANAS Y EDUCACION

He aceptado como presupuesto que la interacción es un hecho y que el grupo conforma al individuo. Ahora bien, el primer grupo que influye en la urdimbre humana es la familia. Su influencia es tan grande que acompaña toda la vida y determina los esquemas de comportamiento adoptados en las demás situaciones.

El desarrollo de toda persona depende de la manera como se hayan establecido las relaciones humanas desde su comienzo; y la realización posterior de la persona será el resultado del tipo de relación que ella a su vez establezca. Por estas razones, quienes trabajan directamente en la tarea educativa, se ocupan en forma cada vez más consciente de las relaciones humanas, consideradas como objeto de estudio y como canal vivo de calidad educacional.

Ahora bien, aunque es función de la familia proporcionar al aprendi-
z de hombre las condiciones que necesita para su desarrollo y
adaptación, ésta comparte su responsabilidad educadora con la ES-
CUELA, institución social por excelencia creada para este fin.

Al hablar de educación escolarizada entiendo el proceso que cumple dos funciones: el desarrollo armónico de la personalidad integral y su adaptación al medio a través de la enseñanza de convenciones, leyes y valores a los que se deberá ajustar la conducta del educando. Y en esto es importante recordar que el educando, posteriormente, deberá modificar y mejorar el medio.

Este concepto ayuda a tomar conciencia de que deliberadamente o no, se transmiten a las generaciones sucesivas, formas específicas de pensar y de actuar, con lo que se asigna perennidad a la vida social. Por eso existe el peligro de que la educación se reduzca a enseñar lo que otros han hecho o impedir el cambio. Sin embargo, como no pueden cerrarse las puertas al progreso, también se lucha para que la educación tienda sobre todo a capacitar a las generaciones nuevas para vivir un mundo diferente. La orientación hoy día señala que se ponga más el acento en el descubrimiento de las potencialidades de la persona que en la adecuación a unos moldes. No debe esperarse que el niño sea igual que sus educadores, sino que pueda crear pautas de realización más allá de los límites establecidos. Desde esta perspectiva la obra educativa no debe centrarse en la transmisión de contenidos, sino en el fomento de la iniciativa y en la sensibilización para las relaciones humanas con la creación de un ambiente favorable.

Hasta aquí no hay ideas que no se hayan dicho y aun exaltado. Pero la realidad es que la escuela actual sigue preocupada en la práctica, por transmitir conocimientos. El sistema educativo fomenta la competencia y no la colaboración y el desarrollo integral. Basa su acción en principios que admiten premios y castigos y la meta se reduce a obtener títulos y diplomas que valoran al individuo para que pueda engranarse al mundo del trabajo. Nuestra escuela aún está lejos de ser el lugar apto para que la persona crezca, para que conozca, comprenda y se decida a transformar el mundo en una casa más humana.

Por eso la escuela ha sido objeto de intensa crítica. Grandes dosis de literatura se han dedicado desde mostrar su ineficacia hasta clamar por su derrumbe total (ILLICH). Otros análisis más constructivos estudian las causas de sus deficiencias y proponen estrategias de cambio. No es éste el lugar de discutir la validez de la escuela como institución; pero sí el de reconocer que, independientemente de las tendencias de la política educativa, los resultados de la acción escolar distan mucho de sus fines.

En muchos casos la escolarización, en lugar de conducir a los niños a su madurez, los ha orillado a la decepción y al fracaso. Esta consecuencia es grave, porque no se refiere sólo a un desinterés por el patrimonio cultural, sino que llega a la desvalorización de la persona y le impide toda realización.

Resumiendo, he considerado las relaciones interpersonales como idea eje de la educación y la creación de un ambiente humano como elemento clave para educar. Por otra parte constato que existe una deficiencia en la obra educativa, específicamente la escolarizada. Por tanto, debe haber un fallo en la forma como se capacita al alumno para vivir las relaciones humanas y sobre todo, debe haber una deficiencia en las relaciones que se establecen en la escuela.

CAPITULO TRES

LA RELACION MAESTRO - ALUMNO

Entre los muchos factores que pueden explicar la deficiencia de la escuela, le he dado especial relieve a la relación interpersonal establecida. Ahora bien, entre todas las relaciones que el niño pueda encontrar en la escuela hay una que está por encima de las demás: aquélla que está condicionada por las actitudes, sentimientos y palabras de su maestro.

Los maestros y los alumnos se encuentran en constante INTERACCION por la que se transforman recíprocamente.

La importancia de las relaciones maestro-alumno ha sido valorada por grandes pedagogos (1). Sus estudios conducen a conclusiones como las siguientes: inmerso en un ambiente, el ser humano queda pro

(1) Por ejemplo: HUBERT, WALLON, COUSINET, etc.

fundamente marcado por su influencia. La conducta depende en gran medida de las relaciones con los demás. Es decir: "el desarrollo del ser humano no está inscrito de antemano en sus genes, depende íntimamente del medio ambiente"(1). La madurez aporta sólo potencialidades que las interacciones tienen que actualizar. Las relaciones humanas determinan en su mayor parte el equilibrio afectivo y según Piaget (2) intervienen directamente en la elaboración de las estructuras internas de pensamiento. Con esta base se concluye que la acción educadora es factor creador del desarrollo personal.

Incluso si la actividad escolar se redujera al proceso enseñanza-aprendizaje, todavía queda patente la importancia de la relación maestro-alumno. Una relación humana adecuada propiciará un clima apto para la enseñanza porque prepara la comprensión y aceptación del mensaje. Por el contrario, una relación inadecuada, además de impedir el crecimiento de la personalidad del alumno y despertar en él actitudes negativas, estará ligada al fracaso escolar o al menos, a un rendimiento deficiente.

En resumen, la relación interpersonal maestro-alumno se encuentra en el centro de la acción educativa como determinante de la madurez afectiva y el proceso intelectual y condicionante del desempeño eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dada la importancia de la relación maestro-alumno cabe preguntar ahora cómo es su naturaleza. Mauco (3) afirma que es "en el plano de la sensibilidad donde conviene buscar la naturaleza profunda de las relaciones maestro-alumno".

(1) GILBERT LEROY. *El diálogo en la educación*, p. 150

(2) PIAGET e INHELDER, "Les opérations intellectuelles et leur développement, en: FRAISSE y PIAGET, *Traité de Psychologie expérimentale*, p. 152

(3) G. MAUCO, "Psychanalyse et Education." Citado en: LEROY *o.c.*, p. 169.

En consecuencia, el comportamiento escolar debe analizarse no sólo referido al ejercicio de la vida intelectual, sino ante todo en términos de motivos psicológicos y de necesidades que orientan la afirmación de la persona.

Una reflexión sobre las condiciones y consecuencias de las relaciones establecidas entre maestro y alumno hará más patente su valor. Para ello haré la descripción de lo que en párrafos anteriores he llamado una relación INADECUADA.

Hace tiempo que especialistas de la psicología clínica señalan actitudes de algunos maestros que inhiben el desarrollo afectivo e intelectual, creando en el alumno una tensión emotiva, temor o angustia que perturba su vida escolar e incluso provoca alteraciones de orden fisiológico (1).

La fuerza de las actitudes negativas del maestro sobre la personalidad y el rendimiento del alumno no debe minimizarse. Bigge, al hablar de los obstáculos que restan efectividad a la educación (2) menciona aquéllos impuestos por el sistema, por la institución, por falta de recursos materiales o por las actitudes del alumno; pero afirma que, por encima de todos, están las actitudes negativas de los maestros. "A veces nos preguntamos -dice- si los profesores no son sus propios enemigos. Sus actitudes contribuyen (al fracaso escolar) probablemente más que todas las otras barreras combinadas"(3)

He aquí algunas de esas actitudes: los maestros con frecuencia SUBESTIMAN a sus alumnos. En ocasiones, desde las primeras semanas del

(1) J.FAVEZ-BOUTONIER. "La Psychologie clinique" En: *Revue de L'enseignement supérieur*, núm. 2, 166 p.14. Citado en: LEROY, o.c, p.170

(2) M.L. BIGGE Y M.P.HUNT. *Bases Psicológicas de la educación*, p.35

(3) *Loc. cit.*

curso se forman una opinión parcial de la que no desisten y llegan incluso a persuadir al alumno de que es un "incapaz". El resultado del etiquetaje en el alumno es un sentimiento general de desvalorización y un auténtico bloqueo para cualquier aprendizaje. Y así "hay niños que están constantemente sometidos a un bombardeo emocional que termina por minimizarlos en sus posibilidades reales, por desvalorizarlos; enfrentados a tareas cuya finalidad desconocen, su fracaso suele ser la manifestación de su inseguridad con respecto a lo que se espera de ellos; y automatizan un tipo de reacción. De esta manera, estos niños dan a los maestros la comprobación de la certeza de sus juicios, al tiempo que los refuerzan en sus actitudes despreciativas. Se genera entonces el automatismo cuyo responsable es el maestro, y sin embargo nunca sabrá que el elemento desencadenante ha sido él. Tanto más cuanto que la auto-desvalorización se convierte en un modo de reacción persistente que el niño traslada de una clase a la otra. Además en la escuela, algunos niños tienen una fama que les precede y les persigue y que a veces se remonta a hermanos mayores cuyo paso por la escuela ha despertado juicios negativos"(1).

Es frecuente también que el maestro, por falta de conocimientos o de madurez, establezca en sus relaciones con los alumnos un tipo de COMUNICACION exclusivamente UNILATERAL. Abrumado por el volumen de conocimientos que debe transmitir, no atiende a las disposiciones emotivas del alumno y tampoco tiene tiempo de ponerse a la escucha de sus necesidades. Una comunicación de este tipo no logra su fin. Por consiguiente, la falta de información real, desemboca no pocas veces en antipatías muy perjudiciales. La antipatía del maestro lleva a una DESVALORIZACION que penetra íntimamente en el alumno, sobre todo a través de la imagen que tiene de sí mismo. Efectos negativos de la desvalorización son la sumisión pasiva o la rebeldía.

(1) L. LURCAT, El fracaso y el desinterés escolar en la Escuela Primaria, p. 18

El niño PASIVO se desconecta de la clase, se niega a trabajar y frecuentemente se refugiará en actitudes infantiles que inhiben sus potencialidades y le impedirán el éxito.

Por su parte, la REBELDIA, cuando se vive como opresión, engendra un rencor que se traduce en múltiples conductas reprobables.

El rencor acumulado de los alumnos contra maestros que sistemáticamente han puesto de relieve los puntos más flacos y los han ridiculizado se transforma en odio. Entonces suele surgir la contestación y resolver el exceso de exasperaciones acumuladas en distintas formas según la edad: en el parvulario, por ejemplo, es la rebeldía individual y esporádica que se manifiesta en el acto de arrojar objetos, en el rechazo de cualquier actividad o en rabietas agresivas. En la Primaria, donde la solidaridad se desarrolla, la rebeldía puede conducir a un acuerdo tácito para realizar el mínimo trabajo necesario. En la etapa adolescente, la insubordinación adquiere una forma más violenta: el alumno intentará vengarse de la incapacidad de ser comprendido por el adulto sobre los objetos y cosas inertes o bien como acción en grupos que comparten los mismos resentimientos.

El maestro ante la REBELDIA abierta o velada de sus alumnos, se defiende utilizando su PODER. Lo manifiesta en la nota, en la clasificación o bien por medio de una fuerte disciplina.

La actitud AUTORITARIA impone a los alumnos un orden y regularidad a los que deben someterse sin discusión. Esta actitud bloquea la capacidad de juicio crítico de los alumnos; les evita madurar hacia una conducta responsable porque su actuación queda siempre regulada por la voluntad del maestro. El acuerdo común no es compatible con la actitud autoritaria, por tanto, los CONFLICTOS son resueltos siempre en forma descendente. Los alumnos educados en este régimen permanecen DEPENDIENTES. Es difícil que den un paso adelante en su

capacidad de iniciativa y en su AUTONOMIA. Más aún, pueden llegar a ciertas desviaciones como la apatía, la mentira y la timidez.

Por otra parte, si la actitud AUTORITARIA ignora las necesidades del alumno, no es menos perjudicial la actitud extremadamente TOLERANTE, que deja al alumno afirmarse en sus motivos infantiles y no le lleva a la superación por la aceptación de los límites que exige la vida social o por la aspiración a metas más altas.

Existen otros efectos perjudiciales que resultan no tanto de ignorar las necesidades de los alumnos, sino cuando éstas entran en CONFLICTO con las del maestro. En conflictos de necesidades, muchos maestros manifiestan la tendencia a trasladar las motivaciones personales a primer plano, persiguiendo de modo inconsciente la afirmación de su AUTORIDAD, queriendo luchar contra la propia inseguridad con una conducta agresiva. Hay otros que, por el contrario, anteponen el interés del alumno a su satisfacción personal, pero guardarán cierto resentimiento que restará nitidez a la relación.

En síntesis, si tuviéramos que resumir en una sola palabra la experiencia escolar de muchas personas que han sido víctimas de actitudes negativas de sus maestros, tendríamos que calificarla como "drámática". Mucho tiempo después de haber terminado la escuela se conserva su huella. Las actitudes modeladas por el ambiente son de larga duración, sobre todo en la idea que cada uno se formó de sí. Por eso, no pocos rechazan las actitudes de la generalidad de los maestros tradicionales, más desvalorizadoras que estimulantes.

"Los psicólogos proponen a los maestros la proyección de una imagen más cercana y accesible de sí mismos. Y en fin, se insiste en el valor educativo de una relación afectiva"(1).

(1) LEROV, o.c. p. 173

Finalmente, contentarse con denunciar el papel que muchos maestros están representando, la mayoría de las veces por ignorancia, conduce a la desmoralización o al endurecimiento. Lo que hace falta es ofrecer nuevas perspectivas y dotar de nuevas armas.

CAPITULO CUATRO

RENDIMIENTO ESCOLAR

El concepto de RENDIMIENTO está ligado a la utilidad que se obtiene en relación con la energía y trabajo invertidos.

Dentro del campo de la educación, la noción de rendimiento se utiliza en diversos sentidos: a) en ocasiones se refiere únicamente al resultado del trabajo académico en relación a los recursos y contenidos, especialmente intelectuales; b) otras veces se habla de rendimiento haciendo alusión no sólo a las metas esperadas, sino a las capacidades de los alumnos.

La distinción entre rendimiento SATISFACTORIO y SUFICIENTE, ayuda a la comprensión de los dos sentidos. Rendimiento SUFICIENTE es aquél que se logra cuando se han cubierto las metas impuestas en cada etapa de la educación escolarizada. El rendimiento SATISFACTORIO es subjetivo, se logra cuando "el sujeto ha rendido todo lo que podía personalmente, con independencia de lo que hubieran hecho los demás

o lo que los niveles fijados legalmente pudieran exigir"(1).

La síntesis es un rendimiento SUFICIENTE Y SATISFACTORIO que se da "cuando los niveles máximos personales conquistan al menos los niveles mínimos objetivos"(2).

Nuestra realidad está muy lejos de lograr un rendimiento satisfactorio y suficiente. Ni siquiera podemos afirmar que en México obtenemos el nivel suficiente. El problema del bajo rendimiento es serio; es evidente que existe un fuerte desequilibrio entre los recursos humanos y materiales asignados a la educación y sus resultados (3). Por ejemplo, "en un resumen de la eficiencia de la enseñanza durante el ciclo 1977-78, se obtuvo el 10.7% de reprobados en relación a la existencia de alumnos a fin de curso (4). Y desde entonces las cifras no han mejorado en forma notable.

A pesar de los proyectos y esfuerzos realizados para que la educación llegue a todos y mejore su calidad, aún no logramos que ni la mitad de los niños que se inscriben en el primer año, puedan seis años después terminar la Primaria. Esto se debe a que es fácil desembocar en el fracaso y la deserción escolar a partir del bajo rendimiento.

(1) J.B. CARRASCO y OTROS. La recuperación educativa. Problemas y soluciones, p. 25

(2) Loc. cit.

(3) NOTA: Según Declaraciones oficiales de la SEP en periódicos del 3 de nov. de 1980, el presupuesto asignado a la educación para 1981, asciende a ciento noventa y seis mil millones de pesos para una matrícula de 21.7 millones. A esto hay que añadir el problema del rezago, cada vez mayor si se considera el déficit anual de 7.5 millones sólo en 1980.

(4) Referencia en la p. 17

El alumno con bajo rendimiento es segregado por el grupo. En ocasiones se le tolera, pero la mayoría de las veces se le rechaza y entonces un sentimiento de inadecuación y frustración invaden todo su mundo de relaciones impidiéndole crecer como persona e insertarse en el grupo social al que pertenece. Y así, el alumno afectado por la convicción de su incapacidad, prácticamente está imposibilitado para adoptar los medios, reglas y valores que le impone la sociedad.

Las consecuencias tan alarmantes del BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR tanto a nivel masivo como individual, han inducido a muchos investigadores a la búsqueda de los mecanismos que están a la base. Y aunque existen investigaciones cada vez más serias que ponen al desnudo la columna vertebral del problema, sus resultados no son del dominio público. En la práctica, a menudo se busca una explicación psicológica para justificar el bajo rendimiento. Bloom afirma que "las escuelas explican las diferencias de rendimiento entre los alumnos o diferencias en la capacidad de asimilación individual"(5) Y con esta razón, tanto la escuela como los maestros, minimizan la magnitud del problema y reducen su responsabilidad.

Para llegar a las causas que afectan al rendimiento satisfactorio y suficiente, hace falta conocer los FACTORES que lo determinan.

(4) *Listados preliminares de la matrícula de enseñanza Preescolar y Primaria para 1977-1978. Dirección General de Planeación Educativa. SEP, 1979. Citado en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) vol. IX, no. 2, 1979 pp. 151-193*
P.G. RODRIGUEZ Y OTROS, "La enseñanza Preescolar y Primaria en México".

(5) Cfr. B.S. BLOOM, *Características humanas y aprendizaje escolar*, p. 21

Desde el momento en que el rendimiento escolar depende del sujeto y de las metas de la educación se convierte en una realidad compleja y relativa. Por tanto, para predecir o justificar la calidad de cualquier rendimiento es necesario hacer un análisis que lo descomponga en sus elementos determinantes.

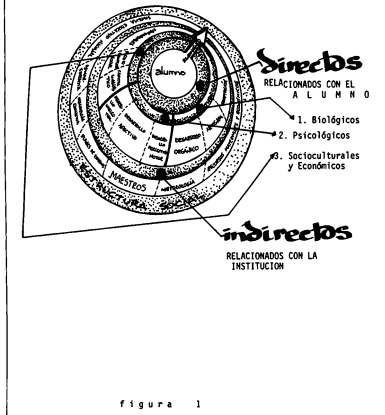
No existe un modelo fijo que explique cuáles son los FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR, pero sí, todos los autores que tratan el tema coinciden en afirmar que su número es múltiple.

Dado que la definición de rendimiento adoptada al principio abarca los aspectos subjetivo (SATISFACTORIO) y objetivo (SUFICIENTE), propongo un esquema (Figura 1) que pretende globalizar los distintos factores determinantes del rendimiento respetando su relación.

En el esquema, el alumno se encuentra en el centro y el rendimiento es su producto. Los factores que tienen mayor vinculación con el binomio alumno-rendimiento son los PERSONALES: biológicos, psicológicos y socioeconómico-culturales. También son determinantes, aunque en forma menos directa, aquéllos relacionados con la INSTITUCION ESCOLAR y finalmente, el entorno de todos es LA ESTRUCTURA SOCIAL.

Aunque no se ha definido con exactitud en qué proporción incide cada factor sobre el rendimiento, sí existen investigaciones que, dentro de sus límites, han establecido relaciones dignas de tenerse en cuenta. Por ejemplo, Muñoz Izquierdo, en su estudio titulado "Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México", encuentra que a mejores posiciones sociales y económicas, corresponden niveles más altos de rendimiento. A su vez, a mejores posiciones sociales, corresponden insumos escolares de mejor calidad, así como mejores niveles nutricionales. Estos son hechos -dice- que

factores que influyen en el rendimiento



indican cómo algunos factores configuran el bajo rendimiento escolar"(1).

Otros trabajos más cercanos concluyen que las fuerzas más poderosas ligadas al logro educativo, al desarrollo de habilidades cognoscitivas y al rendimiento escolar, deben localizarse principalmente en el terreno de las actitudes. Cada vez se ha desterrado más la creencia popular que destacaba la influencia del edificio escolar, equipo o currículum sobre el rendimiento y se ha puesto en características relacionadas con la formación de la personalidad y el medio social.

Sin despreciar ninguno de los FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR, enfoco principalmente la atención hacia los personales, sobre todo a la RELACION MAESTRO-ALUMNO.

Ya a principios de siglo (1929) las investigaciones experimentales del profesor Elton Mayo dirigidas a detectar los elementos que influyen en el aumento de producción, revelaron que los mejores resultados no estaban relacionados con óptimas condiciones materiales como las que poseía la empresa (General Electric Company de Hawthorne) sino que estaban ligados a valores afectivos. Y así, cuando más se elevó la gráfica de rendimiento, fue cuando se operó un cambio de actitud en los empleados a causa del trato deferente de los experimentadores, quienes habían creado un clima de confianza y aprecio personal. Desde entonces se concluyó que las relaciones interpersonales son esenciales para la eficiencia del grupo (2).

(1) MUÑOZ IZQUIERDO y P.G. RODRIGUEZ, "Costos, financiamiento y eficiencia de la Educación formal en México", En: C.E.E., 1977.

(2) G. FINGERMANN, Relaciones humanas. Fundamentos psicológicos y sociales, Cfr. pp. 37-41

Recientemente, un equipo de investigadores mexicanos (1) en un estudio exploratorio sobre la escuela rural, analizaron gran número de factores determinantes del rendimiento. Aunque en dicho estudio el énfasis principal estaba colocado en la clase social, también llegaron a conclusiones importantes en el campo de lo personal social y en concreto en el papel del maestro. Por ejemplo, afirmaron que la calidad y el número de las interacciones destacan entre las características del maestro relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos. Los alumnos que tienen más oportunidad de participar con el maestro en el salón de clase muestran un rendimiento superior al de aquéllos con menores oportunidades de interacción. Por el contrario, variables como el sexo, la experiencia y el hecho de que el maestro tenga o no más actividades directivas en la escuela, se comportan en forma independiente del rendimiento.

Ahora bien, si el número de interacciones puede mejorar el rendimiento, no se diga entonces cuál será el efecto si estas interacciones son encaminadas al crecimiento del alumno y a la satisfacción del maestro.

La realidad demuestra que los maestros no han sido entrenados en este campo y lamentablemente carecen de elementos para superarse. Por el contrario, la generalidad de las investigaciones y la simple observación, demuestran que las actitudes de los maestros bloquean el crecimiento de los alumnos. Sin embargo, no basta denunciar un hecho, hace falta llegar a la acción; buscar motivaciones firmes para despertar en los maestros la necesidad de servir y la realización en su magisterio. Hay que reconocer por otra parte, que ha habido esfuerzos para ayudar a los maestros a elevar su calidad docente; desgraciadamente no pocas veces se han evaporado porque su objetivo fundamental era el interés por ascender en el escalafón.

(1) S. SHMELKES Y OTROS. "Estudio exploratorio..." En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. v IX, n.4, 79

El problema existe. Hace falta formar conciencias comprometidas y dejar de considerarlo como un tema interesante, porque incide en todo lo que es humano, pero sin posibilidades de investigación. Analizar los medios para encontrar nuevas pistas me lleva a la conclusión de que solamente MAESTROS NUEVOS pueden conseguir rendimientos satisfactorios y suficientes en este México nuestro donde la Educación es reto fundamental del desarrollo.

S E G U N D A P A R T E

"Existe una enorme, desesperante necesidad de nuestro tiempo de poseer más conocimientos básicos y métodos más eficaces para manejar las tensiones en las relaciones humanas"

ROGERS.

CAPITULO CINCO

M. E. T. UN SISTEMA PARA MEJORAR LA RELACION MAESTRO - ALUMNO

En los capítulos anteriores he indicado la necesidad de un medio para mejorar la RELACION MAESTRO-ALUMNO. M.E.T. se ofrece con esa pretensión, por tanto, bien puede ser una ayuda que responda a los problemas planteados.

MAESTROS EFICAZ Y TECNICAMENTE PREPARADOS es el título del Programa especial para maestros que se abrevia bajo la sigla M.E.T.

Fue creado por el Dr. Thomas Gordon y forma parte de todo un sistema de Capacitación Efectiva (Effectiveness Training Associates), cuyo objetivo es mejorar eficazmente las relaciones humanas mediante: a) el entendimiento de la dinámica del proceso de comunicación y b) la adquisición de habilidades básicas en la comunicación y en la resolución de conflictos.

M.E.T. nació de la experiencia terapéutica de Gordon con jóvenes con siderados rebeldes o inadaptados que acudían a él. Con ellos, median te la aplicación de sus conocimientos psicológicos, Gordon lograba una relación enriquecedora y constructiva. Y poco a poco, llegó a conclusiones tan sencillas como importantes, tales como que, a excep ción de un franco daño orgánico, el origen de la mayoría de los tras tornos en la personalidad de los jóvenes se debfa: a) al uso coti- diano inapropiado del lenguaje; b) a la forma en que los educadores trataban con ellos los conflictos; c) a la manera con la que los edu cadores trataban de disciplinarlos y d) a la forma en que los educa- dores acostumbraban imponer sus normas y valores mediante el uso del poder y la autoridad (1).

Resultaba una verdadera paradoja que casi todos los efectos perjudi- ciales en la personalidad de los jóvenes, fueron causados por aqué- llos que precisamente pretenden lo contrario, sus educadores.

De ahí la decisión de Gordon de estructurar un programa que instruye ra, primero a padres (PET) y luego a maestros (MET) acerca de las ha bilitades básicas y los principios que ayudan a establecer una rela- ción de crecimiento.

El Programa fue experimentado en escuelas norteamericanas durante ocho años. Los resultados satisfactorios de las distintas aplicacio- nes estimularon a la publicación del libro con el mismo título, que apareció en 1974. Cinco años más tarde lo encontramos traducido al español y ampliamente difundido (2).

MET está dirigido al gran público; utiliza un lenguaje sencillo, re- huye la terminología técnica, incluye gran variedad de ejemplos y por eso resulta de lectura accesible y amena. Sin embargo no es fá- cil lograr la asimilación de su contenido, fundado en una extraordi-

(1) Cfr. THOMAS GORDON, Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados, p.9

(2) NOTA: Publicado por Ed. Diana, octubre 1979.

naría visión interna de las relaciones humanas. Además, pretende que las habilidades descritas lleguen a formar parte de la manera de ser del maestro. Desde el principio invita a un cuestionamiento constante y la realización de cada habilidad exige comprensión de todos los principios propuestos. Por esta razón, a pesar de la claridad del libro, éste no suple el efecto producido por el contacto personal y el intercambio de vivencias que se realiza en la participación del Programa.

MET surge de la observación de la realidad y de la reflexión psicológica, como respuesta a necesidades concretas; propone un enfoque distinto de los problemas cotidianos y por eso sus OBJETIVOS resultan eminentemente prácticos:

1. Evita que el maestro tome la responsabilidad de problemas que pertenecen directamente a los alumnos.
2. Enseña al maestro a comunicarse de tal manera que los alumnos estén más motivados a ayudarlo cuando tenga un problema.
3. Enseña al maestro a evitar o eliminar muchos problemas y conflictos con sólo cambiar el ambiente y estructurar el tiempo.
4. Enseña un modo práctico de resolver conflictos para satisfacer las propias necesidades y las de los alumnos sin tener que recurrir al poder.
5. Enseña la manera efectiva de transmitir valores y enfrentar choques de valores.

En las páginas siguientes presento un CUADRO DE CONCENTRACION que sintetiza la filosofía y habilidades MET. El criterio que he seguido en su elaboración es la fidelidad al pensamiento y terminología MET. Si se recorre horizontalmente puede apreciarse desde el punto de partida, que es la situación problemática evidente, hasta el objetivo final que da respuesta al problema planteado y se consigue mediante

la aplicación de las técnicas MET. Si se lee verticalmente puede descubrirse la lógica de las CINCO HABILIDADES, definidas operativamente. Están colocadas en el mismo ORDEN progresivo que MET LAS PROPONE y en el mismo orden que deben aprenderse para su práctica.

MAESTROS EFICAZ Y TECHNICAMENTE PREPARADOS

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS MET	HABILIDADES MET	TECNICAS MET	CONTENIDOS MET	OBJETIVO TERMINAL
<p>* Con frecuencia los A consideran la escuela como un lugar al que DEBE ir; el aprendizaje les resulta desagradable y muy pocos maestros llegan a ser sus amigos.</p>	<p>* La escuela, más que experiencia de vida es considerada exigencia social: hay que PASAR por la escuela para certificar legalmente unos conocimientos.</p>	<p>* El factor que más contribuye a que la enseñanza sea eficaz es la CALIDAD de la RELACION MAESTRO-ALUMNO.</p>	<p>* Enseña al M a crear una relación en la que tanto las necesidades del A como las suyas son respetadas</p>	<p>* Conjunción de TODAS LAS TECNICAS</p>	<p>* Características de una BUENA relación</p>	<p>*Mejorar la calidad de la relación MAESTRO-ALUMNO.</p>
<p>* En la mayoría de las escuelas un alto porcentaje de TIEMPO-ENSEÑANZA se utiliza en tratar de resolver problemas.</p>	<p>* La realidad es cada vez más conflictiva: muchas veces se desorbitan los problemas, se trata de resolver lo inmediato y no se analizan causas.</p>	<p>* El aprendizaje se detiene cuando los alumnos tienen problemas. Y la enseñanza se detiene cuando los alumnos causan problemas al maestro.</p>			<p>* Aceptación e inaceptación. * Factores que modifican el nivel de aceptación. * Propiedad del problema.</p>	<p>*Aumentar el tiempo E - A * Descubrir problemas reales. * Mejorar las actitudes del maestro.</p>

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS M E T	HABILIDADES M E T	TECNICAS M E T	CONTENIDOS M E T	OBJETIVO TERMINAL
* La mayoría de los M desconocen el tipo de relación que establecen con su comportamiento.	*Con frecuencia el M considera que el HACER es más importante que el SER.	*Algunos comportamientos negativos de los A se reducen mediante la modificación de actitudes de los maestros.	*Fomenta en el M el hábito de observación y reflexión que evita juzgar a primera vista al A y rechazarlo por sistema.	<p style="text-align: center;">F O R M A A C T I V A D E E S C U C H A R</p> <p style="text-align: center;">E S C U C H A R R E T R O A L I N E N - T A N D O C O N E L R E F L E J O D E L S E N T I - M I E N T O</p> <p style="text-align: center;">(véase figura 2)</p>	* Lenguaje de no aceptación DOCE OBSTACULOS	*Crear conciencia en el M de la relación que establece con sus actitudes.
* Muchos alumnos fracasan en el estudio por la interferencia de problemas emotivos.	*La misión del maestro en muchas ocasiones se reduce a cubrir un programa y se desatiende la persona del alumno.	*Todos los alumnos necesitan ser escuchados, comprendidos y aceptados, independientemente de su edad, CI, origen, o posición social. *El lenguaje de aceptación permite al alumno responsabilizarse de su conducta porque derriba sus defensas. *Hay una relación directa entre la medida de aceptación que siente una persona por sí misma y la que siente por los demás	*Enseña a practicar actitudes que favorecen el crecimiento del A: CLARIDAD CONFIANZA ACEPTACION y RESPETO.		* Condiciones para ejercitar la forma activa de escuchar	*Ayudar al A a crecer en aceptación personal, autonomía y responsabilidad.
* Muchos M carecen de formación psicológica para tratar a los A cuando éstos presentan problemas.	*Se desconoce que un cambio favorable en un alumno desposeído psicológicamente puede ser muy sencillo.	*Los A necesitan la ayuda personal de los M además de la teoría. *Un alumno tiene derecho a convertirse en lo que es capaz de ser.	*Enseña al M a liberar las capacidades del A		* Efectos negativos de los doce obstáculos	*Capacitar al M para que pueda ayudar eficazmente al A
					* Teoría general de la COMUNICACION	
					* Descodificación de sentimientos implícitos en los mensajes.	
					* Ejercicio de la forma activa de escuchar	

forma activa de escuchar

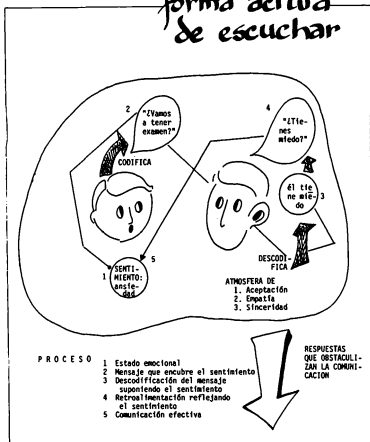


figura 2

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS MET	HABILIDADES MET	TECNICAS MET	CONTENIDOS MET	OBJETIVO
*Hay maestros que experimentan irritación, exasperación y frustración dentro de su labor docente.	*Muchos maestros aceptan trabajar sólo por necesidad económica, pero no encuentran satisfacción.	*Trabajar en algo que no satisface, desanima.	*Invita al M a vivir en autenticidad frente al A *Enseña al M cómo decirle al A que respeta sus necesidades, sin dañar la relación.	<p>MENSAJES Y O</p> <p>SON CONFRONTACIONES CUYO CONTENIDO COMPRENDE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN 2. MANIFESTACIÓN DEL SENTIMIENTO QUE ESA SITUACIÓN PROVOCA Y 3. EL EFECTO TANGIBLE QUE TIENE EN QUIEN ENVIA EL MENSAJE LA CONDUCTA DESCRITA. <p>(véase figura 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Confrontaciones ineficaces. * Manera de formular mensajes de confrontación eficaces. * Consideraciones sobre el ENOJO como sentimiento secundario * Riesgos de los mensajes de confrontación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Vivir en un clima de autenticidad y respeto. * Mejorar la relación MAESTRO-ALUMNO * Mejorar la convivencia por el respeto a las necesidades de los maestros.
*Muchos maestros ocultan sus sentimientos y tratan de ignorar sus necesidades.	*Se piensa que los maestros deben ser mejores que las personas promedio para ser buenos maestros.	* El maestro no necesita ser mejor que los demás para ser buen maestro. Necesita ser AUTENTICO.	*Enseña al maestro a comunicar sus necesidades y sentimientos para encontrar la raíz de los problemas.			
*Normalmente cuando los M se ven presionados por no poder satisfacer sus necesidades, envían mensajes indirectos, que humillan, o soluciones que no suelen aceptarse.	*Existe la mentalidad de que la transparencia y familiaridad con el A fomenta el desdén y hace al M perder el control del grupo.	* Los mensajes indirectos, humillantes o que dan soluciones, dañan al A, dañan la relación y no modifican el comportamiento del A que perjudica al M.				

mensajes

YO

- 1 PERCEPCION DEL PROBLEMA
- 2 ANALISIS DE LA CAUSA
- 3 EFECTO NEGATIVO



- FORMULACION:
- 1 Cuando se me interrumpe durante la explicación
 - 2 Me disgusta porque pierdo el hilo y
 - 3 Todos nos atrasamos.
- 1 = COMPORTAMIENTO
2 = SENTIMIENTO
3 = EFECTO

CONFRONTACIONES NEGATIVAS QUE LESIONAN LA RELACION

M
E
N
S
A
J
E
S

- 1 DE SOLUCION
- 2 HUMILLANTES
- 3 INDIRECTOS

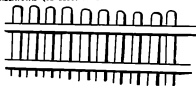
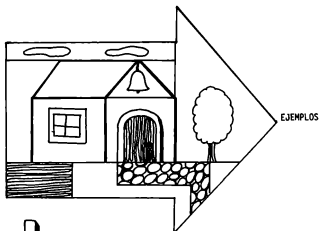


figura 3

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS M E T	HABILIDADES M E T	TECNICAS M E T	CONTENIDOS M E T	OBJETIVO TERMINAL
<p>* En ocasiones los comportamientos negativos de los alumnos parecen incontrolables.</p>	<p>* Existe el hábito de CULPAR más que el de comprender o el de BUSCAR SOLUCIONES.</p>	<p>* Algunos comportamientos inaceptables de los alumnos tienen su origen en causas AMBIENTALES.</p>	<p>* Enseña al maestro a eliminar comportamientos inaceptables mediante CAMBIOS AMBIENTALES.</p>	<p>MODIFICACION AMBIENTAL ES LA BUSQUEDA CONJUNTA DEL ORIGEN DE PROBLEMAS CAUSADOS POR EL AMBIENTE FISICO Y LA GENERACION DE SOLUCIONES CONCRETAS PARA ESOS PROBLEMAS.</p> <p>(véase figura 4)</p>	<p>* Posibilidades de cambio en ambientes inadecuados.</p> <p>* Formas de modificación ambiental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer el ambiente 2. Empobrecerlo 3. Cambiarlo 4. Planearlo <p>* Creación de "TIEMPO OPTIMO"</p>	<p>*Mejorar el ambiente para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>

modificación ambiental



AUMENTAR



QUITAR



CAMBIAR



PLANEAR

1. Enriqueciendo: - Poner música
- Montar exposiciones
2. Ampliando: - Adaptar una pared para murales
- Viajes de estudio
3. Empobreciendo: - Oscurecer salones
- Recoger lo que no se utiliza
4. Restringiendo: - Designar áreas para actividades
5. Simplificando: - Colocar material en lugar accesible
- Poner instrucciones para funcionamiento de aparatos
6. Arreglando: - Colocar etiquetas
7. Sistematizando: - Utilizar colores o sistemas de archivo
8. Creando TIEMPO OPTIMO:
- Otorgando tiempo individual

figura 4

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS M E T	HABILIDADES M E T	TECNICAS M E T	CONTENIDOS M E T	OBJETIVO TERMINAL
<p>* Muchos A reaccionan violentamente o con resistencia ante los mandatos de sus maestros.</p> <p>* En la mayoría de las escuelas los A son forzados a funcionar según <u>NORMAS</u> o reglas creadas por y para los adultos.</p>	<p>* Los maestros con frecuencia no han considerado que el A está en desventaja respecto de ellos debido a su posición.</p> <p>* Algunos M tienen la creencia de que no se puede aprender de los jóvenes.</p>	<p>* El PODER y la AUTORIDAD pueden controlar las acciones de los A, pero no sus pensamientos o su voluntad.</p> <p>* Todos los A desarrollan MECANISMOS para defenderse de la autoridad como poder.</p> <p>* Los A no se rebelan contra los M sino contra los intentos de los M de apoderarse de su libertad.</p> <p>* Los A, como los adultos, prefieren ser su propia AUTORIDAD.</p> <p>* Las <u>NORMAS</u> o <u>REGLAS</u> son necesarias en toda relación humana.</p> <p>* Las personas que conviven establecen consciente o inconscientemente normas que regulan o limitan sus comportamientos.</p> <p>* Los A deben saber los límites de su comportamiento.</p>	<p>* Enseña al M a combinar su conocimiento y experiencia con los del A para buscar soluciones en lugar de entrar en competencia.</p> <p>* Enseña al M a manejar eficazmente la falta de cumplimiento de las <u>NORMAS</u> con la máxima posibilidad de deflamar la relación.</p> <p>* Enseña al M a hacer que el A participe en el establecimiento de <u>NORMAS</u>.</p>	<p>M E T O D O I I I I</p> <p>EL PROCESO DEL METODO III COMPRENDE SEIS PASOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IDENTIFICACION DEL PROBLEMA (CONFLICTO) 2. GENERACION DE POSIBLES SOLUCIONES, EVITANDO EVALUARLAS. 3. EVALUACION DE SOLUCIONES Y ELECCION DE LA MAS ADECUADA HASTA QUE SE DE EL ACUERDO. 4. TOMA DE DECISION. 5. DETERMINACION DE LOS MEDIOS PARA LLEVARLA A CABO. 6. EVALUACION DE SU EFICACIA O VERIFICACION. <p>(véase figura 5)</p>		<p>*Hacer realidad el establecimiento de una DEMOCRACIA.</p> <p>*Lograr la AUTONOMIA con la participación en el establecimiento de <u>NORMAS</u>.</p>

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS M E T	HABILIDADES M E T	TECNICAS M E T	CONTEHIDOS M E T	OBJETIVO TERMINAL
<p>* Los M pasan un tiempo considerable intentando que los A cambien su comportamiento cuando éste ocasiona problemas. Muchas veces no obtienen resultados favorables.</p> <p>* Los M recurren con frecuencia a métodos AUTORITARIOS para lograr disciplina o acabar con la conducta del alumno que les ocasiona problemas.</p>	<p>*Los conflictos son parte de toda interacción humana.</p> <p>*Muchos M consideran que la relación M-A es una lucha de poder y la única alternativa es ser autoritario o tolerante. (METODOS I y II).</p> <p>*Existe la mentalidad de que el PODER como AUTORIDAD es necesario.</p> <p>*La mayoría de los M no ha considerado que en su relación con el A existe una diferencia de P.</p>	<p>*Los conflictos no implican una lucha de poder, sino una interferencia de necesidades que es preciso solucionar.</p> <p>*El poder como autoridad es perjudicial e innecesario. Desvía la responsabilidad del A hacia el M.</p> <p>*Los METODOS DE PODER (castigo-amenaza recompensa-alabanza) no abordan la raíz de los problemas.</p> <p>*No se puede usar el PODER y seguir siendo influyente.</p>	<p>*Enseña al M a enfocar los conflictos en función de necesidades y resolverlos de modo que las partes se unan para buscar soluciones.</p> <p>*Ayuda al M a reflexionar sobre la legitimidad AUTORIDAD basada en la sabiduría, pericia o la experiencia.</p>	<p>M E T O D O I I I ("SIN PIERDE") PARA RESOLVER CONFLICTOS</p> <p>ES AQUEL QUE ENFOCA LA SITUACION DE CONFLICTO EN FUNCION DE NECESIDADES, DE MANERA QUE LAS PARTES SE UNEN EN BUSCA DE UNA SOLUCION ACEPTABLE PARA AMBAS Y EN CONSECUENCIA NADIE PIERDE.</p> <p>(véase figura 5)</p>	<p>* Análisis de las causas de conflictos.</p> <p>* Efectos perjudiciales de los métodos de poder que tradicionalmente se emplean para resolver conflictos.</p> <p>* Mecanismos de defensa propiciados por la imposición de la autoridad AUTORITARISMO y PERMISSIVIDAD.</p> <p>* METODO III: Definición y requisitos.</p> <p>* METODO III: Proceso.</p> <p>* METODO III: Efectos.</p> <p>* METODO III: Aplicaciones.</p> <p>* METODO III: Dificultades para su puesta en marcha.</p> <p>* Límites del maestro en la aplicación del METODO III</p>	<p>*Resolver conflictos constructivamente, sin empleo de poder.</p> <p>*Establecer disciplina sin autoritarismo.</p> <p>*Reducir y evitar los mecanismos de defensa que destruyen la relación M-A.</p> <p>*Crear un clima de madurez, independencia y responsabilidad.</p>

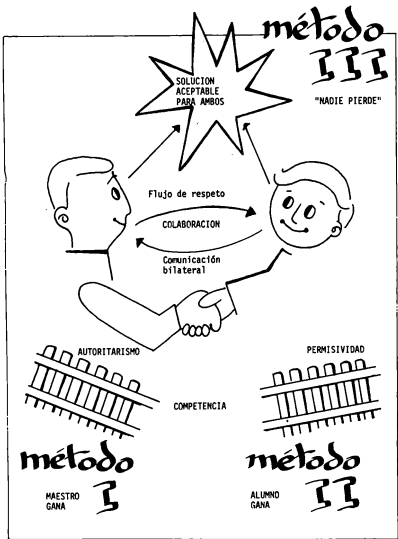


figura 5

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	PRESUPUESTOS	FUNDAMENTOS M E T	HABILIDADES M E T	TECNICAS M E T	CONTENIDOS M E T	OBJETIVO TERMINAL
<p>* En las escuelas se reúnen A de distintos ambientes y distintas costumbres y no es extraño que surjan choques de VALORES.</p> <p>* Las diferencias en ideales, convicciones, gustos, creencias y valores, algunas veces dan lugar a conflictos.</p> <p>* Existen escuelas que otorgan a sus M privilegios o derechos que les son negados a los A y plantean un problema de VALORES.</p> <p>* Hay maestros que no viven lo que quieren enseñar.</p>	<p>* La mayoría de los maestros no ha reflexionado cómo se transmiten los valores y cuáles son los valores que inconscientemente está inculcando en sus alumnos.</p>	<p>* Las personas difícilmente están dispuestas a someter sus valores o creencias al juicio de otro para ser modificados.</p> <p>* El empleo de poder es la forma más ineficaz de resolver conflictos de valores.</p> <p>* El intento de influencia cuando hay choques de valores es percibido como amenaza.</p> <p>* El CONSEJERO influye en el área de valores, pero no impone su pericia, ni su sabiduría, las comparte.</p> <p>* El M puede y debe compartir sus valores pero deja al A la responsabilidad de aceptarlos o rechazarlos.</p> <p>* El ejemplo es más eficaz para formar al alumno en los valores que la persuasión verbal o el empleo de autoridad.</p>	<p>* Demuestra que el choque de valores causa malentendidos y el querer modificar el valor de otro provoca defensa y resentimiento.</p> <p>* Invita al M a replantearse sus propios valores y a respetar y aceptar más los valores de los otros.</p> <p>* Enseña al M el modo más eficaz de transmitir valores y reducir sus choques.</p> <p>* Enseña al M cómo convertirse "CONSEJERO" o agente de cambio de valores</p>	<p>MODELACION CONSEJO AUTOMODIFICACION</p> <p>LOS CHOQUES DE VALORES SE REDUCEN POR EL CONSEJO, LA MODELACION Y LA AUTOMODIFICACION.</p> <p>EL PROCESO ES: 1. CONVERTIRSE EN AGENTE DE CAMBIO O "CONSEJERO" ACEPTADO POR EL ALUMNO. 2. PLANTEAR RAZONABLEMENTE EL VALOR UNA VEZ SIN SERPONES Y EJEMPLIFICANDO EL VALOR CON LA VIDA (MODELACION). 3. PROBAR EL VALOR DE OTRO REPRESENTANDOLO O VIENDOLO POR UN TIEMPO PARA APRECIAR SU VISIÓN Y ACEPTARLO (AUTOMOD.) (véase figura 6)</p>	<p>* Problemas de valores. Reconocimiento.</p> <p>* Ineficacia de las técnicas anteriores para reducir o resolver choques de valores.</p> <p>* Tratamiento eficaz de choques de valores.</p> <p>* Formación en los valores por: CONSEJO MODELACION y AUTOMODIFICACION.</p>	<p>* Clarificar los valores del M</p> <p>* Ayudar al M a vivir en forma congruente con lo que cree y valora.</p> <p>* Formar en los valores</p> <p>* Adquirir "SERENIDAD PARA ACEPTAR LO QUE NO PUEDE CAMBIARSE, VALOR PARA CAMBIAR LO QUE PUEDE CAMBIARSE Y SABIDURIA PARA RECOMENDAR LA DIFERENCIA" (Niebuhr)</p>

tratamiento de valores



modelación

1. Vivir lo que se valora
2. Mantener una buena relación



automodificación

1. Replantear lo que se valora
2. Aceptar lo nuevo
o aceptar que no puede cambiarse

consejo



1. Ser contratado como
CONSEJERO
2. Estar informado
3. Compartir sin insistir
4. Dejar la responsabilidad de aceptar

figura 6

1

conductas

figura 7

- Podemos imaginar dentro de un rectángulo TODOS los COMPORTAMIENTOS de una persona, en este caso, del alumno.

COMPORTAMIENTOS
DEL
ALUMNO

2

aceptación

figura 8

- El maestro, al entrar en relación con el alumno, encuentra que hay comportamientos que le resultan INACEPTABLES.

Una LINEA DE ACEPTACION distingue las conductas aceptables de las que no lo son.

ACEPTABLES

LINEA DE ACEPTACION

INACEPTABLES

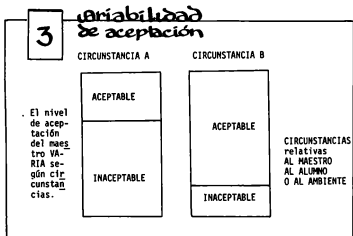


figura 9

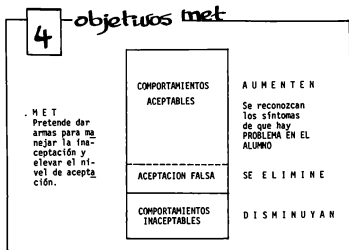


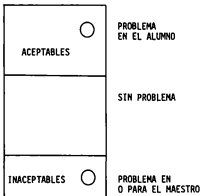
figura 10

5

problemática de la inaceptación

figura 11

- Existen comportamientos del alumno que, aunque son aceptables para el maestro, son síntomas de que existe un PROBLEMA EN EL ALUMNO



6

propiedad del problema

- Cuando los comportamientos del alumno no son inaceptables para el maestro, le plantean un PROBLEMA, que debe situar antes de intentar resolverlo.

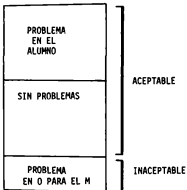
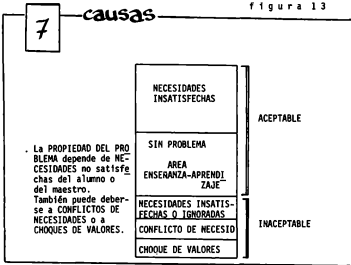


figura 12

figura 13



8 habilidades met

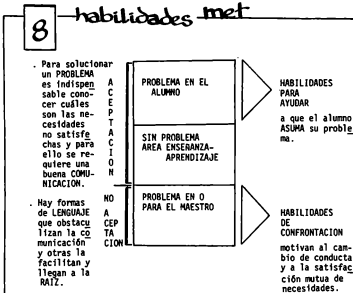
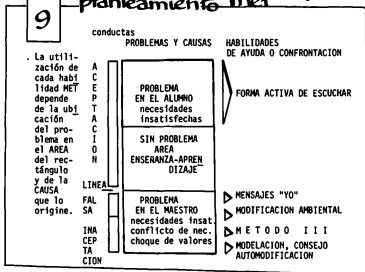


figura 14

9

planteamiento met figura 15

10

efectividad met

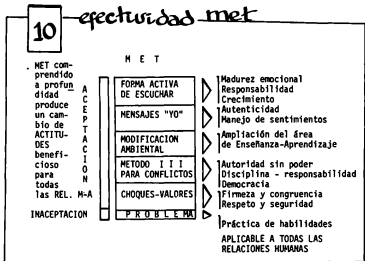


figura 16

La tesis central MET afirma que el factor que más contribuye a que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eficaz es LA CALIDAD DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO. Propone la forma concreta de lograrla mediante el empleo de cinco técnicas y su resultado es independiente de la edad, materia de enseñanza o cualquier otra variante circunstancial. Su efectividad está basada firmemente en el principio de la SATISFACCION mutua de NECESIDADES (1).

Para facilitar la comprensión de sus principios, MET utiliza un MODELO expresado en un DIAGRAMA RECTANGULAR que representa las relaciones humanas, en este caso, la relación MAESTRO-ALUMNO, contempla da desde el punto de vista del maestro.

He sintetizado la teoría de las relaciones humanas respetando el diagrama original del rectángulo. Lo represento en DIEZ CUADROS donde aparecen los CONTENIDOS MET sobre las relaciones humanas en forma progresiva. (Véanse las Figuras 7 a 16)

(1) Cfr. Ibid. pp. 315-316

CAPITULO SEIS

FUNDAMENTACION DEL M. E. T.

Después de haber expuesto en qué consiste el M.E.T., conviene ahora analizar cuáles son sus raíces, sus fundamentos psicológicos y filosóficos.

Gordon no es un autor original. Tiene el mérito grande de simplificar lo difícil y encontrar el modo práctico de difundirlo. Su trabajo ha sido adaptar y estructurar un gran número de principios e investigaciones a los que ha sumado sus propias experiencias. El se reconoce deudor de más de una docena de autores (1), aunque es obvio que no a todos debe dárseles la misma significación.

Creo que MET entronca dentro de la Psicología a través de los principios de Rogers porque la técnica central por la que MET llega a todos sus objetivos es la FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR, y ésta nació de

(1) Cft. MET, p. 363

las técnicas rogerianas (1).

Por consiguiente, atendiendo a sus principios psicológicos, MET queda ubicado en la misma línea de las teorías de la personalidad, las cuales a su vez, parten de una perspectiva próxima a la de las psicologías gestaltistas. Desde este punto de vista, cabe aplicar se a MET las características generales de tales teorías. La primera característica de estas teorías es que centran su atención en la comprensión global del desarrollo, supervivencia y adaptación de todo el organismo, mucho más que en cualquier aspecto parcial; por eso son consideradas integradoras. En segundo lugar, se caracterizan por destacar los procesos motivacionales o dinámicos, sin los cuales resulta imposible comprender la conducta humana.

Ahora bien, para entender mejor las adaptaciones hechas por Gordon en MET, vale la pena examinar la teoría de la personalidad de Rogers y sus principios terapéuticos.

Rogers configuró una teoría de la psicoterapia al reflexionar sobre el proceso de la persona observado en la práctica clínica. Para él, el hombre se encuentra sometido desde el interior, a una fuerza impulsora hacia la madurez en la línea de la autorrealización y de la satisfacción de necesidades. Las relaciones humanas condicionan el proceso de maduración y por lo mismo tienen importancia decisiva.

En la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD, ORGANISMO y CAPACIDAD son los conceptos que definen a la persona. Organismo es un término elegido por su significado global. Tiene un carácter psicofísico centrado

(1) Cfr. T. GORDON, L.E.T., p. 285

en el comportamiento y en la experiencia. También hace referencia al desarrollo propio del viviente, que madura hasta una plenitud determinada y está dirigida desde dentro (1). El DESARROLLO implica una DINAMICA de intercambio, comunicación y en algún sentido, condicionamiento (2).

CAPACIDAD es la idea maestra de la psicoterapia. Rogers la explicita con el siguiente enunciado: "El ser humano tiene la capacidad la tente si no manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas suficientemente para la satisfacción y la eficacia necesarias al funcionamiento adecuado"(3). Queda claro que no se trata de una actitud, sino de un constitutivo de la persona. Corresponde al término técnico: TENDENCIA A LA ACTUALIZACION, fundamental en el organismo porque preside el ejercicio de todas las funciones y es la raíz motivacional, algo así como la energía o factor dinámico del comportamiento.

La TENDENCIA A LA ACTUALIZACION es también el factor REGULADOR de la noción del yo o AUTOIMAGEN. Esta es una estructura perceptual, un conjunto organizado y cambiante de percepciones referidas al mismo sujeto. Regula las experiencias y a la vez engloba toda la experiencia; es, en fin, la conciencia que la persona tiene de sí misma.

Así como la noción de tendencia actualizante es eje de la teoría terapéutica, el centro de la teoría de la personalidad es la noción del yo o autoimagen, y la acción conjunta de ambas, determina el COMPORTAMIENTO.

(1) C. ROGERS y M. KINGET. Psicoterapia y Relaciones Humanas. Teoría y práctica de la terapia no directiva. Exposición general. vol. 1, pp. 330-334.

(2) Ibid., p. 237 y ss.

(3) Ibid., p. 28

Se ha dicho que la NOCION DEL YO o autoimagen es reguladora de la EXPERIENCIA porque además de orientar la acción, condiciona el que ésta sea asimilada. Ahora bien, puede haber desacuerdo entre alguna experiencia del organismo en su totalidad y alguna experiencia del sujeto, en este caso existe el conflicto, es decir, la tendencia a la actualización del organismo está en oposición a la tendencia a la actualización del sujeto (1). Por otra parte, cuando la tendencia actualizante se ejerce sin conflicto o traba psicológica, entonces la persona se desarrolla hacia la MADUREZ con un FUNCIONAMIENTO OPTIMO (2).

Un sujeto MADURO es aquél que percibe de manera diferenciada y realista, sin recurrir a la defensa. Asume la responsabilidad de su individualidad y se mantiene fiel a sus convicciones. Experimenta un sentimiento positivo tanto respecto de sí mismo como de los demás.

El sujeto que no es libre psicológicamente se siente obligado a negar o deformar lo que él experimenta a fin de conservar el afecto de quienes juegan un papel importante en su economía interna o incluso en la estima de sí.

En síntesis, la DINAMICA PSIQUICA DE LA PERSONALIDAD queda integrada por la conjunción de un triple elemento:

1. La TENDENCIA ACTUALIZANTE como capacidad o energía de crecimiento, de realización y de plenificación de potencialidades.
2. La NOCION DEL YO o autoimagen, como factor director del desarrollo, determinante de la selectividad y asimilación de experiencias.
3. La EXPERIENCIA concebida como fuente de configuración


(1) Ibid., p. 174ss

(2) Ibid., p. 45 ss.

e intercambio del organismo en orden a su conservación y enriquecimiento. (figura 17).

El funcionamiento óptimo de estos elementos, según Rogers, se desarrolla de acuerdo al siguiente PROCESO:

- A) Todo individuo posee una TENDENCIA inherente a actualizar las potencialidades de su organismo.
- B) Tiene la capacidad de REPRESENTARSE su EXPERIENCIA de una manera correcta y tiene TENDENCIA a ejercer es ta capacidad.
 - Por tanto, puede mantener un estado de ACUERDO entre autoimagen y experiencia.
- C) El individuo experimenta una NECESIDAD DE CONSIDERACION POSITIVA.
- D) Más aún, experimenta una NECESIDAD DE CONSIDERACION POSITIVA DE SI.
- E) La manifestación de las tendencias A) y B) es función de las satisfacciones C) y D).
 - Las tendencias A) y B) se expresan en la medida que
 - el sujeto EXPERIMENTA la CONSIDERACION POSITIVA INCONDICIONAL de personas con AUTORIDAD.
 - esta CONSIDERACION POSITIVA INCONDICIONAL se revela al sujeto en el seno de una RELACION en la que él se siente comprendido de manera EMPATICA.
- F) Cuando las condiciones señaladas en E) se realizan, el individuo tiene un FUNCIONAMIENTO OPTIMO y presenta las siguientes características:
 1. Abierto a su experiencia
 - No manifiesta COMPORTAMIENTOS DEFENSIVOS.
 2. Sus experiencias son accesibles a la CONCIENCIA.
 3. Sus percepciones son tan correctas como los



El punto de partida de la TEORÍA DE LA PERSONALIDAD según ROGERS, es la CAPACIDAD que tiene todo ser humano de comprenderse a sí mismo y resolver sus propios problemas: de ahí derivará una satisfacción y una eficacia en la propia actuación. Para que eso tenga lugar, hace falta un contexto de RELACIONES HUMANAS desprovisto de amenaza.

Toda la teoría queda resumida en unas cuantas proposiciones: Toda conducta está en función de la REALIDAD entendida como el conjunto de EXPERIENCIAS del sujeto. Esta CONDUCTA tiene siempre un objeto: satisfacer NECESIDADES profundas. En la búsqueda y obtención de las mismas, el ser humano se enriquece y madura. Ciertamente que todo individuo tiene un CONCEPTO, una IMAGEN DE SÍ que influirá en el modo de percibir la realidad. Ahora bien, para percibirse correctamente a sí mismo hay que tomar conciencia de toda experiencia personal sin deformaciones subjetivas y para comprender la conducta de los demás es necesario penetrar su realidad tal como ellos la ven y la sienten (CAPACIDAD EMPÁTICA). Llegaremos así a establecer y realizar proyectos de nuevas actuaciones dentro de un clima de relaciones entre el yo y el mundo circundante.

La consecuencia final será que el individuo captará todas sus experiencias basándose en un cuadro de VALORES propio y vivido, no rígido, sino de acuerdo con los cambios que traerán incesantemente consigo las nuevas situaciones, con lo cual alcanzará seguridad y satisfacción de sí mismo. Tal estado de cosas tendrá siempre lugar en la reciprocidad de las RELACIONES HUMANAS.

- datos de su experiencia lo permiten.
4. Su AUTOIMAGEN concuerda con la EXPERIENCIA.
 5. Su autoimagen es una "Gestalt" o configuración flexible al curso del proceso de asimilación de experiencias nuevas. Los errores cometidos en la búsqueda de satisfacción son corregidos por la prueba de la realidad.
 6. El sujeto se percibe como centro de VALORACION de su experiencia.
 - El proceso de su valoración es CONTINUO y "organísmico".
 7. Se comporta de manera adaptativa y manifiesta una actitud creativa.
 - Vive en armonía con los demás (1).

Cuando el sujeto tiene interferido su proceso por alguna razón, la TERAPIA le ayuda a volver al acuerdo, a lograr la comunicación interior y al funcionamiento óptimo que le lleva a la madurez.

La TERAPIA no es una intervención directa, porque ningún terapeuta en la concepción rogeriana puede reorganizar la experiencia del sujeto. La terapia es una AYUDA que se dirige a la actualización de las capacidades de autovaloración y autodirección, para que el sujeto adquiera nuevos hábitos y afronte la responsabilidad de su problema.

En el proceso terapéutico lo fundamental es la RELACION DE AYUDA y por lo mismo está sometida a ciertas condiciones:

- "1. Que dos personas estén en contacto.
2. Que la primera persona, que nosotros llamaremos CLIENTE, se encuentre en un estado de DESACUERDO INTERNO, de VULNERABILIDAD o de

(1) Cfr. *Ibid.* pp. 234-237

ANGUSTIA.

3. Que la segunda persona, que nosotros denominaremos TERAPEUTA, se encuentre en un estado de ACUERDO INTERNO, al menos durante la entrevista y respecto al objeto de su relación con el cliente.
4. Que el terapeuta experimente sentimientos de CONSIDERACION POSITIVA INCONDICIONAL respecto al sujeto.
5. Que el terapeuta experimente una COMPRENSION EMPATICA del cuadro de referencia interna del cliente.
6. Que el cliente PERCIBA la CONSIDERACION POSITIVA incondicional y la comprensión empática que el terapeuta le testimonia"(1).

Sólo con estas bases tiene significado la RELACION, que es el ambiente convenientemente acondicionado a) para que el sujeto se despierte del bloqueo de la experiencia; b) para que se facilite el en encuentro con la realidad de sí mismo, que es la base de un c) en encuentro auténtico con la experiencia. La relación tiene un carácter vivencial, de comunicación más que de información. Es condición indispensable para el terapeuta rehuir la identificación con el clien te, pero debe permitir el despertar de lo mejor del cliente en presencia de lo mejor de sí. De modo que la capacidad de acuerdo interior del cliente se despierte ante la realidad del acuerdo interno del terapeuta. Y de estas premisas se llega a una de las conclusiones que constituyen de los mayores descubrimientos de Rogers: la efi cacia de la actuación del terapeuta no consiste tanto en una manera

(1) Ibid., p. 219

(2) Cfr. Ibid., p. 14

de obrar como en una manera de ser (2).

Ahora bien, la manera de ser del terapeuta, para tener la posibilidad de ayudar, debe encarnar tres actitudes: AUTENTICIDAD, ACEPTACION y EMPATIA.

La AUTENTICIDAD, verdad o congruencia, es la resultante en el terapeuta del acuerdo interno entre su experiencia y la representación de la misma. El término TRANSPARENCIA recoge la esencia de este elemento. Significa que el terapeuta se hace a sí mismo transparente para el cliente no poniendo ninguna barrera profesional o máscara personal frente a él; es decir, está "siendo" abiertamente los sentimientos y actitudes que están desarrollándose dentro de él en el momento de la terapia.

La ACEPTACION, respeto, apreciación o estima incondicional positiva es la segunda actitud necesaria para la relación terapéutica. Consiste en concederle al cliente ese margen de confianza que merece por ser poseedor de la capacidad de actualización de todas sus potencialidades. Es una atención no posesiva en la que el terapeuta aprecia al cliente de una manera total más que condicional. Esta actitud supone madurez emocional para experimentar el máximo respeto por el cliente junto con un desprendimiento propio que le permita no involucrarse y permitir el crecimiento.

La tercera actitud es la COMPRENSION EMPATICA. Esta, permite al terapeuta, en la línea de la autenticidad, tener un conocimiento exacto de su acción y de su eficacia. Significa que el terapeuta siente exactamente los sentimientos y las intenciones personales que están siendo experimentados por el cliente, al que comunica esta comprensión. "Este tipo de escucha sensible, activa, abunda muy poco en nuestras vidas. Nosotros creemos que escuchamos, pero muy raramente escuchamos con auténtica comprensión, verdadera empatía, aunque el escu-

char de este modo verdaderamente especial es una de las fuerzas más potentes para el cambio que yo conozco"(1).

Un campo particularmente fértil en el que se han aplicado las teorías rogerianas es el de la EDUCACION. Cuando por primera vez (1957) Rogers definió públicamente las actitudes del terapeuta y puso en ellas el énfasis curativo más que en el diagnóstico o en las técnicas, generó un gran número de investigaciones. Trabajos sucesivos (2) demostraron que si las actitudes del terapeuta eran tan válidas en el salón de clase como en el consultorio entonces podían promover cualquier tipo de aprendizaje.

Otras experiencias directamente relacionadas con la escuela, en las que se aplicaban los principios de Rogers, fueron ganando terreno, de manera que las actitudes -que al principio constituían sólo una recomendación favorable para facilitar el aprendizaje- después se convirtieron en imperativo; necesarias para promover cualquier tipo de crecimiento. Y así, la relación entre el maestro y el alumno debe reunir las características de una relación de ayuda.

"Necesitamos -dice Rogers- un cambio parecido casi al de una revolución en la formación de profesores"(3) "Es provechoso ser humano y personal en las aulas. Una atmósfera humana es no sólo más agradable para los involucrados en ella, sino que también promueve un aprendizaje mejor y más significativo. Cuando están presentes las actitudes de autenticidad, respeto por el individuo y comprensión del mundo pri

(1) C. ROGERS., *Orientación Psicológica y Psicoterapia*, p. 338

(2) NOTA: "Se ha demostrado que están positiva y significativamente relacionadas las condiciones interpersonales con el aprovechamiento (ASPY, 1965), con el promedio de calificaciones (PIERCE, 1966), con el desarrollo cognoscitivo (ASPY 1969), con incrementos en el interés creativo y en la productividad (MOON, 1966), etc." ROGERS. En "¿Puede el aprendizaje...? DIDAC, p. 75

(3) *Ibid.*, p. 76

vado del estudiante pueden suceder cosas maravillosas. El beneficio se manifiesta no sólo en forma de calificaciones y logros en lectura, sino también en cualidades más sutiles, como mayor confianza en sí mismos, aumento de la creatividad y mayor gusto por los demás. En pocas palabras, ese tipo de salón de clase facilita un aprendizaje positivo e integral en la persona"(1).

"Sin embargo, la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación de profesores son bastiones de lo tradicional y enfatizan solamente el aprendizaje cognoscitivo y los métodos mediante los cuales éste puede lograrse. Son muy buenas para proporcionar un ambiente que dice: 'No hagas lo que yo hago. Haz lo que digo'. Y ¿es posible cambiar dichas instituciones?

Hagamos primero una pregunta. ¿Es posible ayudar a los estudiantes que se están preparando para ser maestros o a otras personas que se están formando para trabajar en el campo de la enseñanza a que desarrollen estas cualidades interpersonales? Creo que la respuesta es definitivamente sí, en dos sentidos. En primer lugar, como mencioné anteriormente, sería posible, en la actualidad, seleccionar a los candidatos que mostraran un grande potencial para la autenticidad, la aceptación y la comprensión empática en sus relaciones. Esto significa que podríamos utilizar criterios distintos a los ahora utilizados para seleccionar a los aspirantes a maestros. Además, existe bastante evidencia que muestra que tales actitudes pueden desarrollarse. Yo las he visto desarrollar en la formación de orientadores... maestros en servicio pueden mejorar mediante un programa de capacitación"(2).

(1) ROGERS: "¿Puede el aprendizaje incluir tanto ideas como sentimientos?" En: *Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*. DIDAC., p. 76

En síntesis, Rogers, a partir de la teoría de la personalidad y de los principios psicoterapéuticos, entre los que sobresalen las actitudes de autenticidad, aceptación y comprensión empática, hace una aplicación a la educación proponiendo una mejor selección de maestros y la capacitación de los que ya están en servicio mediante un programa. Creo que esta idea ha sido recogida ampliamente por Thomas Gordon en el MET.

Ahora bien, Gordon en el MET, para la relación maestro-alumno, asume las características de la relación de ayuda dadas por Rogers, aunque no está de acuerdo en todos los principios; en algunos aspectos disiente y da a la teoría una ubicación más realista. Por ejemplo, Gordon señala que puede darse una contradicción entre el principio de autenticidad y la actitud de empatía: si el maestro se propone ser siempre empático con el alumno ¿cómo ser auténtico cuando el comportamiento del alumno le resulte inaceptable? ¿Cómo manifestarle honestamente el sentimiento que está experimentando sin resultar al mismo tiempo amenazante?

Aunque Gordon no niega la validez de los principios rogerianos, hace notar que Rogers ha trabajado preferentemente dentro de la ayuda profesional, y en este terreno difícilmente el terapeuta entra en Conflicto con sus clientes. Sin embargo, en el trabajo cotidiano del maestro no es extraño que se interfiera la satisfacción de sus necesidades con las del alumno, y en este caso se da un conflicto que Rogers pasa por alto. El problema, desde este punto de vista, se plantea en cómo mantener el nivel de aceptación cuando de hecho la conducta del otro resulta inaceptable. Por eso Gordon, sin negar el valor de la aceptación, le quita el adjetivo "incondicional" y la convierte en una función del comportamiento, sujeta por tanto a cambios eventuales. Para él, resulta imposible aceptar incondicional-

mente el comportamiento de alguien en todos los momentos, y quien no acepta algún comportamiento, de alguna manera tampoco acepta a la persona. En consecuencia, para él tiene más valor la conciencia del NIVEL DE ACEPTACION circunstancial en el que el maestro se sitúa frente al alumno, que el intento de absolutizar una actitud.

No obstante, Gordon se preocupa, además de la transparencia con el otro en un clima de aceptación, de emplear todos los medios a su alcance y según su ingenio, para aumentarla, por ejemplo, modificar el ambiente o incluso automodificarse.

Admitir la no aceptación es mantenerse dentro de la relación de ayuda, es más, debe manifestarse el motivo de la no aceptación con la esperanza de obtener un cambio. Lo que nunca está permitido es la utilización de la fuerza en la resolución de un conflicto (1).

MET se apoya en dos principios fundamentales: INCONSISTENCIA Y PROPIEDAD DEL PROBLEMA.

INCONSISTENCIA, es un principio realista que se refiere a la aceptación por parte del individuo de sus propios sentimientos de inaceptación hacia la conducta de otro y a la libertad de manifestárselo. Aparentemente está en contradicción con el principio rogeriano de coherencia, sin embargo, creo que si se analizan con cuidado las palabras de Rogers, no hay oposición: "Cuanto mayor sea la coherencia entre experiencia, conciencia y comunicación por parte de un individuo, mayores serán las posibilidades de que la relación que establezca con otro presente una tendencia a una comunicación recíproca de

(1) Cfr. T. GORDON. P.E.T. Cuaderno de Trabajo, p. 103

coherencia cada vez mayor y determine una comprensión mutua más precisa de los mensajes, mejor adaptación y funcionamiento psicológico de ambas partes y más satisfacción mutua en la relación"(1).

PROPIEDAD DEL PROBLEMA. Este principio se refiere al enfoque en las necesidades no satisfechas que tienen los problemas. El hecho de ubicar quién posee el problema significa centrarse en cuáles son las necesidades que reclaman la atención de las partes y evita la mezcla de reacciones afectivas que quitarían claridad a la solución y la desviarían al campo de lo subjetivo oscureciendo también la relación personal.

Finalmente, un análisis del MET no puede pasar por alto sus LIMITACIONES. Las que a mi modo de ver son más importantes quedan enlistadas a continuación:

1. MET se refiere a la problemática de la comunicación verbal, pero no toca los aspectos de la COMUNICACION NO-VERBAL, cuyo control es indispensable en toda relación humana.

2. MET no aborda la problemática INCONSCIENTE de la persona, por tanto, cuando por la Forma Activa de Escuchar, el maestro se da cuenta que están aflorando trastornos con raíces inconscientes, debe ceder el puesto a otras técnicas, como la confrontación o la interpretación profunda (2), o bien orientar hacia el especialista.

3. MET va dirigido a personas y sólo a través de ellas pueden solucionarse problemas del SISTEMA o de la INSTITU-

(1) ROGERS, El Proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. p. 299

(2) Cfr. VELA, J.A., La entrevista psicológica, p. 15ss

CIÓN, y en consecuencia, si el sistema o la institución no atiende las necesidades del maestro, éste poco podrá hacer para satisfacer las del alumno.

4. MET proporciona técnicas para manejar choques de valores, pero no proporciona ni propone un sistema de valores, necesarios en toda orientación educativa.

T E R C E R A P A R T E

*"En cualquier empresa
necesitamos un margen
de ingenuidad y de ob
cecación para poder
acometerla con el de-
bido coraje"*

CABODEVILLA.

CAPITULO SIETE

M. E. T. LLEVADO A LA EXPERIENCIA

INTRODUCCION

La problemática, lógica interna y estructuración de MET no son suficientes para recomendar su aplicación, porque no se puede importar un método sin experimentar, criticar y analizar sus resultados en las circunstancias concretas donde se pretende aprovechar. De lo contrario caería en ese mimetismo múltiple que aqueja a la mentalidad subdesarrollada que adquiere aceleradamente los últimos métodos pedagógicos sin cuestionarse a fondo para quienes fueron diseñados con éxito. Por eso considero necesario completar mi trabajo con la EXPERIENCIA y para ello realice, junto con otra maestra interesada en la Psicología Educativa, la siguiente investigación.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

En el capítulo cuatro hice mención de la desproporción existente entre los recursos asignados a la Educación en México y sus resultados. Tenemos un alto índice de deserción, por ejemplo, según el Censo General de Población 1980, del 100% de niños que hace 20 años iniciaron su Primaria, 29% la terminaron, 13% se inscribieron a Secundaria, 6% a Preparatoria, 4% a Profesional y 2% están por concluir su carrera. Si a estos datos sumamos el porcentaje de reprobación y sobre todo el BAJO RENDIMIENTO, tenemos que reconocer que la deficiencia y el fracaso escolar se dan de hecho.

Considero que el problema es tan agudo que, a pesar de ser muchas las investigaciones que lo abordan, no ha perdido actualidad. También pienso que a problemas complejos no pueden corresponder soluciones simplistas ni radicales; el cambio llegará a través de una renovación exigente del sistema, y no se dará sino a partir del análisis causal y la mejora de sus elementos. Sin embargo, es obvio que cualquier reforma se quiebra si los sujetos a quienes se dirige persisten en una situación de estancamiento. En consecuencia, creo válido todo esfuerzo, aunque sólo sea un abordaje parcial al problema, siempre y cuando reconozca sus límites y se considere una aproximación a las metas y expectativas deseadas.

Desde esta perspectiva, este trabajo intenta colaborar, analizando uno de los factores que causan el bajo rendimiento escolar: la relación interpersonal maestro-alumno. Tal enfoque es reconocido también por el Informe de la XL Asamblea Nacional, en donde se afirma que la problemática de nuestro país requiere un replanteamiento sereno y visionario de nuevas estrategias. Combatir en serio nuestro déficit

educativo no supone únicamente recursos económicos para sueldos, textos y construcción de escuelas, sino sobre todo, formar nuevos maestros (1).

Así como en el capítulo cuatro mencioné algunos estudios que han puesto en evidencia el papel del maestro dentro del rendimiento escolar, existen otros que han llegado a las mismas conclusiones por un camino inverso: la relación del alumno con el maestro repercute en su motivación para el aprendizaje, influye en la autoestima y en consecuencia afecta al rendimiento escolar (2).

Ahora bien, en nuestra realidad es mínimo el número de maestros que son conscientes del tipo de relación que establecen con el alumno a causa de la forma con la que se comunican y de las actitudes que proyectan. Muchos estudiantes, sobre todo en los primeros niveles escolares encuentran difícil aprender con una persona que les dice con su actitud: "No te entiendo. Hablamos un idioma diferente y esta vez, aunque no te guste, te tocó aprender el mío". Habitualmente los maestros resuelven los conflictos que se les presentan con sus alumnos, de la misma forma tradicional como se resolvieron con ellos, sin un método que responda a la filosofía y psicología educativas.

Hace falta no sólo que las normales provean a los futuros maestros de una formación más sólida, sino capacitar a los actuales mediante programas efectivos. Esta es tarea del pedagogo y MET es un programa orientado a esa capacitación.

-
- (1) XI Asamblea Nacional Ordinaria de Centros Patronales. "Educación y Escuela Básica y Media" ponencia de M. RODRIGUEZ CONCHA, pp.8-14
- (2) Existe una relación positiva entre M-A, habrá más interés por el aprendizaje (OESER, 1955). Hay una influencia importante entre el nivel de autoestima del alumno y su rendimiento escolar. La relación del maestro condiciona el nivel de autoestima (DAVIDSON & LANG, 1966) Todos los gestos del maestro son percibidos por el alumno y pueden cambiar el concepto de sí mismo, sus expectativas motivación y capacidades cognoscitivas (Rosenthal y Jacobson, 1968). Citado en: M.D. LEGORRETA PEYTON. "Relación Educador-Educando y aprendizaje".

DELIMITACION DEL PROBLEMA

A partir de las consideraciones anteriores pueden deducirse los objetivos específicos de la investigación.

OBJETIVOS:

1. DESCUBRIR LA EFECTIVIDAD DEL MET EN DISTINTOS AMBIENTES MEXICANOS.
2. COMPROBAR LA RELACION EXISTENTE ENTRE EL CAMBIO DE ACTITUDES PROPICIADO POR EL MET EN LOS MAESTROS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SUS ALUMNOS.
3. VIVIR LA EXPERIENCIA DE COLABORAR EN LA FORMACION DE MAESTROS PROPORCIONAN DOLES CIERTAS HABILIDADES ESPECIFICAS PARA MEJORAR LAS RELACIONES CON SUS ALUMNOS Y ASI ELEVARE LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

HIPOTESIS

Para lograr los objetivos se partió de la hipótesis:
 SI MEJORA LA RELACION INTERPERSONAL MAESTRO-ALUMNO, SE ELEVARE EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Esta hipótesis está sostenida por tres premisas:

1. El MET propicia un cambio de actitudes en los maestros y les enseña ciertas habilidades.
2. Las actitudes y habilidades propiciadas por el MET

mejoran la relación maestro-alumno.

3. Una BUENA relación maestro-alumno beneficia el rendimiento escolar.

DEFINICION DE TERMINOS

1. M.E.T. Se refiere al PROGRAMA diseñado por Effectiveness Training Associates, para capacitar a maestros mediante el aprendizaje de cinco habilidades basadas en un cambio de actitudes. Se realiza en un periodo que abarca ocho sesiones mínimo. Su metodología comprende la exposición del sistema, dinámicas, ejercicios y relación de experiencias. (1)
2. HABILIDADES. Son cinco: 1) Forma Activa de Escuchar 2) Mensajes y 3) Modificación ambiental 4) Método III 5) Claves para manejar choques de Valores. Todas ellas presuponen las ACTITUDES de:
 - a) Sinceridad o transparencia b) Interés o valoración recíproca
 - c) Interdependencia y d) creatividad. (2)
3. BUENA RELACION MAESTRO-ALUMNO.. Es aquélla en la que se practican las habilidades y actitudes mencionadas.
4. RENDIMIENTO ESCOLAR. En este estudio se define como el PROMEDIO que obtuvieron los sujetos investigados en la Prueba Objetiva Se mestral y Final de Aritmética y Español, elaborada por la SEP pa ra el curso 1979-1980 en todos los grados de Primaria.

(1) Ver Programa detallado en el Anexo 1

(2) Ver definiciones operacionales en el Cuadro de Concentración MET, pp. 26-32.

ANTECEDENTES

La experiencia del MET y la observación de sus efectos en el rendimiento se realizó durante los meses de febrero a junio; sin embargo, la preparación e implementación fue iniciada desde el mes de julio de 1979, según se especifica en el Cuadro de Etapas (figura 18).

La etapa de Preparación puso los cimientos para hacer una correcta aplicación del MET. Para ello no basta haber asimilado sus principios, tampoco es suficiente estar familiarizado con las habilidades que le son propias. Hace falta conocer perfectamente la estructuración práctica del programa que ya está diseñado y probado. También es necesario contar con el reconocimiento de la institución fundada por el autor, la cual cuenta con una representación en México. Para tal propósito, existen cada año cursos dedicados especialmente a la capacitación de instructores MET. El trabajo de los instructores es controlado a través de la solicitud que debe hacerse para impartir el curso y finalmente es reconocido por medio de un diploma que la institución otorga a cada participante a juicio y petición del instructor.

El paso inicial fue contratar a un instructor autorizado para que llevara a cabo el Programa. Y a esto siguió la proposición del Programa a los directivos de las escuelas y la determinación de su realización y financiamiento.

OBJETIVO UNO:

DESCUBRIR LA EFECTIVIDAD DEL MET
EN DISTINTOS AMBIENTES MEXICANOS.

ETAPAS DE LA INVESTIGACION

E V E N T O S	m e s e s											
	j	ag	sep	oct	n	d	dic	ene	feb	m	ab	may
PREPARACION DEL PROYECTO . Revisión bibliográfica . Elaboración del proyecto . Autorización de la Institución MET en México . Contrato con el instructor MET			1979 1980									
IMPLEMENTACION DEL PROYECTO . Obtención de autorizaciones para llevar a cabo la investigación . Obtención del financiamiento . Obtención de materiales (textos MET, adaptación del cuaderno de trabajo y reproducción de ejercicios). . Preparación de instrumentos de medición: Pretest-Postest para Eficacia de maestros y Pruebas de rendimiento para alumnos . Selección del personal para llevar a cabo la investigación												
ANTECEDENTES . Entrevistas con directivos de escuelas y con maestros de grupo . Calendario . Trámites de inscripción . Inscripción de maestros Programa A												
REALIZACION . Desarrollo del Programa A . Pretest- maestros A . Pruebas de rendimiento A . Reuniones semanales . Desarrollo del Programa B . Reuniones de apoyo con maestros A y B separadamente . Postest a maestros A y B . Pruebas finales de rendimiento en A y B												
ANALISIS . Interpretación y conclusiones												

METODO Y PROCEDIMIENTOS

1. POBLACION

Para conseguir el primer objetivo, aplicamos el Programa MET en dos escuelas pertenecientes a medios diferentes:

- a) Una escuela cuya población pertenece a la clase socio-económicamente alta, es decir, constituida principalmente por hijos de industriales, profesionales a nivel universitario, comerciantes y jefes de administración pública. Ubicada en una zona urbana en la ciudad de Mérida, Yuc. A esta escuela llamaré "ESCUELA A" . De ella participaron en el Programa 20 maestros. Su reclutamiento fue motivado por la Dirección de la escuela la quien costó la mitad del precio del Curso. El grupo de maestros fue heterogéneo en cuanto a nivel de enseñanza, puesto que participaron maestras desde Preescolar hasta Preparatoria.
- b) La otra escuela puede clasificarse en el nivel socio-económicamente medio, es decir, cuya población está formada por hijos de comerciantes en pequeño y empleados. Se encuentra ubicada en zona suburbana de la misma ciudad de Mérida, Yuc. A esta escuela llamaré "ESCUELA B". De ella participaron también 20 maestros de ambos sexos. Su reclutamiento fue completamente voluntario y el grupo fue homogéneo en cuanto al nivel escolar puesto que todos pertenecían a la escuela Primaria.

2. PROGRAMA

El Programa MET ha quedado definido con anterioridad. Su descripción detallada corresponde al anexo 1. Con respecto al Programa hace fal-

ta indicar que además de los contenidos propios de MET fue complementado con la exposición de las Etapas Evolutivas según Freud y las interferencias que pueden causar en el aprendizaje las fijaciones de las mismas. El objeto de añadir esta información fue ampliar el conocimiento psicológico del maestro, a petición de los directivos de las escuelas.

En cuanto a la realización, hubo algunas VARIANTES para las escuelas A y B.. En A, se desarrolló en 10 sesiones de dos horas de trabajo cada una, de 7.00 a 9.00 hrs. a.m., en total, 20 hrs. El desarrollo comprendió desde el mes de febrero hasta la primera semana de abril. Se llevó a cabo en forma seriada, una vez por semana, los martes. El local y las condiciones materiales favorecieron su realización.

Para B, el curso no fue seriado sino intensivo. Abarcó una semana del mes de marzo. Se distribuyó en 5 sesiones diarias, con horario de 16.00 a 20.00 hrs., que dan un total de 20 horas de trabajo. El local estuvo menos acondicionado que en A por lo que se refiere a ventilación y mobiliario.

Consideramos que, a pesar de las variaciones en la aplicación del Programa, los factores de mayor importancia se mantuvieron constantes tanto para A como para B, tales son: la persona del instructor, el contenido del programa y el número de horas de trabajo. Este hecho permite tener una base de comparación.

3. PRUEBA DE EFECTIVIDAD M.E.T

La efectividad del Programa MET está garantizada por la Institución. Lo que hace falta es comprobar si ha sido asimilado por el grupo concreto de maestros participantes. Para medir la efectividad en el grupo, diseñamos una Prueba cuyo objetivo es averiguar en qué grado las habilidades MET habían sido aprendidas.

La Prueba de efectividad MET consta de 15 preguntas abiertas que describen situaciones conflictivas y preguntan al maestro qué haría para solucionarlas. Aunque la forma abierta presenta más dificultades para su evaluación e interpretación, la elegimos porque resulta más adecuada para medir la asimilación de las técnicas MET, dado que nos movemos en un nivel de aplicación de conocimientos.

El CUADRO a continuación demuestra algunos ejemplos de la forma en que se presentó la Prueba:

MAESTROS EFICAZ Y TECNICAMENTE PREPARADOS	
<u>INSTRUCCIONES:</u>	A continuación se describe una serie de situaciones que pueden presentársele a un maestro. Escribe qué harías o qué dirías en cada una de ellas.
1.	Uno de tus alumnos llega llorando a la escuela. Tú te acercas y le preguntas: "¿Qué te pasa?" Y él, de mal modo, te dice: "Déjeme en paz".
2.	Al entrar al salón los niños dejan sus útiles tirados en el suelo.
3.	Unas niñas se pelearon entre sí y ya no quieren sentarse juntas.

La distribución de las preguntas de acuerdo a la habilidad que cada una pretende explorar se concentra en el siguiente CUADRO;

T E C N I C A	F.A.E	M.Y.	M.A.	M.III	C-E
NUMERO DE PREGUNTA EN LA PRUEBA	1	4	4*	3	13
	2	7	15*	5	14
	6	10		9	
	8	15	11*	11	
	12				
TOTAL DE PREGUNTAS	5	4	3	4	2

NOTA: Las preguntas que aparecen con asterisco hacen referencia a dos aspectos diferentes y por eso también aparecen en dos ocasiones.

El CRITERIO DE EVALUACION para la prueba comprende tres categorías de respuestas:

1. ACEPTABLE (A) cuando la respuesta refleja las actitudes contrarias a los Doce Obstáculos de la comunicación y cuando se elige la técnica adecuada para el problema planteado.
2. NO ACEPTABLE O NEGATIVA (N) cuando la respuesta refleja uno o más obstáculos de la comunicación o cuando la aplicación de las técnicas está confundida.
3. INDIFERENTE O NULA (I) cuando aparece en blanco o cuando se expresa incapacidad para responder (Por ejemplo: "no sé").

Algunos ejemplos de la forma de calificar serían los siguientes:

En la pregunta No. 10, se plantea la siguiente situación:

"ESTAS DANDO UNA EXPLICACION IMPORTANTE Y DOS ALUMNAS SE PONEN A CUCHICHEAR"

Una respuesta calificada con (I) sería: "Se me ha presentado muchas veces esta situación y cada vez reacciono en forma distinta".

Una respuesta (N) sería: "Si quieren hablar, pueden salir del salón" La calificación N obedece a que se trata de una orden, que en el lenguaje MET es uno de los Doce obstáculos que impiden la comunicación efectiva cuando hay problemas.

Otro ejemplo N, sería la siguiente respuesta: "Me estoy distraiendo porque ustedes son unas charlatanas". En este caso, el maestro aparentemente asimiló la técnica de los Mensajes yo, pero en realidad comunica uno de los obstáculos, que es poner apodos.

Finalmente, una respuesta aceptable (A) sería el siguiente Mensaje Yo: "Como ustedes hablan (DESCRIPCION) me siento molesto (SENTIMIEN TO) porque me distraigo y tengo que interrumpir" (EFECTO TANGIBLE).

4. DISEÑO

Dadas las posibilidades de investigación, se utilizó el diseño que corresponde a un grupo pretest-postest

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

en el cual las observaciones son hechas únicamente antes y después de la introducción de la variable. Este diseño pertenece al grupo de los llamados "Pre-experimentales" o "Pseudoexperimentales" porque no suponen el control de posibles variables extrañas que pueden interferir en la validez interna (1).

(1) HUCK-CORNIER-BOUNDS, Reading Statistics and Research, p. 227

Esta limitación impide todo tipo de generalizaciones, pero no quita a la experiencia su valor descriptivo y el ser punto de arranque para aplicaciones posteriores.

5. RECOLECCION Y ANALISIS DE DATOS

Los puntajes obtenidos de la diferencia Pretest-Postest en la Prueba de Efectividad MET constituyeron el medio de evaluar el Programa MET aplicado a las escuelas A y B.

Si 20 maestros contestaron la Prueba de 15 preguntas, el total de respuestas por grupo asciende a 300. Evaluadas según el triple criterio (A, N, I) tanto en el Pretest como en el Postest. Obtenido el cómputo se sacó la diferencia: $D = O_1 - O_2$ y finalmente el porcentaje de mejoramiento (%M) según la fórmula: $\%M = D/O_1 \cdot 100$

Los resultados se concentran en los cuadros siguientes:

E S C U E L A A

	F.A.E		M.Y.		M.A.		M.III		C-E	
	O ₁	O ₂	O ₁	O ₂	O ₁	O ₂	O ₁	O ₂	O ₁	O ₂
A	50	59	29	55	25	47	19	53	6	13
N	47	37	47	18	34	9	61	23	32	23
I	3	4	4	7	1	4	0	4	2	4
D	9		26		22		34		7	
%M	18		90		88		179		117	

ESCUELA B

	F.A.E.		M.Y.		M.A.		M. III		C-E	
	0 ₁	0 ₂	0 ₁	0 ₂	0 ₁	0 ₂	0 ₁	0 ₂	0 ₁	0 ₂
A	45	78	26	69	35	56	19	66	3	23
N	54	22	53	8	25	3	59	12	37	14
I	1	0	1	3	0	1	2	2	0	3
D	33		43		21		47		20	
%M	73		165		60		263		666	

CONCENTRACION DE RESULTADOS GLOBALES

ESCUELA A

	0 ₁	0 ₂	D	%M
A	104	180	76	73
N	187	102	85	45
I	9	18		

ESCUELA B

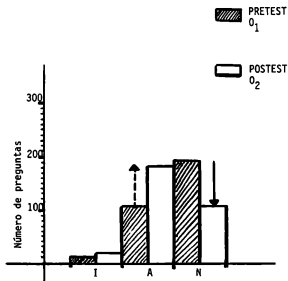
	0 ₁	0 ₂	D	%M
A	92	236	144	156
N	204	57	147	72
I	4	7		

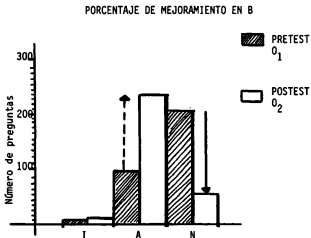
Basándonos en estos resultados tenemos que en A, las respuestas aceptables ascendieron de 104 a 180, lo que representa un 73.07% de mejoría. Las respuestas no aceptables descendieron de 187 a 102, lo cual representa también una mejoría de 45.45% y las respuestas indiferentes permanecieron sin alteraciones notables. Por tanto el porcentaje de efectividad total es de 118.52%

Para B la diferencia de las respuestas aceptables fue de 92 en O_1 a 236 en O_2 , lo que representa un 156.52% de mejoría. Las no aceptables disminuyeron, por lo cual hay también una mejoría de 72.05%. En las indiferentes tampoco se dio una diferencia representativa entre O_1 y O_2 . El total para B es 228.57% de efectividad.

Las siguientes GRAFICAS dan una idea más clara del cambio operado por el Programa:

PORCENTAJE DE MEJORAMIENTO EN A





Aunque los dos porcentajes son ventajosos, el de B superó doblemente al de A. Esta diferencia en cuanto a efectividad puede explicarse por el análisis cualitativo.

En primer lugar, la asistencia voluntaria de los maestros participantes en la escuela B implica ya una selección importante del personal que está dispuesto a cambiar.

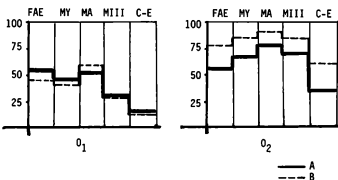
En segundo lugar, el ambiente socioeconómico puede ser un factor explicativo del mayor o menor arraigo a los propios criterios.

Sin embargo, es interesante hacer notar que, a pesar de lo inapropiado de las condiciones del local de B, se lograron óptimos resultados lo cual confirma la tesis de muchas investigaciones en las que se ha comprobado que no son las condiciones externas de la escuela, sino las personas, las que determinan en mayor grado la eficiencia en el aprendizaje.

Antes de anotar las conclusiones generales, es interesante analizar la calidad de las respuestas aceptables, con el objeto de conocer cuál es la técnica mejor asimilada por los maestros y cuál ofrece mayor dificultad. Estos resultados se concentran en el CUADRO DE LAS RESPUESTAS ACEPTABLES y en las GRAFICAS correspondientes:

CUADRO DE RESPUESTAS ACEPTABLES

TECNICAS	F.A.E.		M.Y.		M.A.		M.III		C-E	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
O_1	50	45	36	32	42	58	24	24	15	7
O_2	59	78	69	86	78	93	66	82	32	57
ΣM	18	73	90	165	88	60	179	263	117	666

GRAFICAS COMPARATIVAS O_1 y O_2 EN A Y B

De la observación de las gráficas se desprende que la habilidad que alcanzó el porcentaje más alto es la Modificación Ambiental (M.A.); si bien esta habilidad es la que tiene un punto de partida también mayor, quizá por ser la más sencilla y la menos comprometida.

El METODO III para resolver conflictos, tanto en A como en B tiene un punto de partida bajo y después de la aplicación de la variable el incremento es notorio. La explicación quizá se encuentra en la utilidad que el Método presta, aunque su aplicación es difícil puesto que supone el dominio de la Forma Activa de Escuchar. La misma explicación puede darse al ascenso de los Mensajes Yo, técnica que en la práctica, suele ser fácilmente aceptada.

Los resultados de las técnicas para manejar choques de valores tienen un porcentaje bajo en relación a las demás. Esto se explica porque las convicciones y valores son el fundamento vital de la persona y por tanto, lo más arraigado y difícil de modificar.

Finalmente, a pesar de que la Forma Activa de Escuchar es la técnica más trabajada durante el curso y es base para las demás, obtuvo un mejoramiento bajo. Esta técnica, aunque es fácil de comprender su aplicación resulta difícil debido a que presupone un cambio radical en la actitud y valoración de las personas.

6. CONCLUSIONES

1. La experiencia manifestó cuáles son las áreas más fácilmente asimilables del Programa y cuáles las más difíciles. Con este conocimiento puede modificarse la aplicación del Programa dando más tiempo al ejercicio de la Forma Activa de Escuchar y a la profundización de valores.

2. La participación voluntaria favorece la efectividad.

3. El lugar y el ambiente no son obstáculo para la efectividad del Programa.

4. El mismo nivel de instrucción en los participantes al Programa favorece la comunicación de experiencias y por consiguiente aumenta la efectividad.

O B J E T I V O D O S:

COMPROBAR LA RELACION EXISTENTE ENTRE EL CAMBIO DE ACTITUDES PROPIICIADO POR EL MET EN LOS MAESTROS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SUS ALUMNOS.

METODO Y PROCEDIMIENTOS

1. SUJETOS

Los sujetos de esta investigación fueron alumnos pertenecientes a grupos de la escuela B, cuyos maestros habían participado en el MET. Estos alumnos formaron los grupos experimentales. Y alumnos de la misma escuela cuyos maestros no habían participado en el MET integraron los grupos control. De cada grupo se tomó una muestra que corresponde al 16% de la población, por lo que puede considerarse representativa.

2. DISEÑO

El diseño a que estuvo sujeta la experiencia es el llamado: Pretest-Postest con dos grupos control y dos grupos experimentales. Se representa con el siguiente diagrama:

R	O_1	X	O_2
R	O_1	X	O_2
R	O_1		O_2
R	O_1		O_2

en el que O representa alguna observación o medición, X es la variable independiente, en este caso el Programa MET y R es la asignación de sujetos al azar.

La variable dependiente quedó definida como el promedio del rendimiento en Aritmética y Español medido por las pruebas objetivas de la SEP, Semestral y Final, curso 1979-80.

3. INSTRUMENTO

La elección de las Pruebas Objetivas de las materias Aritmética y Español como instrumento, se debe a que, en general, son éstas las áreas que mayor atención reciben en la escuela Primaria e incluso frecuentemente son tomadas como parámetro para la promoción de alumnos. Por otra parte, las técnicas utilizadas para la evaluación del rendimiento dependen en gran parte del enfoque con el que se esté enseñando. Y si de hecho la educación escolarizada tiende a lograr el mayor grado de información para el alumno, la medida del rendimiento puede darla una prueba objetiva.

Obviamente este tipo de pruebas marginan en sus mediciones los niveles de crítica, hábitos intelectuales y otros aspectos del área afectiva y psicomotriz. Contra ellas se han formulado muchas objeciones, tales como el dominio de lo nemónico o la indeterminación precisa del área de aplicación. Sin embargo, una elaboración cuidadosa puede eliminar estas objeciones tradicionales y sernos útil dentro de sus límites.

Escogimos la Prueba Objetiva elaborada por la Secretaría, porque consideramos que, además de ser un instrumento válido para las Primarias en México, corresponde a la realidad educativa de nuestros maestros, quienes, al no contar con una planeación sistemática en otras áreas de la personalidad, centran su enseñanza en un enfoque memorístico del programa.

Para el Pretest O_1 se utilizó la Prueba Semestral y para el Postest O_2 , la Prueba Final. Tanto la primera como la segunda están estructuradas con un promedio de 25 preguntas de opción simple por materia, adecuadas a los contenidos y al grado de dificultad del curso escolar. La aplicación de O_1 se realizó al inicio del MET y O_2 , al terminar el curso, para dar tiempo a que los maestros hubieran asimilado y puesto en práctica las habilidades aprendidas (variable independiente) y comprobar así su repercusión en el rendimiento.

Las pruebas fueron aplicadas por cada maestro, tanto en los grupos experimentales como control, bajo la supervisión de los investigadores.

La calificación se obtuvo asignando un punto a cada respuesta acertada, según la Clave de la Prueba proporcionada por la SEP. Después, dicha calificación se redujo a escala de 0 a 10. Una vez hecho el conteo se obtuvo el promedio por alumno, por materia y por grupo.

El criterio de significación fijado por las aspiraciones mínimas y máximas del experimento es: ($O_1 - O_2$)

De 0.00 a 0.5 de diferencia	=	EFFECTO NULO
De 0.6 a 1.0 " "	=	EFFECTO MINIMO
De 1.1 a 1.5 " "	=	EFFECTO MEDIO
De 1.6 a 2.0 o más " "	=	EFFECTO MAXIMO.

4. RECOLECCION DE DATOS Y ANALISIS

Los resultados se consignan en los siguientes CUADROS DE CONCENTRACION:

E X P E R I M E N T A L

C O N T R O L

GRUPO A

	O_1	O_2	D	E
Español	6.3	7.4	1.1	Md
Aritmét.	5.2	6.4	1.2	Md

GRUPO A'

	O_1	O_2	D	E
Español	8.2	8.6	0.6	M
Aritmét.	6.9	7.5	0.6	M

GRUPO B

Español	7.2	8.6	1.4	Md
Aritmét.	6.4	7.5	1.5	Md

GRUPO B'

Español	8.2	8.9	0.7	M
Aritmét.	7.7	8.1	0.4	N

O_1 = Pretest: Prueba Semestral

O_2 = Postest: Prueba Final

$D = O_1 - O_2$

E = EFECTO

CRITERIO:

N = NULO (0.0 a 0.5)

M = MINIMO (0.6 a 1.0)

Md = MEDIO (1.1 a 1.5)

Mx = MAXIMO (1.6 a 2.0)

Los RESULTADOS GLOBALES para los grupos experimentales y de control son: (P= Promedio general de la Prueba de Español y Matemáticas)

E X P E R I M E N T A L

C O N T R O L

	Grupo A	Grupo B	Grupo A'	Grupo B'
O_1	6.7	5.8	8.1	7.3
O_2	8	6.9	8.7	7.8
D	1.3	1.1	0.6	0.5
E	Md	Md	M	N

De la observación de los datos se desprende que en los grupos experimentales hay un 100% de efecto medio, en tanto que en los controles hay un 75% de efecto mínimo y un 25% de efecto nulo. Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula del experimento.

VALIDEZ INTERNA

Es muy importante hacer notar los factores que pudieron afectar la validez interna de la experiencia:

1. La historia. Entre la aplicación de O_1 y O_2 se dio una distancia considerable para dar margen al cambio suscitado por el MET en los maestros. Esta misma circunstancia, necesaria para el experimento, dio lugar a otros elementos que pudieron interferir, tales como el calor del mes de junio en Mérida que positivamente influye en los alumnos; y el estado emocional propio de la cercanía de los exámenes finales y fiestas de fin de curso.

2. La forma de aplicación de O_1 y O_2 aunque fue supervisada por los investigadores, no fue directamente controlada por ellos.

3. En cuanto a maduración, es probable que la diferencia entre O_1 y O_2 se deba a que el maestro naturalmente tiene una relación mejor con sus alumnos al final del curso, sin necesidad de aplicar la variable independiente (MET). No obstante esta objeción es controlada por el propio diseño.

En general, el diseño es un factor a favor de la validez interna, porque su estructura controla interferencias. Y otro factor a favor fue la interacción entre selección y maduración, ya que los sujetos nunca fueron conscientes de que formaban parte de un experimento. Finalmente, el utilizar un instrumento diferente para O_2 también fue

beneficioso, porque no se limitó a ser repetición del Pretest, sino otra Prueba adaptada al nivel de avance en contenidos que los alumnos habían aprendido.

VALIDEZ EXTERNA

El diseño del experimento permite afirmar la hipótesis diciendo que positivamente hay un aumento en el rendimiento de los alumnos cuyos maestros aprenden nuevas habilidades proporcionadas por MET.

Sin embargo, considero que más que para validar la hipótesis la experiencia sirvió para tener en cuenta una serie de elementos que deben ser previstos y replantearla nuevamente. Por ejemplo, un nuevo experimento debería plantearse incluyendo un proceso de seguimiento en el aspecto actitudinal tanto de maestros como de alumnos y no limitarse meramente a la incidencia en el aspecto académico. De esta forma se comprobarían los efectos benéficos del MET en el área que le es propia.

OBJETIVO TRES:

VIVIR LA EXPERIENCIA DE COLABORAR
EN LA FORMACION DE MAESTROS Y PAR-
TICIPAR EN EL PROGRAMA M.E.T.

Este objetivo quedó cubierto con la realización del programa MET en distintos niveles y escuelas. De ahí puedo concluir las siguientes experiencias:

1. Comprobó que llevar a cabo el Programa MET en un clima cohe-

rente con los principios que se pretenden enseñar, es una disciplina que forma a la persona y produce la satisfacción de un verdadero encuentro.

2. Me di cuenta que los maestros de Primaria en Provincia, necesitan mucho estímulo para profundizar en sus propias convicciones y buscar formas nuevas de educar.

3. Me convencí de que ayudar a los maestros a descubrir el alcance de su responsabilidad en la formación de los alumnos, al reconocer que cada experiencia ES el aprendizaje, favorece su identidad.

4. La experiencia de abandonar un papel para vivir en autenticidad es un camino de realización personal, porque invita a los demás a comunicar lo que normalmente -por temor- tienen reservado y resulta ser lo más valioso de la persona.

5. Aprendí que, muchas veces nos vemos privados del beneficio que los demás nos pueden dar por falta de apertura, y sólo en un clima carente de amenaza es posible que las personas sean creativas y pongan su riqueza al servicio de los demás.

6. Observé que los maestros, como la mayoría de las personas, no cambian fácilmente su postura porque está ligada a su identidad y seguridad psicológica. La experiencia de grupo que se vive por la participación en el Programa MET, constituye un puente de apoyo donde el maestro puede expresar los ensayos de cambio que va intentando conforme a las nuevas concepciones aprendidas, y encuentra el refuerzo necesario para consolidarse a favor de una relación más positiva.

7. He comprobado que la confianza es más constructiva que una orden certera. Y a la inversa, cualquier plan queda vacío si falta la confianza en las personas para que sea desarrollado.

8. Aprendí que un trabajo de investigación experimental, por pequeño que sea, solamente puede realizarse en equipo.

9. Me di cuenta que la investigación en México, sobre todo la que se refiere al terreno pedagógico es difícil de llevar a la práctica porque no cuenta con el apoyo suficiente para su realización.

10. Finalmente, creo que de la investigación experimental lo más valioso ha sido la experiencia en sí.

PARA CERRAR

QUIERO DECIR QUE...

Después de reflexionar mucho y probar el MET durante algunos años, puedo afirmar que por él he tenido las mejores experiencias en la escuela, sobre todo con los adolescentes.

He conocido sus dudas, sus angustias y sus sueños. Al principio no podía evitar entrar a su mundo y mezclarme en su misma angustia sin saber qué hacer... Ahora, camino con ellos y sé que mi presencia es estímulo para que crezcan por sí mismos y lleguen a su plenitud.

¡Qué necesaria es la ayuda personal..! ¡Cuánta profundidad se encuentra en ella ! ¡Y Qué reto tan continuo para la renovación de la propia vida!

A través de la experiencia he visto también que es muy difícil abandonar todo autoritarismo heredado y llegar a hacer "acuerdos" con los adolescentes... ¡Qué decepciones me llevé hasta que comprendí que el adolescente no tiene responsabilidad formada sino en formación, y hay que reforzársela sin descanso para que aprenda a cumplir su palabra y viva en Verdad!

Y por fin, qué exigente resulta MET en el campo de los valores. Si los trata al final es porque son síntesis... y principio. No comparto el relativismo ético. La comunicación profunda, la vida armónica lograda por la aceptación de la realidad y la resolución firme de confiar mil veces antes que recurrir a la violencia, y hasta las relaciones más placenteras, no pueden ser fin en sí mismas. Todo es camino hacia la Trascendencia, y este valor, el único que sostiene y hace posible al hombre, el perdón, la fe, el AMOR y la VERDAD.

BIBLIOGRAFIA

- BIGGE, M.L. y M.P. HUNT, Bases Psicológicas de la Educación. 2a. ed., México, Trillas, 1973.
- BLOOM, BENJAMIN S., Características humanas y aprendizaje escolar. Tr. Orlando Guerrero. Bogotá, Voluntad Editores, 1977. 288p.
- CAMPBELL, D. - STANLEY, D., Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- CARRASCO, BERNARDO y otros., La Recuperación Educativa. Problemas y soluciones. Madrid, Ed. Bruño, 1972.
- FINGERMAN, GREGORIO., Relaciones Humanas. Fundamentos Psicológicos y sociales, 6a. ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1975. 180p. (Colección de estudios humanísticos).
- GORDON, THOMAS, M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. Tr. Guadalupe García de León. México, Diana, 1979. 374p.
- _____. L.E.T. Líderes eficaz y técnicamente preparados. Método para liberar el potencial productivo de las personas. Tr. Emilio Molina. México, Diana, 1980. 294p.
- _____. P.E.T. Padres eficaz y técnicamente preparados. Tr. Guadalupe García de León. México, Diana, 1977.
- _____. P.E.T. en Acción. México, Diana, 1978.
- HILL, WINFRED, Teorías contemporáneas del aprendizaje. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- HUCK-CORMIER-BOUNDS, Reading Statistics and Research. N.Y., Harper & Row Publishers. 1974, 386p.
- LEGORRETA PEYTON, M.D., "Relación Educador-Educando y aprendizaje". (Art. inédito).
- LEROY, GILBERT, El diálogo en la Educación. Madrid, Narcea, 1970. 205p.
- LOPEZ ROMAN, JESUS, "Psicología en Educación". En Educadores. Sept- Oct. 1974. pp. 515-533.

- LOUGHLIN, LIDIA, Profesores y alumnos ¿Comunicación o conflicto? Buenos Aires, Librería del Colegio, 1972. 246p.
- LURCAT, LILIANE, El fracaso y el desinterés escolar en la escuela Primaria. Tr. Eulalia Gomá. Barcelona, GEOTISA, 1979. 136p. (Renovación Pedagógica, 5).
- MAUCO, G., Psychanalyse et éducation. París, Aubier-Montaigne, 1968.
- MUÑOZ IZQUIERDO y P.G. RODRIGUEZ, "Costos financiamiento y eficiencia de la Educación Formal en México". México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX, no. 4, 1979.
- NEWCOMB, Manual de Psicología social. Buenos Aires, EUDEBA, 1969.
- PAIN, SARA, Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.
- PIAGET, J., Traité de Psychologie experimentale. París. fasc. VII Presses Universitaires de France, 1963.
- RODRIGUEZ CONCHA, M., "Educación y Escuela Básica y Media". Ponencia de la XL Asamblea Nacional Ordinaria de Centros Patronales, marzo, 1980 pp. 1-20.
- RODRIGUEZ, P.G. y otros. "La Enseñanza Preescolar y Primaria en México" En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, vol. IX, no. 2, 1979. pp. 151-193.
- ROGERS, CARL, Orientación psicológica y psicoterapia. Tr. Pilar Durán y Ma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea, 1978. 360p.
- _____
El Proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Tr. Lilliana R. Wainberg. Buenos Aires, Paidós, 1974. 356p.
- _____
Psicoterapia y Relaciones Humanas. Teoría y Práctica de la Terapia no directiva. Exposición General. Vol. I Madrid, ALFAGUARA, 1967.
- _____
"¿Puede el aprendizaje incluir tanto ideas como sentimientos?" En: DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México, 1980 pp. 67-81
- VELA, JESUS ANDRES, La entrevista psicológica. Cómo ayudar a los demás en sus problemas. Colombia, Indo American Press Service, 1980. 269p. (Experiencias, 28).

A P E N D I C E

PROGRAMACION DEL CURSO M E T
Y ETAPAS EVOLUTIVAS

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	FECHAS
PRIMERA SESION	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicación Pretest . Introducción . Motivación . Encuadre del curso: OBJETIVOS Y METODOLOGIA 	<ul style="list-style-type: none"> . Motivación . Relación de las etapas con el proceso E - A 	feb. 24
	T E M A S M E T	ETAPAS EVOLUTIVAS	
SEGUNDA SESION	1. AREAS DE ACEPTACION Y NO ACEPTACION. EL RECTANGULO DE LA CONDUCTA		
TERCERA SESION	2. DOCEÑA QUE IMPIDE LA COMUNICACION	. ETAPA ORAL	feb. 11
CUARTA SESION	3. FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR. - Iniciación al reconocimiento de sentimientos. - Características de la Forma Ac. de Escuchar	. ETAPA ANAL	feb. 18
QUINTA SESION	PRACTICA DE LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR		feb. 25
SEXTA SESION	4. MENSAJES YO		mar. 3
SEPTIMA SESION	5. MODIFICACION AMBIENTAL: Cambio de comportamientos inaceptables.		mar. 10
OCTAVA SESION	6. SOLUCION DE CONFLICTOS MEDIANTE EL METODO III.	. ETAPA GENITAL	mar. 17
NOVENA SESION	PRACTICA EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS		mar. 24
DECIMA SESION	7. CONFLICTO DE VALORES	. ETAPA DE LATENCIA . ETAPA ADOLESCENTE	mar. 27
	<ul style="list-style-type: none"> . Evaluación del curso . Aplicación postest 		abr ¹ 3

- . INTRODUCCION AL CURSO
- . TEMA: "AREAS DE ACEPTACION Y RECHAZO"

OBJETIVO:

Tomar conciencia de que existen comportamientos aceptables e inaceptables.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIALES
20'	1. INTRODUCCION: <ul style="list-style-type: none"> . Presentación del curso y motivación: importancia de las relaciones humanas y su relación con la técnica Es cuchar Activamente. Importancia de la formación psicológica del maestro para incrementar el rendimiento del alumno. 			<ul style="list-style-type: none"> . Gafetes . pizarrón . hojas en blanco . Lista de problemas
15'	<ul style="list-style-type: none"> . Presentación del instructor y del grupo. 	2. CONOCIMIENTO DEL GRUPO: <ul style="list-style-type: none"> . Mostrar "qué quiero que los demás sapan de mí". 		
10'	<ul style="list-style-type: none"> . METODOLOGIA y reglas fundamentales: exposición, relación de experiencias, dinámicas y ejercicios. 			
20'	3. ENCUADRE DEL MET: <ul style="list-style-type: none"> . Objetivos: comprensión de una teoría sobre relaciones humanas y adquisición de técnicas para delimitar la propiedad del problema y solucionar conflictos de necesidades y valores. 	4. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS: Deter minar <u>minar</u> qué problemas concretos me propongo resolver al término del curso, una vez que he conocido lo que ofrece.		
D E S C A N S O				
20'	5. TEMA: RECTANGULO: AREAS DE ACEPTACION Y RECHAZO. <ul style="list-style-type: none"> . El nivel de aceptación del M varía según el ambiente, el A o su persona. . Hay comportamientos aceptables y comportamientos inaceptables. 	6. DELIMITACION DE COMPORTAMIENTOS ACEPTABLES E INACEPTABLES: Escribir en la parte superior de un rectángulo 5 comportamientos de los A aceptados por mí. En la inferior, 5 inaceptables.		TAREA: Importancia de la lectura del TEXTO pp. 21-60
15'	<ul style="list-style-type: none"> . Los comportamientos inaceptables causan problemas. . Antes de resolver un problema debe saberse a quién pertenece 	7. RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD DEL PROBLEMA Clasificar de una lista dada si el problema es del M o del A.		

OBJETIVO: Los maestros conocerán las formas usuales de responder a los alumnos que impiden la comunicación (12 obstáculos) y las formas que facilitan la comunicación. Se informarán de las características de la ETAPA ORAL.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
20'			1. ETAPA ORAL <ul style="list-style-type: none"> Sensaciones de placer o displacer y trato de la madre en el primer año, determinan comportamientos ulteriores. Actitud de la madre vie lenta o incomprensiva en el primer año causa de trastornos. 	Pizarrón
15'		2. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS		
15'		D E S C A M S O		
20'	4. TEMA: DOCENA QUE IMPIDE LA COMUNICACION. <ul style="list-style-type: none"> Hay doce tipos de respuestas que son destructivas para la persona y bloquean la comunicación. Son negativas porque provocan resistencia, resentimiento o posiciones defensivas. 	3. MANERAS TÍPICAS DE RESPONDER A LOS PROBLEMAS DE LOS A. (ejercicio oral y escrito) Escribir: "mi respuesta habitual como maestro ante un alumno que dice: 'Voy a dejar la escuela. ¡Ya no aguanto!'".		hojas en blanco
15'		5. CLASIFICACION DE LAS RESPUESTAS DADAS DENTRO DE "LA DOCENA" (ejercicio en equipo)		cartel con "La Docena"
15'		6. EXPERIMENTAR "LA DOCENA". El instructor responde con la docena a un voluntario que expresa sus sentimientos. Análisis del efecto producido (dinámica)		hojas impresas con "La Docena"
15'	7. TEMA: CUATRO FORMAS QUE NO OBSTACULIZAN LA COMUNICACION: 13. Silencio. 14. Abrepuertas. 15. Gestos. 16 ESCUCHAR ACTIVA O EFICAZMENTE.			
5'	8. TAREA: Observar la forma más frecuente de respuesta que empleo.			TEXTO pp.61 159

OBJETIVO: Los maestros conocerán una nueva forma de comunicarse con sus A para mejorar la relación con ellos e incrementar el rendimiento escolar.
Se informarán sobre la ETAPA ANAL.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS H E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
20'			1. ETAPA ANAL <ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje placentero o desagradable del control de asfntes determina la adaptación social posterior y los hábitos de orden Somatización y obsesión en los hábitos de orden: consecuencia de un trato agresivo. Fijaciones en la etapa anal repercuten en la asimilación de conocimientos. 	
15'	<ul style="list-style-type: none"> La FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR ayuda a detectar problemas emotivos y conductas perturbadoras originadas en la infancia y que perjudican el aprendizaje. 	2. PREGUNTAS		
15'	4. TEMA: FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR. <ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los mensajes llevan sentimientos ocultos y no se logra la comunicación. Escuchar activamente es una descodificación de sentimientos. Narración del caso del muchacho de 16 años que orientó su vida porque se le escuchó eficazmente. Escuchar es respetar, aprender, descubrir, dejar ser... Escuchar activamente requiere: aceptar, confiar, ser auténtico, retroinformar. 	3. RELACION DE EXPERIENCIAS D E S C A M S O 5. RECONOCIMIENTO DE SENTIMIENTOS Y SU RETROINFORMACION (escenificación de un caso) El ejercicio es retroinformar el sentimiento que está detrás de la conversación. Datos: Una maestra había esperado 30 años para obtener un nombramiento. El puesto se concede a una exalumna suya con sólo 3 años de experiencia. Ella viaja en un autobús después de haberle dado la noticia de la negativa y narra a su compañero de asiento la experiencia cargada de sentimientos ocultos.		<ul style="list-style-type: none"> pizarra cartel de "Condiciones necesarias para escuchar".
5'	TAREA: Leer las Conferencias: "La Alabanza revalorizada" y "Riesgos..."			TEXTO pp. 107-139

OBJETIVO:

Experimentar la forma activa de escuchar para lograr una asimilación de la misma.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS H E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15'		1. RELACION DE EXPERIENCIAS		
25'		2. PREGUNTAS		
		3. DEMOSTRACION DE LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR: Caso del jugador renuente.		
		· Escenificación de un caso y práctica de retroinformar sentimientos por parte de un maestro voluntario.		
		· Datos: Una alumna prefiere ayudar a la maestra que jugar con sus compañeras durante el recreo. Con la forma activa de escuchar el maestro descubre toda una gama de sentimientos: desde el miedo por hacer un mal papel en el deporte hasta la negación de sí misma.		
15'		4. CONCLUSIONES		
		5. REFLEXIONES DEL GRUPO SOBRE EL CASO ESCENIFICADO:		
		Escuchar activamente baja a la raíz de los problemas emotivos, pero requiere tiempo y ciertas condiciones.		
15'		D E S C A N S O		
15'		6. INTEGRACION DEL GRUPO (dinámica para preparar la práctica de escuchar eficazmente). En equipos de 4: Imaginar un cofre. Expresar deseos durante 1' Comentar por 2' lo que más impresionó de los otros.		
20'		7. PRACTICA DE LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR		· hojas impresas
		Durante 10' se plantea un problema personal: A expresa y B escucha. A los 10' se invierten papeles.		
10'	9. TAREA: Resolver la hoja impresa: "Escuchar sentimientos" "Usando escuchar activamente"	8. CONCLUSIONES: Aportar al grupo la experiencia: "¿qué sentí?"		
5'				

OBJETIVO:

Los maestros tomarán conciencia de que, cuando el problema esté en ellos, pueden utilizar la técnica de enviar "Mensajes Yo" para producir un cambio en el alumno.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EXPERIENCIAS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15' 20'	2. CONDICIONES APROPIADAS Y ERRORES COMUNES EN LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR: <ul style="list-style-type: none"> . Se convierte en juego exasperante cuando no existe problema emotivo. . Fracasa cuando hay conflicto entre quien escucha y quien plantea un problema, cuando no hay disposición de escuchar y cuando hay conflicto de valores. 	1. RELACION DE EXPERIENCIAS		. Cartel: "Errores al retroinformar en la forma activa de escuchar".
15' 15'	3. MENSAJES EN PRIMERA PERSONA: <ul style="list-style-type: none"> . Cuando el alumno tiene un problema se emplea la forma activa de escuchar. . Cuando YO tengo el problema, la forma activa de escuchar no funciona. . Antes de poder escuchar necesito encontrar mi propia solución y satisfacer mis necesidades. 	D E S C A N S O		. Cartel: "Cuando la F.A. E. no funciona"
15'	5. TENGO DERECHO A SOLUCIONAR MI PROBLEMA, pero eficazmente, sin disminuir la dignidad del otro y sin perjudicar la relación. Esto se logra con los mensajes en primera persona o "MENSAJES YO".	4. EXPERIMENTAR LA DOCENA (escenificación). Responder con la docena a una situación dada. Reflexión posterior sobre los sentimientos que afloran ante la docena expresada por el instructor.		
15'	6. PARTES DE UN MENSAJE YO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción del sentimiento 2. Descripción de la situación 3. Descripción del EFECTO TANGIBLE que produce en mí la conducta del otro. (Si no hay efecto, el intento de mensaje produce manipulación). 	Datos: Una maestra llega a su salón y te encuentra curioseando su escritorio en forma superficial. Esta conducta está por debajo de su línea de aceptación y te lo expresa con la docena. Análisis: "¿qué me produjo la docena?"		
10' 5'	TAREA: Elaborar 10 mensajes yo que contengan las 3 características y sean reales.	7. EJERCICIO: ELABORACION DE MENSAJES YO CON LAS TRES CARACTERISTICAS. (ejercicio escrito)		. hoja impresa TEXTO pp. 139-169

OBJETIVO:

Los maestros comprenderán que cuando el problema interfiere tanto a ellos como a los alumnos, deberán buscar una solución aceptable para ambos.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS H E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15'		1. CORRECCION DE LOS MENSAJES YO ELABORADOS COMO TAREA (Phillips 6'6)		
20'	2. VENTAJAS DE LOS MENSAJES YO: <ul style="list-style-type: none"> Además de evitar los efectos negativos de la docena, crean vínculos por que descubren el verdadero sentimiento. Fomentan la autenticidad del maestro. 	Verificar si contienen las tres partes. Analizar si no contienen la docena disfrazada.		
15'	3. NO RESULTAN CUANDO: <ul style="list-style-type: none"> Son confusos debido a que existe una necesidad demasiado fuerte en quien lo recibe y le obliga a mantener el comportamiento inaceptable. En el caso de que exista pugna de valores. 			. Pizarrón
15'	4. EL ENOJO <ul style="list-style-type: none"> Cuando un maestro experimenta enojo ante un comportamiento inaceptable es posible que el enojo no sea el sentimiento primario. Debe encontrarse el que puede estar oculto. 			
20'	5. MODIFICACION DE AMBIENTE <ul style="list-style-type: none"> El área del rectángulo sin problemas, se amplía por la modificación ambiental. Hay distintos tipos de modificación ambiental. 	D E S C A N S O 6. GENERACION DE IDEAS SOBRE MODIFICACION AMBIENTAL (ejercicio por equipos) Generar el mayor número de ideas sobre el tipo de modificación ambiental asignado. Posteriormente Lectura de todos los trabajos para enriquecimiento común.		. Cartel "Formas de Modificación ambiental" . hoja impresa
5'	7. TAREA: Realizar alguna modificación ambiental para solucionar algún problema.			TEXTO pp. 191-291
10'		8. PRACTICA DE ESCUCHAR ACTIVAMENTE		

OBJETIVO:

Los maestros adquirirán dominio en las técnicas aprendidas y conocerán su utilización en la resolución de conflictos.
Se informarán sobre la Etapa Genital.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15'		1. RELACION DE EXPERIENCIAS SOBRE MODIFICACION AMBIENTAL		
30'	2. SOLUCION DE CONFLICTOS: <ul style="list-style-type: none"> . Cuando el otro tiene el problema hay que escuchar activamente. . Cuando yo tengo el problema envío mensajes yo, modifico el ambiente o me modifico a mí mismo. . Si el problema persiste, es señal de que habrá que llegar a un acuerdo que beneficie ambas partes. . Hay tres métodos para solucionar conflictos: Los tradicionales métodos de poder I y II, que son perjudiciales. . El METODO III para solucionar conflictos es efectivo y no lesiona la relación con el alumno, pero es difícil de aprender. 		5. ETAPA GENITAL	. Pizarrón
15'		D E S C A M S O	. Fase edípica o de rivalidad por el cariño del padre o de la madre. Se resuelve con la identificación con las figuras paterna o materna respectivamente.	
15'	3. EL METODO III TIENE DISTINTOS PASOS: <ul style="list-style-type: none"> . Búsqueda de soluciones . Generación de alternativas. Búsqueda conjunta de los medios que implementen la solución aceptada por ambas partes . Evaluación 	4. GENERANDO BENEFICIOS DEL EMPLEO DEL METODO III: <ul style="list-style-type: none"> . No produce resentimientos . Propicia la colaboración . Demuestra el respeto por el alumno. 	. Una identificación inadecuada a causa de un trato débil o agresivo, causa tendencias homosexuales.	
20'		6. PREGUNTAS	. Dado que es una etapa de relación constituye la base vivencial para el aprendizaje de las Matemáticas.	
15'	TAREA: Repasar el texto.			
5'				
10'		8. PRACTICA DE LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR.		

OBJETIVO:

Los maestros adquirirán destreza en la aplicación de las técnicas aprendidas para la resolución de conflictos.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E Y	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15' 15'		1. RELACION DE EXPERIENCIAS 2. DINAMICA DE CONCENTRACION Recordar con los ojos cerrados alguna situación en la cual los maestros que te educaron abusaron de su autoridad. Evocar el momento y tratar de observar las expresiones faciales de aquellas personas: recordar ¿Qué decían? ¿Cómo eran sus gestos? ¿Qué sentías? ¿Qué les hubieras dicho? ¿Qué les hubieras hecho? Al no haber podido hacer nada ¿Qué sentiste? REFLEXION Y PUESTA EN COMUN		
20'	3. METODOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS: SUS EFECTOS. • El Método I, por ser autoritario genera el resentimiento del alumno. • El Método II por ser permisivo genera el resentimiento del maestro. • El Método III, dado que es una búsqueda conjunta de soluciones no genera resentimientos. • No es una votación. Tampoco admite castigos. Si no resulta significa que la solución propuesta no es adecuada, pero en ningún momento que las personas "están mal".	D E S C A M S O 4. DINAMICA: REPRESENTACION ESTRUCTURADA DE PAPELES DEL METODO III. 5. REFLEXION CONJUNTA SOBRE BUSQUEDA DE SOLUCIONES (en 5 equipos) Cada equipo trabaja buscando ejemplos para ilustrar cada punto del cartel: "Buscando soluciones" y aplica un paso de "Resolución de conflictos". Datos: comisiones no cumplidas y alumnos que no estudian.		• Pizarrón
15' 20'				
20'				• Cartel: "Resolución de conflictos" y "Buscando soluciones".
5' 10'	TAREA: Releer el texto.	7. PRACTICA DE LA FORMA ACTIVA DE ESCUCHAR.		

OBJETIVO:

Los maestros reconocerán choques de valores y las técnicas para manejarlos.
Se informarán sobre las Etapas de Latencia y Adolescente.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
15' 20'	2. VALORES <ul style="list-style-type: none"> Un mensaje yo estimula el cambio, pero no surte efecto cuando en lugar de apelar a un sentimiento se refiere a un valor; porque toda persona defiende su derecho de hacer lo que le agrada o mantener sus creencias. Hay conflicto de valores cuando existe un sentimiento negativo y no se encuentra el efecto tangible que produce. Querer influir sobre los valores de los demás es querer convertirse en un consejero eficaz. 	1. RELACION DE EXPERIENCIAS	6. ETAPA DE LATENCIA <ul style="list-style-type: none"> No sufre cambios violentos. Se caracteriza por el rechazo del sexo opuesto. Es la etapa de amistad, unión, donde se disfruta la infancia. Es la más apta para el aprendizaje. 	
15'	UN CONSEJERO EFICAZ es aquella persona aceptada por otra como agente potencial o de cambio por su preparación; pero que a la vez no presiona a quien solicita su consejo. <ul style="list-style-type: none"> No hay mayor influencia sobre los demás en materia de valores que vivir lo que se predica: MODELACION. El uso del poder en el área de valores es la causa principal de que los maestros sean despedidos como consejeros. 	3. EXPERIMENTAR A UN CONSEJERO INEFICAZ Un especialista es contratado para ver cómo funciona tu salón. Entrega un informe y a la semana vuelve usando expresiones típicas de quien quiere imponer un consejo (Representación) CONCLUSION: Observar cómo la imposición de un consejo produce el efecto contrario. Aplicar el caso a lo que nuestros alumnos escuchan continuamente de sus maestros. D E S C A H S O	7. ETAPA ADOLESCENTE <ul style="list-style-type: none"> Etapa en la que hacen crisis todas las anteriores. Se la concibe como un nuevo nacimiento. Se caracteriza por la afirmación del sí mismo por la formación de la conciencia con el consiguiente cuestionamiento de todos los valores recibidos y la progresiva adquisición de independencia. Etapa de aceptación o rechazo del propio sexo. Requiere mucha comprensión del maestro. 	
15' 15' 15' 20' 10'	4. Cuando se quiere INFLUIR sobre los valores de los demás, primero hay que cuestionarse: ¿Por qué el otro vive lo que yo no considero valioso? ¿Por qué para el otro vale? ¿Soy yo el único poseedor de la verdad?	5. ANALISIS DEL PROCESO DE CAMBIO DE VALORES EN UNO MISMO. Buscar ejemplos en la propia experiencia que ilustren el cambio de valores: 1. Modelación 2. Consejo 3. Asimilación de otro valor (ejercicio escrito). 8. PREGUNTAS		Hoja impresa

OBJETIVO:

Los maestros serán capaces de sintetizar los objetivos logrados a través del curso.

TIEMPO	DESARROLLO DE CONTENIDOS M E T	DINAMICAS Y EJERCICIOS	ETAPAS EVOLUTIVAS	MATERIAL
30'		1. RELACION DE EXPERIENCIAS		
20'	2. SINTESIS: TRES PASOS EN EL MODELO M E T: 1. Identificación del comportamiento en el área del rectángulo. 2. Localización del comportamiento. 3. Elección de la técnica adecuada, según el área del rectángulo donde está localizada.			. Hoja impresa
30'		3. LOCALIZACION DE PROBLEMAS DENTRO DEL RECTANGULO Y ELECCION DE LA TECNICA ADECUADA (Ejercicio escrito). COMENTARIOS		. Hoja impresa
15'	4. VERIFICACION DE OBJETIVOS Cada maestro comprueba si ha aprendido a resolver los problemas que se propuso al principio del curso y que quedaron consignados por escrito.			
15'		5. EVALUACION A TRAVES DE UN CUESTIONARIO		. Cuestionario impreso
10'		6. SUGERENCIAS Y OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES. F I N D E L C U R S O		