

**ADAPTACION Y EVALUACION DE UN
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
HABILIDADES DE COMUNICACION Y
DE RESOLUCION DE CONFLICTOS EN
UNA MUESTRA DE PROFESORES DE
EDUCACION BASICA DEL AREA
METROPOLITANA.**

Tesis para optar al Título de Psicólogo.

VICTOR MIGUEL OLIVA P.

Autores

LILIANA COLOMA E.

GABRIEL REYES F.

Profesor Patrocinante.

ELISABETH WENK W.

Asesor Metodológico.

16806

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía, Humanidades
y Educación
Escuela de Ciencias Sociales
BIBLIOTECA

1987

SANTIAGO - CHILE

A mi muypreciado amigo,
guía certero, compañero inseparable,
Prem Pal Singh Rawat.

Víctor Miguel

Para mi hija Macarena,
con las semillas que mi alma
acuna en sus sonrisas.

Liliana

A todos quienes de una u otra manera han contribuido con su amor,
con sus estímulos y su compañía, impulsando nuestro crecimiento como per
sonas y nuestro desarrollo profesional, en esta vida en la que deseamos
servir.

LILIANA

y

VICTOR MIGUEL

AGRADECIMIENTOS

En el desarrollo de nuestro trabajo han sido muchos los aportes directos e indirectos, que hemos recibido de diversas personas a quienes deseamos expresar nuestro reconocimiento y gratitud:

En primer lugar a Gabriel Reyes y Elisabeth Wenk; nuestros profesores que nos ofrecieron sus conocimientos y su amistad, acompañándonos en el desarrollo de esta tarea y entregándonos siempre la guía que necesitábamos como alumnos, la confianza que se espera de los compañeros de trabajo y el afecto sincero que se reparte entre amigos.

A nuestro colega y amigo Carlos Venegas, quien puso a nuestra disposición su experiencia y junto a nosotros desarrolló tareas concretas que permitieron iniciar esta investigación.

A Cecilia Cardemil por la generosidad con que seleccionó interesantes materiales escritos y nos aportó sus valiosas opiniones en torno a la investigación educacional.

Al personal docente, de los Colegios Carlo Magno y Saint James, que participó en los grupos de educadores que hicieron posible la fase experimental de nuestro trabajo.

A Claudio Oliva y Luis Barrera que contribuyeron con su dedicación y habilidad en la producción de materiales grabados.

A Pamela Campos, Hernán Forno, M. Teresa Casté, Juan Luis Walker y Sandra Salinas por su oportuna y solidaria colaboración como jueces en la etapa de evaluación.

A Patricia Díaz, Elizabeth Cerda y Ximena Cabezas, por su paciente labor, fundamental en el proceso de impresión de esta Tesis.

A Irma Hormazábal, secretaria del Dpto. de Psicología por su permanente buena disposición, que con sus atenciones, en muchas ocasiones facilitó el avance de nuestro trabajo.

Finalmente, deseamos agradecer a Patricia y Macarena por la ternura con que nos han mostrado su amor y nos han acompañado en los esfuerzos cotidianos que fueron necesarios para el desarrollo de esta tarea.

I N D I C E

	pag.
1. INTRODUCCION	1
1.1. Formulación de Objetivos	7
2. MARCO TEORICO	9
2.1. Aspectos Teóricos Generales	9
2.1.1. Una Concepción Humanista y Positiva del Hombre ..	11
2.1.2. La Persona que Funciona Plenamente	11
2.1.3. Características del Funcionamiento Optimo	12
2.2. Aspectos Teóricos Específicos	16
2.2.1. Importancia del Proceso de Aprender	16
2.2.2. Características Generales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en el enfoque Tradicional ..	17
2.2.3. El Clima en el Aula y las Habilidades Educativas del Profesor: Un enfoque Alternativo	23
2.2.4. El Aprendizaje Significativo	26
2.2.5. Factores que facilitan el Aprendizaje Significativo	28
2.2.6. El Proceso de "Experienciar", la Focalización Experiencial y la Expresión Personal	32
2.3. Entrenamiento de Habilidades	36
2.3.1. La Modalidad Didáctica	36
2.3.2. La Modalidad Experiencial	37
2.3.3. La Modalidad Didáctica-Experiencial	39
2.3.4. Una Visión Crítica de los Entrenamientos en Habilidades	40
2.3.5. Investigaciones en Nuestro Medio	41
2.3.6. Características de la Modalidad de Entrenamiento Aplicada	43
2.3.7. Definición de las Habilidades del Programa P.E.C.R.E.C.E.	46
2.4. Formulación de Hipótesis	52
3. ASPECTOS METODOLOGICOS	54
3.1. Diseño Metodológico	54
3.2. Definición de Variables	56
3.3. Universo y Muestra	59
3.4. Descripción de Instrumentos	64
3.5. Procedimiento Experimental	69
3.5.1. Etapa Uno	69
a. Adaptación y Complementación del Programa ..	69
b. Elaboración del Manual del Profesor	70
c. Validación de los Contenidos del Programa ..	70
3.5.2. Etapa Dos	71

	pag.
a. Selección de Instrumentos a utilizar	71
b. Construcción y Validación de un Cuestionario para Evaluar las Formas de Proceder del Profe sor	72
1) Elaboración de Items	
2) Asignación de Categorías	
3) Validación de Contenidos	
4) Aplicación del Cuestionario	
5) Corrección de la Prueba	
6) Confiabilidad	
3.5.3. Etapa Tres	83
Selección de la muestra	83
3.5.4. Etapa Cuatro	84
Medición Pre-Entrenamiento	84
3.5.5. Etapa Cinco	85
a. Descripción y Objetivos del Programa	
b. Aplicación del Programa	
3.5.6. Etapa Seis	119
Medición Post-Entrenamiento	119
3.6. Análisis de Resultados	120
4. DISCUSION DE LOS RESULTADOS	145
5. CONCLUSIONES	154
6. CONSIDERACIONES FINALES	155
a. Limitaciones	155
b. Sugerencias	156
7. BIBLIOGRAFIA	158
<u>ANEXOS:</u>	164
ANEXO N° 1 : Mensajes experienciales. Escala de Agudeza Empática.	
ANEXO N° 2 : Escala de Expresión Personal.	
ANEXO N° 3 : Cuestionario para Evaluar las Formas de Pro- ceder del Profesor.	
ANEXO N° 4 : Lecturas Extractadas del Manual del Profe- sor.	
ANEXO N° 5 : Focalización: Ejercicios de Contacto Corpo- ral.	
ANEXO N° 6 : "Credo para mis Relaciones Humanas"	
ANEXO N° 7 : Evaluación del Programa.	

1. INTRODUCCION

Desde hace algún tiempo, tanto a través de los informes científicos como en las diversas publicaciones realizadas; se ha advertido una insistente preocupación en torno a las tareas educativas de nuestra época y, a sus efectos en los individuos. Probablemente una de las más inquietantes interrogantes está representada por la formulación de los objetivos educacionales que se relacionan con la formación "integral" del individuo adulto, de las próximas décadas. Padres, educadores y toda persona o institución involucrada en el proceso de enseñanza, analizan y cuestionan las características de los planes, programas y actividades que deberán aplicar a futuro los centros de Educación, así como también las habilidades educativas que deberán desarrollar los educadores, para asumir con éxito la delicada tarea de facilitar el surgimiento de personas "sanas y constructivas" para el siglo XXI. Pese a todo, los métodos de enseñanza que son utilizados en la actualidad no se proyectan claramente en tal sentido; respecto de lo cual autores como Carl Rogers y Thomas Gordon son categóricos en señalar que debe iniciarse una profunda modificación en la forma de concebir el sistema educativo vigente " mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenidos, más máquinas de enseñanza", nunca resolverán de raíz nuestro dilema..." (Rogers *), incluso en el Informe al Club de Roma, un sinnúmero de autores, preocupados por el problema de la educación contemporánea se refieren a éste en términos análogos... "... no serán suficientes meras adiciones a las largas experiencias de aprendizaje ya hechas ni pequeños retoques en los programas actuales. El único camino racional para desarrollar el aprendizaje innovador pasa por la transformación conciente, que equivale a la creación de un movimiento crítico en la gente que haya elaborado ya un nuevo enfoque de aprendizaje" (Botkin et al.*).

* Rogers, Carl, citado en : "Nuevas Tendencias en Educación"

* Botkin, J., Elmandjra, M; Malitza, M.: " Aprender :Horizonte sin Límites". Edit. Santillana, Madrid, España -1979 (pág. 120).

El desarrollo, la madurez y la creatividad del estudiante son metas a las que aspiran todas las escuelas y maestros. Sin embargo, los métodos de enseñanza empleados por éstos, en lugar de propiciar el aumento de la responsabilidad y de favorecer la independencia, en realidad refuerzan la dependencia de los alumnos hacia sus profesores, para determinar lo que deben aprender, cómo deben aprenderlo y finalmente, que tan bien lo han aprendido (Gordon *).

Al considerar que gran parte del tiempo que el estudiante permanece en actividad durante el día transcurre en el medio escolar, es fácil advertir que también, gran parte de los contactos interpersonales potencialmente significativos son experimentados en este ámbito. Es en la escuela donde el niño "aprende" muchas de las formas que definirán su individualidad y que caracterizarán su relación con los demás y con el medio. También podemos destacar en este punto el elevado grado de influencia que ejercen los modelos adultos sobre la salud psicológica de los niños. Concretamente éstos, mediante su interactuar, pueden condicionar favorable o desfavorablemente el desarrollo emocional de los niños. A tal punto alcanza esta influencia que se ha llegado a comprobar, la alta correlación existente entre las características de comunicación de las llamadas "madres esquizofrenizantes" y el desarrollo de las personalidades psicopáticas. También se ha podido verificar, la influencia del manejo de la autoridad y disciplina paterna y el desarrollo de personalidades psicopáticas. (Laing, R.D.; 1973, Sluzki y Ransom. 1976).

Se ha comprobado en otros estudios que si la interacción adulto-niño conlleva actitudes positivas y una manera efectiva de comunicarse, disminuirá la probabilidad de que se produzcan problemas emocionales serios (D'Agueilli-Werner, 1977) . Paradojalmente, en la

* Gordon, Thomas. M.E.T. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados. Ed. Diana, México, 1979.

Educación ha sido escasamente considerada la importancia de las relaciones humanas para el aprendizaje, desaprovechando la potencialidad formativa que ofrecen por sí mismas estas relaciones.

Las investigaciones efectuadas en los últimos años han indicado que, para que un niño llegue a tener un rendimiento o funcionamiento satisfactorio, necesita poseer una imagen positiva de sí mismo (Combs , 1962; Mussen, 1969; Purkey, 1970). Para ello requerirá fundamentalmente de dos condiciones: sentirse aceptado y querido tal cual es, por sus padres o personas significativas para él y, ser orientado de manera constructiva por ellos (Martin, 1975).

A partir de estos estudios y de sus conclusiones, asumimos en este trabajo, que el modo más efectivo de prevención tanto en Salud Mental como en Educación, consiste en modificar positivamente aquellas relaciones humanas que ejercen mayores influencias en el desarrollo psicológico de los niños; es decir, desarrollar y aplicar modalidades de capacitación dirigidas a padres y profesores, de manera que éstos puedan brindar las condiciones apropiadas para un sano crecimiento en las situaciones de contacto con los niños, facilitando así su desarrollo, en lugar de obstaculizarlo.

En nuestro medio fue adaptado, evaluado y, ha sido aplicado con éxito, un sistema de entrenamiento en habilidades parentales y de comunicación: "C.A.P.S."*, dirigido a padres, que les permite examinar sus relaciones con sus hijos, establecer objetivos de mejoramiento de sus propias conductas y las de sus hijos; a la vez que, les ayuda a aprender e integrar nuevas opciones conductuales dentro de sus repertorios habituales y a discriminar cuando determinadas conductas son más apropiadas que otras. Estos aportes surgieron de la investigación realizada por P.Bravo y J. Herreros en 1979 derivada del trabajo realizado por D'Augelli y Weener (1976), elaborándose posteriormente experiencias similares para terapeutas (J.Collyer, J. Walker, A. Sepúlveda y otros en 1980-1981): para pare-

* "C.A.P.S.": Communications and Parents Skills.

jas (J. Leiva, 1981) y recientemente para niños en edad escolar (A.M. Paganelli, 1984). En general los resultados obtenidos en estas investigaciones han sido significativos al revelar diferencias en las mediciones de las habilidades entrenadas: aceptación, respuestas empáticas y expresión personal. Así a partir de estos hallazgos, se ha puesto a disposición de los profesionales del área clínica y/o educacional una herramienta probadamente eficaz para el desarrollo y enriquecimiento de las habilidades de comunicación interpersonal.

Asociados al ámbito familiar, en Chile ya se han realizado y puesto a prueba variadas estrategias de orientación y capacitación dirigidas a los padres, de manera que actualmente son numerosas las alternativas destinadas al mejoramiento de las relaciones familiares: foro, charlas, encuentros, grupos de orientación familiar, "escuelas para padres", etc. Sin embargo, en el medio escolar la situación es diferente, ya que en este enfoque no se cuenta con "Cursos para profesores", vale decir, específicamente no se han desarrollado experiencias que capaciten en forma sistematizada y eficaz a los maestros, para el contacto interpersonal con sus alumnos. Lo cual siendo una necesidad se ha visto postergado en beneficio de la capacitación orientada hacia el perfeccionamiento de la instrucción típicamente académica.

En consecuencia, creemos que será de gran utilidad adaptar, aplicar y evaluar un programa de entrenamiento dirigido a profesores, que ofrezca la posibilidad de convertirse en una instancia útil en el terreno práctico, para el mayor logro de objetivos a nivel de la relación profesor-alumno y del clima necesario para fomentar el desarrollo personal en el ámbito educacional, facilitando por ende el proceso de enseñar y aprender.

El presente trabajo se inició, en una primera etapa realizando la adaptación y complementación del Programa de Entrenamiento para Profesores; basándonos en recopilación de material de : el Programa de Entrenamiento en Habilidades Parentales y de Comunicación (C.A.P.S. 1979); la línea de trabajo M.E.T. (Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados, T. Gordon, 1979); Manual de Trabajo para Profesores (Adaptación de V. Oliva, C. Venegas y otros Cuadernos de Educación C.I.D.E. 1981); y elementos del enfoque experiencial de E. Gendlin asociados al proceso de focalización.

Sin embargo, en esta tesis se ha puesto especial énfasis a la aplicación experimental del método, de entrenamiento de estas habilidades con profesores, utilizando el diseño de mediciones pre y post- entrenamiento, para evaluar su eficacia.

Fue necesario para esta investigación, aparte de la utilización de instrumentos ya probados (Escala de Ag. Emp. de Carckuff y de Exp. Personal Rojas y Ruiz), la construcción de una prueba que fuese capaz de discriminar cambios en las formas de proceder del profesor con sus alumnos frente a la prevención y resolución de conflictos en el ámbito escolar, razón por la cual también nos abocamos a crear y validar los contenidos de tal instrumento, que será utilizado sólo con fines experimentales.

Por lo tanto, esta tesis intenta poner a prueba la eficacia de este tipo de entrenamiento para producir modificaciones en el grado de habilidad para comunicarse de los profesores participantes y en las formas de proceder frente a los conflictos, en relación con sus alumnos.

Nuestra interrogante se plantea de la siguiente manera: ¿ ES EFECTIVO EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE COMUNICACION Y

RESOLUCION DE CONFLICTOS PARA EDUCADORES, EN MODIFICAR EL NIVEL DE AGUDEZA EMPATICA , EXPRESION PERSONAL, Y LAS FORMAS DE PROCEDER EN EL MANEJO DE CONFLICTOS CON LOS ALUMNOS ?

FORMULACION DE OBJETIVOS

A) Objetivos Generales:

- 1.- Ampliar el área de investigación en relación con los programas de entrenamiento en Habilidades de Comunicación hacia el medio educativo.
- 2.- Proponer al ámbito educacional y específicamente a los psicólogos de esta área, una herramienta de trabajo de fácil incorporación a sus funciones de capacitación e investigación docente.
- 3.- Examinar la eficacia de este programa para favorecer la modificación de actitudes y comportamientos, en los profesores, respecto de la relación profesor- alumno.

B) Objetivos Específicos

- 1.- Adaptar el Programa original "C.A.P.S." y complementarlo, para ser utilizado con profesores de nuestro medio.
- 2.- Confeccionar y complementar el " Manual del Profesor ", que constituye el texto guía de lecturas y actividades, en la aplicación del Programa de Entrenamiento.
- 3.- Aplicar el Programa a un grupo de profesores representativos de la Enseñanza Básica Particular del Area Metropolitana.
- 4.- Evaluar experimentalmente la efectividad de este Programa para incrementar el grado de Agudeza Empática, a través de la participación en el entrenamiento de un grupo de profesores de nuestro medio.
- 5.- Evaluar experimentalmente la efectividad del Programa para incrementar el Nivel de Expresión Personal, en el grupo de Profesores entrenados.

- 6.- Evaluar experimentalmente la efectividad del Programa para incrementar el repertorio de conductas y procedimientos de los profesores entrenados en relación con el manejo de la disciplina y la toma de decisiones en el grupo curso.
- 7.- Efectuar la construcción y validación de contenidos de un cuestionario de frases incompletas para la medición de los modos de proceder del profesor frente a la prevención y resolución de conflictos, el cual será utilizado (en forma exploratoria) experimentalmente, para los propósitos de esta investigación.

2. MARCO TEORICO

2.1. ASPECTOS TEORICOS GENERALES

2.1.1. Una Concepción Humanista y Positiva del Hombre

Para esta investigación, hemos escogido el enfoque humanista, representado por el sistema teórico derivado de los trabajos clínicos y experimentales realizados por Carl Rogers, conocidos como : Psicoterapia Centrada en el Cliente (P.C.C.), Enseñanza Centrada en el Alumno y, en colaboración con otros autores, Psicoterapia Experiencial; pues junto con ser el sistema teórico que ofrece más puntos de contacto con el desarrollo de nuestro trabajo, es también aquel que ha sido elegido como base para gran número de investigaciones y trabajos vinculados con el desarrollo de la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos grupales y la creación de alternativas metodológicas en educación.

Desde sus comienzos, alrededor de 1940, época en la cual se formulaban los primeros aportes teóricos (Counseling and Psychotherapy, 1940) se advertía en ellos, una visión positiva de la naturaleza humana, al considerar al "paciente" en terapia como un ser cuyas posibilidades eran dignas de auténtico respeto y plena confianza; "cuyas características más profundas tienden al desarrollo, la diferenciación y la cooperación con los demás; cuya vida tiende fundamentalmente a evolucionar de la dependencia a la independencia; cuyos impulsos tienden a armonizar en forma natural, en un patrón complejo y cambiante de autorregulación y cuyo carácter global es tal, que tiende a preservarlo y desarrollarlo", (Rogers, C. "Pastoral Psychology, 1960).

Esta orientación vital positiva, presente en cada individuo, se manifiesta como la "capacidad latente o manifiesta de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente

para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado", (Rogers y Kinget, 1967). Esta sería una característica inherente al ser humano: " Tal capacidad forma parte de su bagaje natural y no es producto de una educación o aprendizaje particular especializado, no es una aptitud específica, sino un modo de funcionamiento característico y eminentemente humano" (Rogers y Kinget, 1967). Fue definido entonces un concepto central: Tendencia Actualizante, como la "tendencia inherente, del organismo, que lo dirige a desarrollar todas sus potencialidades, de modo que queden favorecidos su conservación y enriquecimiento". Un complemento conceptual que refuerza la definición de Rogers fue aportado por Goldstein, quien se refería a "una única tendencia directriz de los impulsos, que aparecen como aislados guiándolos hacia un propósito central, que es el desarrollar y completar al organismo, realizar sus potencialidades inherentes, por cualquier medio que le sea posible, buscando la adecuación entre su realidad interna (impulsos, necesidades) y externa (medio ambiente)" (Goldstein, 1939).

Esta posición acerca de la naturaleza humana, contrasta con otras concepciones que consideran al hombre más bien hostil, destructivo o desvalido, apuntando además, a la necesidad de proporcionarle directrices que le ayuden a gobernar sus impulsos, ajustando sus comportamientos por la vía de aprendizajes que lo tornen más positivo. Resultaba, y aún resultaría fácil adscribirse a esta postura, simplemente observando el pasado histórico de la humanidad; marcado de guerras, destrucción y conflictos de diversa índole.

Contrastarán asimismo, los estilos de relación interpersonal que sean estimulados, de acuerdo a las diferentes concepciones de

la naturaleza básica del hombre que se sustenten.

El enfoque rogeriano plantea que para que se manifieste la naturaleza esencialmente positiva del hombre, deberán existir condiciones favorables en el ámbito de las relaciones humanas, de manera que éstas se desenvuelvan dentro de un clima cálido, no amenazante; un clima en que se revele la autenticidad de las personas, la consideración positiva por el otro y la empatía, tal como estas condiciones han sido definidas en la teoría de la P.C.C. Al reunir estas características se propicia una estructura de relación igualitaria, a diferencia de aquellas estructuradas jerárquicamente, en posiciones "arriba-abajo", experto-lego, sujeto-objeto; dando lugar a un tipo de relación que tiende a obstaculizar el crecimiento del individuo, privándole de participar en su propio desarrollo, anteponiendo la noción de que el ser humano lógicamente no es confiable, que requiere ciertas condiciones que harán lo suficiente por "controlarlo", "cambiarlo", alejándolo de su natural proceso de desarrollo, a través de autodirección y de autorregulación (Goble, F. 1977).

Estos conceptos se vinculan con elementos teóricos en el campo de la Educación y, como veremos más adelante, se conectan al desarrollo de determinados modelos educativos que los maestros pueden adoptar como medio para facilitar y estimular el desarrollo afectivo y personal de los educandos.

2.1.2. La Persona que Funciona Plenamente

Partiendo de la base que todo individuo posee una tendencia a autoactualizarse, a desarrollar y enriquecer las posibilidades de su organismo; Rogers definió un óptimo para este proceso, incorporando el concepto de Funcionamiento Óptimo, con el cual se hace refe-

rencia a una persona hipotética que ejerce libremente la plenitud de las potencialidades de su organismo; "una persona que tiende al mantenimiento y a la revalorización de sí mismo; que manifiesta una conducta social y adaptativa, un espíritu creador cuyos actos difícilmente pueden preverse; que no cesa de evolucionar y desarrollarse, que se descubre a sí mismo y que descubre la novedad en cada momento". (Arroyo, Avendaño; 1980).

En palabras del mismo Rogers: "La persona que emerge de una experiencia óptima de crecimiento personal, es una persona capaz de experimentar plenamente sus sentimientos y reacciones, sin temer a ninguno, utiliza todo su equipamiento orgánico para captar, con tanta precisión como le es posible, la situación existencial por dentro y por fuera. Permite a su organismo total funcionar con toda su complejidad para seleccionar, entre la multitud de posibilidades, esa conducta que en ese momento será más genuinamente satisfactoria. Confía en este funcionamiento de su organismo, no porque sea infalible, sino porque puede hacerse responsable de las consecuencias de sus acciones y corregirlas, si no son satisfactorias". (Rogers, C. 1969; pág. 288).

2.1.3. Características del Funcionamiento Óptimo

Una persona que funciona óptimamente presenta, según Rogers, tres características básicas:

- a) Apertura a la experiencia: Se entiende como una cualidad opuesta a la defensividad, en que el individuo adquiere mayor capacidad para escucharse a sí mismo y experimentar lo que ocurre en su interior; se abre a sus sentimientos, permitiéndose percibirlos y vivirlos,

Arroyo, A., Avendaño, G. y otros: Evaluación de tres modalidades de Entrenamiento en Agudeza Empática y Percepción de Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje y su relación con la Auto-actualización. Tesis de grado, Depto. de Psicología, U. de Chile. 1980.

Rogers, Carl: Psicoterapia Centrada en el Cliente. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1969 (p. 288).

tal como existen en él.

La persona será capaz de aceptar plenamente sus experiencias, sin obstaculizar la simbolización proveniente de ellas; estando conciente del flujo de sus sentimientos, necesidades y vivencias. " Implica que cualquier estímulo, ya sea originado dentro del organismo o en el medio ambiente, se movilizará libremente a través del sistema nervioso, sin sufrir las distorsiones impuestas por los mecanismos de defensa". (Rogers, C, 1969)

b) Vivir Existencial : La persona que está abierta a la experiencia percibe la novedad y la frescura del momento presente. La compleja variedad de estímulos internos y externos que existe "ahora" no han existido nunca de la misma manera. "Esto significa que el individuo se convierte en observador y partícipe del proceso de la experiencia... y no se ve obligado a ejercer control sobre él". Esta persona hipotética concluirá: "lo que yo sea y haga en el momento siguiente, surge en ese momento, y ni yo ni los demás podemos predecirlo de antemano." (Rogers, C. 1961; pág. 169).

La fluidez de este vivir existencial no implica una ausencia completa de rigidez, de organización o estructuración respecto de la experiencia; sino más bien "un máximo de adaptabilidad, un descubrimiento de la estructura en la experiencia... implica descubrir la estructura de la experiencia en el proceso de vivirla". (Rogers, C. 1961; pág. 169).

Comúnmente las personas distorsionamos nuestras percepciones

Rogers, Carl: ob cit (p 282)

Rogers, Carl: El Proceso de Convertirse en Persona. Ed. Paidós, B. Aires, 1961 (p.169-182).

nes y tratamos de hacerlas calzar con ideas pre-establecidas para funcionar de acuerdo a una estructura conocida, que otorga en alguna medida, sensaciones de seguridad; en cambio la persona que experimenta un "vivir existencial" no teme a la sensación de incertidumbre o inseguridad, sino que más bien acepta el proceso de lo que le está sucediendo ahora, estructurando esta experiencia una y otra vez, renovando continuamente la organización respecto de sí misma y de su personalidad.

c) Confianza en el Organismo: El organismo representa para la persona que funciona plenamente una gafa confiable y competente, de manera que experimenta mayor confianza en él, para encontrar una conducta realmente satisfactoria, en cada situación.

La persona que funciona óptimamente, "permite que todo su organismo funcione libremente y con toda su complejidad, al seleccionar, entre múltiples posibilidades, la conducta que en ese momento resultará más satisfactoria; puede confiar en este funcionamiento de su organismo". (Rogers, C. 1961; pág. 171-172).

Esto significa en otras palabras que la persona deja actuar a todo su organismo para que en conjunto con su conciencia, integre y considere cada estímulo y necesidad, evaluando su intensidad e importancia relativas y descubra la dirección a través de la cual puede satisfacer sus necesidades, en cada situación en particular (Rogers, C. 1961).

Para que el individuo, en su crecimiento, logre aproximarse a este nivel de funcionamiento óptimo requiere que las personas más cercanas afectivamente y, por lo tanto significativas, lo acepten y estimulen respetando su individualidad; este requerimiento corresponde

a lo que la teoría de la P.C.C. ha definido como "necesidad de consideración positiva incondicional"; esta incondicionalidad se expresa en que las personas significativas no evalúan los comportamientos del otro en base a su particular criterio, sino que dejando de lado sus juicios y opiniones acerca de lo correcto o adecuado, le permitan expresarse libremente.

El niño, en sus primeras etapas de crecimiento, se encuentra en un contacto pleno y fluído tanto con su interioridad como con su entorno, guiándose por sus reacciones orgánicas. Si vive y se desarrolla entre personas que le comunican una aceptación positiva e incondicional conservará y tenderá a desarrollar plenamente sus potencialidades; si sólo se le acepta condicionalmente tenderá a negar su realidad orgánica, aceptando marcos de referencia externos, para poder ser querido y aceptado. Esta situación se traduce en un quiebre e incongruencia de los procesos de comunicación intra e interpersonales, de tal manera que su funcionamiento personal se torna rígido, angustiante e ineficiente; Rogers concluía respecto de este punto: "La persona con alteraciones emocionales, experimenta dificultades, en primer lugar, porque se ha interrumpido la comunicación en su interior, y segundo, porque a consecuencia de ello se ha alterado su comunicación con los demás". (Rogers, C., 1961).

El camino de vuelta a la natural individualidad, en el funcionamiento humano se realizaría al experimentar una profunda y auténtica relación con una nueva persona significativa (terapeuta, educador, padres, etc.) quien posee determinadas actitudes y habilidades comunicacionales que favorecerán el cambio requerido.

Estas actitudes básicas (Autenticidad, Consideración positiva incondicional, Empatía) fueron visualizadas originalmente como ca-

racterísticas que contribuyan con su presencia a la efectividad del encuentro terapéutico; sin embargo, pronto se advierte que ellas no representan cualidades exclusivas de la terapia, sino que deben ser desarrolladas y aplicadas por toda persona interesada en lograr un desarrollo armónico y pleno consigo misma y en su comunicación con los demás.

2.2. ASPECTOS TEORICOS ESPECIFICOS

2.2.1. Importancia del Proceso de Aprender

Antes de examinar las contribuciones de la P.C.C. a la educación, debemos revisar algunos conceptos generales relacionados con el aprendizaje humano y esbozar también las características más relevantes de los modelos de enseñanza habitualmente empleados en nuestro medio.

El aprendizaje humano puede ser definido como: " el proceso en el que se origina la conducta o por medio del cual se modifica dicha conducta debido a la experiencia...". (Whittaker, 1970) o bien como aquel proceso mediante el cual "los individuos se preparan para hacer frente a nuevas situaciones" (Botkin, Mircea y otros , 1979). Estas definiciones llevan implícito un amplio rango de comportamiento entre los cuales es posible incluir: la incorporación de nuevos conocimientos, el desarrollo de destrezas, la adquisición de nuevas metodologías, la incorporación y/o modificación de actitudes, valores o normas; susceptibles de ser utilizados para enfrentar variadas situaciones. Los individuos aprenden, por lo general, tras experimentar situaciones de la vida real; de manera que prácticamente todo ser humano , haya pasado o no por la escuela, experimenta a diario el proceso de aprendizaje por la vía de la interacción familiar, el contacto con los grupos informales, la actividad laboral, el juego o los medios de

Whittaker, J. : Psicología

Botkin, J., Mircea, M. y otros: Aprender, Horizonte sin Límites. Edic. Santillana, España, 1979 (p.28).

comunicación. Aún cuando reconocemos la notable influencia que hoy en día representan para el aprendizaje humano estas experiencias, nuestro interés se dirige hacia las instancias educativas, más formales, representadas por las experiencias que cobran vida al interior de las escuelas.

2.2.2. Características Generales del Proceso de Enseñanza-aprendizaje en el enfoque tradicional

La educación escolarizada ha sido concebida para asegurar la transmisión de conocimientos de una generación a otra y de esta manera preparar a los individuos más jóvenes para hacer frente a las situaciones del futuro. "Históricamente la educación ha ido demostrando su carácter "retrógrado" al ocupar sus esfuerzos en conocer y analizar situaciones del pasado otorgando un mínimo espacio a la anticipación y planificación de situaciones futuras". (Revista Creces, 1984).

Tradicionalmente las experiencias escolares han propiciado la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Esta modalidad de aprendizaje, basada en los hechos del pasado, ha operado estimulando la capacidad de los individuos para resolver problemas ya vividos y; por lo tanto, ha contribuido a la conservación de sistemas, procedimientos y modos de vida previamente establecidos; dejando entonces poca oportunidad para la experimentación de proposiciones innovadoras o creativas.

El enfoque tradicional puede ser descrito como un conjunto de procedimientos de enseñanza "reducidos al aula en que el aprendizaje se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos pre-establecidos en un programa a cumplir, los que serán reproducidos "a solicitud" en la clase o en los exámenes y

que, por lo mismo, tal aprendizaje puede concebirse como un proceso "mecánico". (Pérez Juárez, E.; 1985)

También el papel del profesor, en la situación educativa, se encuentra pre-establecido; recibiendo especificaciones puntuales a través de una variedad de normas, provenientes de leyes generales de educación, disposiciones ministeriales, reglamentos escolares, determinaciones del consejo de profesores, etc. con todo lo cual el maestro se ve colmado de diversos detalles que considerar y cumplir, cotidianamente.

Charters y Waples, en 1929 identificaron más de mil tareas específicas que tiene que cumplir un profesor, logrando clasificarlas en siete ámbitos de actividad:

1. Tareas ligadas a la organización de la escuela y de la clase;
2. Tareas relacionadas directamente con la enseñanza;
3. Tareas de control de actividades de los alumnos que se desarrollan fuera de la escuela;
4. Tareas ligadas a las relaciones entre el profesor y el medio colectivo o comunidad educativa;
5. Tareas ligadas al ascenso, al perfeccionamiento personal y profesional;
6. Tareas ligadas a las relaciones con el personal de servicio;
7. Tareas ligadas al mantenimiento del edificio escolar, a la administración de materiales, etc.

Por un lado, esta multiplicidad de funciones otorga al profesor un margen de libertad en la estructuración personal de su rol, ya que necesariamente él tendrá que establecer, por sí mismo, los puntos principales, seleccionar las actividades y repartir las tareas particulares. Sin embargo, por otra parte, un rol descrito tan deta -

lladamente da lugar también a un porcentaje considerable de comportamiento impersonal y ritualizado . (Wellendorf, 1977).

Esta conducta de carácter ritual se observa, en la sala de clases, en actividades tales como: el saludo de todas las mañanas, el "pasar la lista", el "tomar la lección", la terminación de cada clase, el "formarse" tras el recreo, etc. El ejercicio constante de este tipo de actividades, en el ámbito escolar, se organiza en roles estereotipados para el alumno y el profesor, que sitúan a ambos personajes de la escena educativa en esquemas rígidos de comportamiento que se expresan en formas de relación y de comunicación interpersonal carentes de vitalidad y compromiso.

Desde el punto de vista de los roles que juegan estos "actores" del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos que generalmente se diferencia a alumno y profesor, pidiéndole al primero que aprenda y al segundo que enseñe. Ambos son considerados como elementos opuestos y complementarios, dentro de una especie de jerarquía del saber: donde uno posee el saber y el otro lo necesita, uno debe transmitir el conocimiento (activamente) y el otro deberá recibirlo (pasivamente).

Al revisar la bibliografía relacionada con este punto, hemos encontrado que los autores se refieren en términos coincidentes a los aspectos que a continuación resumimos:

- a) El profesor es el poseedor del conocimiento y el estudiante es el "recipiente". Esta apreciación hallada en numerosos autores (Botkin, Gordon, Dewey, Niell, Lobrot, Rogers, etc.) se basa en la observación y análisis de los comportamientos que definen el intercambio entre profesores y alumnos; la acción del maestro se centra en

transmitir los contenidos pedagógicos a través de actividades tales como: escribir en el pizarrón, dictar, explicar, exponer, demostrar o repartir cuestionarios, artículos, etc. En tanto, los alumnos deben centrar sus actividades en la fijación y repetición de esos contenidos, expresándose a través de actividades como :copiar del pizarrón, responder a cuestionarios, imitar, repetir o exponer lo entendido, oralmente o por escrito.

Mediante este tipo de actividades el alumno es puesto en una situación pasiva, dependiente de las acciones que el profesor realice para asegurar el traspaso del "saber". La charla expositiva es el medio a través del cual se depositan los datos en el "recipiente" y el examen es la forma de medir la cantidad de conocimiento que se ha conservado al término del programa.

- b) Se considera al que enseña como la "autoridad", la cual le es conferida por el saber que posee, de manera tal que el profesor es quien tiene el poder y es el estudiante quien debe obedecer. En la sala de clases, al alumno se le exige sumisión, no sólo para que reciba dócil y pasivamente el conocimiento que le transmite el profesor, sino además, para acatar las normas y reglamentos que regulan las relaciones y la vida misma dentro de la escuela. El estilo de interacción comúnmente observado en las salas de clases es predominantemente autoritario y los nuevos maestros reciben consejos como el siguiente: "Asegúrate de controlar a los alumnos desde el primer día". (Gordon, Th. M.E.T. 1979).

Jesús Palacios al analizar la escuela tradicional, expresa:

Gordon, Th: M.E.T. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados. Edit . Diana, México, 1979.

Palacios, J.: Tendencias Contemporáneas para una Escuela Diferente (Investigación Inédita, Barcelona, España, 1979).

"En una escuela autoritaria, las necesidades de vigilancia predominan sobre las de educación y el aprendizaje de la obediencia ciega se hace antes que el del diálogo abierto y cooperativo; el clima de temor y miedo, favorece poco el florecimiento de una espontaneidad que se^{ve} obligada a desarrollarse fuera de la escuela". (Palacios, J. 1979).

- c) En el sistema tradicional las relaciones no se encuentran basadas en la confianza, por el contrario, se han estructurado en base al control.

En la práctica, gran parte de la actividad de los maestros consiste en controlar de cerca el modo de funcionar del alumno en la escuela, intentando así asegurar la transformación de un niño "sin educación ni hábitos" en un joven "educado y útil a la sociedad". En este esquema, la relación interpersonal se convierte para el profesor en una instancia para evaluar, modificar o suprimir las conductas sociales de sus alumnos.

El profesor, ciñéndose al conjunto de objetivos de desarrollo social (formativos) que incluye el programa de estudios, o en algunos casos, guiado por un perfil del modelo de alumno que la institución escolar desea alcanzar; debe enfrentar la conflictiva decisión de valorar positiva o negativamente a un grupo de niños y a cada uno en particular. De esta forma en las aulas, la evaluación y el control de la conducta, son entregados al profesor, esperando que éste aplique los métodos de estimulación y disciplina que garanticen la adecuación del comportamiento de su curso. El alumno, en esta situación, es valorado externamente, según criterios fijos que generalmente no logran resumir su comportamiento escolar y que en la mayoría de los casos no consideran el aporte del alumno, auto -

valorándose o expresando sus necesidades de desarrollo personal.

- d) Dentro del sistema educativo tradicional predomina ampliamente el aspecto intelectual sin dejar lugar para el estudiante como una persona completa.

En la educación básica, por ejemplo, la viva curiosidad del niño normal y su exceso de energía física son inhibidos. Chadwick y Antonijević han calculado que el profesor habla (pasa la materia) y los alumnos dedican más del 60% de su tiempo a escuchar. (Chadwick, C. y Antonijević, N. 1984).

En la enseñanza media el máximo interés de los estudiantes: el sexo y las relaciones entre los sexos, es ignorado casi por completo y no es considerado como un área importante de aprendizaje. La situación es similar en la Universidad, sólo "la mente es bien -venida" (Rogers, C. 1980).

La experiencia intelectual que el niño tiene en la escuela, con frecuencia reduce el aprendizaje: a la memorización de fórmulas aisladas y leyes abstractas, problemas, fechas o datos alejados de las preocupaciones e intereses vitales de los niños o de los problemas del medio en que se desarrollan. La realidad escolar y la realidad vital se encuentran tan alejadas, que el niño debe aprender a desarrollar comportamientos distintos para cada una de estas realidades; comprendiendo que lo que hace o aprende en su vida extra -escolar no tiene que ver con la escuela y viceversa.

En el sistema educacional chileno, la mayoría de las escuelas funcionan según este modelo convencional de enseñanza. Un estudio reciente que analizó el programa aprobado para los primeros cinco años de nuestras escuelas básicas, permitió determinar que el curricu

lum a aplicar en éstas incluye: 82.6% de sus objetivos específicos en el área de información verbal (memorización); 8.8% en destrezas intelectuales ("saber cómo"); 5% en actitudes; 3.1% en destrezas motoras y ningún objetivo específico en estrategias cognoscitivas ("aprender acerca del proceso de aprender") (Chadwick, C. y Antonijević, N.; 1984).

2.2.3. El clima en el Aula y las habilidades educativas del profesor: Un enfoque alternativo

En los últimos años las investigaciones en psicología educativa enfatizan la idea de facilitar que los alumnos puedan asumir, cada vez más, responsabilidad y participación en su propio aprendizaje. En las nuevas concepciones de enseñanza-aprendizaje, los aprendices eficaces, es decir aquellos alumnos que ingresan nueva información, la almacenan y posteriormente pueden recuperarla, aplicándola y generalizándola a nuevas situaciones; son vistos como procesadores, interpre-tadores y sintetizadores activos de la información que reciben, como estudiantes que utilizan una amplia variedad de estrategias para almacenar, procesar y recuperar dicha información. Se ha visto, además, que este tipo de alumnos tiende a asumir mucha responsabilidad para con su aprendizaje y se esfuerzan para adaptar el ambiente de aprendizaje en relación con sus necesidades y objetivos.

En esta revisión hemos encontrado que, casi invariablemente se expresa la necesidad de fijar nuevos objetivos que vayan más allá de la información verbal que actualmente caracteriza a los programas de educación básica, incluyendo el desarrollo de destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, relaciones humanas, desarrollo afectivo y desarrollo de actitudes hacia el saber, investigar, reflexionar, etc. (Chadwick, Antonijević, Gagné).

En relación con la influencia de las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, después de numerosos estudios se ha concluido que el profesor debe actuar en forma personal y "humana" en la sala de clases pues cuando se genera una atmósfera cálida y humana, ésta no sólo resulta placentera sino que además promueve más y con mayor significación el aprendizaje. (Gordon, 79; Rogers, 80; Aspy, 70; Filp y Cardemil, 85).

Cuando las actitudes son reales, existiendo respeto por el individuo y manifestando comprensión por el mundo privado de los miembros de la clase se ha comprobado la ocurrencia de situaciones estimulantes e innovadoras; por ejemplo se incrementó el logro en la lectura en alumnos de tercer grado (Aspy, 1965) aumentó el interés creativo y productivo (Moon, 1966); en los niveles de pensamiento cognitivo e iniciativa al hablar por parte de los estudiantes (Aspy-Roebuck, 1970) o la mejor utilización de las capacidades de los estudiantes y una mayor confianza en sí mismos. (Schmuck, 1966).

Estos hallazgos están indicando que uno de los caminos de renovación educativa, que es factible poner en práctica, tiene su punto de partida en la configuración actitudinal del profesor; considerando que éste se encontrará mejor preparado para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, si tiene a su disposición habilidades propias en el área de la comunicación interpersonal.

// En esta perspectiva, la tarea fundamental del educador consiste en promover un clima de libertad y aceptación que le permita al estudiante superar el miedo a aprender personalmente; un clima que le permita aprender tanto con sus aciertos como a partir de sus errores; un ambiente donde le sea posible expresar sus aspiraciones y sus dudas, sus ideas y sus sentimientos, experimentando íntegramente su propio proceso de aprendizaje. Sin duda para la creación de esta atmósfera

fera, promotora del progreso individual y grupal, que abarcará tanto aspectos cognitivos como afectivos; será de gran ayuda que el maestro cuente con ciertas habilidades básicas, destinadas a mejorar la calidad de la comunicación, en el contexto educacional. //

Dado que el proceso de comunicación se manifiesta en dos direcciones que alternan y se retroalimentan, mientras ocurre la interacción; se hace necesario que el educador aumente tanto la calidad de los mensajes que él mismo emitirá ("hablar") como la calidad de recepción de aquellos mensajes que produzca su interlocutor (escuchar).

// Se ha comprobado que los maestros al aprender y utilizar en la práctica la habilidad de escuchar activo (empatía), pueden también "aumentar en gran medida su eficacia para ayudar a los alumnos con problemas que interfieren con el aprendizaje". (Gordon, T. 1979). Además, esta forma de ayudar al alumno, escuchándole, puede facilitar que él encuentre su propia solución. //

Por otra parte, los profesores al mejorar la calidad de su expresión personal, se comunicarán en forma más abierta y efectiva especialmente cuando los alumnos se están comportando de maneras que interfieren con la función de enseñar. Esta forma de comunicación que Gordon resume en lo que denomina "mensajes-Yo", deja la responsabilidad directamente en el alumno, para que éste, si así lo elige, modifique su comportamiento, "le da una oportunidad para iniciar un cambio en su conducta, al considerar las necesidades y el sentir del profesor". (Gordon, T. 1979).

Gordon, Th.: Ob cit (p. 28).

2.2.4. El Aprendizaje Significativo

Una de las primeras proposiciones que realizó Rogers, en torno a la educación, se refiere a la capacidad natural para el aprendizaje que estaría presente en las personas. "El ser humano tiene una potencialidad natural para aprender". (Rogers, 1975).

Esta motivación interna surge como parte de la tendencia a la Auto-actualización, a la auto-realización presente en todos los estudiantes; que se manifiesta como una curiosidad innata por su mundo, un deseo de aprender, de descubrir, de ampliar conocimientos y experiencias.

La capacidad para aprender propia de los estudiantes, se traduce según Rogers en lo que él llamó Aprendizaje Significativo y que fue descrito en los siguientes términos: "... pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de datos. Es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante que no consiste simplemente en un aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia". (Rogers, 1961).

El Aprendizaje Significativo se refiere a un nivel específico profundo, en que se hace necesaria la presencia de determinadas condiciones para que éste ocurra. Se caracteriza por un compromiso personal, tanto en lo cognitivo como en lo emocional; siendo un proceso autopropulsado, se inicia en los intereses de los propios estudiantes; es penetrante, afecta la conducta, actitudes y a veces incluso la personalidad.

Lo significativo del aprendizaje, entonces, lo constituye el rol central que juega el alumno en su determinación. "El Aprendizaje Significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive las consecuencias de cada una de sus elecciones", (Rogers, 1975).

Además, el Aprendizaje Significativo se caracteriza como un proceso que se desarrolla de manera rápida, penetrante y permanente en el tiempo, característica que lo reafirma como la forma natural y propia del ser humano para aprender. Rogers ha señalado que el aprendizaje será más efectivo si se permite al estudiante comprometerse como un todo en este proceso: "Sólo es eficaz el aprendizaje totalmente comprometido" (Rogers, 1975) "El aprendizaje auto-iniciado que abarca la totalidad de la persona, su afectividad y su intelecto, es el más perdurable y profundo".

Por último, en cuanto a evaluación, en este aprendizaje se considera que el mejor preparado para evaluar la importancia de la experiencia obtenida es el alumno. Rogers en este sentido plantea: "La evaluación parece ser el procedimiento lógico para descubrir los aspectos en que la experiencia ha resultado un fracaso y los aspectos en que ha sido significativa y fructífera... la persona más competente para realizar esta tarea parecería ser el individuo responsable que ha experimentado los propósitos, que ha observado íntimamente sus esfuerzos para lograrlos: el alumno que se encuentra en el centro del proceso". (Rogers, C.; 1978).

Este enfoque que traslada el eje de la educación desde el maestro al alumno; modifica, por supuesto, la tarea del educador desde el énfasis en la instrucción, como medio para otorgar información al alumno, hacia el desarrollo de un proceso de facilitación del

aprendizaje, donde es el alumno quien accede al material de enseñanza, contando con la guía de su profesor. "No podemos enseñarle a otra persona directamente, sólo podemos facilitar su aprendizaje". (Rogers, C. 1975).

Cabe agregar, que la enseñanza de comportamientos y actitudes relacionados con la comunicación y la interacción social es transmitida de manera directa (experiencialmente) más como un proceso de facilitación que como contenidos de una materia a instruir. En este sentido, el educador se convierte en un modelo significativo para la adquisición de estas conductas, de tal manera que él enseñará, conciente o inconcientemente, a sus alumnos; mediante su propio actuar: a escuchar las opiniones, sentimientos o necesidades de otros, a comprender sus puntos de vista, a expresar su propio sentir y a integrarse a otros, definiendo problemas de interés común, planteando y seleccionando alternativas para su solución.

2.2.5. Factores que Facilitan el Aprendizaje Significativo

Las condiciones de facilitación que Rogers propuso para el aprendizaje en educación, surgieron esencialmente de la terapia y, consisten básicamente en: autenticidad del docente, aceptación positiva y comprensión empática; agregando además otro factor cuya presencia resulta necesaria en el proceso educativo: la utilización de variados recursos de aprendizaje.

A continuación resumiremos los factores que intervienen facilitando la ocurrencia del aprendizaje significativo, propuesto por Rogers; los que pueden ser comparados con las características del modelo tradicional de enseñanza. (Ver pág 19)

En primer lugar, Rogers planteó la necesidad de que el maes

tro, como facilitador del aprendizaje, siendo una persona que es percibida como figura de autoridad (líder); en la relación experimente una confianza básica en la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos. Si esta confianza se constituye en una creencia sólida, sustentada por el profesor, estará planteada la base para que los siguientes aspectos se expresen en la acción:

- a) " La persona facilitadora comparte con los demás; con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje".

La planificación del programa escolar, su forma de administración y de aplicación, la recolección de fondos y su uso; todas son responsabilidades del grupo involucrado.

- b) " El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto de su propio interior y de su propia experiencia como de libros, materiales o experiencias en la comunidad". El maestro animará a los estudiantes a agregar los recursos que ellos conozcan y a incluir recursos de fuera del grupo.

- c) "El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros". Tras explorar sus propios intereses y considerando la variedad de recursos disponibles, el alumno toma las decisiones acerca de su propio aprendizaje y asume la responsabilidad respecto de las consecuencias de sus decisiones.

- d) "Se provee de un clima facilitador del aprendizaje" . En la sala de clases o en la escuela en general se vive una atmósfera de autenticidad, de estimación y de un escuchar comprensivo. Inicialmente este clima puede surgir de la persona que es percibida como líder (profesor); pero a medida que el proceso de aprendizaje se de-

sarrolla este clima es provisto con frecuencia por los mismos estudiantes... " Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros o de películas o de experiencias en la comunidad o del facilitador". (Rogers , C. 1980).

- e) " El énfasis está puesto, principalmente, en promover el proceso contínuo del aprendizaje". Un curso o una materia se termina exitosamente no cuando el alumno ha aprendido todos los contenidos examinados, sino cuando él ha realizado significativos progresos descubriendo y aplicando "cómo aprender" lo que desee saber.

- f) " La evaluación de la cantidad y calidad del aprendizaje es hecha principalmente por el estudiante mismo ". Esta autoevaluación puede ser influida y enriquecida por una retroalimentación respetuosa de parte del grupo o del facilitador.

Muchos maestros pese a que sienten la necesidad de generar un cambio en su estilo de impartir enseñanza, queriendo que el proceso desemboque en aprendizajes significativos, no lo logran debido a que no cuentan con recursos metodológicos ni de comportamiento que se ajusten a tal necesidad. (Gordon, 1977; Filp y Cardemil, 1985).

En consecuencia, proporcionar nuevas metodologías y capacitación en recursos para la comunicación y la resolución de conflictos en el ambiente educativo, deberá constituir un aporte valioso para aquellos docentes que deseen ejercer un rol de facilitadores del aprendizaje y de agentes fundamentales en el desarrollo formativo de la persona de sus alumnos.

2.2.6. EL PROCESO DE "EXPERIENCIAR"; LA FOCALIZACION EXPERIENCIAL Y LA EXPRESION PERSONAL

El experienciar o "experiencing" se refiere a un proceso que ha sido definido detalladamente por diversos autores y que se encuentra entre los fundamentos principales que orientan el quehacer de la "Psicoterapia Experiencial". Este concepto es perfectamente aplicable al desarrollo personal de cualquier individuo, sea cual fuere el contexto en que éste se esté realizando, ya que "experienciar" tal como lo define Hart es "un proceso subjetivo al que se puede referir internamente cualquier persona... es la masa aperceptiva de la vida subjetiva del individuo, es la orientación interna implícitamente sentida, directamente conocida y que es la fuente de los significados personales". (Hert, 1970).

El "experiencing" o proceso de experienciar se refiere entonces a un proceso sentido, un flujo en donde ocurren sensaciones y sentimientos y que hace posible a todo individuo sentir algo en un momento dado. Como bien dice Gendlin este experienciar ocurre antes de ser conocido, verbalizado, pensando o conceptualizado, es un flujo cambiante que sucede en el presente inmediato. Esto alude a que este proceso ocurre concretamente en el organismo, por lo tanto posee una dimensión vivencial presente, actual. Otro aspecto que puede ser puesto de relieve en el experienciar es que éste puede ser atendido directamente y en cualquier momento y en ese sentido toda persona fácilmente puede chequear este dato sentido al referirse a él.

Hart, J.: "El Desarrollo de la Psicoterapia centrada en el Cliente" apunte de cátedra, Depto. de Psicología U. de Chile, 1970.

Gendlin, E.: "A Theory of Personality Change". Cap. 7 en "New Directions in Client-Centered Therapy. Edit. sor: Hart y Tomclinson U.S.A. 1970.

Este referente directo yace en lo corporal, ya que el cuerpo totaliza la información en el proceso sentido, es allí donde se encuentra -según Gendlin- la fuente de los significados implícitos de nuestra vida. Este mismo autor plantea que la relación entre los significados implícitos y todo aquello que es explicitado se da en una relación de interacción. El experiencing involucra en lo esencial una interacción entre sus sentimientos y los "símbolos" (imágenes, actos, palabras), "tal como la vida corporal es una interacción entre el cuerpo y el medio que lo rodea".

La persona necesita diferenciar y simbolizar adecuadamente es tos significados haciendo explícitos algunos de los aspectos que se encuentran en forma indiferenciada, implícita y preconceptual en su proce so de experimentar. Tomar contacto con los significados sentidos corpo ralmente, clarificarlos y simbolizarlos de manera correcta, es lo que permite a la persona "llevar adelante" su proceso de experimentar.

La conducta básica a través de la cual las personas pueden po nerse en contacto directo con el proceso de sentimiento es lo que Gendlin definió como focalización. Esta conducta a la que se le ha llamado también habilidad experiencial surge a partir de los trabajos desarrollados por Gendlin y sus colaboradores, quienes descubrieron, a nivel de la terapia, que aquellos pacientes que tenían éxito en el proceso terapéutico se distinguían especialmente por "su habilidad para pulsar un pro ceso interno que la mayoría de los clientes ignoraban..." (Gendlin, 1982).

La focalización constituye una importante habilidad psicológica que permite ese contacto directo con el experimentar siempre presente en la persona; "es un proceso necesario para atender en forma directa a nuestro sentir concreto y corporal, y para ser capaces de simbolizar sus significados implícitos, con el objetivo de producir un cambio experiencial" (Campos y Forno, 1987). Respecto de esta habilidad que Gendlin y sus colaboradores descubrieron en algunos pacientes, este autor señala "la diferencia está en cómo hablan, y esto es solamente una señal externa de un aspecto más profundo; lo que ellos hacen "dentro de sí mismos" (Gendlin, 1982).

Si consideramos la capacidad para expresar nuestro propio sentir como el resultado de la simbolización de los significados implícitos y que a través de la focalización se han hecho explícitos, es dable comprender la importancia que posee el focalizar experiencial, respecto del desarrollo de nuestra expresividad personal ya sea por medio de la verbalización, gestos, tono de voz, etc. Esta expresividad ha sido considerada por diversos autores preocupados por el entrenamiento en habilidades comunicacionales como una de estas habilidades (Guerney, D'Anguelli-Weener, Gordon, etc). Aludiendo a ella, como la habilidad que implica la expresión personal de los sentimientos, necesidades y puntos de vista; como la habilidad para "hacerse comprender" adecuadamente por el otro y como parte de la retroalimentación que se produce en la comunicación cuando además está presente la habilidad de escuchar y comprender los significados del otro (agudeza empática). Para esta habilidad Thomas Gordon acuñó el término "emisión de mensajes desde el yo".

Campos, P. y Forno, H.: "Eficacia de un Manual de Entrenamiento en Focalización Experiencial evaluada a través de la Escala del Experiencing". Tesis Depto. de Psicología U. de Chile, 1987.

De más está recalcar la importancia que tienen procesos de esta índole no sólo en la terapia sino en educación, en el sentido que apuntan al desarrollo formativo de las personas. Los educadores requieren del desarrollo de este tipo de habilidades, especialmente si se procura fomentar su expresividad personal y la de los alumnos.

2.3. ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES

Los investigadores de la P.C.C. para enfrentar la formación de los nuevos terapeutas, fueron desarrollando formas de entrenamiento que favorecieran el aprendizaje de las condiciones señaladas como necesarias para promover el cambio terapéutico (aceptación, congruencia o autenticidad y empatía); las que pueden ser agrupadas en dos modalidades básicas, de acuerdo a la forma en que son estructurados los programas y respecto del estilo de supervisión que es ofrecida por el monitor; ellas se han denominado: Modalidad Didáctica y Modalidad Experiencial (Truax, Carkhuff y Douds, 1964).

Estas dos modalidades se distinguen por la forma en que conciben las condiciones terapéuticas, es decir: mientras la Modalidad Didáctica define estas condiciones como comportamientos específicos o habilidades comunicacionales, la Modalidad Experiencial las concibe como actitudes comunicacionales que se encuentran profundamente ligadas a la personalidad del terapeuta (Collyer y Gonzalez, 1980).

También es posible, relacionar estas modalidades de entrenamiento con la diferenciación planteada por Rogers, respecto de dos estilos básicos de enseñanza: la forma tradicional o convencional de educación sería comparable con la modalidad Didáctica de entrenamiento y, el enfoque educativo representado por el aprendizaje significativo coincidiría mejor con la modalidad Experiencial de entrenamiento (Rogers, C.; 1980).

2.3.1. LA MODALIDAD DIDACTICA

Esta modalidad surge, como se expresó anteriormente, del enfoque

-
- Truax, Ch, Carkhuff, R. y Douds, J. : Hacia una integración de los enfoques experienciales en el entrenamiento en Consejería y Psicoterapia. Traducc. de Journal of Counseting Psychology, Vol II, N° 5, 1964.
 - Gonzalez, D. y Collyer, J.: Efectos de dos modalidades de supervisión sobre un entrenamiento en habilidades de comunicación. Tesis de Grado, Depto. de Psicología, U. de Chile, 1980.
 - Rogers, Carl.: Ob. cit.

que concibe las habilidades de comunicación como comportamientos específicos y, por lo tanto, para conseguir su aprendizaje se implementa un programa altamente estructurado, con contenidos previamente definidos que son presentados en una secuencia fija; lo fundamental del aprendizaje son sus componentes teóricos y conductuales.

El rol del monitor es esencialmente "directivo", dándole prioridad al refuerzo de los aciertos e indicando y corrigiendo los errores. El desarrollo personal de los participantes pasa a segundo plano, se tratará de seguir el programa lo más fielmente posible (Mazer y Engle, 1968; Arroyo et al, 1980).

Los elementos educativos asociados con el método tradicional de enseñanza que podemos encontrar en la Modalidad Didáctica son: el currículo pre-determinado, la uniformidad de contenidos y actividades para todos los integrantes, la actitud "directiva" del monitor y un tipo de evaluación del aprendizaje que es realizada por el monitor.

Esta modalidad de entrenamiento, al poner énfasis en el logro conductual y en la operacionalización de las habilidades terapéuticas, recurre a diversas técnicas que contribuyen a la adquisición de estas "conductas", tales como: modeling, rol-playing, retro-alimentación verbal, discusión de principios teóricos. actividades a realizar dentro y fuera de la sesión, etc. (D'Augelli y Weener, Wexler, Engle).

2.3.2. LA MODALIDAD EXPERIENCIAL

En esta modalidad aparece como fundamental el concepto de que las condiciones terapéuticas provienen de actitudes profundamente integradas a la personalidad del terapeuta; estando, por ello, el programa destinado a

producir un desarrollo actitudinal, en la personalidad de los participantes.

Los contenidos de un programa experiencial no responden a una secuencia fija y pre-determinada, sino que se ordenan en una pauta general que permite a los participantes escoger aquellos que se relacione más con sus motivaciones o intereses personales. Recordemos que este aprendizaje abarca la totalidad del individuo, ya que incluye tanto aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos; caracterizándose además por consistir en un proceso que se auto-inicia, pues el participante escoge lo que desea explorar y estructura su propio programa; este aprendizaje se caracteriza por ser "penetrante" y perdurable, ya que involucra tanto las ideas como los sentimientos del que aprende y, finalmente, es el mismo estudiante quien evalúa sus logros, ya que éstos han surgido de sus motivaciones, de lo que él quiere y necesita saber.

Conviene señalar que en esta modalidad el rol del monitor se hace más personalizado, ofreciendo incluso su propia experiencia como elemento formativo para los entrenados. Brinda las condiciones facilitadoras (aceptación, autenticidad y empatía) promoviendo en el participante un mayor compromiso personal y un tipo de aprendizaje que se vivencia como significativo.

En síntesis, en esta modalidad de entrenamiento, lo que se pone de relieve es el despliegue de una supervisión de tipo experiencial en el contexto de un programa inestructurado; lo que ofrece amplias posibilidades para la autoexploración y el desarrollo de actitudes personales e interpersonales que se van aproximando cada vez más a aquellas necesarias para una relación de ayuda.

Indistintamente, diversos investigadores se han inclinado por otorgar preferencia a una u otra modalidad de entrenamiento, de acuerdo a las ventajas que cada una posee por separado; considerando la significación de

los cambios obtenidos en las variables de agudeza empática, expresión personal o auto-actualización y también los datos acerca de la permanencia de estos cambios, observada en el tiempo (Payne y Galinsky, 1968; Payne, et al, 1972; Reyes Y Benítez, 1979; Arroyo et al, 1980; Gonzalez y Collyer, 1980; Reyes y Benítez, 1983).

Buscando enriquecer la calidad de los entrenamientos, algunos autores han postulado una integración de ambos modelos, en lo que se ha denominado "Modalidad Didáctico-Experiencial" (Carkhuff, 1964).

2.3.3. LA MODALIDAD DIDACTICO-EXPERIENCIAL

La integración de las dos modalidades, que hemos revisado previamente, ha permitido acceder a las ventajas que ambas poseen, vale decir: el tipo de programa de la modalidad Didáctica y el estilo de supervisión de la modalidad Experiencial. Así, mediante esta síntesis de elementos didácticos y experienciales, se logra descartar, por un lado, el programa excesivamente flexible y poco estructurado del entrenamiento experiencial y, por otra parte, el estilo de relación poco personal que asume el monitor en el entrenamiento didáctico (Carkhuff, 1969; Gordon, 1977; Gonzalez y Collyer, 1980; Arroyo et al, 1980).

A este modelo también se le ha denominado ecléctico, ya que debe conciliar la necesidad de no actuar como el "experto" que posee la información y las técnicas para resolver problemas, con el interés de transmitir, mediante un programa bien estructurado, aquellos aspectos experienciales, que conduzcan a un aprendizaje personal y significativo.

No es suficiente -afirman quienes proponen esta modalidad- una cla

-Truax, Carkhuff y Douds: Ob. cit.

ra disposición y un buen nivel de auto-actualización personal, para ejercer con éxito una relación de ayuda; sino que para ser verdaderamente efectivo en esta función es importante que se adquiriera la instrumentalización eficiente de las habilidades requeridas para ello. Al respecto Gondra señala: "la exclusión de las técnicas en las condiciones del proceso terapéutico no significa que éstas sean totalmente despreciables... en este sentido, la última concepción rogeriana del terapeuta insiste también en su función técnica, incluso en esta etapa existencial". Por su parte Rogers, sin perder de vista el aspecto experiencial, señala que "los maestros pueden mejorar sus actitudes facilitadoras centradas en la persona con un entrenamiento intensivo. Pero es muy significativo para todos los que están involucrados en la educación el hecho de que se ha encontrado que los maestros mejoran estas actitudes sólo cuando sus instructores poseen estas condiciones facilitadoras en un alto grado. Esto quiere decir, que dichas actitudes son "tomadas" vivencialmente de otra persona" (Rogers, C, 1980).

En síntesis, en esta modalidad de entrenamiento se utilizan todos los elementos didácticos encaminados a la adquisición de habilidades comunicacionales, tanto a nivel teórico como práctico. Con este fin se presenta un programa cuidadosamente estructurado, donde la secuencia de contenidos es organizada en un orden de complejidad creciente y se incluye, como elemento fundamental, un elevado nivel de condiciones facilitadoras, que el monitor ofrece al supervisar el aprendizaje, abriendo espacios para que surja un proceso de exploración de las experiencias propias a nivel de sentimientos, necesidades o conflictos; promoviéndose así el auto-descubrimiento y un contacto directo con el nivel experimental que subyace al conjunto de habilidades, que el programa propone.

2.3.4. UNA VISION CRITICA DE LOS ENTRENAMIENTOS EN HABILIDADES

Han surgido críticas al hecho de que se pretende, por la vía de modelos de entrenamiento en habilidades, obtener altos logros o rendimientos que conviertan a las personas en "mejores y más funcionales comunicadores"(*). Tales críticas apuntan a que este tipo de enfoque tendería a centrarse en el aspecto conductual de la persona, buscando la eficiencia en este sentido y postergando los aspectos claves de un aprendizaje significativo, que incluye y privilegia los elementos vivenciales y afectivos; experienciales. Alan Plum uno de los autores de estas críticas, advierte que "se puede llegar a distorsionar seriamente nuestra visión de la naturaleza humana y del proceso de interacción entre las personas, en la medida en que el énfasis está puesto en la habilidad conductual y no en el elemento de significado, que es el centro de la comunicación interpersonal" (Plum, A., 1981).

Se ha hecho notar, también, que el designar a estos programas como "entrenamientos" refleja claramente su énfasis conductual, donde se presenta a una persona que sabe "cómo comunicarse efectivamente" que enseña a otros cómo lograrlo. Esto se haya en contraposición con el significado esencial de la palabra "educación", considerando que éste es un término que implica un alto grado de reflexión y de pensamiento crítico; especialmente cuando se asocia a la educación en comunicación humana, en que los significados son el ingrediente principal.

Además, Plum especifica que este tipo de entrenamientos, al destacar un método "correcto", están sosteniendo básicamente que existiría una "buena" y una "mala" manera de comunicarse. Se introduce así un marco de referencia que tecnologiza la relación interpersonal sacrificando la compren-

-Plum Alan: Communication as skill: A Critique and Alternative Proposal Journal of Humanistic Psychology. Vol. 21 N° 4, 1981

-(*) Gordon, Th: Concepto planteado por este autor. MET-PET

sión profunda entre las personas; lo cual llevaría a superficializar la conciencia de los individuos respecto de sus necesidades y objetivos en relación a la comunicación con otros (Campos, P. y Forno, H, 1987).

Plum complementa su exposición crítica con una alternativa, para la enseñanza en estos programas, que se centre preferentemente en las personas, ayudándoles a "mejorar su sensibilidad y la exactitud con que perciben los mensajes de los otros, entregarle herramientas conceptuales para ayudarlos a que entiendan las acciones de las otras personas y asistirlos en ampliar su imaginación y creatividad, de manera que puedan ver el mundo desde la perspectiva de otras personas. Igualmente, es posible ayudarlos a identificar aspectos de su propia experiencia con mayor precisión!" (Plum, A. 1981).

La revisión de este juicio crítico acerca de las modalidades de entrenamiento nos refuerza la importancia de prestar mayor atención a los aspectos más internos y personales de los individuos, permitiéndoles la expresión de su originalidad y promoviendo su responsabilidad respecto de su propia y particular forma de comunicación; lo que probablemente les ayudará a rescatar y a hacer uso de este potencial propio. Queda claro, entonces, que "lo experiencial", el aspecto vivencial de los seres humanos como totalidades y el elemento de significado cobran relevancia como aspectos esenciales en el enfoque que es aconsejable dar a este tipo de programas de entrenamiento.

2.3.5. INVESTIGACIONES EN NUESTRO MEDIO

En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones que han apuntado a evaluar el desarrollo de la agudeza empática y de otras variables de la comunicación interpersonal, poniendo a prueba, a través de éstas, las distintas modalidades de entrenamiento.

-Campos, P. y Forno, H.: "Eficacia de un Manual de Entrenamiento en Focalización Experiencial Evaluada a través de la Escala de Experiencing". Tesis de grado, Depto. de Psicología, U. de Chile, 1987.

Los resultados obtenidos demuestran una mayor efectividad de la modalidad Didáctica, en el corto plazo (Reyes y Benítez, 1979), atribuyendo tal resultado al grado de sistematización en la entrega de contenidos, de este programa. La modalidad Didáctico-Experiencial también mostró efectividad en cuanto al incremento del nivel de agudeza empática; aún cuando la mayor eficacia se evidenció en la permanencia de sus resultados, en el tiempo. Es posible atribuir este efecto al mayor compromiso personal y participación de los entrenados en el proceso.

La modalidad Experiencial, demostró ser tanto en el largo como en el corto plazo la menos efectiva (Reyes y Benítez, 1980). Casi simultáneamente, otras investigaciones (González y Collyer, 1980; Rojas y Ruiz, 1984; Carrillo, P., 1984), sobre la base de contenidos programáticos homogenizados y con el propósito de diferenciar con mayor claridad los estilos de supervisión Didáctica y Didáctico-Experiencial; se obtuvieron resultados donde no aparecen diferencias, para el corto plazo entre ambas modalidades.

Surgen en esta línea de trabajo, otras investigaciones en las que se observó una tendencia marcada de la modalidad Didáctico-Experiencial a ser más efectiva en el corto plazo, para el entrenamiento de estas habilidades (Reyes y Benítez, 1979; González y Collyer, 1980). En tales estudios se concluye que al presentar un programa que estructura y sistematiza los contenidos, el tipo de supervisión didáctica, aparentemente, no aportaría nada diferente al programa mismo, pues este tipo de supervisión opera con los mismos elementos de una estructura programática sistematizada a diferencia de la modalidad Didáctico-Experiencial en que la supervisión enfatiza la importancia

-Reyes, G. y Benítez, D. : Relaciones Entrenamiento - Agudeza-Empatía y Efectos colaterales en el funcionamiento Psicológico. Ponencia presentada al XVII Congreso Interam. de Psicol., Perú, 1979.

-Reyes, G. y Benítez, D. : Efectos de 2 modalidades de superv. experiencial sobre el desarrollo de la Ag. emp. y de la expr. pers. al XIX, Perú, 1980.

-Reyes, G. y Benítez, D., (1979).

del compromiso personal del participante con su propio aprendizaje, lo que influye en el nivel de interés y en el grado de participación de éste. Esta última característica de la modalidad Didáctico-Experiencial posiblemente se asocia tanto con la efectividad como con la permanencia de sus resultados en el tiempo.

2.3.6.

CARACTERÍSTICAS DE LA MODALIDAD DE ENTRENAMIENTO APLICADA: DIDACTICO-EXPERIENCIAL:

En esta investigación, la modalidad de entrenamiento se desarrolló de acuerdo a principios, derivados tanto de la modalidad didáctica como experiencial; así, en su conjunto constituye un modelo integral, ecléctico, Didáctico-Experiencial, basado en experiencias anteriores exitosas (Carkhuff, 1969; Bravo y Herreros, 1979; González y Collyer, 1980; Leiva, 1981).

Los principios que guían la aplicación de esta modalidad, son los siguientes:

- 1) El aprendizaje de nuevas habilidades requiere de un aprendizaje experien
cial, en que los conceptos son definidos operacionalmente y las habilita
des son practicadas, permitiendo que aquellos lleguen a ser reales y sig
nificativos.
- 2) El rol del monitor es el de un guía, no es el de un experto: Tiene ex
periencia en enseñar habilidades pero no es la autoridad que responde a
todas las preguntas. Su acción apunta a facilitar la exploración de
problemas e intereses propios de cada participante. Por otra parte, es
tablece una base cognitiva definiendo y fundamentando teóricamente el
aprendizaje de las habilidades.

- 3) Los monitores guían indirectamente, siendo un modelo para los participantes. Lo hace en forma estructurada al introducir una nueva habilidad y demostrar conductas verbales a través de rol-playings. En forma inestructurada lo hace siempre, a través de su comportamiento, en la interacción con el grupo y/o con individuos específicos. El monitor está preparado para usar las habilidades fluída, apropiada y genuinamente.
- 4) Los monitores contrastan las respuestas adecuadas con las inadecuadas, con ejemplos basados en las experiencias personales de los participantes. Despliega manejo didáctico para enseñar cada habilidad del programa.
- 5) Los monitores procuran que la mayor cantidad de ejemplos posibles, surjan de la vida real y de preferencia de experiencias propias de los participantes, para demostrar su aplicabilidad y relevancia significativa.
- 6) Cada monitor estimulará la generalización de las habilidades a situaciones de la vida real.
- 7) La experimentación práctica en el Programa va desde lo relativamente simple a lo complejo, de la misma manera en que son presentadas las habilidades. Así, también, dentro de cada sesión las habilidades son presentadas en pasos graduales. Este principio corresponde a la "aproximación en bloques" para el aprendizaje.
- 8) Finalmente, se plantea que los cambios actitudinales ocurrirán simultáneamente o sucederán a los cambios conductuales (D'Augelli y Weener, C.A.P.S., 1975).

Teniendo presente que en los objetivos de este Programa se apunta hacia el fomento de la aceptación, la sensibilidad a los sentimientos propios y del otro y, al establecimiento de un clima apropiado, para aprender sobre la base de una buena relación monitor-participante, se pone especial

atención en los factores que facilitan el contacto con los aspectos experienciales del Programa. Sin embargo, en el curso de él, serán observados continuamente los aspectos conductuales de las actitudes, porque ellos constituyen su expresión, y, por lo tanto, se prestan más adecuadamente a la medición de sus variaciones, en el marco de la investigación.

2.3.7. Definición de las habilidades que el Programa (P.E.C.R.E.C.E.) propone desarrollar a los profesores.

A. Habilidades de Comunicación

A.1. Escuchar bien

Esta habilidad está considerada como la base fundamental sobre la que descansan las otras habilidades. El escuchar bien requiere de un compromiso activo en escuchar y tratar de comprender los mensajes del alumno. Los mensajes son transmitidos en palabras, gestos, tonos de voz, elección y omisión de palabras. Generalmente los profesores escuchan atendiendo a los contenidos específicos, reaccionan hacia el mensaje concreto, en cambio la habilidad de escuchar bien los capacita para contactar también en el mensaje subyacente a lo que aparece como obvio.

Lo esencial en esta habilidad es el atender a los sentimientos y ser capaz de identificarlos claramente. En el hecho, escuchar bien propone al profesor, detener y dejar de lado por un momento las reacciones propias, con la abierta intención de dar completa atención a todas las señales provenientes de la otra persona. El desarrollo de esta habilidad requiere de una actitud abierta y aceptadora hacia el interlocutor.

A.2. Responder empático

Esta habilidad de comunicación está propuesta y su enseñanza construida, sobre el escuchar bien. La respuesta empática requiere que el profesor designe y ponga con palabras el mensaje que viene del alumno, el cual es experimentado con empatía por el educador. Vale decir, se permite a sí mismo sentir los sentimientos e identificarlos teniendo en cuenta el punto de vista del alumno, haciendo un intento sin-

cero por experimentar el mundo de la manera como la experiencia el alum
no y responder en los términos de lo que fue empáticamente sentido. El
profesor tentativamente clasifica el mensaje sentido y resume el contento
nido principal.

Algunas veces la respuesta empática hará contacto en form
precisa con la experiencia sentida del alumno y en ese caso será reco-
nocida afirmativamente por éste. Otras veces el usar términos inexactos
o cuando el sentido del mensaje es mal entendido, el alumno responderá
de una manera tal que conduce la comunicación a una mayor comprensión
tanto del profesor como del alumno. Frecuentemente se podría decir que
las respuestas empáticas actúan como respuestas de continuación, en el
sentido de que ellas invitan al estudiante a seguir comunicándose, a
clarificar más allá los sentimientos o explorar más profundamente as-
pectos relacionados. Esto promueve una mayor toma de conciencia de sí
mismo y una mayor conciencia por parte del profesor de la persona del
alumno.

Lo que el profesor transmite al dar respuestas empáticas es:
"Yo estoy tratando de entender tus sentimientos e ideas y las acepto
como legítimas para tí". La aceptación y la comprensión son promovidas
en el uso de estas habilidades y estas actitudes constituyen el elemento
fundamental que subyace a una relación profesor-alumno satisfacto-
ria.

A.3: Mensajes del Yo

A través de la habilidad de comunicar y compartir los sen-
timientos, el profesor puede expresar sus propias reacciones. El com-
partir los sentimientos a través de los "mensajes desde el yo", (tér-
mino acuñado por Th. Gordon) o Mensajes-yo, tiene básicamente dos ca-

características :

1. El profesor expresa explícitamente su mensaje como un mensaje personal: "yo experimento, yo soy dueño y responsable" de estos sentimientos, ellos surgen de mí, de mis necesidades, de mis ideas y de mi propia perspectiva.
2. Como resultado de asumir esto, el profesor se mantiene sin transformarse en acusador o enjuiciador crítico para el alumno.

En situaciones que constituyen problema: el profesor focaliza cómo y cuáles de sus necesidades están siendo influenciadas por el comportamiento de sus alumnos y enmarca su mensaje en términos de aquellas necesidades y/o sentimientos. En situaciones donde no hay problemas, el profesor puede compartir la satisfacción personal, focalizar aquellos sentimientos relacionados con estar bien, contento, de orgullo, etc. y los expresa de manera que transmite al alumno su reconocimiento personal frente a esto.

B. Habilidades para la Resolución y Prevención de Conflictos.

B.1. Habilidad de Toma Anticipada de Decisiones o Método Participativo para enfrentar conflictos.

Los participantes aprenden a aplicar un método de toma de decisiones con la participación conjunta de los alumnos para resolver problemas o para anticiparse a ellos, previniéndolos cuando hay probabilidades de que ocurran.

La Toma Anticipada de Decisiones (T.A.D.) es una estrategia que constituye un proceso que el profesor lidera haciendo uso de

las habilidades de comunicación y en que actúa como un facilitador, permitiendo la participación activa de las partes involucradas en el conflicto. El enfoque está dirigido a planear anticipadamente, generando formas de resolver o prevenir los problemas presentados. Se da igual importancia a la anticipación, como al plan. El profesor se va sensibilizando para pensar adelantadamente a que las situaciones se produzcan, a identificar las dificultades probables y los resultados esperados que considera educativos. El hacerlo así requiere de un escuchar empáticamente, los sentimientos del alumno y focalizar bien los sentimientos propios permitiendo el flujo de la comunicación en ambos sentidos.

Se alienta a los profesores a que incluyan al alumno tan frecuentemente como sea posible en el proceso de toma de decisiones, el cual también es llamado por algunos autores el "Método Nadie Pierde".

En síntesis, la T.A.D. involucra un análisis extensivo del problema, la definición de objetivos, el examen de las distintas alternativas existentes, que puedan ayudar a la superación del problema, y una estructuración de la situación en base a las decisiones tomadas donde se planea como llevarlas a cabo, se discuten y acuerdan tareas y responsabilidades; todo esto en una dinámica de participación y en un clima de aceptación y respeto mutuo.

B.2. Habilidades de Guía Positiva

En la Guía Positiva, que más bien es un conjunto de habilidades, el énfasis está puesto en clarificar las expectativas respecto del comportamiento de los alumnos y establecer en términos claros, específicos y positivos tales expectativas: "qué hacer", más bien que, "qué no hacer".

Para ayudar al logro de este proceder son propuestas las siguientes habilidades:

Consecuencias lógicas

Consiste en permitir al alumno experimentar directamente las consecuencias de su propia conducta, sin intervención alguna del profesor. Esto es aplicable en un sentido educativo solo si la consecuencia resulta significativa para el alumno y siempre que ésta no sea peligrosa para la integridad física del educando.

Establecimiento de Reglas

Siempre apuntando a un clima de respeto y participación el profesor los emplea como último recurso, quedando reducidos a un mínimo; debiendo estas reglas estar asociadas a consecuencias directamente relacionadas que serán aplicadas en caso que la regla fuese transgredida.

Se conversa de antemano con los alumnos para enunciarla; ésta es planteada en forma realista y en lenguaje positivo, poniéndose énfasis en aquellos comportamientos que sí se esperan de ellos. Las consecuencias a aplicar ante la transgresión de la regla emanan de sugerencias del profesor y los alumnos, poniéndose de relieve la reciprocidad de la relación de tal manera que el establecimiento de una regla constituye una convención que propicia el respeto para todos y a través de la cual se vela por un clima que facilita la satisfacción de las necesidades del alumno y del profesor en términos educacionales.

Estimulación y transmisión de creencias positivas

Básicamente es el reconocimiento, por parte del profesor de los esfuerzos hechos por los alumnos en la consecución de objetivos de terminados en conjunto y del logro de comportamientos esperados. Este reconocimiento es expresado a través del uso del estímulo verbal, del refuerzo y el aliento, lo cual ofrece al profesor y alumno más beneficios para la realción que el uso de refuerzos negativos como criticar, amenazar, ridiculizar u otras formas consideradas de tipo "correctivo".

Ligado a lo anterior se encuentra la transmisión abierta e intencionada de creencias positivas acerca de la persona y comportamientos del alumno.

2.4. FORMULACION DE HIPOTESIS

A. Hipótesis General:

A.1) Si se somete a un grupo de Profesores al Programa de Entrenamiento en Habilidades de Comunicación y Resolución de Conflictos (P.E.C.R.E.C.E.), se observarán cambios significativos, en un sentido positivo, en el grado de Agudeza Empática, nivel de Expresión Personal y en las formas de proceder asociadas con el manejo de conflictos y la toma de decisiones con los alumnos.

B. Hipótesis Específicas:

B.1) El grupo experimental presentará cambios significativos, en un sentido positivo en el nivel de Agudeza Empática en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.

B.2) El Grupo Control no presentará cambios significativos y positivos en el nivel de Agudeza Empática, en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.

B.3) Se encontrarán diferencias significativas y positivas en el Grupo Experimental respecto del Grupo de Control en el nivel de Agudeza Empática, al comparar la medición post-entrenamiento.

B.4) El Grupo Experimental presentará cambios significativos, en un sentido positivo, en el nivel de Expresión Personal, en la medición post-entrenamiento, en relación con la medición pre-entrenamiento.

- B.5) El Grupo Control no presentará cambios significativos en su Nivel de Expresión Personal, en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- B.6) Se encontrarán diferencias significativas y positivas en el Nivel de Expresión Personal, en el Grupo Experimental respecto del Grupo de Control, al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- B.7) El Grupo Experimental presentará cambios significativos y positivos en la evaluación de las Formas de Proceder asociadas con el manejo de conflictos y el proceso de toma de decisiones con los alumnos, observados a través de los puntajes obtenidos en el Cuestionario del Profesor (*), en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- B.8) El Grupo Control no presentará cambios significativos en la evaluación de Formas de Proceder asociadas con el manejo de conflictos y el proceso de toma de decisiones con los alumnos, observados a través de los puntajes obtenidos en el Cuestionario del Profesor en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- B.9) Se encontrarán diferencias significativas y positivas en los puntajes obtenidos en el Cuestionario del Profesor (*) en el Grupo Experimental respecto del Grupo de Control, al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.

(*) Cuestionario de las Formas de Proceder del Profesor, (frases incompletas) construido por los autores de esta Tesis, para los fines de esta investigación cuya aplicación será exploratoria.

3. ASPECTOS METODOLOGICOS

3.1. Diseño Metodológico:

Fue utilizado en este estudio, el diseño experimental Antes - Después, de cuatro celdas, cuya nomenclatura es:

$$O_1 \times O_2$$

$$O_{1'} - O_{2'}$$

En donde:

O = Mediciones efectuadas a través de los tests.

X = Variable Independiente

1-2 = Grupo Experimental

1'-2' = Grupo Control

Fue escogido este tipo de diseño por las siguientes razones:

- 1.- La finalidad principal es evaluar los efectos que un determinado tipo de entrenamiento produce en los comportamientos de los sujetos participantes.
- 2.- Las variables dependientes apuntan hacia los cambios comportamentales y actitudinales, cuyo cambio es posible observar por medio de los instrumentos de medición.
- 3.- La variable independiente (experimental) consta de dos valores, cuyo resultado se comparará.
- 4.- Las mediciones Antes-Después permiten comparar las diferencias que deriven de los efectos provocados por la aplicación de la variable independiente.

5.- El grupo Control contribuye, por su parte, a aislar los efectos del grupo experimental, lo cual se realiza comparando las diferencias entre-grupos.

CUADRO RESUMEN

	ANTES	VARIABLE	DESPUES
	Instrumentos de Medición	INDEPENDIENTE	Instrumentos de Medición
GRUPO EXPERIMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> -Escala de Agudeza Empática de Carkhuff - Escala de Expresión Personal de Rojas-Ruíz - Cuestionario de Formas de Proceder del Profesor 	SI	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Agudeza Empática de Carkhuff - Escala de Expresión Personal de Rojas-Ruíz Cuestionario de Formas de Proceder del Profesor - Hoja de Evaluación del Programa.
GRUPO CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Agudeza Empática de Carkhuff - Escala de Expresión Personal de Rojas - Ruíz - Cuestionario de Formas de Proceder del Profesor 	NO	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Agudeza Empática de Carkhuff - Escala de Expresión Personal de Rojas-Ruíz - Cuestionario de Formas de Proceder del Profesor

3.2. DEFINICION DE VARIABLES

1. Variable independiente : " Programa de Entrenamiento para Profesores " (P.E.C.R.E.C.E.)

1.a) Definición Conceptual :

Es un Programa Educativo destinado a la enseñanza teórica y práctica de determinadas habilidades de comunicación y de resolución de problemas para Educadores, a través de un método didáctico-experiencial. Corresponde a una adaptación del " Communication and Parenting Skills Program " (1976), complementado con aportes provenientes de los trabajos del Dr. Thomas Gordon (M.E.T.) y experiencias chilenas en esta línea de trabajo.

1.b) Definición Operacional:

Entrenamiento para profesores que enseña en forma didáctica y experiencial las habilidades de : Escuchar Bien, Responder Empáticamente, Entregar Mensajes-Yo, Tomar Anticipadamente Decisiones y brindar Guía Positiva a los alumnos frente a problemas. Consta de doce sesiones de dos y media hora de duración, diez de aplicación del programa. Se realiza con un grupo de diez a doce profesores que se reúnen una vez por semana, bajo la conducción de dos monitores entrenados, quienes entregan los conceptos y dirigen la práctica experiencial de las habilidades.

Los participantes realizan actividades de discusión, teórica, role-playing, ejercicios escritos, tareas y lecturas para la aplicación entre sesiones a modo de enlace.

2. Variables Dependientes

2.1 Agudeza Empática:

2.1.a) Definición Conceptual :

Consiste en la habilidad para reconocer, sentir y comprender los sentimientos que otra persona ha asociado con sus expresiones verbales y conductuales, y para comunicar esta comprensión a ella.

2.1.b) Definición Operacional:

Puntaje obtenido mediante la Escala de Agudeza Empática de Carkhuff.

2.2. Expresión Personal:

2.2.a) Definición Conceptual:

Se refiere a la capacidad de las personas para lograr un contacto con su experiencia sentida y a su habilidad para expresar abiertamente sus sentimientos, significados y necesidades en un lenguaje claro, directo, honesto que refleje la responsabilidad sobre la propia experiencia y el respeto por el mundo del otro.

2.2.b) Definición Operacional:

Puntaje obtenido a través de la Escala de Expresión Personal de Rojas y Ruíz (1984).

2.3. Formas Educativas de Proceder Frente a los Conflictos (*)

2.3.a) Definición Conceptual :

Es la capacidad de enfrentar y resolver los problemas y conflictos actuales y potenciales derivados del quehacer educativo. Incluye la decisión y utilización de habilidades determinadas, que reflejan el proceder del profesor y que se describen a continuación:

Nota de los autores: En el proceso de medición de esta variable, una vez aplicado el instrumento descrito (Cuestionario del Profesor), observamos en el análisis de los datos, que en la práctica no era posible conservar la diferenciación inicial planteada a través de dos variables distintas en el Proyecto de esta Tesis (T.A.D. y Guía Positiva); razón por la cual se estimó necesaria la integración conceptual y operacional de dichas variables definidas en una sola globalizada.

2.4. Variable Interviniente

Historia de Acontecimientos en el marco del Tratamiento Experimental:

Contingencias producidas entre las mediciones "Antes- Después":
Fue programada , sin dar información previamente a los investigadores, una Jornada de Reflexión sobre la Educación que involucró a los miembros del Grupo Control.

2.5. Variables de Muestreo

Sexo : Todos los sujetos que conformaron la muestra de trabajo fueron de sexo femenino. Situación que es concordante con información entregada por MINEDUC, señalando que el 80% de los profesores de Educación Básica son del sexo femenino.

Edad : Todos los sujetos de la muestra se ubicaron en el rango de edades entre 23 y 35 años.

Años de experiencia profesional: Todos los sujetos contaban con niveles de experiencia docente que no excedieron los 8 años.

Se planteó inicialmente que estas variables fuesen controladas, considerando la posibilidad que tuviesen influencia sobre los resultados; pero dadas las características que presentaron los sujetos no resultó factible delimitar grupos disímiles debido a la homogeneidad de la muestra respecto de tales variables.

3.3. UNIVERSO Y MUESTRA

Universo:

En la presente investigación estuvo constituido por los profesores de Educación Básica, Media y Superior del Area Metropolitana.

La definición de este universo se encuentra determinada por el objetivo del método de entrenamiento utilizado, que ha sido diseñado para su aplicación con cualquier grupo de educadores.

Muestra

Se trabajó con una muestra sometida a estratificación por etapas múltiples (muestra estratificada) ya que de este modo se hizo posible una esquematización del universo que asegura el poder abarcarlo en forma ordenada y completa; considerando así el rango máximo de estratos. Esto último permite con claridad que en investigaciones futuras análogas a esta, la variable independiente (Programa P.E.C.R.E.C.E.) pueda ir probando su validez y aplicabilidad, cubriendo paulatinamente el resto de los estratos en que el universo ha sido esquematizado.

La muestra fue intencionada, ya que debido a las facilidades de contacto que tuvieron los investigadores al momento de iniciar la fase experimental, éstos pudieron acceder a un determinado estrato y no a otro, estrato del cual surgieron los grupos de profesores que constituyeron la muestra de trabajo: profesores de establecimientos de comuna Urbana, de tipo Particular, de nivel socio-económico Medio, que imparten Enseñanza Básica.

Las variables de estratificación que fueron consideradas son las siguientes:

a) Tipo de Comuna:

- Urbana: Constituida por los sectores más centrales del Area Metropolitana.
- Suburbana: Constituida por los sectores periféricos del Area Metropolitana.
- Rural : Constituida por los sectores aledaños a la periferia del Area Metropolitana, con bajo nivel de urbanización, baja densidad poblacional y con áreas agrícolas incluidas en la comuna.

b) Nivel Socio-económico:

Los datos para estratificar los diferentes establecimientos educacionales, atendiendo al nivel socio-económico, se extrajeron de MINEDUC, en donde se los ha clasificado de acuerdo con la comuna a la que pertenecen, el tipo de fuente de donde obtienen sus recursos económicos y el tipo de administración que poseen. Conforme a lo anterior MINEDUC divide a los establecimientos en los niveles socio-económicos: Alto, Medio y Bajo; según los cuales se procedió a clasificar esta variable.

c) Tipo de Enseñanza Impartida:

Educación Básica: Incluye desde 1º a 8º año de Educación General Básica.

Educación Media : Desde 1º a 4º año de Educación Media Científico-Humanista.

Educación Técnico-Profesional: Incluye los niveles de Educación Media, que reciben enseñanza Técnico-Industrial, Agrícola y Comercial.

Educación Superior: Incluye Universidades e Institutos que imparten enseñanza superior.

d) Tipo de Administración de los Establecimientos

- Municipal y/o Fiscal: En donde la administración es responsabilidad de personas o corporaciones de carácter Municipal y/o Fiscal.

- Subvencionada : Cuya administración es responsabilidad de personas o corporaciones subvencionadas por el Estado.

- Particular : Personas o corporaciones de carácter privado.

En esta Tesis, el hecho de trabajar con una muestra intencionada de casos que corresponden a uno de estos estratos, nos permite afirmar que ellos constituyen unidades tipo del referido estrato, ya que los sujetos han quedado tipificados como resultado del cruce de las variables consideradas en la estratificación. Esto asegura que la muestra trabajada posee una alta probabilidad de ser representativa del estrato del que se la ha tomado (Ségure, T. 1971).

REPRESENTACION GRAFICA DE LA ESTRATIFICACION

Tipo de enseñanza	Ed. Básica			Ed. Media			Ed. Tec-Prof.			Ed. Superior		
	Fisc	Sub	Part	Fisc	Sub	Part	Fisc	Sub	Part	Fisc	Sub	Part
URBANA	Bajo											
	Medio											
	Alto											
SUBURBANA	Bajo											
	Medio											
	Alto											
Tipo de Comuna	Nivel Soc. Econ											

El tipo de Comuna Rural no se incluyó en la representación gráfica de la estratificación debido a que mayoritariamente sus estratos constituyen conjuntos vacíos.

3.4.

DESCRIPCION DE INSTRUMENTOS

1. Escala de Empatía de Carckuff

Es una pauta de observación y clasificación de conductas verbales, destinada a la medición del nivel de comprensión, ofrecido por el terapeuta, a través del análisis del contenido de sus respuestas al cliente (Reyes, Benitez, 1984).

Se presentan a los sujetos una serie de 12 mensajes grabados significativos para quien los emite, frente a cada uno de los cuales los sujetos deberán responder demostrando su comprensión (del mensaje) como si respondieran al emisor. Este es un protocolo escrito.

El modelo que presenta Carckuff (1967) acerca del "counseling", enfatiza la calidad del funcionamiento personal del consejero para el logro de un adecuado proceso psicoterapéutico. En él se describen las características que un terapeuta debiera presentar, entre ellas, la capacidad empática y cinco niveles de funcionamiento para cada uno de ellos. Estos niveles describen 5 grados de funcionamiento desde el más bajo (nivel 1) al más alto (nivel 5). De este modo se propone una escala para evaluarlos. En lo que respecta a la empatía el nivel 1 representaría el nivel de comunicación más perjudicial (mala capacidad empática) y el nivel 5 la respuesta de máxima ayuda (excelente capacidad empática). El nivel intermedio de la escala (nivel 3) representaría el nivel mínimo de ayuda auténtica (ver Anexo N°3).

Este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones, a

nivel nacional (Paganelli; Rojas, Ruíz, 1984) probando así su validez y confiabilidad respecto de la medición del nivel de agudeza empática ("N.A.E").

2. Escala de Expresión Personal : (E.E.P.)

Fue construída por Rojas y Ruíz (Universidad de Chile, 1984) tomando como base los índices señalados por B. Guerny y E. Hatch (*), los cuales son un conjunto de indicadores que permiten evaluar la calidad de una comunicación, según la presencia o ausencia en ella de los siguientes aspectos: Subjetividad, Expresión de sentimientos, Especificidad, Presencia del Aspecto Positivo, Evidenciar Intento de Comprensión y Mensaje Interpersonal (Reyes, Benítez, Investigaciones N°1, Noviembre 1984).

En su aplicación esta escala consiste en la presentación de determinadas situaciones frente a las cuales los sujetos responden como si estuviesen involucrados en ellas, comunicando un mensaje acorde, a su interlocutor supuesto en cada una de las situaciones.

Para evaluar a través de esta escala se requiere contar con las comunicaciones grabadas de los individuos ya que para otorgar puntajes que correspondan a un nivel u otro, se toman en cuenta indicadores de la voz (como por ejemplo). Para cada índice de la Expresión Personal se describen 5 niveles, el primero corresponde al índice en su mejor expresión, el último corresponde al caso en que los indica

(*) Guerny, B. y Hatch, E.: "Entrenamiento en Relaciones Interpersonales", apunte cátedra P.C.C. Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

dores más importantes del índice están ausentes. Los demás niveles señalan grados intermedios.

Para obtener el puntaje que le corresponde a cada situación deben sumarse los puntajes obtenidos (1 para cada índice). Si se quiere conocer el puntaje total del sujeto en E.E.P. se promedian los resultados obtenidos, según todas las situaciones evaluadas. De tal modo que el puntaje total puede ser ubicado entre los siguientes rangos:

- Nivel Bajo : 6 - 12
- Nivel Medio : 13- 23
- Nivel Alto : 24- 30

La confiabilidad de este instrumento, señalado por Rojas y Ruíz (1984) se expresa en los siguientes valores:

- a) Consistencia Interna : 0,51
- b) Confiabilidad Interjueces : 0,70
- c) Confiabilidad Test-Retest : 0,72

Además, sus autores reportan en relación a validez, un 0,432 correspondiente a validez de constructor.

3. Cuestionario del Profesor

Para evaluar las formas de proceder frente a la prevención y resolución de conflictos.

Este instrumento, construido por los autores de esta Tesis, consiste en un Cuestionario de frases incompletas que plantea una serie de 16 situaciones, que profesores habitualmente deben enfrentar y que se encuentran relacionadas con el manejo de conflictos derivados tanto de factores disciplinarios como el rendimiento escolar.

El número de ítems relacionados con las situaciones de la vida real fue determinado en base a una estimación tabulada de distribución del tiempo en que los sujetos están en contacto con tales situaciones.

Para su corrección las respuestas dadas por los individuos serán asignadas, por jueces expertos y/o entrenados, a diferentes categorías que corresponden a conocidas y diversas formas de proceder, tales como: autoritarismo, permisividad, discusión constructiva de los problemas, etc., las cuales serán descritas en forma detallada en el desarrollo del trabajo de tesis.

Cabe señalar que la utilización de esta prueba fue de tipo exploratoria para ser usada exclusivamente en la evaluación de variaciones en cuanto a las conductas que corresponden a las diferentes formas de proceder de los profesores respecto de la prevención y resolución de conflictos.

Evaluación por Jueces

Todos los instrumentos de medición que se aplicaron a esta tesis estuvieron sujetos a normas referidas a criterio de jueces, pues se usaron con el propósito de discriminar los cambios en las distintas

variables en estudio. Esto implicó que las personas designadas como jueces debieron ser preparados técnicamente para realizar su tarea: se efectuó una revisión de las pautas de corrección de los instrumentos, se unificaron los criterios de asignación de puntajes, se realizaron ensayos con la participación conjunta del equipo de jueces y finalmente se les entregaron los materiales de trabajo cuidadosamente preparados, ateniéndose a un sistema de datos mezclados y codificados, de manera tal que éstos actuaran en la evaluación con una aproximación tipo "doble ciego" a los datos, es decir ignorando la procedencia de cada caso.

3.5. PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

3.5.1. ETAPA UNO

a) Adaptación y Complementación del Programa

El Programa de Entrenamiento en Habilidades de Comunicación y Resolución de Conflictos para Educadores (P.E.C.R.E.C.E.) fue desarrollado por los autores de esta investigación a partir de las siguientes fuentes principales : el Programa de Entrenamiento para Padres de D'Augelli y Weener (1977), adaptado y evaluado en Chile por Bravo, P. y Herreros, J. (1979), este trabajo constituye un pilar central en la conformación de P.E.C.R.E.C.E., puesto que a partir de él hemos incorporado la estructura secuencial, los procedimientos básicos para las sesiones y parte importante de sus contenidos. También hemos incluido material extractado de los trabajos realizados por el Dr. Thomas Gordon que se adscriben al entrenamiento de habilidades (P.E.T., M.E.T., L.E.T.) (1979) incorporando nuevos contenidos que definen y grafican los conceptos claves del Programa. Además, se hizo necesario introducir elementos del enfoque experiencial desarrollado por E. Gendlin y que se expresan en actividades orientadas al desarrollo de la expresión personal mediante ejercicios de focalización (Reyes, G. 1984). Cabe señalar, por último, que fueron considerados en la integración de P.E.C.R.E.C.E. aportes provenientes de trabajos sucesivos realizados en el área de la capacitación de profesores por uno los autores de esta Tesis, Víctor Oliva y el psicólogo Carlos Venegas, en esta misma línea de investigación, llevada a cabo con docentes de establecimientos educacionales del Area Metropolitana (Cuadernos de Educación, 1981).

b) Elaboración del Manual del Profesor

Esta etapa concluyó con la elaboración del Manual para el Pro fesor, que consta de lecturas y ejercicios para realizar dentro de las sesiones y fuera de ellas y como Actividades de Enlace entre una y otra.

En el Manual de Trabajo para el profesor, se presentan , en sus lecturas, conceptos esenciales acerca de las habilidades, se describen los principios más relevantes que sustentan el desarrollo y/o enriquecimiento de cada habilidad; lo cual debe ser complementado con las discusiones grupales, conducidas por los monitores.

El Manual del Profesor también contiene actividades para realizar en cada una de las sesiones y que están dirigidas a iniciar y fomentar la práctica de las habilidades enseñadas que requieren de una acabada y sistemática presentación para facilitar su desarrollo.

Así mismo, se han incluido en él, Actividades de Enlace para realizar por el participante fuera de la sesión y que, además de constituir un modo de otorgar continuidad al aprendizaje, cumplen con el propósito de extender la transmisión de las habilidades al ambiente escolar.

c) Validación de los Contenidos del Programa

Una vez adaptado el Programa P.E.C.R.E.C.E. y elaborado el Ma nual del Profesor fueron presentados en conjunto a cinco profesionales idóneos que actuaron como jueces, evaluando la adecuación de sus contenidos, en vistas a su aplicación en nuestra realidad. Los resultados de este procedimiento arrojaron una total concordancia entre los jueces en

torno a los contenidos del Programa; vale decir, que éste, de acuerdo a este criterio, estaría poseyendo validez de contenido. En aquellos aspectos en que la evaluación sugirió la necesidad de efectuar alguna modificación, esto fue considerado e integrado al producto final que constituyó el Programa que definitivamente fue aplicado en esta Tesis.

3.5.2. ETAPA DOS

a) Selección de los instrumentos a utilizar

Para ser utilizados en la presente investigación, fueron escogidas las siguientes pruebas:

- Escala de Agudeza Empática (Carkhuff)

Empleando como situaciones estímulo los doce mensajes experienciales propuestos por J.L. Walker para la evaluación de agudeza empática, en el marco de la formación de terapeutas (1980) y la Escala de 5 niveles propuesta por Carkhuff para su corrección.

- Escala de Expresión Personal (Rojas y Ruíz)

Fue utilizada de acuerdo al esquema planteado por sus autores. Se introdujeron leves modificaciones, en algunos términos, con el fin de favorecer el ajuste de las situaciones a la realidad de los sujetos que constituirían la muestra.

- Cuestionario para Evaluar las Formas de Proceder del Profesor

Instrumento desarrollado por los autores de esta Tesis para los fines de esta investigación, con carácter exploratorio en la medición de la variable Formas Educativas de Proceder frente a conflictos. A continuación detallamos aspectos sobre su construcción y validación:

b. Construcción y Validación de un Cuestionario para Evaluar las Formas de Proceder del Profesor frente a Conflictos .(Aplicación Exploratoria).

Se hizo necesario, en la presente investigación diseñar un instrumento que nos permitiera evaluar una parte importante de los contenidos transmitidos en el Programa P.E.C.R.E.C.E. y que se relacionan con procedimientos orientados a la prevención y resolución de conflictos por parte de los profesores.

Tomando como base los distintos métodos descritos por otros autores (D'Augelli, Weener , Gordon, Herreros y Bravo. C.A.P.S.), como las formas que pueden emplearse para enfrentar y resolver conflictos, hemos desarrollado un cuestionario de frases incompletas, para la evaluación de estas formas de proceder del profesor; en donde, como veremos más adelante, las categorías de corrección están íntimamente ligadas a conceptos vertidos en el Programa. Cabe señalar, que este trabajo, por si solo, constituyó una investigación complementaria, dentro del marco global de la Tesis,

También es importante expresar que la aplicación de este instrumento fue de tipo piloto y que su utilización fue necesaria, en la medida que sirvió a los fines de exploración de las variaciones, evidenciadas en las conductas de los profesores, considerados en este estudio.

La tarea de desarrollar este cuestionario contempló las siguientes etapas:

- 1) Elaboración de Items. Se creó un listado de 50 ítems y cuyos contenidos expresaban situaciones que habitualmente ocurren en el ambiente escolar y a las cuales están expuestos profesores y alumnos. A

partir de este listado fueron seleccionados 16 ítems que ubican las situaciones dentro de los diferentes contextos, en que la relación profesor-alumno ocurre al interior de la escuela (sala de clases, patios, pasillos, recreos, oficinas, etc.). Esta selección consideró la relación entre la cantidad de tiempo destinado a actividades que se desarrollan en esos contextos y el número de ítems asignados. En esta selección participaron los autores de la tesis junto a un psicólogo educacional y un profesor de Educación, con amplia experiencia en el área.

Los ítems presentados en la forma de frases incompletas, ante los cuales el examinado debe responder concluyéndolas de acuerdo a como él procedería si estuviese en esa situación.

2) Asignación de Categorías. Considerando las habilidades vinculadas a la resolución de conflictos que el Programa propone para desarrollar y teniendo en cuenta el marco teórico del Programa, seleccionamos 6 diferentes categorías según las cuales pueden distribuirse las respuestas al cuestionario; clasificando así las formas de proceder del profesor frente a diversas situaciones problemas. Las categorías definidas son las siguientes:

1.- Aplicación de : MODELO PARTICIPATIVO: METODO "NADIE PIERDE".
En este caso, en el proceso de Toma de Decisiones, el profesor hace uso de las habilidades de comunicación: " Escuchar bien" (con aceptación); responder comprendiendo el punto de vista de los alumnos y expresión adecuada y sincera del propio sentir y/o puntos de vista.

Este proceso tiene las siguientes características: los alumnos participan activamente en el planteamiento de problemas y establecimiento de objetivos, expresan sus sentimientos y necesidades, tanto como el profesor y juntos proponen ideas, definen ta -

reas y responsabilidades que apuntan a la búsqueda de soluciones.

2.- Aplicación de : METODO AUTORITARIO

En este caso el profesor no considera o considera en plano secundario sentimientos y necesidades de los alumnos. Impone soluciones; define el problema, establece objetivos, asigna tareas y responsabilidades.

La toma de decisiones es realizada por él e impuesta a los alumnos de manera autoritaria " El profesor gana, los alumnos pierden ".

3.- Aplicación de : METODO TOLERANTE

El profesor se margina de la Toma de Decisiones. Los alumnos hacen prevalecer sus sentimientos y necesidades; plantean el problema, establecen objetivos, intentan buscar soluciones. No consideran el punto de vista del profesor o lo consideran secundariamente.

El profesor no ejerce su rol educativo, deja de guiar activamente el grupo. " El profesor pierde", "los alumnos ganan".

4.- Aplicación de: ESTABLECIMIENTO DE REGLAS ESCOLARES

Se usan como último recurso. Se conversa de antemano con los alumnos para enunciar la regla, ésta es planteada en lenguaje positivo (haciendo mayor énfasis en aquellos comportamientos que sí se esperan de ellos), las consecuencias a aplicar ante la transgresión de la regla emanan de sugerencias del profesor y los alumnos.

Se caracterizan por ser realistas y factibles de aplicar.

Su efectividad es evaluada periódicamente con el grupo curso.

5.- Aplicación de : ESTIMULACION Y TRANSMISION DE CREENCIAS POSITIVAS

El profesor transmite (implícita y explícitamente) creencias positivas acerca de las conductas y de la persona de los alumnos.

- Positiviza creencias negativas que pudiera tener acerca de los alumnos:

- reconoce y estimula expresamente pequeños y grandes logros comportamentales y personales.

- Se preocupa por considerar esfuerzos de los alumnos relativos al logro de metas propuestas.

6.- Aplicación de : CONSECUENCIAS LOGICAS

El profesor permite al (los) alumno (s) experimentar la consecuencia de sus conductas absteniéndose de intervenir directamente.

Tomará en cuenta que : la consecuencia a experimentar resulte educativa para éste y no resultará peligrosa para la integridad física o moral de sus alumnos.

Todos estos conceptos derivan tanto del trabajo desarrollado por T. Gordon en sus publicaciones (P.E.T., M.E.T., L.E.T ed. Diana, 1979, 00,81) como de D'Augelli y Weener (C.A.P.S., 1977) y otros.

Los profesores al responder al cuestionario, podrán evidenciar la utilización de una o de varias de estas alternativas recién categorizadas. Por lo tanto, es posible agrupar las categorías en series que van desde aquella agrupación que constituye el grado máximo

de aplicación del conjunto de habilidades y formas de proceder, para prevenir y resolver conflictos con los alumnos, enseñadas en el Programa P.E.C.R E.C.E. (sesiones 6-7-8 y 9) hasta aquella que se considera el grado mínimo de aplicación de estas formas de proceder, representada por la sola utilización del método autoritario o del método Tolerante. Estas últimas formas de proceder, tal como es expresado en su definición, no logran enfrentar y resolver satisfactoriamente las situaciones conflictivas; por el contrario, se postula que tienden a mantener o acrecentar los conflictos . (Gordon, T. M.E.T.) . De acuerdo con esta ordenación por series, fue desarrollada una escala de puntajes que será aclarada en el punto relacionado con la corrección de la prueba (ver pág. 79).

3) Validación de Contenidos por jueces.

Los ítems fueron presentados al criterio de 6 jueces calificados quienes efectuaron su análisis de acuerdo a las categorías descritas, en el punto anterior.

Como resultado de este estudio de validez de contenido de la prueba, los jueces concluyeron que las categorías estaban adecuadamente representadas por el conjunto de situaciones planteadas en los 16 ítems de este instrumento.

En el siguiente cuadro se resume la representación que tendría cada categoría en la prueba total, de acuerdo al criterio de los jueces:

Categoría	%
1. Método Participativo	73
2. Método Autoritario	73
3. Método Tolerante	60
4. Establecimiento de Reglas Escolares	75
5. Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas	70
6. Consecuencias Lógicas	68

Además del análisis realizado por los jueces, se desprende que existiría una mayor probabilidad de que algunos ítems aporten respuestas a determinadas categorías y no a otras. Por lo tanto, estos ítems discriminarían mejor respecto de las variables consideradas en tales categorías.

El aporte específico de cada ítem a las categorías pre-fijas se señala en el cuadro que se entrega a continuación:

Categoría	Items
1. Método participativo	- - 3 - - 6 - 8 9 10 - - - 14 15 -
2. Método Autoritario	1 - - 4 5 - 7
3. Método Tolerante	1 - - 4 - - - - - - - - - 15 16
4. Establecimiento de Reglas Escolares	1 - 3 4 5 6 - - 9 10 11 - 13 14 15 16
5. Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas	1 2 3 - - 6 - 8 - 10 11 - - - - 16
6. Consecuencias Lógicas	1 - - 4 - - - - 9 10 - 12 - - 14 - -

Cuando la concordancia entre los jueces fue igual o superior a un 80%, para señalar que un ítem producirá respuestas que con

mayor probabilidad se asignarán en una determinada categoría, se consideró que ese ítem discriminaría mejor respecto de dicha categoría.

4. Aplicación Exploratoria del Cuestionario dentro de la investigación

Una vez concluido el proceso de validación de contenidos, los ítems fueron distribuidos al azar, dando origen así al formato definitivo del Cuestionario para la Evaluación de las Formas de Proceder del Profesor.

La primera aplicación de esta prueba fue efectuada dentro de la medición Pre-Entrenamiento tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Se repitió su aplicación al finalizar el Programa de Entrenamiento, como parte de la medición Post-Entrenamiento.

Forma de Usar el Cuestionario

Este instrumento es un tipo de prueba de lápiz y papel, que propone al examinado la completación de frases inconclusas.

Las instrucciones empleadas para iniciar su aplicación, se expresan en los siguientes términos: "En el Cuestionario que Ud. ha recibido encontrará diversas situaciones que habitualmente Ud. (enfrenta) o podría (enfrentar) con sus alumnos y frente a las cuales Ud actuaría de determinada manera. Complete cada una de las situaciones expuestas de acuerdo a cómo Ud. procedería si en este momento Ud. estuviese viviendo la misma situación. Déjese llevar por su primera reacción espontánea ante la situación y detalle los pasos que Ud. decidiría seguir, mencionando los aspectos que Ud. considera importantes para abordar la situación".

5. Corrección de la Prueba

Para realizar la evaluación de las respuestas que el examinado ha desarrollado ante cada situación propuesta en el Cuestionario es indispensable haber conocido previamente el Programa P.E.C.R E.C.E en su totalidad y poseer experiencia en su aplicación.

El proceso de corrección de la prueba se lleva a cabo mediante el siguiente procedimiento:

Primero: Cada una de las respuestas obtenidas deberán ser analizadas por separado y de acuerdo a los contenidos relacionados con las formas de proceder que en ella se especifiquen; será asignada a una o más de las categorías anteriormente definidas: Método Participativo (1); Método Autoritario (2); Método Tolerante (3); Establecimiento de Reglas Escolares (4); Estimulación y Creencias Positivas (5) y Consecuencias Lógicas (6).

Segundo: Una vez que han sido clasificadas las respuestas en las categorías, que a cada una le corresponda se procederá a otorgarle puntaje de acuerdo con la siguiente escala:

10 = Se asignará este puntaje cuando la forma de proceder descrita por el profesor en su respuesta incluya: la aplicación del Método Participativo (1), Establecimiento de Reglas Escolares (4), Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) y Aplicación de Consecuencias Lógicas (6); integrados en una respuesta global.

9 = Se asignará a aquellas respuestas que, junto al Método Participativo (1) integren además, dos de las siguientes categorías: Establecimiento de Reglas Escolares (4), Estimulación y Transmisión

sión de Creencias Positivas (5) y Consecuencias Lógicas (6).

8 = Corresponderá a las respuestas que integran, Junto al Método Participativo (1), a una de las siguientes categorías: Establecimiento de Reglas Escolares (4); Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) o Consecuencias Lógicas (6).

7 = Se asignará cuando la respuesta considere solamente el Método Participativo (1) o bien cuando incluya en conjunto a la aplicación de : Establecimiento de Reglas Escolares (4); Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) y Consecuencias Lógicas (6).

6 = Considerará respuestas que combinen el Establecimiento de Reglas Escolares (4) con elementos de Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) o bien con elementos de aplicación de Consecuencias Lógicas .

5 = Se asigna a las respuestas correspondientes a Establecimiento de Reglas Escolares (4) y también a aquellas que combinen Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas con aplicación de Consecuencias Lógicas.

4 = Se asignará a las respuestas que apliquen Estimulación (5) o Consecuencias Lógicas (6) por sí solas o cuando éstas se combinen en conjunto con el Método Autoritario (2) o con el Método Tolerante (3).

3 = Corresponderá a las respuestas que combinen el Método Tolerante (3) con Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) o con Consecuencias Lógicas (6).

- 2 = Se asignará a las respuestas que combinen el Método Autoritario (2) con elementos de Estimulación y Transmisión de Creencias Positivas (5) o de Consecuencias Lógicas (6).
- 1 = Se otorgará este puntaje cuando la respuesta sólo considere el uso del Método Autoritario (2) o del Método Tolerante (3).

A continuación puede observarse esta distribución de puntajes por agrupación de categorías, que es propuesta para facilitar la corrección de la prueba, en la siguiente tabla:

Puntaje	Categorías incluidas
10	1 + 4 + 5 + 6
9	1 + 4 + 5 / 1 + 4 + 6 / 1 + 5 + 6
8	1 + 4 / 1 + 5 / 1 + 6
7	1 / 4 + 5 + 6
6	4 + 5 / 4 + 6
5	5 + 6 / 4
4	5 / 6 / 2 + 5 + 6 / 3 + 5 + 6
3	3 + 5 / 3 + 6
2	2 + 5 / 2 + 6
1	2 / 3
-	-

6. Confiabilidad del Cuestionario para la evaluación de las Formas de Proceder del Profesor

La confiabilidad del Cuestionario se ha establecido a partir del criterio de la objetividad en su corrección entre distintos correctores. En esta oportunidad fueron los autores de la tesis los que actuaron como correctores, alcanzando un 70% de concordancia en

el puntaje asignado a las respuestas al cuestionario, de acuerdo con las diferentes categorías de formas de responder que incluya cada respuesta.

Considerando el que se trata de un instrumento con respuestas abiertas, el porcentaje de objetividad alcanzado por distintos calificadores se considera adecuado, proporcionando las primeras evidencias de confiabilidad al cuestionario.

3.5.3. ETAPA TRES

Selección de la Muestra y Asignación de los Sujetos a los Grupos Experimental y Control

Luego de realizar el proceso de estratificación del universo y dadas las facilidades de contacto con los establecimientos educacionales correspondientes a uno de los estratos se determinó extraer de él la muestra de trabajo.

En dos establecimientos que reunían las características definidas para este estrato (ver: Aspectos Metodológicos: Universo y Muestra), se llevaron a cabo reuniones informativas que permitieron proporcionar a los posibles participantes mayores antecedentes acerca de las características y objetivos de esta investigación. En esta reunión, también se procedió a abrir las inscripciones de los profesores interesados en participar.

Con el objeto de proceder a conformar los grupos Experimental y Control se realizó una operación aleatoria, producto de la cual el grupo Control quedó constituido por profesores del Colegio Saint James y el grupo Experimental por profesores del Colegio Carlo Magno; cada uno de estos grupos quedó integrado por 8 sujetos, todos de sexo femenino con edades que fluctuaron entre 25 y 42 años y con años de ejercicio docente homogéneos en ambos grupos (2 a 8 años).

3.5.4. ETAPA CUATRO : Medición Pre-Entrenamiento

Se realizó una medición inicial de las variables dependientes a través de los siguientes instrumentos:

1. Escala de Agudeza Empática (Carkhuff)
2. Escala de Expresión Personal (Rojas - Ruíz)
3. Cuestionario para Evaluar las Formas de Proceder del Profesor (Autores de esta Tesis).

Estos instrumentos fueron aplicados a los grupos Control y Experimental por los mismos investigadores y en condiciones análogas para ambos grupos.

3.5.5. ETAPA CINCO: DESCRIPCION Y APLICACION DEL PROGRAMA

a. Descripción y Objetivos

Este es un programa educativo estructurado para brindar la enseñanza teórica y práctica de determinadas habilidades de comunicación y de resolución de problemas destinado a la capacitación de educadores, a través de la modalidad de entrenamiento llamada Didáctico- Experiencial.

1. Objetivos Generales del Programa

1.- Capacitar a los educadores para que puedan promover, en el desempeño de su labor, un clima interpersonal que facilite el desarrollo de un proceso educativo satisfactorio para los individuos que participan en él.

2.- Promover no sólo el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino que también el desarrollo afectivo y personal de éstos.

3.- Enriquecer la calidad de las relaciones humanas en el ámbito escolar y aumentar la satisfacción de sus miembros.

4.- Promover un cambio en las actitudes del profesor, en términos de aceptación hacia el alumno, sensibilidad hacia sus sentimientos y hacia el logro de un manejo constructivo del poder al tomar decisiones conjuntas, frente a los conflictos, basándose en el respeto y consideración mutuos.

2. Objetivos Específicos del Programa

1.- Facilitar a los profesores los elementos teóricos y prácticos para la revisión y aprendizaje de formas de comunicación que les lleven a establecer una relación satisfactoria con sus alumnos.

2.- Ayudarlos a examinar sus relaciones con sus alumnos, a través del intercambio grupal.

3.- Ayudarlos a establecer objetivos para el mejoramiento de sus propios comportamientos como educadores y los de sus alumnos.

4.- Permitir que los participantes (educadores) logren desarrollar formas de proceder que los ayuden a enfrentar y resolver los conflictos escolares satisfactoriamente, haciendo uso de las habilidades que el programa propone.

5.- Estimular que los educadores participantes a través de la práctica experiencial integren y aprendan nuevas opciones de comportamiento, en su quehacer docente y puedan así establecer cuando determinados comportamientos son más apropiados que otros.

6.- Propiciar el establecimiento de objetivos periódicos y su evaluación, aún más allá de la finalización del programa.

3.- Contenidos del Programa

El programa P.E.C.R.E.C.E. comprende la revisión teórica y práctica de un conjunto de habilidades, con sus conceptos y principios subyacentes, que apuntan a la expresión de actitudes de aceptación y autenticidad, por parte del profesor y hacia la adquisición de un manejo constructivo del poder. Estas habilidades son: Escuchar Bien, Respuesta Empática, Mensaje-yo, Método Participativo (T.A.D.) y Guía Positiva (Consecuencias lógicas, Establecimiento de Reglas Escolares, Estimulación).

Este programa se encuentra dividido en cuatro unidades y

el orden en que se presentan las habilidades ha sido cuidadosamente diseñado : cada habilidad se construye en base a la anterior y está relacionada con ella. Así cada nuevo tópico incluye la habilidad precedente como parte de su fundamento. Según este planteamiento de "construcción en bloques" (D'Augelli, 1976) los contenidos se han organizado de la siguiente manera:

Unidad I : Establecimiento de Objetivos. Sesión 1.

Unidad II : Comunicación en la Escuela :

El Escuchar Bien y la Respuesta Empática. Sesión 2 y 3

La Entrega de los Mensajes desde el yo. Sesión 4

Integración de las Habilidades de Comunicación. Sesión 5

Unidad III : Resolución de Conflictos en la Escuela

La Toma Anticipada de Decisiones. Sesión 6 y 7

(Método Participativo)

La Guía Positiva Sesión 8

Integración y Práctica Global de las Sesión 9

Habilidades.

Unidad IV : Evaluación de Logro de los Objetivos. Sesión 10

Unidad V : Seguimiento. Sesión 11 y 12

(Complementaria)

b. Aplicación del Programa *

El Programa de Entrenamiento en Habilidades de Comunicación y Resolución de Conflictos para Educadores (P.E.C.R.E.C.E.), fue aplicado de acuerdo al esquema de trabajo descrito a continuación:

UNIDAD I : INTRODUCCION : Establecimiento de Objetivos .

Sesión 1 : "Importancia de la calidad de la relación profesor-alumno en el logro de las metas educativas"

A) Objetivos generales de la sesión:

- a) Desarrollar una cohesión inicial del grupo.
- b) Facilitar a los profesores la comprensión de cómo el taller puede ayudarles a optimizar la relación profesor-alumno.
- c) Ayudar a los participantes a identificar y definir sus propios objetivos de cambio respecto de sus formas de relacionarse con sus alumnos.

B) Objetivos conductuales:

- a) Los participantes discutirán abiertamente acerca de la forma en que el taller puede ayudarlos como educadores.
- b) Los participantes compartirán sus experiencias, presentando ejemplos de problemas o logros que tienen en la relación con sus alumnos.
- c) Los participantes identificarán conductas específicas que desearían trabajar para un cambio y/o mejoramiento en sus relaciones con sus alumnos, en especial con su alumno foco.

C) Procedimiento de la sesión:

1. Presentaciones

- a) Los participantes fueron recibidos por los monitores y se les entregó una ficha de identificación, en la cual se les solicitó escribir

* Nota: Para la adecuada aplicación de este Programa, considerando su enfoque Didáctico- Experiencial, es necesario cumplir con un procedimiento de entrenamiento para monitores.

su nombre, estado civil, N° de hijos y edades, asignatura que imparten, jefatura de curso y/o cargo que desempeñan en el establecimiento y, motivos y expectativas de su participación en el programa.

- b) Juego de Nombres: Con el grupo, ya reunido se procedió a realizar este juego con el propósito de fomentar el aprendizaje de todos los nombres y soltar la tensión inicial, en el grupo.
- c) Presentaciones personales: Cada participante mencionó los datos consignados en su ficha de identificación, compartiendo brevemente con el grupo los motivos de su participación en P.E.C.RE.C.E y lo que esperaba obtener de él.

2.- Visión General del Programa.

- a) Presentación acerca del Programa: Se entregó una visión de los aspectos generales y una breve descripción del plan de trabajo y de la estructura de las sesiones. Se dió una explicación básica de cada una de las habilidades que serían enseñadas en las sesiones posteriores.
- b) Requerimientos para los Participantes: Fue planteada la importancia de la asistencia fiel a las sesiones, se explicó la función de las tareas para la casa, como una manera de fomentar la práctica adicional y de asegurar así el desarrollo de las habilidades fuera de las sesiones. Se destacó, además, la importancia de la práctica continua en el contexto de la relación profesor-alumno, para poder lograr la integración de las habilidades al repertorio conductual y llegar a cambios reales, en las relaciones con los alumnos. Finalmente, se recalcó la necesidad de mantener en reserva toda la información y sentimientos revelados en las sesiones con el fin de garantizar confianza en el intercambio de experiencia.
- c) Pautas a considerar para el Trabajo Grupal: Fueron presentadas como una expresión del propio sentir de los monitores acerca de cómo les gustaría que se desarrollara el grupo y no como una declaración de los reglamentos. Estas pautas directrices son:
 - El monitor no posee todas las respuestas.
 - Nadie es experto en todo.

- Todos los sentimientos son aceptables y pueden ser comprendidos.
- El curso constituye un programa de educación y no de terapia.

3.- Dinámica sobre Aspectos Teóricos: "El valor de la Relación Profesor-Alumno en el logro de los Objetivos Educativos".

En el contexto de una dinámica grupal en que se fueron recogiendo ideas, conceptos y experiencias de los participantes, los monitores fueron entregando a través de breves exposiciones los conceptos y métodos para fomentar un cambio enriquecedor en la relación profesor-alumno y la forma en que esto se asocia con la calidad de los aspectos educativos. Se enfatizó la relevancia del manejo de las habilidades para el desarrollo de un vínculo tal con el alumno que genere un clima en el aula que resulta facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la transmisión de valores formativos.

4.- En la práctica: "La Relación Profesor-Alumno".

Se discutió acerca de lo que los profesores participantes esperaban de sus relaciones con sus alumnos, sus inquietudes y sus dificultades para resolver conflictos o mantener un clima cálido y satisfactorio en el grupo-curso.

Fueron incluidos los siguientes puntos:

- Los conflictos y diferencias son inevitables ya que todos los miembros de un curso son individuos únicos y diferentes. También las diferencias se dan entre cursos.
- Las diferencias son normales y deben ser respetadas, lo importante es la forma de enfrentarlas.
- Nadie es perfecto, tanto profesores como alumnos cometen errores.
- Ser educadores es una tarea difícil y una de las metas de este Programa es aumentar las recompensas y reducir las frustraciones a través de la comunicación y de un manejo hábil de los conflictos.
- Instruir v/s Educar: dos enfoques distintos en cuanto al rol del profesor.

- El profesor puede ser un real facilitador en el proceso de aprender (contenidos o conocimientos) y en el proceso del desarrollo personal, de los alumnos.
- Se introdujo el concepto de "alumno foco": aquel alumno con quien mantiene, cada profesor, la mejor relación. Considerando a este alumno, iniciarán su aprendizaje y práctica de las Habilidades. Se pidió a cada participante que decidiera concentrarse en cambiar y fomentar un mayor enriquecimiento de la relación entre él y el "alumno foco" escogido.

Se solicitó a los participantes que completaran en forma escrita la Hoja de Trabajo: "Relaciones con mis Alumnos", que aparece en el Manual del Profesor, haciéndose énfasis en la importancia de ser específicos, refiriéndose a comportamientos concretos al formular sus objetivos de cambio.

Luego se solicitó a los participantes que compartieran sus respuestas, reforzándose la identificación de conductas específicas, siendo ayudados, en caso necesario, a precisar la especificidad de los propósitos formulados. A continuación, se comentaron los objeti-vos definidos por los participantes, señalándose que todos los cambios requieren de tiempo y dedicación.

5.- Síntesis y Entrega de Actividades de Enlace.

Se realizó un breve resumen de los puntos principales abordados en la sesión y se asignó la tarea y lectura correspondientes para la siguiente sesión.

UNIDAD II : COMUNICACION EN LA ESCUELA

Sesión 2 : "El Escuchar Bien y la Aceptación"

A) Objetivos Generales de la Sesión:

- a) Sensibilizar a los participantes en la perspectiva de que la comu
nicación es tanto escuchar como expresarse.
- b) Enseñar a los profesores a escuchar abiertamente, tanto los senti -
mientos, necesidades, significados personales como las ideas de su
interlocutor.
- c) Enseñar a los profesores participantes a identificar y denominar lo
más exactamente posible, los sentimientos en la relación profesor -
alumno.
- d) Iniciar las primeras experiencias de aprendizaje del proceso de fo-
calización.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Que los participantes comenten y discutan los conceptos de empatía
y de "Escuchar Bien".
- b) Que los profesores identifiquen las palabras de sentimiento.
- c) Que identifiquen sentimientos en situaciones de la relación profe-
sor-alumno.
- d) Que los participantes comiencen a usar respuestas breves de senti-
mientos, en situaciones profesor-alumno.
- e) Que los participantes realicen focalización a partir de ejercicios
corporales.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se invitó a los participantes a tomar una cómoda posición en sus
asientos, proponiéndoles un esquema de relajación a seguir, paso
a paso, a partir de lo cual se inició una serie de movimientos cor
porales y respiratorios; todo lo cual se constituyó en una rutina
para el inicio de cada una de las sesiones.

2.- Revisión de la Tarea N° 1:

Se solicitó a los participantes que compartieran algunos de los comportamientos, que señalaron en la tarea. Se revisaron los siguientes aspectos:

- a) Comportamientos que les gustaría cambiar, en relación a sus propias conductas haciéndose notar cómo dichas conductas fueron aprendidas a través del modelo de sus propios profesores y padres.
- b) Se ayudó a los participantes a que logaran establecer conductas alternativas como metas.
- c) Los ~~mon~~itores mantuvieron una actitud de aceptación y empatía hacia los problemas y frustraciones expresadas, preocupándose de reforzar sus deseos de encontrar las conductas alternativas más positivas.

3.- Aspectos Teóricos:

- a) Se entregaron fundamentos teóricos y principios básicos del "Escuchar Bien".
- b) Se abrió una dinámica de discusión grupal en torno a la lectura de esta Unidad (Manual del Profesor). Se relacionó esta habilidad con la práctica de una actitud de aceptación y comprensión hacia los alumnos.
- c) Se comentaron y exploraron los conceptos importantes y la asociación entre el saber Escuchar Bien, el desarrollo de relaciones saludables, abiertas y del fomentar el respeto por el otro. Se ayudó a todos los miembros a participar e interactuar, durante la discusión, estimulando a través de refuerzos y apoyo sus esfuerzos. Los monitores se mantuvieron modelando concientemente, en forma directa e indirecta la habilidad de escuchar bien.
- d) Fueron descritas las formas de escuchar, de acuerdo con el grado de retroalimentación que es ofrecida al otro:
 - escuchar pasivo (en silencio).

- "gruñidos empáticos" o señales de escuchar ("Mhm, mh; Ahaa, etc.)
- "abre puertas" ("Dime más", "Cuéntame", "Me interesa lo que me estás diciendo", etc.)
- escuchar activo (respuestas que identifican el o los sentimientos contenidos en el mensaje escuchado). Posteriormente será definido como el uso de respuesta enfáticas.

4.- Práctica:

Rol-playing.

a) Los monitores realizaron un rol-playing mediante el cual modelaron la aplicación del Escuchar Bien, en el contexto de una relación profesor-alumno. En seguida se contrastó con el modelaje de un escuchar deficiente.

- Se solicitó a los participantes comentarios sobre sus observaciones, facilitándoles el reconocimiento de los principios del Escuchar Bien.
- Se les facilitó el reconocimiento de los principios de un escuchar deficiente (obstáculos y fallas).
- Fue discutido el contraste entre ambos modelajes.

b) Actividad de las Palabras de Sentimiento.

Se les propusieron palabras que denotan sentimientos básicos: feliz - triste - enojado - temeroso; y se les pidió que sugirieran palabras sinónimas para ellas. Esta actividad tiene por objetivo ampliar el vocabulario de sentimientos y facilitar así su posterior identificación en los mensajes de los alumnos.

c) Práctica de Identificación de Sentimientos.

1.- Por escrito: Fueron leídas cuatro situaciones de ejercicio consistentes en comunicaciones habituales de alumnos que involucraran sentimientos. Los participantes escribieron frente a cada una de ellas una respuesta corta que identificase tales sentimientos. Se comentaron los sentimientos identificados por los profesores.

- 2.- Forma verbal: Cada participante describió brevemente una interacción con alguno de sus alumnos y luego identificó los sentimientos del alumno, que estaban presentes, en pocas palabras.
- 3.- Rol-playing: Participantes voluntarios representaron los roles profesor y alumno, basándose en situaciones reales expuestas por algún miembro del grupo. La persona que adoptó el rol de "profesor" identificó los sentimientos del "alumno" intentando dar respuestas cortas de sentimiento.
- 4.- Práctica por Díadas: Se pidió a los participantes que recordaran y registraran alguna experiencia significativa en interacción con alumnos. El grupo fue dividido en díadas y efectuaron rol-playing utilizando sus ejemplos personales.
- 5.- Síntesis y entrega de Actividades de Enlace: Se resumieron los puntos principales de la sesión y se anticipó brevemente una visión de la sesión siguiente.

Se entregó la actividad N° 2 y se recogió el trabajo N° 1, para ser revisado.

Se pidió a los participantes repasar la lectura correspondiente a la Unidad.

Sesión 3: "La Respuesta Empática"

A) Objetivos generales de la sesión:

- a) Enseñar a los participantes una forma efectiva de comunicar su comprensión y aceptación hacia los sentimientos del alumno; promoviendo un mayor nivel de agudeza empática en esta comunicación.
- b) Enseñar a los profesores participantes la forma de resumir el tema principal o el mensaje subyacente, de la comunicación del alumno, expresándola a través de respuestas que evidencien esta comprensión.

B) Objetivos conductuales:

- a) Los profesores usarán respuestas de sentimiento cortas, en situaciones profesor-alumno, que les serán propuestas.
- b) Los participantes usarán respuestas empáticas completas en situaciones profesor-alumno de la vida real: identificarán el o los sentimientos, le denominarán y lo expresarán a modo de feed-back, en el contexto del tema central de la comunicación.

C) Procedimientos de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se invitó a los participantes a tomar una cómoda posición en sus asientos, proponiéndoles un esquema de relajación a seguir, paso a paso, a partir de lo cual se inició una serie de movimientos corporales y respiratorios; todo lo cual se constituyó en una rutina para el inicio de cada una de las sesiones.

2.- Revisión de las actividades de enlace:

- a) Se pidió a los participantes que compartieran los sinónimos encontrados para las palabras de sentimiento de la tarea.
- b) Profesores voluntarios, leyeron sus respuestas cortas de sentimiento, revisándose cada ítem con tres personas, para así poder visualizar semejanzas y diferencias entre las respuestas. Estas fueron discutidas por el grupo y los monitores se preocuparon de desalentar las respuestas muy racionales haciendo sugerencias constructivas, poniendo especial énfasis en estimular y reforzar los esfuerzos de los profesores por aumentar su agudeza empática con sus respuestas.
- c) Reforzamiento de la entrega de respuestas cortas de sentimiento.

- Los monitores efectuaron un rol-playing del Escuchar Bien, haciendo uso de respuestas cortas de sentimiento. Se utilizó alguna experiencia del día de uno de los monitores y luego

- se intercambiaron los roles entre ambos.
- Fue dividido el grupo en díadas pidiéndoseles que se comunicaran experiencias propias del día. Uno tomó el rol emisor-relator y el otro de receptor escuchando el mensaje, identificando los sentimientos subyacentes a éste.
- Finalizado el ejercicio se comentó acerca de los sentimientos, opiniones y progresos en relación a éste tipo de respuestas.

3.- Aspectos teóricos de la respuesta empática (completa)

- a) Basados en los comentarios de la discusión anterior, los monitores introdujeron el concepto de Respuesta Empática.
- b) Teniendo en cuenta lo entregado en la lectura de ésta Unidad (El Arte de Escuchar Bien y la Respuesta Empática) en el Manual del Profesor fueron revisados en una dinámica grupal los principios que sustentan el aprendizaje y desarrollo de ésta habilidad.

4.- Práctica en la sesión:

a) Rol-playing.

Haciendo uso de situaciones frecuentes en la relación profesor-alumno, los monitores realizaron modelaje de:

- Una Respuesta Empática Completa.
- Una respuesta inefectiva.
- Y se repitió una Respuesta Empática Completa.

Se solicitaron observaciones y comentarios de todo el grupo, clarificando la aplicación de los principios y el entendimiento de los conceptos. Dándosele consideración al hecho de cómo la atención prestada, el tono de la voz, etc., también son parte de una Respuesta Empática Completa bien aplicada.

Respuestas escritas:

- b) Se leyeron cuatro situaciones de práctica previamente preparadas y se les pidió a los participantes que escribieran Respuestas Empáticas Completas, de acuerdo con el mensaje comprendido

y los sentimientos identificados en ellas. Posteriormente se comentaron en el grupo y se reforzó la aplicación efectiva de los principios.

c) Actividad en tríadas:

El grupo fue dividido en tríadas. Haciendo uso de situaciones profesor-alumno extraídas de la propia experiencia de los participantes se realizó esta actividad en que uno de ellos personalizó a su alumno, el otro asumió el rol de profesor y el tercero de observador.

Estos roles fueron intercambiados, de modo tal que todos representaron los tres roles.

d) Discusión grupal:

Finalizada la actividad, los participantes se reunieron nuevamente en un sólo grupo abriéndose espacio para compartir y comentar acerca de:

- Sus sentimientos cuando personificaban al alumno.
- Sus sentimientos al ensayar y utilizar la habilidad en el rol de profesor.
- Se alentó a los participantes para que ejercieran el uso de la Respuesta Empática en la escuela con sus alumnos, también con sus colegas y si fuera posible con los apoderados de sus alumnos.

5.- Síntesis y entrega de actividades de Enlace:

Los monitores resumieron los contenidos principales de la sesión y se anticipó brevemente una visión de la sesión siguiente.

Se entregó la actividad número 3 (tres) y se recogió el trabajo número 2 (dos) para ser revisado.

Se pidió a los participantes realizar la lectura correspondiente a la próxima sesión "Nuestros propios Sentimientos, la entrega de Mensajes desde el Yo", recordándoles la importancia de compene-trarse con ella.

Sesión 4 :: "El Profesor expresa su Propio Sentir. La Entrega de los Mensajes desde el Yo".

A) Objetivos generales de la sesión:

- a) Ayudar a los participantes a desarrollar más la conciencia de sus propios sentimientos y necesidades, en el ejercicio de su rol de educador, especialmente en el contexto de la relación profesor-alumno.
- b) Enseñar a los participantes el significado de la focalización (Gendlin) y la importancia de la expresión personal para el desarrollo de relaciones humanas saludables.
- c) Enseñar a los participantes el significado y la utilidad de la entrega de los Mensajes desde el Yo (M - Yo).
- d) Enseñar a los participantes a utilizar los M-Yo en forma apropiada.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los participantes alcanzarán un nivel de focalización básico, comprendiendo su asociación con la expresión de sentimientos.
- b) Los participantes serán capaces de definir y explicar la aplicación de los M-Yo en forma verbal y/o escrita.
- c) Al presentárseles una situación determinada (estímulo), los participantes serán capaces de responder expresando Mensajes-Yo apropiados a lo menos en 4 ó 5 oportunidades.

C) Procedimiento de la sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Según rutina descrita, se realiza como en la sesión anterior, agregando elementos de imaginaria.

2.- Revisión de Actividades de Enlace:

Se comentaron las respuestas a las situaciones de la Actividad o Tarea N° 3, utilizándose ese momento para responder a las inquietudes.

tudes de los profesores frente a sus primeros esfuerzos por aplicar las habilidades en sus establecimientos escolares.

Además se aprovechó de hacer una revisión, clarificación y refuerzo de los principios tratados en las sesiones 2 y 3.

3.- Aspectos Teóricos:

- a) A través de los ejemplos extraídos de la tarea se mostró a los participantes que el uso del Escuchar Bien y de las Respuestas Empáticas, es complementario con la entrega de los Mensajes desde el Yo, en una adecuada comunicación interpersonal. Se puso de relieve la idea de la alternancia (emisor-receptor) en la dinámica de la comunicación.
- b) Los monitores realizaron para los participantes una breve exposición sobre el significado de la expresión de sentimientos, la estructura, los usos y las ventajas de los M-Yo. Estos fueron contrastados con la entrega de Mensajes críticos, de reproche, evaluadores, etc.
- c) Se invitó a los participantes a focalizar una necesidad que estuviesen sintiendo y que tenían el derecho de satisfacer dentro del contexto de la relación profesor-alumno.

4.- Práctica en la sesión:

a) Modelaje del monitor:

Uno de los monitores describió una situación profesor-alumno. Primero, se transmitió el contraste dando el modelaje de una respuesta inadecuada. Segundo, se repitió nuevamente con una situación profesor-alumno distinta.

En base a las situaciones modeladas se solicitó a los participantes fueran respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema en la situación?
- ¿De quién es el problema?, ¿del profesor, del alumno o de ambos?.
- ¿Qué sentimientos experimenta el profesor?

b) Ejercicios con M-Yo escritos.

Fueron leídas a los participantes tres situaciones de práctica y se les pidió que escribieran el mensaje-yo conteniendo sus propios sentimientos. Luego compartieron y discutieron sus respuestas.

Los monitores hicieron sugerencias constructivas cada vez que fue necesario y reforzaron consistentemente los aciertos.

c) Grupos pequeños.

Se dividió a los participantes en dos grupos cada uno asesorado por uno de los monitores. Se pidió que cada profesor describiera una situación propia vivida con algún alumno(a) y a los restantes se les hizo responder intentando un M-Yo apropiado.

d) Rol Playing en díadas.

Se pidió a los participantes recordar y registrar situaciones significativas profesor-alumno experimentadas siendo educadores. Se invitó al grupo a formar díadas y utilizando las situaciones registradas tomar en alternativamente los roles de profesor y de alumno. Se les sugirió que utilizaran respuestas empáticas cuando correspondiera, ya que las habilidades deben ser utilizadas en conjunto y de manera dinámica en la vida real.

Las experiencias en las díadas fueron discutidas centrándose en las dificultades de los participantes para aplicar la habilidad de expresión de sus propios sentimientos y también en el reconocimiento de los sentimientos del supuesto "alumno".

5.- Síntesis y entrega de actividades de Enlace:

Los monitores resumieron los contenidos principales de la sesión y brevemente se anticipó una visión sinóptica de la sesión siguiente (Nº 5). Integración y Práctica.

Se entregó la actividad Nº 4 y se recogió el trabajo de tarea Nº 3 para ser revisado y devuelto con los feed-backs apropiados.

Se sugirió a los participantes repasar las lecturas correspondientes a la Unidad: "La Comunicación en la Escuela", ya que la pró-

xima sesión estará dedicada a la integración y práctica global de esa Unidad.

Sesión 5 : "Práctica Integrativa de las Habilidades de Comunicación".

A) Objetivos Generales de la Sesión:

- a) Enseñar a los participantes el proceso dinámico que existe en la comunicación interpersonal, a través de la práctica de las habilidades de: Escuchar Bien, Respuestas Empáticas y Mensajes desde el Yo.
- b) Favorecer mediante la práctica de estas habilidades el incremento de los niveles de Agudeza Empática y Expresión Personal, de los miembros del grupo.
- c) Por medio de la revisión de los principios y conceptos que sustentan el uso de las Habilidades de Comunicación, reforzar la aplicación apropiada de éstas.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los participantes serán capaces de aplicar efectivamente las Habilidades de Comunicación en situaciones imaginarias dadas.
- b) Los participantes serán capaces de intentar satisfactoriamente la aplicación de las Habilidades de Comunicación, en situaciones reales.
- c) Ellos tendrán la oportunidad de consolidar los objetivos conductuales propuestos para las sesiones 2, 3 y 4.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se realizaron de acuerdo al esquema descrito anteriormente.

2.- Revisión de Actividad de Enlace:

Se dió oportunidad para que cada participante compartiera con el grupo su forma de expresar sentimientos y necesidades, haciendo uso del Mensaje desde el Yo, en a lo menos una de las situaciones propuestas en la Tarea N° 4.

Con las exigencias registradas por ellos en el transcurso de la semana, intentaron M-Yo apropiados para ellas. Uno de los monitores tomó cada una de esas situaciones y modeló un Mensaje-Yo lo más completo, invitando a los participantes a adoptar tal modelo.

3.- Aspectos Teóricos:

Se realizó una revisión teórica de principios y conceptos relevantes para la comprensión y desarrollo de las Habilidades de Comunicación. Se ofreció un espacio para resolver dudas y plantear inquietudes.

Se destacó la importancia de percibir en la práctica el uso de las Habilidades, en el contexto de una dinámica, en la cual tendrán que poner especial atención al cambio de la direccionalidad en el proceso de la comunicación: el momento de atender y comprender al otro frente a el momento de confrontar o expresar el mensaje propio al otro.

4.- Práctica Global:

a) En grupos pequeños :

Se invitó a los participantes a dividirse en dos grupos, cada uno asesorado por uno de los monitores. Se entregaron situaciones profesor-alumno supuestas en tarjetas y se les pidió interactuar en rol-playing con el monitor, jugando ellos el rol del profesor. Cuando fue necesario el monitor alternó el rol para modelar respuestas más apropiadas.

b) En Tríadas:

Enseguida, el grupo fue dividido en tríadas. Utilizando situaciones profesor-alumno extraídas de la propia experiencia de los participantes, se hizo esta actividad de manera que uno de ellos personalizó a su alumno, el otro asumió el rol de profesor y el tercero de observador crítico.

Estos papeles fueron sucesivamente intercambiados permitiendo que todos representaran los tres roles. Los monitores se mantuvieron circulando por las tríadas, atentos a la práctica de las Habilidades, corrigiendo y retro-alimentando en función de

lograr un máximo nivel en esta práctica.

c) Focalizando:

Se pidió a las personas del grupo relajarse y focalizar cualquier experiencia, especialmente significativa, que estuviesen viviendo en el momento presente, registrando las necesidades, emociones, sentimientos o inquietudes que surgían en el proceso de focalizar.

d) En Díadas:

Basándose en el ejercicio anterior y con el propósito de profundizar la práctica real de las Habilidades de Comunicación, se invitó a las personas del grupo a constituirse en díadas y a comunicarse, ejerciendo alternadamente el rol de quien expresa y explora su experiencia como el de quien escucha y retroalimenta respecto de ella.

Una vez abierto el grupo, se dió la oportunidad para que hicieran comentarios acerca de la experiencia.

5.- Síntesis, Aclaraciones y Entrega de Actividad de Enlace:

Se revisaron los puntos principales de la sesión y se dió lugar para aclarar dudas.

Se les solicita realizar la lectura de la próxima Unidad: "Resolución de Problemas en la Escuela".

UNIDAD III : "RESOLUCION DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA".

Sesión 6: "La Toma Anticipada de Decisiones. Un Método Participativo para Enfrentar Problemas". Primera Parte.

A) Objetivos Generales de la Sesión:

- a) Enseñar a los profesores participantes a reconocer, analizar un problema potencial y a seleccionar las estrategias para un proceso de Toma Anticipada de Decisiones (T.A.D.) a fin de prevenirlo o aliviarlo.
- b) Enseñar a los participantes a hacer uso del control del ambiente para evitar o aliviar problemas; considerando, en mejor medida, la satisfacción de las necesidades de sus alumnos.
- c) Enseñar a los profesores a usar la planificación anticipada como una estrategia de prevención y resolución de problemas.
- d) Enseñar a los participantes a planear alternativas como método para prevenir problemas.
- c) Estimular a los participantes a considerar, tanto como sea posible, a los alumnos en la Toma de Decisiones y en el proceso de implementación final de los acuerdos logrados; modelando y utilizando el proceso T.A.D. con los alumnos.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los participantes continuarán aprendiendo a focalizar apoyados por la serie de ejercicios corporales y respiratorios.
- b) En situaciones profesor-alumno, el participante hará uso del diagrama de flujo de la T.A.D., para analizar los problemas y aplicar estrategias adecuadas, con la participación de sus alumnos en la toma de decisiones, tanto para la estructuración como para la resolución del problema.
- c) A través de la utilización de un ejemplo propio en su interacción con alumnos, el participante deberá ser capaz de describir el uso de la T.A.D. para prevenir o aliviar los conflictos.

- d) El participante deberá ser capaz de identificar los objetivos que el alumno aspira lograr (frente a los cuales no tiene problemas) y ser capaz de participar junto a él, en un proceso T.A.D. para estructurar la situación y estimular al alumno a alcanzar esos objetivos.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se realizaron de acuerdo al esquema descrito en sesiones anteriores.

2.- Aspectos Teóricos:

- a) Considerando la lectura entregada para esta Unidad, se abrió en el grupo una discusión para la introducción a la prevención y la resolución constructiva de conflictos, a través de la T.A.D., se dió pie para que los integrantes analizaran y contrastaran los distintos métodos utilizados para la resolución de conflictos, haciendo reseña de sus ventajas y desventajas. Refiriéndose a los métodos autoritario, tolerante o permisivo y participativo (T.A.D.).
- b) Se entregó una exposición teórica resumida acerca del procedimiento de la habilidad T.A.D., se ilustraron sus principios y conceptos claves con una variedad de ejemplos. Se describió el proceso completo de toma de decisiones, utilizando el "diagrama de flujo" como guía en la pizarra.
- c) A la luz de lo anterior el grupo discutió los conceptos expuestos y se tomaron sus comentarios para mostrar como podrían obtener mejores resultados utilizando alguna de las habilidades enseñadas.

3.- Práctica en la Sesión:

a) Estructuración Propia:

Utilizando situaciones de práctica, previamente preparadas, se solicitó a los participantes que comentaran como podrían aplicar ellos la T.A.D. para tales situaciones.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los participantes incrementarán su experiencia de focalizar apoyados en la continuación de los ejercicios corporales y respiratorios que se han venido realizando.
- b) A través de ejercicios prácticos programados desde un grado de dificultad simple a la más compleja, los participantes consolidarán más profundamente su práctica de los distintos pasos descritos en el diagrama de flujos de la T.A.D.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se realizaron conforme al esquema ya descrito en sesiones anteriores.

2.- Aspectos Teóricos:

Los monitores ofrecen un espacio de revisión teórica con los principios y conceptos claves que sustentan las habilidades para la resolución de conflictos. Se promueve la discusión en torno a la importancia de que todas las partes involucradas en un conflicto participen en un proceso de toma de decisiones que genere soluciones, el uso constante de la comunicación y del "diagrama de flujos".

Se resuelven dudas y se recuerda que el rol del profesor en este proceso es más el de un guía que el de un experto que todo lo sabe.

3.- Práctica en la Sesión:

a) En Grupos Pequeños:

Se dividió a los participantes en dos grupos cada uno asesorado por uno de los monitores. Se pidió que cada profesor describiera y registrase a lo menos dos situaciones propias vividas con algún alumno, un grupo de alumnos o con el grupo-curso completo, y que constituyera una situación conflicto entre las partes, o bien que se tratase de una situación con metas positivas a lograr por las partes.

Voluntariamente los participantes fueron exponiendo cada uno una situación, la cual fue trabajada por el grupo recurriendo a la T.A.D., concretizándolo a través de sugerencias y aportes, tratando de seguir paso a paso el diagrama de flujos: Estructuración Propia, Decidir qué hacer, Llevar a cabo la decisión.

b) Rol-Playing.

Se mantuvo la división en grupos pequeños, y seleccionando aquellas situaciones que representasen mayor interés y dificultad entre ellos mismos. Se trabajaron haciendo Rol-Playing en donde uno o dos de los participantes representarían el rol del profesor y el resto el rol de alumnos. En todo momento los monitores en cada grupo, estuvieron atentos a guiarlos y retro-alimentarlos en el uso de las Habilidades de Comunicación y de la T.A.D.

c) Grupo-Completo:

Se seleccionaron de entre el grupo dos situaciones que en ese momento estuviesen vigentes y fuese común en la experiencia de los participantes: una que representase un conflicto y otra que representase la consecución de una meta propuesta. Se eligió a uno de los participantes para personalizar el rol de moderador de la reunión (a modo de Reunión de Profesores), y el resto participó generando ideas, proposiciones, sugerencias y alternativas que apuntasen a la resolución del conflicto, o bien al logro de la meta propuesta. Los moderadores fueron activos en el proceso modelando en todo momento las habilidades enseñadas.

D) Síntesis y Actividad de Enlace:

- Se realizó un resumen de los contenidos de la sesión enfatizando el hecho de que la T.A.D. como método para enfrentar conflictos o promover la consecución de metas, está totalmente basado en el uso eficaz de las Habilidades de Comunicación enseñadas en sesiones anteriores.

Cualquier duda que tuviesen se les alentó a comentarla y resolverla en éste momento.

- Se les recomendó como actividad a realizar fuera de la sesión, el enfrentar situaciones problemáticas que tuviesen vigencia en sus grupos-cursos, utilizando todas las habilidades aprendidas hasta aquí.

Se les entregó la lectura para la siguiente sesión: "Resolución de Problemas a través de la Guía Positiva".

E) Breve Introducción a las Habilidades de Guía Positiva:

Uno de los monitores expuso a manera introductoria algunos aspectos a considerar por los profesores para disminuir tensiones y frustraciones en el proceso formativo de los alumnos relacionadas con conflictos frecuentes y la disciplina: ¿Qué alternativa tenemos a nuestro alcance como recurso distinto a reprimir, castigar, amenazar, sermonear, etc., para enseñar a nuestros alumnos comportamientos responsables y positivos?

Esta pregunta dejó abierto un espacio para una discusión sobre algunas habilidades nuevas, que permitan al educador transformarse en un guía positivo. Se mencionó la predicción autoverificada, el uso de las consecuencias lógicas, la estimulación y el establecimiento de reglas escolares.

Sesión 8: "Resolución de Problemas a través de la Guía Positiva".

A) Objetivos Generales de la Sesión:

- a) Incrementar el nivel de comprensión de los participantes del concepto de disciplina en el contexto de solución de problemas en la escuela.
- b) Sensibilizar a los participantes a las posibilidades de aplicación de la guía positiva en sus cursos.
- c) Enseñar a los participantes la manera de implementar la guía positiva a través de la aplicación de consecuencias lógicas, de la revisión de las propias creencias acerca de los alumnos, de las intervenciones en el momento oportuno, de la estimulación a los logros y del establecimiento adecuado de reglas escolares.

- d) Aumentar la conciencia de los participantes acerca de la utilidad constructiva que ofrecen las reuniones de curso como un contexto apropiado para enseñar y promover la T.A.D. y la Guía Positiva a los alumnos.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los educadores participantes definirán el concepto de disciplina en términos positivos y formativos.
- b) Distinguirán entre el castigo y la guía positiva.
- c) Analizarán las creencias que transmiten a sus alumnos respecto de ellos mismos, positivizando aquéllas negativas susceptibles de positivizar, teniendo en cuenta los efectos de la "predicción que se autoverifica".
- d) Reconocerán la importancia de expresar a los alumnos sus expectativas respecto de su comportamiento en forma clara, directa y positiva.
- e) Analizarán una situación problemática con algún (os) alumno (s) o grupo curso completo, identificarán el comportamiento no deseado, el comportamiento deseado, las consecuencias lógicas apropiadas para esa situación que desean aplicar y formularán un plan de acción para llevarlo a cabo.
- f) Definirán situaciones bajo las cuales podría ser necesario utilizar una regla escolar y serán capaces de formular las condiciones para establecerla en forma efectiva.
- g) Reconocerán la importancia de llevar a cabo reuniones de curso para enfrentar en conjunto con los alumnos situaciones de interés común.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Focalización:

Estos ejercicios se realizaron de acuerdo al esquema descrito anteriormente.

2.- Revisión de la Actividad de Enlace:

Se preguntó a los participantes acerca de las experiencias y conclusiones sacadas al aplicar en conjunto las Habilidades de Comunicación y T.A.D. en problemas contingentes.

Se revisaron dos o tres situaciones que fueron comentadas en el grupo. Los monitores reforzaron los avances de los profesores y muy especialmente la integración de todas las habilidades enseñadas. Además se les estimuló recordándoles que las habilidades requerirían de tiempo y mucha práctica para poder ser aplicadas con fluidez.

3.- Aspectos Teóricos:

Considerando la lectura entregada para esta Unidad, se estimuló, en el grupo, una discusión para promover la comprensión de los conceptos subyacentes a las habilidades de Guía Positiva.

- a) Se definieron: Guía Positiva, Predicción, Autoverificada, Uso de Consecuencias Lógicas, Estimulación y Aplicación de Reglas Escolares. Se les ayudó a formular ejemplos de cada uno de estos conceptos.
- b) Los participantes entregaron sus propias definiciones de guía, castigo y disciplina.
- c) Se les ayudó a clarificar sus expectativas como educadores frente a la disciplina, de sus alumnos, a través de las siguientes preguntas:
 - ¿Es el castigo tradicional y punitivo una eficaz ayuda para que el alumno aprenda a ser responsable frente a sus conductas?.
 - ¿En qué forma el proceso de disciplinar al alumno podría ser preventivo en lugar de reactivo, frente a la indisciplina?.
 - ¿Cuánto reflexionan los profesores, en forma anticipada, sobre sus planes y propósitos en relación a la disciplina de sus alumnos?.

4.- Práctica en la Sesión:

a) Análisis de Problemas:

Frente a situaciones propuestas para práctica y ayudados por el diagrama de flujo, se pidió a los participantes que examinaran paso a paso el problema. Se recalcó el hecho de que no existe una sola solución correcta, sino que puede haber varias soluciones viables, así como pueden ser varias las habilidades que debieran ser aplicadas en conjunto para resolver un conflicto determinado.

b) Formulación de Consecuencias Lógicas:

Se pidió al grupo separarse en triadas y se les solicitó que leyeran situaciones de práctica, con las cuales debieron:

- Identificar las consecuencias lógicas de los comportamientos descritos.
- Hacer un análisis de la situación y decidir la forma más apropiada de enfrentarla.
- Efectuar un rol-playing (en cada triada) del plan acordado, tomando los roles del profesor, el alumno y de un observador crítico.

c) Estableciendo Reglas:

- Frente a situaciones especialmente escogidas se pidió a los participantes que identificaran la necesidad de establecer una regla, como último recurso, la formularan de acuerdo a los principios y sugirieran consecuencias relacionadas y significativas para aplicar en caso que el alumno transgreda la regla.
- Con todo el grupo reunido, dos participantes voluntarios efectuaron un rol-playing personificando a un profesor y un alumno que conversan sobre el establecimiento de una nueva regla.
- En términos similares un participante voluntario, apoyado por un monitor efectuaron otro rol-playing personificando al profesor y el resto del grupo a un grupo de alumnos, también estableciendo una regla escolar para prevenir ocurrencia de problemas en el curso. Se les pidió, especialmente, que utilizaran todas las habilidades aprendidas al hacerlo.

5.- Síntesis y Entrega de Actividad de Enlace:

Se realizó un resumen de la sesión revisando los puntos principales.

Se entregó el trabajo N° 6, para la práctica de habilidades de Guía Positiva, fuera de la sesión.

Se recomendó el repaso de las lecturas relacionadas con Resolución de Conflictos en la Escuela y Guía Positiva.

Sesión 9 : "Integración y Práctica de las Habilidades de Comunicación y Resolución de Conflictos en la Escuela".

A) Objetivos Generales de la Sesión:

- a) Ayudar a los participantes a reconocer aquellas habilidades en que tienen mayor dificultad y en que necesitan más práctica.
- b) Ayudar a los participantes a comprender la importancia de la práctica continuada de las Habilidades en el ambiente escolar, para permitir así la máxima integración de éstas.
- c) Brindar una revisión general de los principios de cada habilidad, su relevancia y utilidad, para la prevención de conflictos, y el fomento de un clima positivo en la relación profesor-alumno, especialmente en el aula.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Los miembros del grupo comentarán acerca de las ventajas y dificultades, de la aplicación del conjunto de Habilidades, refiriéndose a los esfuerzos y experiencias realizado en la escuela durante el período de duración de este Programa.
- b) Los participantes practicarán la totalidad de las Habilidades, haciendo rol-playing profesor-alumno, revisándose los principios, las dudas y dificultades encontradas.

C) Procedimiento de la Sesión:

1.- Ejercicios de Focalización:

Se procedió de la misma manera que en sesiones anteriores.

2.- Revisión de la Actividad de Enlace:

Leyeron sus respuestas a la Tarea N° 6 y se les estimuló para que aportasen comentarios y sugerencias entre sí. Se puso especial atención en detectar errores y confusiones con el fin de ser aclarados.

También fueron resaltadas experiencias propias de algunos participantes, que tuvieron interés común, con el propósito de enriquecer las formas de enfrentarlas mediante el uso de las Habilidades aprendidas.

3.- Práctica:

a) En Grupo Pequeño:

Se dividió a los participantes en dos grupos, cada uno supervisado por un monitor y se realizaron ejercicios prácticos de cada habilidad enseñada, según el orden en que fueron presentadas. Se utilizaron situaciones tomadas de las experiencias personales, citadas en las 6 Tareas de Enlace, anteriormente desarrolladas y cada profesor revisó y dió sus respuestas a dichas situaciones.

b) Rol-Playing:

Con el grupo completo, participando como observadores, se pidió a dos integrantes voluntarios que realizaran un rol-playing profesor-alumno, en una situación problema real de algunos de ellos; poniendo en práctica todas las Habilidades en la interacción y en la búsqueda de soluciones y de alternativas a lograr. Varios miembros del grupo, sucesivamente, realizaron esta actividad recibiendo retro-alimentación del resto del grupo, cada vez que se finalizaba un rol-playing.

Fueron comentados los errores y los logros, los sentimientos experimentados en cada uno de los roles y las dificultades para llevarlo a la práctica en sus respectivos grupos-curso.

4.- Cierre y Entrega de Actividad Final.

Se entregó la lectura "Usted está en su propio camino". Además se solicitó que revisaran y reflexionaran acerca de las metas establecidas en la sesión N° 1, realizando un análisis evaluativo de sus logros.

UNIDAD IV : CIERRE : EVALUACION DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Sesión 10: "Usted está en su propio camino"

A) Objetivos Generales:

- a) Ayudar a los participantes a evaluar sus propias conductas y habilidades educativas.
- b) Ayudar a los participantes a evaluar cualquier cambio en sus alumnos como resultado de su participación en el Programa.
- c) Ayudar a los participantes a determinar que habilidades de las enseñadas necesitan practicar más en adelante.
- d) Ayudar a los participantes a comprender la importancia de la práctica continua de las Habilidades en el ejercicio de su actividad como educadores.

B) Objetivos Conductuales:

- a) Llenarán una hoja de Evaluación y discutirán acerca de la ayuda que han obtenido del Programa.
- b) Algunos profesores expresaran el efecto que su participación en el Programa ha tenido en la conducta de sus alumnos.
- c) Los participantes identificarán comportamientos de sí mismos que desean cambiar o mejorar.

C. Procedimiento de la Sesión:

1. Ejercicios de focalización:

También se procedió de acuerdo al esquema formulado para las sesiones anteriores.

2. Evaluación de los propios objetivos:

Los participantes llenaron la hoja de trabajo para esta sesión, de su manual, como una forma de evaluar sus avances desde la sesión 1.

Se compararon las respuestas emitidas ésta vez, con las de la actividad de enlace N° 1.

- Se plantearon las siguientes preguntas para la revisión y discusión:

¿Las respuestas son las mismas o son diferentes?.

¿Piensa que ha progresado hacia el logro de sus objetivos?.

¿Qué habilidades ha utilizado más para lograr esos logros?.

¿Cómo se podrían mantener los cambios realizados?.

- De acuerdo a la discusión, fueron revisados una vez más los conceptos y se dió ejemplos.

3. El Uso de la Retroalimentación.

a) Síntesis Teórica:

Uno de los monitores explicó a los participantes la importancia e influencia educativa que tiene el comunicar al alumno de una manera directa, específica y constructiva cómo se sienten y piensan que éste se está comportando. Se les describieron también los principios para otorgar una buena retroalimentación a los comportamientos de sus alumnos.

b) Práctica de Retroalimentación:

Cada participante expresó a los otros un comentario, sugerencia o crítica útil y constructiva que pueda ayudarlo a pensar en su pro

pia conducta como profesor y como miembro del grupo P.E.C.RE. .C.E., siempre tratando de guiarse por los principios de la retroalimentación constructiva.

4. Conclusión Final.

- a) Se estimuló a los participantes a que recordaran que la continuidad en la práctica de las habilidades es un factor clave para el desarrollo e integración de las mismas.

Se les ofreció la instancia de dos sesiones de seguimiento con intervalos de dos meses a partir desde esta finalización. Casi todos ellos manifestaron su propósito de continuar reuniéndose como grupo con objetivos definidos, a fin de mantener y reforzar lo aprendido en P.E.C.R.E.C.E. y seguir incrementando el desarrollo de relaciones profesor-alumno que renueven y enriquezcan el clima de la sala de clases.

- b) Ambos monitores comunicaron al grupo sus propias impresiones y sentimientos en relación a las diez semanas de reuniones, dieron retroalimentación a los comportamientos, esfuerzos y logros alcanzados por cada uno de los profesores.

Finalmente así, dieron por concluida la enseñanza de este programa.

Sesiones N°s. 11 y 12 : "Seguimiento y Refuerzo"

A. Objetivos Generales:

- a) Efectuar una revisión global de los principios de cada habilidad.
- b) Realizar práctica del conjunto de habilidades basándose en experiencias propias de los participantes y por medio de esta actividad, reforzar la aplicación apropiada de lo enseñado en el Programa.

B. Objetivos Conductuales:

- a) Los participantes del grupo harán comentarios acerca de los logros y obstáculos experimentados en la aplicación del conjunto de habilidades.
- b) Los miembros del grupo practicarán la totalidad de las habilidades, haciendo rol-playing profesor-alumno; profesor-colega; etc.. Se relacionarán comentarios sobre las dudas y dificultades encontradas.

C. Procedimiento en las Sesiones:

1. Focalización:

Se recordó y se revisaron los ejercicios orientados a la focalización.

2. Aspectos Teóricos:

Se dió lugar a una discusión acerca de los principios y conceptos que están a la base de este Programa. Se puso de relieve el enfoque humanista de la educación, como una forma de visualizar nuevas tendencias metodológicas destinadas a enriquecer la práctica docente.

3. Práctica:

a) En Grupo Pequeño:

Se dividió a los participantes en dos grupos, cada uno supervisado por un monitor y se realizaron ejercicios prácticos de cada habilidad enseñada, según el orden de presentación en el Programa. Se utilizaron situaciones tomadas de las propias experiencias de los participantes, en el lapso de tiempo que medió entre la última sesión del grupo y la sesión presente.

b) Rol-Playing en Grupo Completo:

Se solicitó a integrantes voluntarios que realizarán un rol-playing profesor-alumno evocando un problema real de alguno de ellos; poniendo en práctica todas las habilidades interactuando en la búsqueda de soluciones y posibilidades alternativas para la prevención. Los otros

miembros del grupo actuaron indistintamente como alumnos, como profesor y brindaron a su vez retro-alimentación intentando optimizar el proceso. Los monitores actuaron como un miembro más del grupo.

4. Síntesis y Estimulación:

En cada una de estas sesiones se realizó un resumen considerando los puntos más relevantes. Los monitores reconocieron y estimularon expresamente los avances obtenidos por los participantes, alentándolos a ejercer la continuidad en la práctica de lo aprendido. Se incorporó una guía bibliográfica de referencia, para quienes desearán profundizar en el tema.

3.5.6. ETAPA SEIS : Medición Post-Entrenamiento

Se realizó la evaluación post-entrenamiento a los Grupos Control y Experimental, empleando los mismos instrumentos aplicados en la medición inicial y en idénticas condiciones.

3.6. ANALISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis estadístico de los datos obtenidos fueron utilizadas las siguientes pruebas de significación estadística:

- a) Prueba t de Student para aquellos casos en que fue razonable suponer que los puntajes de los instrumentos aplicados se podían considerar en un nivel intervarlar de medición. Esta prueba estadística se utilizó para analizar la significación de las diferencias entre los grupos en estudio. También se empleó este tipo de prueba, propuesta por McGuigan (1977) para grupos relacionados en el análisis de las diferencias intragrupo. Pruebas que fueron consideradas para dos de los instrumentos empleados.

- b) Prueba de U de Mann-Whitney. Esta es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y es una alternativa muy útil para la prueba paramétrica "t" si el investigador requiere evitar los principios en que se basa t o bien cuando, como en este caso, las mediciones efectuadas son inferiores a una escala intervarlar de medición; situación que se presenta con los datos obtenidos al aplicar el Cuestionario para el Profesor. La prueba U se utilizó para evaluar las diferencias en el Cuestionario, entre los Grupos en estudio.

- c) Prueba de Rangos Señalados y Pares Igualados de Wilcoxon. Puede ser utilizada para analizar los puntajes de un mismo grupo de sujetos en dos momentos diferentes y por lo tanto resultó apropiada para la evaluación de las variaciones observadas intragrupo, en el caso del Cuestionario para la Evaluación de las Formas de Proceder del Profesor.

En el análisis cuantitativo de los datos se fijó de una manera general un nivel de significación para los resultados de $\alpha=0.05$, que es considerado apropiado para datos que provienen de variables psicológi

cas, ya que en estos casos el tipo de problema en estudio involucra múltiples factores difíciles de controlar. Con este coeficiente de riesgo se obtiene una probabilidad de certeza del 95% para aquellos resultados que sean observados como significativos.

Para los resultados obtenidos con la prueba de Wilcoxon, se utiliza un $\alpha = 0.025$ el que es aportado por la tabla de probabilidades respectiva para pruebas unilaterales o de una cola.

CUADRO N° 1

MEDICION PRE-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE AGUDEZA EMPATICA
GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		t observado
	\bar{X}	S	X	S	
1	2.3438	0.7874	2.8438	1.1390	0.96
2	2.0625	0.9817	2.0938	1.0883	0.06
3	2.125	0.7974	2.0417	1.1221	0.16
4	1.4167	0.8297	1.5833	1.0180	0.34
5	2.1	1.0077	2.475	0.8767	0.74
6	1.85	0.9487	1.875	1.0175	0.05
7	1.75	0.9504	2.3438	1.1248	1.07
8	1.525	0.8767	1.65	1.0013	0.25
9	1.625	0.8679	1.65	0.8638	0.05
10	1.25	0.4399	1.3438	0.7874	0.27
11	1.75	0.7620	1.9375	0.9136	0.42
12	1.325	0.8286	1.575	1.0099	0.51
TOTAL	21.0363	6.8042	23.1675	6.7970	0.59

t crítico (0.05) = 2.145
g.l. = 14

La ausencia de diferencias significativas intergrupos antes del entrenamiento se comprobó al obtener un t observado = 0.59, para la prueba total. Se pudo comprobar además analizando cada una de las situaciones planteadas que los valores t observados confirmaron la ausencia de diferencias, en todas ellas, entre los grupos evaluados.

CUADRO N°2

MEDICION PRE-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE EXPRESION PERSONAL (ROJAS-RUIZ). GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL.

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		t observado
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1	21.0313	4.7619	19	7.1072	0.63
2	22.0313	6.3117	19.85	6.9965	0.61
3	18.3125	5.6991	18.55	5.7599	0.08
TOTAL	20.4584	4.1402	18.8745	6.2575	0.56

t crítico (0.05) = 2.179

g.l. = 12

Con respecto a esta medición se comprobó la ausencia de diferencias tanto en la prueba total como en las situaciones analizadas por separado.

Nota: Los puntajes promedio, considerados para analizar diferencias intergrupales e intragrupal, para esta Escala, se observaron ligeramente distintos en los cuadros respectivos (N°s 2, 11 y 6,7). Esto se debe a que en el proceso de obtención de tales datos se estimó necesario trabajar, cada vez, con los puntajes aportados por aquellos jueces que mejor correlacionaron.

CUADRO N°3

MEDICION PRE-ENTRENAMIENTO DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR.

GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
1	1.75	1.875
2	2.8	2.9167
3	1.1875	2.5
4	2.0	2.0625
5	2.3571	3.9286
6	1.8125	2.875
7	1.75	3.1875
8	3.5625	4.1875
9	3.5625	3.0625
10	1.8125	2.3125
11	3.9375	4.25
12	2.2143	2.25
13	2.1428	3.7143
14	2.0	3.6875
15	4.375	3.0
16	2.25	1.5
TOTAL	2.4696	2.9568

GRUPOS	U observado	U crítico (0.05)
$G_1 - G_2$	81	75

Los datos así obtenidos permiten confirmar la ausencia de diferencias significativas en la medición pre-entrenamiento.

CUADRO N°4

MEDICIONES PRE-POST ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE AGUDEZA EMPATICA
GRUPO EXPERIMENTAL

SITUACION	\bar{X} (Pre)	\bar{X} (Post)	t observado
1	2.3437	2.6875	1.245
2	2.0625	2.6562	2.217 *
3	2.1262	2.4575	1.850
4	1.4162	2.165	1.502
5	2.125	2.5125	0.842
6	1.85	2.75	2.456 *
7	1.75	2.8437	3.974 *
8	1.525	2.425	3.473 *
9	1.625	2.65	3.857 *
10	1.225	2.45	3.660 *
11	1.675	2.625	4.012 *
12	1.325	2.375	2.439 *
TOTAL	21.0362	30.6062	3.268 *

t crítico (0.05) = 1.895

g.l. = 7

* Diferencias significativas

Al comparar los puntajes totales del Grupo Experimental, pre-post entrenamiento es posible comprobar que aparecen diferencias significativas en un sentido positivo para la variable Agudeza Empática, esto se comprueba tanto para el nivel de significación planteado como para $\alpha = 0.01$, es decir, las diferencias encontradas en este caso alcanzan un grado de certeza del 99%.

Efectuando un análisis por situaciones, se encontró que de las doce formuladas, cuatro situaciones (N°1,3,4 y 5) presentan variación en el sentido esperado, sin alcanzar el grado de significación propuesto

(0.05).

Estos datos permiten aceptar la hipótesis N°1.

CUADRO N°5

MEDICIONES PRE- POST ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE AGUDEZA EMPATICA
GRUPO CONTROL

SITUACION	\bar{X} (Pre)	\bar{X} (Post)	t observado
1	2.8437	3.1875	0.735
2	2.0937	2.3125	3.589 *
3	2.0412	2.4162	1.136
4	1.5825	1.8337	0.642
5	2.45	2.45	0
6	1.875	2.375	1.95
7	2.25	2.75	2.256
8	1.65	2.1	1.540
9	1.65	1.65	0
10	1.3437	1.5	0.957
11	1.9375	1.9062	0.039
12	1.575	1.6	0.174
TOTAL	23.1675	26.2062	3.1052 *

t crítico (0.05) = 2.365

g.l. = 7

* Diferencias significativas.

En el Grupo Control, contrariamente a lo esperado se apreció una tendencia al cambio que se expresa en una variación del grupo total que resulta significativa, con un nivel alfa de 0.05. Sin embargo, al elevar esta exigencia, la diferencia no es significativa para un alfa= 0.01.

Efectuado el análisis de las situaciones que componen esta prueba se comprobó que en una de ellas (situación N°2) la diferencia observada fue significativa.

CUADRO N°6

MEDICION PRE- POST ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE EXPRESION PERSONAL

GRUPO EXPERIMENTAL

SITUACION	\bar{X} (Pre)	\bar{X} (Post)	t observado
1	21.875	25.1675	2.489 *
2	23.5838	27.0413	2.237 *
3	19.3763	24.7938	5.039 *
TOTAL	21.6113	25.6663	4.392 *

t crítico (0.05) = 1.895

g.l. = 7

* Diferencias significativas

La comparación de las evaluaciones pre y post entrenamiento en el grupo Experimental, en la escala de Expresión personal permiten afirmar que existen diferencias significativas, tanto al analizar los puntajes de la prueba total como en cada una de las situaciones planteadas en ella. En consecuencia, se acepta la hipótesis N°4.

CUADRO N°7

MEDICIONES PRE-POST ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE EXPRESION PERSONAL
GRUPO CONTROL

SITUACION	\bar{X} (Pre)	\bar{X} (Post)	t observado
1	19.3125	18.2188	0.950
2	20.125	20	0.102
3	19.3437	20.75	1.243
TOTAL	19.2712	19.5588	0.3171

t crítico (0.05) = 2.365

g.l. = 7

En el Grupo Control, el análisis de las diferencias, al comparar la medición pre y post- entrenamiento, nos muestra que éstas no son significativas, tanto al observar cada situación como al hacerlo con la prueba total. Por lo tanto se comprueba lo planteado en la hipótesis N°5.

CUADRO N°8

MEDICIONES PRE- POST DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR. GRUPO EXPERIMENTAL

SITUACION	T observado	T crítico (0.025)	y N=
1	0 *	0	5
2	(0)	0	2
3	0 *	0	6
4	1,5 *	2	7
5	0 *	0	5
6	1 *	2	7
7	0 *	0	6
8	0 *	0	3
9	0 *	0	3
10	5.5.	2	7
11	0 *	0	4
12	0 *	0	6
13	0 *	0	6
14	0 *	0	5
15	8.5	0	6
16	0 *	0	6
TOTAL	10 *	2	7

* = Diferencias significativas

El análisis de las diferencias intragrupo , entre la 1ª y 2ª medición permiten observar que tanto en los resultados de la prueba total como en la mayoría de los ítems que la componen (13/16) se registraron diferencias significativas; datos que permiten aceptar la hipótesis N°7.

Se determinó efectuar una revisión de los ítems 2, 10 y 15 que presentaron problemas de discriminación.

CUADRO N°9

MEDICIONES PRE-POST DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR (OLIVA-COLOMA)
GRUPO CONTROL

SITUACION	T observado	T crítico (0.025)	y N =
1	6	0	6
2	0*	0	3
3	7.5	0	6
4	3	2	7
5	5	0	6
6	11	2	7
7	6	0	5
8	8	4	8
9	5	4	8
10	0*	0	5
11	2.5	0	5
12	7	2	7
13	6.5	0	5
14	7.5	4	8
15	5.5	4	8
16	2*	2	7
TOTAL	7	4	8

* = Diferencias significativas

Al analizar los datos pertenecientes al grupo Control, respecto de la 1ª y 2ª medición se puede afirmar que no existen diferencias significativas al considerar los puntajes de la prueba total.

Cuando se realiza el análisis de cada ítem o situación se aprecia que en la mayoría de ellos tampoco aparecen diferencias significativas, exceptuando los ítems 2, 10 y 16. Estos resultados condujeron a una revisión de la prueba, específicamente de estas situaciones que presentaban un bajo poder de discriminación, llegando a detectar que tales situaciones requerían ser corregidas en su forma de ser planteadas para aumentar su capacidad de registrar cambios en esta variable.

CUADRO N°10

MEDICION DE POST-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE AGUDEZA EMPATICA (CARKHUFF). GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		t observado
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1	2.6875	0.6927	3.1875	0.9311	1.14
2	2.6563	1.0035	2.3125	1.1483	0.60
3	2.4583	0.7211	2.4167	0.7755	0.10
4	2.1667	1.2394	1.8333	1.0072	0.55
5	2.5	0.9337	2.45	1.0609	0.09
6	2.75	0.9268	2.375	1.3716	0.60
7	2.8438	0.7233	2.75	0.9837	0.20
8	2.425	1.0099	2.1	1.0077	0.60
9	2.65	0.7355	1.725	0.9604	2.02 *
10	2.4063	1.1031	1.5	0.8799	1.70
11	2.65	0.7513	1.9375	0.8776	1.57
12	2.375	1.2129	1.6	1.0328	1.29
TOTAL	30.6063	7.4031	26.2063	7.4095	1.11

t crítico = 1.761
 $\alpha = 0.05$ g.l. = 14

Respecto de los niveles de Agudeza Empática evaluados, el análisis intergrupos, en la medición final, indica que las diferencias entre ambos grupos no resultan estadísticamente significativas, lo que se expresa en puntajes t observados inferiores al t crítico estableci-

do por la tabla correspondiente ($t = 1.761$), tanto para la prueba total como en las situaciones al efectuar un análisis en forma separada; en este caso se alcanza un resultado de significación estadística en la situación N°9. Todo lo anterior no aporta evidencia suficiente para aceptar la hipótesis N°3. Sin embargo, es posible apreciar una tendencia favorable en el sentido esperado lo cual será revisado más extensamente en la Discusión de los Resultados.

CUADRO N°11

MEIDICION POST-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE EXPRESION PERSONAL (ROJAS-RUIZ) . GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL.

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		t observado
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
1	25.4375	3.2522	17.9	6.4562	2.76 *
2	24.1563	7.0807	19.375	6.4733	1.15
3	24.125	3.4804	20.0857	6.4733	1.45
TOTAL	24.5725	3.5021	19.3548	6.3688	1.90

t crítico = 2.179

$\alpha = 0.05$ g.l. = 12

En cuanto al incremento de la Expresión Personal se observa que éste resulta estadísticamente significativo solamente para aquellos datos aportados por la situación N°1 de la prueba aplicada, en tanto las situaciones 2 y 3 permiten apreciar cambios en un sentido positivo en el grupo experimental pero tales variaciones no resultaron significativas. Al analizar la prueba en forma global los resultados cualitativamente indicarían cambios; pero éstos cuantitativamente no alcanzan el nivel de significación esperado, lo cual no permite aceptar

la hipótesis N°6. En la Discusión de los resultados se efectuará un análisis cualitativo de estos datos.

CUADRO N°12

MEDICION POST-ENTRENAMIENTO DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR
GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL

SITUACION	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
1	6.25	2.0
2	5.0	3.2857
3	7.0	2.25
4	6.7143	3.75
5	7.0833	2.875
6	4.9286	3.1875
7	4.1429	2.9375
8	4.0	3.375
9	4.0	4.8125
10	3.2857	3.4286
11	4.7857	4.0
12	6.8571	3.1875
13	4.2857	4.0625
14	3.9286	4.375
15	5.0	4.125
16	4.58	2.6875
TOTAL	5.2621	3.4386

GRUPOS	U Observado	U crítico (0.05)
$G_1 - G_2$	28 *	83

Al evaluar las Formas de Proceder del Profesor fue posible comprobar que se verificaron cambios significativos en un sentido positivo que permiten aceptar la hipótesis N°9.

EVALUACION DEL PROGRAMA POR LOS PARTICIPANTES

Estos datos fueron obtenidos a través de la Hoja de Evaluación del Programa (ver Anexo N° 7). Los resultados encontrados se detallan a continuación:

CUADRO RESUMEN

<u>1. Grado de Interés</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>%</u>
Muy interesante	8	100
Interesante	0	-
Poco interesante	0	-
No interesante	0	-
Sin respuesta	0	-
<u>2. Organización</u>		
Organizado	6	75
Medianamente organizado	1	12,5
Poco organizado	1	12,5
Desorganizado	0	-
Sin respuesta	0	-
<u>3. Claridad de las Exposiciones</u>		
Presentado en forma clara	6	75
Presentado en forma medianamente clara	2	25
Presentado en forma confusa	0	-
Sin respuesta	0	-

<u>4. Utilidad del Programa</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>%</u>
a) En el aspecto personal		
Util	7	87,5
Medianamente útil	1	12,5
Poco útil	0	-
Inútil	0	-
Sin respuesta	0	-
b) En la labor docente		
Util	7	87,5
Medianamente útil	1	12,5
Poco útil	0	-
Inútil	0	-
Sin respuesta	0	-
c) En el aspecto familiar		
Util	7	87,5
Medianamente útil	1	12,5
Poco útil	0	-
Inútil	0	-
Sin respuesta	0	-
5. <u>Utilidad de las Actividades de Enlace</u>		
Muy útiles	3	37,5
Medianamente útiles	3	37,5
Poco útil	2	25,0
Inútil	0	-
Sin respuesta	0	-

<u>6. Utilidad de las lecturas</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>%</u>
Muy útiles	7	87,5
Medianamente útiles	1	12,5
Poco útiles	0	
Inútiles	0	
<u>7. Opinión sobre capacidad de monitores</u>		
Muy capaces	7	87,5
Medianamente capaces	1	12,5
Poco capaces	0	
Incapaces	0	
<u>8. Utilización de las habilidades en casa</u>		
Muy frecuentemente	1	12,5
Frecuentemente	6	75,0
Poca frecuencia	1	12,5
Nunca	0	
<u>9. Utilización de las habilidades en el trabajo</u>		
Muy frecuentemente	1	12,5
Frecuentemente	5	62,5
Poca frecuencia	2	25,0
Nunca	0	
<u>10. Tema más útil</u>		
Escuchar bien	4	
Respuesta empática	5	
Mensajes- Yo	7	
Habilidades de T.A.D.	2	
Habilidades Guía Positiva	2	

<u>11. Tema menos útil</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>%</u>
Escuchar bien	-	
Respuesta empática	-	
Mensajes- yo	-	
Habilidades de T.A.D.	2	
Habilidades de Guía Positiva	1	
<u>12. Opinión acerca de la duración del Programa</u>		
Muy largo	0	-
Muy corto	5	62,5
Tiempo justo	3	37,5
<u>13. Si un amigo me preguntara sobre el tema</u>		
Se lo recomendaría mucho	8	100
Se lo recomendaría con reservas	0	
No le diría nada	0	
Lo disuadiría de participar	0	

Al efectuar un análisis de esta información permite concluir lo siguiente:

- El programa fue considerado muy interesante por el 100% de los participantes.
- La utilidad de P.E.C.R E.C.E. fue considerada por un 87,5% de los participantes como útil y por un 12,5% como medianamente útil, esto en los aspectos: personal, ejercicio docente y familiar. Las alternativas "poco útil" e "inútil" no fueron consideradas por nadie.

- Respecto de la organización del programa, el 75% lo encontró organizado, mientras que medianamente organizado y poco organizado , cada una de estas alternativas fue señalada por el 12,5% de los participantes.
- El 75% consideró que P.E.C.R E.C.E. fue presentado en forma clara y el 25% en forma medianamente clara.
- Respecto de la utilidad de actividades de enlace fue considerada como muy útiles por el 37,5%, medianamente útiles por el 37,5% y de poca utilidad por el 12,5%.
- Las lecturas para las Unidades aparecieron con 87,5% que estimaron fueron muy útiles y el 12,5% medianamente útiles.
- En cuanto a la capacidad de los monitores fue estimada como muy capaces por el 87,5% de los participantes, mientras que el 12,5% percibieron a éstos como medianamente capaces.
- Sondeando por la perspectiva autocrítica respecto de la utilización de las habilidades en el trabajo tenemos que el 12,5% las utilizó muy frecuentemente, el 62,5% frecuentemente y un 25% con poca frecuencia. En la casa la utilización es similar con un 12,5% muy frecuentemente, 75% frecuentemente y 12,5% con poca frecuencia.
- La utilidad de los temas de acuerdo a las opiniones emitidas se distribuyó en el siguiente orden:
 - Mensaje-yo
 - Respuesta Empática

- Escuchar Bien
- Habilidades de T.A.D. y
- Guía Positiva

Al consultar sobre el tema menos útil apareció que la mayoría (75%) no se pronunció sobre esto, vale decir, asignó utilidad a todos los temas, mientras que el 25% restante distribuyó sus opiniones como temas menos útiles en la T.A.D. y Guía Positiva.

- Acerca de la duración del Programa el 62,5% lo percibió como muy corto y el 37,5% en el tiempo justo.
- El 100% de los participantes recomendaría mucho el Programa si alguien le preguntase sobre el tema.

Lo mejor del Programa según opinión de la mayoría estuvo referido al aprendizaje de las habilidades de Comunicación, el intercambio de experiencias en el grupo con la posibilidad de compartir con los colegas problemas comunes. También fue mencionado el incremento del nivel de aceptación hacia los alumnos.

Acerca de lo que más disgustó del Programa entre los participantes, hay coincidencias en relación a : la corta duración de éste, el período del año en que se realizó (Oct-Dic.) y relacionado con esto último las limitaciones de tiempo para cumplir con las actividades de enlace.

ANALISIS COMPLEMENTARIO

a) Revisión comparación intergrupala: abordaje por sujetos

Cuando se abordó, en el análisis de los resultados, la comparación final de los grupos (experimental y control) se pudo observar que esta comparación arrojaba resultados que entraban en contradicción tanto con el análisis de los cambios dentro de cada grupo como con la percepción que los investigadores habían tenido en el proceso de aplicación y evaluación experimental, es decir, que los miembros del grupo experimental habían experimentado un aprendizaje que estaba implicando modificaciones evidentes de sus características comunicacionales y de interacción.

Como una manera de evaluar desde otra perspectiva esta situación, se determinó llevar a cabo un análisis complementario al anterior que nos permitiera apreciar cambios a través de las variaciones que cada sujeto aporta a su grupo.

A continuación se dan a conocer los resultados obtenidos por medio de este análisis:

CUADRO RESUMEN N°1

a) MEDICION POST-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE AGUDEZA EMPATICA GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL.

GRUPO	EXPERIMENTAL		CONTROL		t observado
	antes	después	antes	después	
\bar{X}	21.03625	30.6025	23.1675	26.20625	2.086
	9.48		3.03875		

t crítico (0.05) = 2.145

g.l. = 14

No se encontraron diferencias significativas en el nivel 0.05 pre-determinado; sin embargo, este resultado alcanza significación en un nivel alfa = 0.07, es decir, que con un 93% de certeza es posible aceptar razonablemente la Hipótesis N°3.

CUADRO RESUMEN N°2

b) MEDICION POST-ENTRENAMIENTO DE LA ESCALA DE EXPRESION PERSONAL GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL

GRUPO	EXPERIMENTAL		CONTROL		t observado
	PRE	POST	PRE	POST	
\bar{X}	21.611	25.666	19.271	19.559	2.911
	4.055		0.2875		

t crítico (0.05) = 2.145
g.l. = 14

Al considerar esta perspectiva de cambio, a través de los sujetos, el análisis entrega una diferencia significativa, en un sentido positivo, favorable al grupo experimental.

En este caso, a diferencia de lo observado por medio del análisis de cambio registrado en los grupos, ante la prueba total, y examinando las situaciones que ella plantea (ver Cuadro N°11), resulta posible aceptar la hipótesis N°6.

CUADRO RESUMEN N°3

c) MEDICION POST-ENTRENAMIENTO DEL CUESTIONARIO DEL PROFESOR

GRUPO EXPERIMENTAL- GRUPO CONTROL

GRUPOS	U observado	U crítico (0.05)
G ₁ - G ₂	6	10

A través de este análisis fue posible comprobar la significación de las diferencias entre los grupos y por lo tanto, aceptar la hipótesis N°9. Esto refuerza el resultado obtenido previamente en el análisis original (ver cuadro N°12).

b) Comparación entre los grupos Experimental Post y Control Teórico

Este análisis surgió ante la necesidad de contar con un grupo control no contaminado, cuyos puntajes hicieran posible el contraste con los logros alcanzados por el grupo experimental. Surgió, además, como la búsqueda de una alternativa metodológicamente aceptable que nos permitiera dar la ponderación correspondiente a la influencia que la técnica aplicada (Programa P.E.C.R.E.C.E.) tuvo en el procedimiento experimental, específicamente en el grupo de sujetos expuestos a ella.

El grupo control teórico fue construido a partir del promedio entre los puntajes obtenidos por los sujetos del grupo control y los obtenidos por el grupo experimental, en la situación inicial de medición. Este procedimiento ha sido efectuado según la lógica propuesta por Solomon, en un estudio denominado "An Extension of Control Group Design", en la cual se considera metodológicamente factible la posibilidad de recurrir a dise-

ños de grupos control que permitan un tratamiento de los datos alejando la influencia que variables extrañas ejerzan sobre las variables dependientes.

Este aporte de Solomon nos ofrece la posibilidad de efectuar un análisis comparativo "como si", lo estuviésemos realizando con un grupo de control no interferido.*

CUADRO RESUMEN N°4

1. Agudeza Empática

GRUPO	EXPERIMENTAL	CONTROL TEORICO	t Observado
\bar{X}	30.60625	21.399	3.106 *
	9.48	- 1.77	

t crítico (0.05) = 2.145

* Diferencias significativas

g.l. = 14

2. Expresión Personal

GRUPO	EXPERIMENTAL	CONTROL TEORICO	t Observado
\bar{X}	25.666	20.4412	2.449 *
	4.055	1.169	

t crítico (0.05) = 2.145

* Diferencias significativas

g.l. = 14

* Solomon, R.L. citado por McGuigan "Psicología Experimental" Ed. Trillas, México- 1963 (p. 161).

3. Formas de Proceder del Profesor

GRUPO	U Observado	U crítico (0.05)
G ₁ - G ₂	0 *	13

* Diferencias significativas

Una vez efectuado este análisis es claramente observable que se aprecian diferencias significativas en las tres variables dependientes, favorables al grupo experimental, las cuales confirman, en un grado bastante razonable la tendencia al cambio, que ya se advertía, en el primer análisis, a pesar de la contaminación sufrida por el grupo control.

4. DISCUSION DE RESULTADOS

Se presenta a continuación una serie de comentarios que, a modo de discusión, se desprenden del análisis estadístico de los resultados, obtenidos en el presente trabajo.

Al observarse las mediciones iniciales, se pudo apreciar que entre ambos grupos no se registraban diferencias significativas para ninguna de las variables en estudio, considerándolos por lo tanto grupos equivalentes o comparables.

Si se efectúa una observación más detallada en torno a estas mediciones pre-entrenamiento, resalta el hecho que los promedios de puntaje obtenidos por los sujetos en dichas mediciones, alcanzan un nivel de logro entre un 30 y un 60% del puntaje máximo que contemplan las escalas utilizadas.

Estos niveles de rendimiento permiten prever que para incrementar estos puntajes de manera que se desplacen hacia los niveles superiores de las escalas, el grado de eficacia que deberá demostrar la técnica elegida (Programa PECRECE) deberá ser muy alto, mayor que en aquellos casos en que los puntajes de los sujetos se ubicaran en niveles inferiores.

Al examinar los cambios ocurridos al interior de los grupos, fue posible apreciar que en el grupo Experimental, éstos alcanzaron un alto nivel de significación en relación con todas las variables dependientes medidas:

En la escala de Expresión Personal los puntajes alcanzaron significación para todas y cada una de las situaciones planteadas por esta prueba, lo que contribuyó al alto nivel de significación observado para la prueba total.

Respecto de los datos provenientes de la evaluación de las Formas de Proceder del Profesor, se encontraron resultados similares a los anteriores; vale decir, un alto nivel de significación para los puntajes globales y también en trece (13) de las dieciseis (16) situaciones planteadas por esta prueba.

En el caso de la Escala de Agudeza Empática, concordante con los resultados anteriores, se pudo apreciar que para ocho (8) de las doce (12) situaciones que plantea esta prueba, se registraron diferencias significativas, lo cual incide en el alto nivel de significación, para el grupo experimental, en la prueba total.

En resumen, el comportamiento del grupo experimental observado a través del análisis intragrupo, demuestra una clara y consistente tendencia hacia los cambios que se esperaban, relativos a las variables en estudio.

Al interior del grupo Control, tanto en la variable Expresión Personal como en la de Formas de Proceder del Profesor no se registran variaciones significativas entre la primera y segunda medición. Pero al examinar las diferencias en la variable Agudeza Empática, éstas resultan significativas, aunque observando los cambios ante cada situación de la prueba, una (1) de las doce (12) situaciones alcanza el nivel de significa

cación prefijado, lo cual está indicando un incremento de los puntajes del grupo control que revelaría un cambio en esta variable. Cabe entonces indagar acerca de las posibles razones que explicarían este cambio no esperado.

Una vez abordado el análisis intergrupos se encontró que tanto la variable Agudeza Empática como Expresión Personal, en esta comparación no presentaron diferencias suficientes como para ser consideradas estadísticamente significativas. Solamente en la variable Formas de Proceder del Profesor fue posible observar diferencias significativas, favorables al grupo experimental.

Las evidencias encontradas a partir de éste último análisis (intergrupar) nos llevaron a considerar entonces el carácter influyente que tuvo una "Jornada de Reflexión sobre Educación", a la cual estuvieron expuestos los integrantes del grupo control, que abordó en forma directa, puntualizando tópicos relacionados con el mejoramiento de la relación profesor-alumno, efectuando una revisión de elementos que estimulan el desarrollo de la comunicación; que en especial se asoció con la capacidad empática de los docentes. La influencia que puede atribuirse a esta jornada se encuentra conectada con antecedentes aportados por investigaciones anteriores, que concluyen que la agudeza empática no cambia solamente con el paso del tiempo, sino que para su desarrollo requiere de alguna forma específica y sistemática de estimulación (Bravo y Herreros, 1979; González y Collyer, 1980; Leiva, 1981; Reyes y Benítez, 1979, etc). Los integrantes del grupo experimental no tuvieron acceso a estas actividades. Este evento se introdujo en el diseño experimental sin que los investigadores fuesen informados, sin poder, por lo tanto,

ejercer control sobre tal acontecimiento, el cual por sus características pasaría a constituirse en una variable interviniente. Esto último, además, tendería a invalidar la función del grupo control.

Para enfrentar adecuadamente los elementos discordantes que presentaba la situación detectada, se procedió a efectuar una cuidadosa revisión de los pasos seguidos en el manejo de los datos y a replantear el enfoque que había orientado el tratamiento estadístico de los mismos. Originalmente fue planteada la necesidad de detectar los cambios que ocurrieran en el grupo total, obteniendo simultáneamente información acerca del comportamiento de los instrumentos y centrando el análisis en torno a cada una de las situaciones (items) propuestas por las diferentes pruebas aplicadas. Lo anterior llevó a plantearse otro paso que implicaba un nuevo análisis, con un enfoque centrado en las variaciones que mostrara cada sujeto y, en que medida éstas contribuyen a la variación experimentada por el grupo total, análisis que ha sido utilizado también con profusión en la investigación en Psicología.

Se llevó a cabo entonces este análisis complementario que involucró específicamente la comparación post-entrenamiento de los grupos entre sí y cuyos resultados aportaron evidencias, desde otro ángulo, respecto de las variaciones y su grado de significación.

En la variable Expresión Personal se aprecian diferencias significativas, favorables al grupo experimental. Este resultado diversifica en un sentido positivo lo observado en el primer análisis, puesto que en aquel no se evidenció el nivel de significación esperado entre las mediciones comparadas.

En relación con la comparación intergrupos asociada a las Formas de Proceder del Profesor, siguiendo la línea del análisis complementario, se comprueba la significación de las diferencias entre los grupos al igual que en el análisis original.

Para la variable de Agudeza Empática, no se encontraron diferencias significativas, para el nivel prefijado (0.05), pero en un nivel de 0,07, el resultado obtenido puede considerarse significativo (ver Cuadro N.º 1 Análisis Complementario).

A la luz de este segundo análisis es posible observar una mayor consistencia en la tendencia al cambio del grupo Experimental, al compararlo con el grupo Control.

Si bien es cierto, estos análisis han permitido acceder a una mayor riqueza en el tratamiento estadístico y en general a los aspectos metodológicos de esta investigación, también lo es, que es posible abrir espacio a otro procedimiento, en el intento de los autores por dilucidar la real influencia que tendría la variable independiente en relación con los cambios verificados en el grupo Experimental, teniendo presente el inconveniente de contar con un grupo control sujeto a interferencias en su función como tal.

Como una manera de balancear el efecto de variables extrañas (intervinientes), hemos recurrido a la lógica propuesta por R.L. Solomon respecto de la técnica experimental de "adición de grupos control", la que hace factible la creación de un grupo control teórico, que en este caso consistió en obtener un promedio de los puntajes entre los sujetos

del grupo Experimental y el grupo Control, en la medición Pre-entrenamiento, lográndose así la estimación que teóricamente se considera más apropiada, de un grupo control no expuesto a variables intervinientes.

Seguindo la lógica de este procedimiento, el grupo Experimental, en su medición Post-entrenamiento, fue comparado con los puntajes que se definieron para el grupo "Control teórico"; obtenidos de las mediciones pre-entrenamiento, y esta comparación arrojó resultados que muestran diferencias significativas, en todas las variables estudiadas (ver Cuadro N° 4, Análisis Complementario).

Recopilando los antecedentes que se han presentado y considerando que: en el análisis intragrupo, el grupo experimental evidenció cambios nítidos y consistentes; en el análisis intergrupos la tendencia al cambio del grupo experimental aparece disminuída por la presencia de variaciones en el grupo control; a través del análisis complementario, la tendencia al cambio del grupo experimental se torna más reconocible cuando éste es examinado a través del análisis de cada uno de los sujetos; y al efectuar la adición de un grupo "control teórico" que al ser contrastado con la medición final del grupo experimental, le otorga significación estadística a los cambios logrados por el grupo experimental, reforzando así la consistencia apreciada en los análisis previos y confirmando la percepción que los investigadores tuvieron de este cambio en la práctica.

Todas estas consideraciones nos llevan a pensar que en una medida razonable, los cambios observados en el grupo experimental, pueden ser atribuibles específicamente al Programa aplicado (variable indepen-

diente).

Alcances acerca de los instrumentos utilizados

Tomando en consideración que la obtención de datos se encuentra vinculada directamente con instrumentos específicos, escogidos de acuerdo a las necesidades de medición de las variables en estudio, es que cabe hacer algunos comentarios relacionados con su intervención en esta tesis.

Respecto de las mediciones de Agudeza Empática, éstas fueron realizadas de acuerdo con la Escala de 5 niveles propuesta por Carkhuff, utilizada, considerando que sus niveles serían adecuados para distinguir diferencias en las respuestas de individuos sin experiencia terapéutica. Las situaciones-estímulo que fueron utilizadas corresponden a doce (12) mensajes experienciales (ver Anexo N° 1) extraídos de entrevistas psicológicas. Este instrumento se encuentra asociado a la variable que presentó mayores dificultades en la evaluación de sus cambios, razón por la cual creemos pertinente formular algunos alcances en torno a su utilización, surgidos en conexión con las situaciones específicas de medición que se suscitaron en este trabajo.

Probablemente, la adaptación al ámbito educacional de los mensajes experienciales, en cuanto al lenguaje y al contexto en que éstos se expresaron, favorecería la utilización de este instrumento en otras situaciones similares a las de la presente investigación, aportando elementos motivacionales que ayudarían a elicitar respuestas de mayor compromiso vivencial en los sujetos.

También convendría tener en cuenta que la utilización de una escala que permita una mayor variación en la distribución de sus puntajes como la Escala que propone Truax, que consta de 9 niveles; serviría mejor al propósito de detectar cambios en agudeza empática, sobre la base de un instrumento que contara con un grado mayor de sensibilidad.

La Escala de Expresión Personal de Rojas y Ruiz, permitió evaluar los cambios en esta variable y dar cuenta de las diferencias entre grupos. Sólo cabe recordar que este instrumento, tanto en su aplicación como en su corrección requiere de procedimientos cuidadosamente preparados (ver Descripción de Instrumentos y Anexo N° 2).

El Cuestionario para evaluar las Formas de Proceder del Profesor que como instrumento desarrollado por los autores de esta investigación, fue aplicado en forma exploratoria, ha demostrado sensibilidad para detectar las variaciones intra e intergrupos, obteniéndose así las primeras evidencias de un grado razonable de adecuación para medir esta variable y aportando al mismo tiempo a su validez de constructo. Cabe recordar que esta prueba ya entregó evidencias de validez de contenido a través del criterio de jueces para la evaluación antes de su aplicación dentro de este trabajo. En lo específico, dió cuenta de los cambios tanto al considerar las puntuaciones de la prueba total como para la mayoría de los items que la componen. Aparecen, sin embargo, cuatro items que presentaron algunas dificultades de discriminación, de los cuales a lo menos en tres de ellos fue posible identificar deficiencias en su formulación, ya que de la forma en que están planteados estarían elicitando respuestas del tipo opinión o "explicación. en lugar de respuestas que expresen procedimientos a emplear en tales situaciones (items). En re-

lación con este aspecto, en el Anexo N° 3, se incluyen sugerencias para una nueva formulación de estos items, a fin de ser incorporados en futuras aplicaciones de esta prueba.

Por último, cabe mencionar algunos tópicos generales relacionados con la evaluación de variables psicológicas, especialmente en lo referente a la varianza error, presente en este tipo de mediciones, ya que la sola exposición de los sujetos al instrumento, en la primera medición, introduce una instancia de reflexión y aprendizaje que eventualmente modificaría sus formas de responder en la segunda medición.

También debe tenerse en cuenta como aportando a la varianza error, el proceso, otras veces descrito, de adaptación al que se ven enfrentados los sujetos en relación con las características de la prueba, la situación de examen, e incluso las características del examinador. En este trabajo pudo apreciarse este fenómeno en la aplicación de las pruebas para la evaluación de los niveles de Agudeza Empática y de Expresión Personal, en donde se incluye el uso de registros grabados en cintas para audio, como una de las técnicas de recolección de las respuestas de los sujetos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, los diferentes análisis a que fueron sometidos y los comentarios que hemos presentado en las páginas anteriores, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- 5.1. El Programa de Entrenamiento (P.E.C.R.E.C.E.) fue efectivo para desarrollar las Habilidades de Comunicación y de Resolución de Conflictos, en los profesores participantes.
- 5.2. El Programa aplicado fue efectivo para incrementar significativamente el nivel de Expresión Personal en los profesores participantes.
- 5.3. El Programa P.E.C.R.E.C.E. fue efectivo en incrementar el nivel de aplicación de Formas de Proceder adecuadas para resolver conflictos, en los profesores entrenados.
- 5.4. El Programa aplicado demostró ser capaz de producir una perceptible tendencia al cambio en los niveles de Agudeza Empática de los profesores participantes.
- 5.5. A raíz de la identificación de una variable interviniente (Jornada de Reflexión) puede considerarse que los niveles de Agudeza Empática son susceptibles de aumentar mediante otras alternativas de enseñanza.
- 5.6. El Programa PECRECE y su texto guía, el "Manual del Profesor" demostraron ser aplicables a una muestra de profesores de Ed. Básica de nuestro medio educacional.
- 5.7. El Cuestionario para evaluar las Formas de Proceder del Profesor frente a los conflictos, demostró ser aplicable y efectivo para discriminar los cambios presentados por los sujetos, en variables asociada con él.

6. CONSIDERACIONES FINALES

a) Limitaciones:

El tratamiento estadístico de los datos y algunas dificultades encontradas en la interpretación de los resultados, nos permiten afirmar que un tamaño de muestra reducido constituye un factor limitante para la realización de este tipo de trabajos. Es probable que con una muestra de mayor tamaño, entre 12 y 15 sujetos las pruebas estadísticas darían cuenta con mayor claridad de los cambios y de su significación, puesto que, al aumentar el tamaño de la muestra, las técnicas de análisis estadístico operan con un grado de exigencia menor.

No obstante, es importante recordar que dadas las características de la modalidad de entrenamiento aplicada en este trabajo no resulta conveniente que el número de participantes exceda de doce (12), ya que ello haría desvirtuar la riqueza de la vivencia personal que es parte de esta experiencia de entrenamiento y factor principal del estilo de supervisión desplegado.

Durante el transcurso del presente trabajo, los investigadores advirtieron que el período dentro del año en que se llevó a cabo la aplicación experimental del Programa, no resultó el más propicio, situación que los participantes también reportaron como limitaciones experimentadas y que afectaron su participación más plena en el Programa; éstas dicen relación con diversas actividades que normalmente se concentran en la última etapa del año escolar en los establecimientos educacionales.

El hecho que los sujetos del grupo control fuesen involucrados

como participantes en una Jornada de Reflexión sobre Educación, actuó como una limitante en esta investigación; debido a que esto influyó bloqueando la función del grupo control como tal.

Podría considerarse también como elemento susceptible de ejercer limitaciones al tratamiento experimental, el hecho que para las Escalas de Agudeza Empática y de Expresión Personal el nivel de medición de los sujetos parte sobre la base de puntajes más bien altos, entre un 30 y un 60% del rendimiento máximo posible. Estos niveles iniciales, tal como se ha observado en investigaciones anteriores, tienden a mantenerse o a experimentar leves incrementos después de ser sometidos a la influencia del entrenamiento (Campos y Forno; 1987; Walter J.L.; 1980 y otros).

b) Sugerencias:

- 1.- La introducción en este Programa de técnicas y focalización corporal, ha sido un aporte importante y de utilidad para fomentar aspectos experienciales que contribuyen al desarrollo de la habilidad de Expresión Personal. De acuerdo con esta experiencia, creemos válido sugerir para futuras investigaciones, la implementación de técnicas de focalización, otorgándoles mayor énfasis y reservando además sesiones del Programa, especialmente dedicados a su enseñanza.
- 2.- Es posible que el ampliar la extensión del Programa, añadiendo 2 ó 3 sesiones, con el propósito de efectuar en ese tiempo una profundización de los principios y de la práctica de las habilidades enseñadas, imprima una mayor potencia a los efectos que el entrenamiento procura lograr.

- 3.- Tal como fue señalado en la discusión de los resultados, en cuanto a la evaluación de niveles de Agudeza Empática a través de la Escala propuesta por Carkhuff (5 niveles) se sugiere que para alcanzar una mayor variabilidad en la discriminación entre los sujetos o grupos, sea utilizada una escala que considere mayor número de niveles de puntuación, como la de Truax que incluye 9 niveles.
- 4.- Considerando que el Cuestionario de Formas de Proceder del Profesor, se ha utilizado por primera vez y que ha mostrado ser aplicable y poseer sensibilidad para registrar cambios, como aconteció en el marco de la presente investigación, es que se sugiere su utilización en otros estudios que consideren su aplicación a profesores. No obstante las primeras evidencias encontradas respecto de esta prueba, se hace imprescindible que se lleven a cabo estudios adicionales en torno a ella.
- 5.- El Programa PECRECE, ha demostrado su aplicabilidad y efectividad para la enseñanza de Habilidades de Comunicación y Resolución de Conflictos, para un sector de nuestro medio educacional, en un estrato definido y evaluado por esta investigación, esto es fundamento suficiente para recomendar su aplicación y evaluación en otros estratos. Es más, creemos que este Programa ya representa una herramienta útil para el trabajo profesional de psicólogos en el campo de la capacitación de educadores.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Arroyo, Avendaño y otros. Tesis: "Evaluación de tres modalidades de Entrenamiento en Agudeza Empática y percepción de condiciones facilitadoras del Aprendizaje y su relación con la Auto - actualización". U. de Chile, 1980.
- 2.- Berlo, D. "El Proceso de Comunicación" Ed. El Ateneo, Argentina, 1969.
- 3.- Bohoslavsky, R. "El Profesor como Agente Socializante". Rev. Dialogado N°9, Spt. 1985 (9 - 22).
- 4.- Botkin, J., Elmandjara, M. y Malitza, M. " Aprender, Horizontes sin Límites" , Ed. Santillana, España , 1979.
- 5.- Bravo, P. y Herreros, J. Tesis: "Adaptación y Evaluación de un Programa de Entrenamiento para Padres en Habilidades Parentales y de Comunicación" . U. de Chile, 1979.
- 6.- Campos, P. y Forno, H. Tesis: " Eficacia de un Manual de Entrenamiento en Focalización Experiencial Evaluada a través de la Escala del Experiencing". Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1987.
- 7.- Cardemil, C. y Filp, J. " La Educación Básica en Chile Hoy" , C.I.D.E. 1984.
- 8.- Cardemil, C., Filp, J. y otros. " La Escuela vista por los Niños ", C.I.D.E. 1985.
- 9.- Cardemil, C., Filp, J. y otros. "Profesoras y Profesores Efectivos en Chile ". C.I.D.E. 1984.

- 10.- Cardemil, C. y Espínola, V. "Detrás del Pizarrón: Guía para la Revisión de la Práctica Docente". C.I.D.E. 1987.
- 11.- Celis, A., e Iturra, A. " Un enfoque Humanista de la Educación : La enseñanza Centrada en el Alumno" , Apunte de Cátedra Psicología Educacional, Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1980.
- 12.- Clark, K. "Empathy", American Psychologist, Vol. 25, N°2, 1980.
- 13.- Chadwick, C. y Antonijević, N. "Estrategias Cognitivas y Metacognición: Una nueva manera de Aprender" , Rev. Creces, Vol. 6, N°3, Stgo. 1985.
- 14.- D'Augelli, J.F. y Weener, J.M. " Communication and Parenting Skills, Lider Guide ". The Penn. State University, 1977.
- 15.- D'Augelli, J.F. y Weener, J.M. " Communication and Parenting Skill, Parent Workbook ". The Pennsylvania State University, 1977.
- 16.- Dieterich, R. " El Rol del Profesor y su Importancia Educativa" , Rev. Educación y Sociedad, Vol. 11, N°1 (87-105).
- 17.- Filp, J., Cardemil, C., y otros. La Educación Pre-Escolar mirada desde la Escuela ". C.I.D.E. 1984.
- 18.- Fisher, H. " Estadística Aplicada a la psicología ". Ed. Paidós, B. Aires, 1968.
- 19.- Fuster, J. " Como potenciar la autorrealización ", Edic. Mensajero, España, 1977.

- 20.- Gendlin, E. " A theory of Personality Change ", Cap. 7 en "New Directions in client-Centered Theraphy", ed. por J. Hart y T. Tomlinson, Houghton Mifflin Company U.S.A., 1970.
- 21.- Gendlin, E. " Focusing " (Focalizando) Traducción Cátedra Psicoterapia Experiencial, U. de Chile, 1983.
- 22.- Guerney, B. " Psychoterapeutic Agent, new Roles for non Professionals, Parents, and Teachers", N.Y. Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- 23.- Guerney, B. " Relationships Enhacement , Skills Training Program for Theraphy, Problem Prevention and enrichment ". N.Y. Jossey Bass, 1977.
- 24.- Guilford, J. y Fruchter, B. " Estadística Aplicada a la Psicología y Educación". Ed. McGraw Hill, 1984.
- 25.- González, D. y Collyer, J. Tesis: " Efectos de dos Modalidades de Supervisión Educacional sobre un Entrenamiento en Habilidades de Comunicación ", Dpto. Psicología, U. de Chile, 1980.
- 26.- Gordon, Th. "M.E.T." (Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados) Ed. Diana, 1979.
- 27.- Gordon, Th. " P.E.T." Padres Eficaz y Técnicamente Preparados. Ed. Diana, 1977.
- 28.- Gordon, Th. " L.E.T." Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados. Ed. Diana, 1980.
- 29.- Gordon, Th. " Teoría de las Relaciones Interpersonales sanas y un Programa de Entrenamiento para Padres". Cap. 21 de "New Directions in

- Client-Centered Theraphy". Hart, J.T. y otros, 1970.
- 30.- Hatch, E., Guerney, B. " A Pupil Relationship Enhacement Program" Personal and Guidance Journal, 1975. 54, 102-105.
- 31.- Hart, J. " El Desarrollo de la Psicoterapia Centrada en el Cliente ". Tood, Arancibia y otros, ap. Cátedra, Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1970.
- 32.- Leiva, J. Tesis: " Aplicación y Evaluación de un Programa de Entrenamiento en Habilidades de Comunicación Interpersonal para Parejas". U. de Chile, 1981.
- 33.- López, G. y otros. " La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso ? " P.I.I.E. 1984.
- 34.- Loughlin, L. " Profesores y Alumnos. ¿ Comunicación o Conflicto ? " Ed. Librería del Colegio. B. Aires. 1980.
- 35.- Marchant, M. " La Afectividad del Educador ". Ed. Kapelus 1960.
- 36.- Oeser, O.A. " Maestro, Alumno y Tarea ". Ed. Paidós 1984.
- 37.- Oliva, V. y Venegas, C. Art. "Educación para Padres y Profesores " Cuadernos de Educación. C.I.D.E. Nov. 1981.
- 38.- Palacios, J. " Tendencia Contemporáneas para una Escuela Diferente " Investigación Inédita Barcelona, 1979.

- 39.- Pérez, J.E. " Reflexiones Críticas en torno a la Docencia " Rev. Perfiles Educativos Julio-Dic. Mex. 1985 (3-23).
- 40.- Plum, A. " Communication as Skill: A critique and Alternative proposal " , Journal of Humanistic Psychology , Vol. 21. N° 4, 1985.
- 41.- Reyes, G. Tesis: "Evaluación de un Programa de Entrenamiento en Terapeutas Rogerianos ". Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1974.
- 42.- Reyes, G. y Benítez, D. " Relaciones Entrenamiento- Agudeza Empática y Efectos Colaterales en el Funcionamiento Psicológico ". Ponencia XVII Congreso Interamericano de Psicología, Perú, 1979.
- 43.- Reyes, G. y Benítez, D. " Efectos de dos modalidades de supervisión experiencial sobre el desarrollo de agudeza empática y expresión personal ". Ponencia al XIX Congreso Interamericano de Psicología, Perú, 1980.
- 44.- Reyes, G. y Benitez, D. " Efectos de dos Modalidades de Supervisión sobre el Desarrollo de la Agudeza Empática y la Expresión Personal ". U. de Chile, Nov. 1984.
- 45.- Rogers, C. y Kinget, M. " Psicoterapia y Relaciones Humanas ", Tomo I , Edit. Alfaguara, España, 1967.
- 46.- Rogers, C. " El Proceso de Convertirse en Persona ". Ed. Paidos, B. Aires, 1961.
- 47.- Rogers, C. " Psicoterapia Centrada en el Cliente ". Ed. Paidos, B. Aires, 1969.

- 48.- Rogers, C. " La Ecuación del Proceso en Psicoterapia ". New Directions in Client Centered Theraphy, Edit. Hart. U.S.A., 1970.
- 49.- Rogers, C. " Libertad y Creatividad en la Educación", Edit. Paidos, B. Aires, 1978.
- 50.- Rogers, C. " El Proceso de Valorización de la Persona Madura", Apunte Cátedra Psicoterapia Experiencial, Escuela de Psicología. U. de Chile, 1981.
- 51.- Rogers, C. " El Poder de la Persona ", Ed. El Manual Moderno. Mex. 1980.
- 52.- Rojas, R. y Ruíz, M. " Psicoterapia Experiencial: Efecto de dos modalidades de entrenamiento en el desarrollo de Habilidades de Comunicación Interpersonal y su relación con el nivel de Experienciar ". 1984. Dpto. de Psicología, U. de Chile.
- 53.- Ségure, T. "Elementos de Teoría de Muestreo ". Cuad. de Estadística Aplicada N°1. Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1971.
- 54.- Siegel, S. "Non Parametric Statistics for the Behavioral Sciences ". International Student Edition, 1956.
- 55.- Truax, Ch., Carkhuff, R. y Douds, J. " Hacia una Integración de los enfoques experienciales en el Entrenamiento en Consejería y Psicoterapia ". Trad. de Journal of Counseling Psychology, Vol. 11, N°5, 1964.
- 56.- Walker, J.L. " Variaciones en Agudeza Empática asociadas a la dificultad de las Comunicaciones y al grado de experiencia terapéutica". Tesis Dpto. de Psicología, U. de Chile, 1980.

ANEXOS

ANEXO N° 1

SET DE MENSAJES EXPERIENCIALES (GRABADOS) PARA LA
EVALUACION DEL NIVEL DE AGUDEZA EMPATICA

A N E X O N° 1

SET DE MENSAJES EXPERIENCIALES (GRABADOS) PARA LA EVALUACION DEL NIVEL DE

AGUDEZA EMPATICA

1.- Instrucciones para el Examinado:

Las siguientes son las instrucciones grabadas que Ud. escuchará an
tes de responder:

"A continuación usted recibirá una serie de instrucciones:

1. Escuche atentamente los doce mensajes que al término de estas instruc
ciones le serán presentadas.
2. Imagínese que cada uno de estos mensajes están dirigidos a usted.
3. Considere que estos mensajes han sido expresados por una persona, a
otra en un momento significativo.
4. Al escuchar cada mensaje trate de establecer lo que la persona quie-
re decir, el significado personal que ella le dá a sus palabras.

Para facilitar su trabajo, cada uno de los mensajes será emi
tida dos veces.

5. Identifique el estado de ánimo que trasluce la persona a través de
sus palabras.
6. Dejando de lado su propia opinión acerca del asunto, trate de emitir
una respuesta donde usted manifieste lo que ha comprendido de lo co-
municado. Hágalo como si se estuviera dirigiendo a la persona.

De lo anterior se desprende que su preocupación central antes de
responder, debe ser: ¿Qué es lo que esta persona me quiere decir?, ¿Qué

sentimientos está expresándome?.

Para hacer más claro lo que le estamos pidiendo, examinaremos un ejemplo. Supongamos que un colega, le comunica a Ud., lo siguiente:

"Siempre que empiezo a hablar de... mi relación con mi esposa. De a poco me voy confundiendo y me comienzo a sentir trancado...! tengo que poder tocar a fondo en este asunto! nadie más que yo puede hacerlo... pero ... pero hay un nudo en alguna parte de mi !".

Las siguientes expresiones son respuestas que no manifiestan comprensión:

- a. "Tú tienes que descubrir que no la quieres y por eso es que no quieres tocar a fondo en el asunto".
- b. "Me parece que no estás realmente tratando de entender lo que pasa con tú esposa. No creo que esté bien lo que estás haciendo".
- c. "A ver por qué no me explicas un poco más?. Esto te pasa cuando estás muy tenso?".
- d. "No debes preocuparte tanto porque todos tenemos cosas que no entendemos. Quizás si te tranquilizas un poco resulte más fácil".

Ninguna de las respuestas anteriores expresa una comprensión del punto de vista del otro. Todas se caracterizan por dejar de lado los sentimientos y significados que la persona está queriendo comunicar.

Repitamos el ejemplo (en la grabación se vuelve a escuchar el mensaje antes transcrito).

Las siguientes expresiones son una muestra de respuestas compren-

sivas:

- a. "Te desespera no poder entender realmente lo que pasa"
- b. "Tienes la sensación de estar chocando con una muralla. Te sientes impotente?".
- c. "No logras entender que es lo que te detiene en esto".

Si hay algo en relación a estas instrucciones que no ha logrado entender, solicite la repetición de las mismas. De lo contrario iniciaremos ahora nuestro trabajo".

2.- Mensajes Experienciales:

Las siguientes son los doce mensajes a los que los sujetos debieron responder. En la grabación cada uno de ellos fue repetida una vez en forma inmediata e idéntica.

Mensaje Nro. 1.-

"Me siento con mucha más confianza ahora. Es tan rico esto de centrarme en mí y sentir esta seguridad que me dan mis sentimientos ... el poder verlos digamos y ... y actuar según ello. Ahora como que no necesito anteponerme o controlar las situaciones, simplemente las vivo y hago y digo lo que surge en mí. No sólo con usted, sino que también con otras personas. Estoy como descubriendo un nuevo camino para ser y es tan rico".

Mensaje Nro. 2.-

"¡Que miedo más grande! este miedo que siento cuando me acerco a mí mismo, soy como un baúl lleno de recuerdos casi olvidados para los demás ... y es que yo mismo no les permito verme ... para compartir y queremos ... y esto es exactamente lo que siento con usted"...

Mensaje Nro. 3.-

"Ahora estoy empezando a darme cuenta que cuando hablo con mis amigos, toda mi tensión y nerviosismo es producto de mi miedo a mirarme ... pero cada vez siento menos ese miedo y cuando me miro comienzo a sentir esta como gran fuerza ... como una gran alegría, y ... confianza en mí mismo. Es como si, en mi interior ... hubiera un tesoro, donde recurrir, icuantas veces yo quiera! . Esto es, irealmente fantástico'."

Mensaje Nro. 4.-

"La psicología me parece muy interesante, de mucha utilidad. Este fue uno de los motivos que me trajo para acá, sabiendo de ella uno puede relacionarse mejor con las personas. No digo que yo me relacione mal, pero ... si supiera más de psicología podría conocer más a las personas y así dominarlas, o sea, ... eh ... manejarlas para lograr lo que quiero".

Mensaje Nro. 5.-

"Ahora encuentro tan vanidoso todo lo que sentía con respecto a mis amistades... siento aún la tristeza de haberlos siempre humillado, degradado, icuanto perdí!. Me doy cuenta ahora que el compartir con alguien es tan significativo... esto me ha removido... profundamente... el sentir que puedo aprender tanto de los demás, he dejado mi pose de catedrático y sabiendo, ahora soy simplemente una persona... ahora me siento profundamente tranquilo y además... icontento!".

Mensaje Nro. 6.-

"Ahora lo veo distinto a como lo veía antes... ¡Si! es totalmente distinto... no sé... siento mucha pena... como si quisiera que me consolaran y me hicieran cariño (llora)... he pasado todos estos años con la máscara de... de el

hombre satisfecho cuando es exactamente lo contrario. Necesito mucho... mucho cariño".

Mensaje Nro. 7.-

"Esa terrible tensión que sentía con la gente, era la necesidad de siempre tener que agradar, era la única forma de que me estimaran, como si sólo en relación a los otros, yo existiera, ¡que increíble! Sentirse indigno de tener cariño. Y ahora es tan distinto! y es que me he dado un largo rato para estar conmigo... y he descubierto, que tengo un mundo que construir. Como que me comienzo a querer, a valorarme, como a estar en paz conmigo mismo".

Mensaje Nro. 8.-

"Me decidí muy entusiasmado a tomar esas clases de guitarra... decidí todo lo que iba a hacer para sacar el mejor provecho de ellas; el tiempo que le iba a dedicar, las canciones que me iba a conseguir, etc. ... pero ... ¡que rabia! bastó que me dijeran que no iba a ser capaz para que yo hiciera cualquier otra cosa ¡menos tocar guitarra!".

Mensaje Nro. 9.-

"Nunca puedo hacer nada bien, soy tonto y desgraciado, es un estar siempre nervioso y atolondrado. En la Universidad me va pésimo, en mi casa con mi padre no nos podemos ni hablar, hace poco estaba pololeando y me patearon. En síntesis, nunca puedo relacionarme con la gente como se debe hacer, es de cir... eh... en forma tranquila y reposada".

Mensaje Nro. 10.-

"Yo nunca he tenido problemas con nadie. La culpa de todo la tienen los otros, en especial la gente que vive con uno... siempre lo andan molestando

a uno... y... bueno... pero... yo estoy bien y no creo que haya nada que cambiar. Es decir... eh... las cosas son como son y uno nada puede hacer para evitarlas, yo soy así y punto".

Mensaje Nro. 11.-

"Creo que con ella puedo realmente triunfar y lograr por fin lo que tanto he esperado: una relación estable... es decir... creo que me podría casar con ella... pero... pero... no sé, al mismo tiempo me resulta tan fácil ponerme inseguro y... y entonces puede que también todo resulte un gran fracaso".

Mensaje Nro. 12.-

"Esto de venir aquí lo encuentro sencillamente inútil. Pero usted debe saber como es la gente no?. Mi mamá es una de esas personas que no se cansa nunca de insistir... insistió e insistió con que tenía que venirlo a ver y... yo no tengo nada que contarle... es decir no tengo ningún problema. Las cosas son como son no más".

NOTAS:

- 1.- Los mensajes Nro. 1, 2, 3, 5, 6 y 7 son de un alto nivel de "Experiencing".
- 2.- Los mensajes Nro. 4, 8, 9, 10, 11 y 12 son de un bajo nivel de "Experiencing".
- 3.- El orden de aparición de estos mensajes fue determinado al azar.

ESCALA PARA MEDIR NIVEL DE AGUDEZA EMPATICA

Esta escala, propuesta por Carkhuff para evaluar el nivel de empatía, en las relaciones interpersonales, en esta tesis fue utilizada para la corrección de las respuestas dadas por los sujetos a los mensajes experienciales, que les fueron presentados.

Esta escala considera los cinco niveles siguientes:

- Nivel I : El "Consejero" (persona evaluada) no escucha. No toma conciencia de los sentimientos expresados por el consultante, y no comunica ninguna comprensión.
- Nivel II : El "Consejero" responde en parte a los sentimientos expresados por el consultante.
- Nivel III : El "Consejero" expresa esencialmente los mismos sentimientos y significados que el consultante.
- Nivel IV : El "Consejero" añade un significado y sentimiento más profundos y esto ayuda al consultante a manifestar sentimientos que era incapaz de compartir anteriormente.
- Nivel V : El "Consejero" añade significativamente algo a los sentimientos y significados del consultante. Responde con total conciencia de la persona del cliente.

Referencias:

- 1) Carkhuff, Helping Human Relations, Vol. I y II, 1969. Holt Renihart, Wisnton New York, Vol. I, p. 174-175.
- 2) Fuster, Helping in Personal Growth, 1974, St. Paul Publications Bombay.
- 3) Fuster, "Como potenciar la Auto-realizaciónÑ el enfoque de Carkhuff", Ediciones Mensajero, España, 1977, pág. 42.

ANEXO N° 2

ESCALA DE EXPRESION PERSONAL

A N E X O N ° 2

ESCALA DE EXPRESION PERSONAL

Las autoras de esta prueba desarrollaron su trabajo a partir de las características de una "buena expresión personal" descritas por Guerney y Hatch y que se desprenden de un exhaustivo análisis de lo que ocurre en el proceso psicoterapéutico, específicamente de aquellas actitudes que son otorgadas por el terapeuta en su relación con el cliente, comprensión empática, aceptación positiva incondicional y autenticidad, a modo de favorecer el desarrollo y cambio psicológico. Cabe señalar que ha sido claramente observado, que para que estas condiciones terapéuticas ejerzan una genuina influencia, existe un aspecto que constituye un requerimiento necesario para que el proceso se lleve adelante y, es que esas actitudes facilitadoras sean comunicadas y lleguen a ser percibidas por la persona que recibe la ayuda; alcanzando así, un logro terapéutico efectivo; es decir, el sujeto debe percibir en algún grado estas condiciones, sólo así ellas facilitarán el desarrollo y cambio psicológico.

El hecho de comunicar estas actitudes facilitadoras, apunta a la habilidad para expresarse del terapeuta o profesional de ayuda, éste requiere por ende de una capacidad de comunicarse, de modo que pueda reflejar a través de sus palabras y comportamiento, lo que realmente desea dar a conocer al otro, en forma clara; facilitando la percepción de su interlocutor.

Luego de considerar todos estos alcances, Rojas y Ruiz definen la expresión personal como: "la habilidad para contactar, simbolizar y comunicar aquellos aspectos de nuestro flujo interno de experiencias y sentimientos que deseamos sean conocidos por la otra persona en forma tal que sean fácilmente

accesibles a ésta y que, en último término, permita el desarrollo del proceso de la comunicación en la mejor forma, posibilitando el mantenimiento y enriquecimiento de la interacción".

Estas autoras, para una mejor operacionalización de este concepto, describen una serie de índices que según B. Guerney y H. Hatch caracterizarían una buena expresión personal: expresión subjetiva, expresión de sentimientos, especificidad, presencia del aspecto positivo, evidenciar el aspecto positivo, evidenciar el "intento de comprensión" y necesidad de señalar el "mensaje interpersonal".

1. Expresión Subjetiva:

Este índice se refiere a la necesidad de que la comunicación sea emitida en términos personales, subjetivos; es decir, que en ella se traduzca compromiso y responsabilidad con lo que se está expresando, señalando que esa es su propia y singular manera de ver y experimentar las cosas, esto puede operacionalizarse en términos tales como: yo creo, a mi me parece, etc..

La "expresión subjetiva" es importante en la comunicación interpersonal, en tanto el expresarnos en términos personales nos mantiene en mayor contacto con nuestra experiencia y permite que el otro pueda conocer cual es nuestra propia forma de percibir la realidad.

2. Expresión de Sentimientos:

Esta señala la necesidad de expresar en la comunicación la resonancia afectiva que tiene para la persona que habla esa experiencia, tanto sentimientos como significados personales constituyen parte esencial de lo expresado; en otras palabras, este índice apunta al compromiso afectivo que se manifiesta con la presencia de una emoción, sentimiento o estado de ánimo en

la comunicación. Esto permite que el otro pueda saber que esa situación nos ha afectado y qué impacto efectivo ha tenido; así, el expresar nuestros sentimientos y significados personales permitirán a nuestro interlocutor tener una visión más completa y precisa de lo que nos sucede.

3. Especificidad:

Es importante que en la comunicación especifiquemos la situación o experiencia acerca de la que estamos hablando, al evitar generalizaciones, nuestro interlocutor sabrá a qué nos referimos con exactitud; este índice ad quiere especial relevancia cuando nos referimos al comportamiento del otro, en este caso la "especificidad" implica evitar generalizar acerca de la persona, elaborando un cuadro global de ella y su comportamiento, lo que no corresponde con lo que el ser humano es: un proceso.

3. Presencia del aspecto positivo:

Este índice de la Expresión Personal se refiere a la necesidad de señalarle al otro qué aspecto de sí mismo, importante y necesario para la persona, ha sido vulnerado y qué podría hacer o decir él para satisfacer esa necesidad personal; esto permite proyectarse más allá de la experiencia inmediata y mantener la interacción con su interlocutor, ya que le plantea alternativas de acción a través de las cuales esa necesidad personal se encontraría satisfecha.

Este índice cobra especial relevancia en una experiencia de carácter negativo (cuando el sentimiento involucrado es, por ejemplo: de rabia, desilusión, etc.), pero, también es importante en situaciones más bien neutrales o positivas, en este caso el señalarle al otro cómo estamos siendo afectados por la situación contribuye a la calidad de la interacción.

En resumen, este factor de la expresión personal comprende dos aspectos: señalarle al otro la parte de sí mismo que ha sido afectada por esa situación y el señalar nuestra expectativa (qué podría hacer o decir para satisfacernos esa necesidad personal).

5. Necesidad de evidenciar el "intento de comprensión"

Es importante que en nuestra comunicación dejemos un "espacio" en el cual se evidencie el deseo por comprender la posición y razones del otro para actuar de determinada forma. Este índice, al igual que el anterior, resulta especialmente importante en las situaciones negativas, ya que favorece el entendimiento entre los participantes de la interacción y el mantenimiento de ésta; pero, también es necesario que esté presente en situaciones que no son negativas, posibilitando un proceso de comunicación más enriquecedor para los participantes.

Es necesario señalar que el deseo de comprender puede hacerse presente aún cuando se tenga poca o ninguna información acerca de las razones que pudo tener el otro para decir o hacer algo.

6. Necesidad de señalar el "mensaje interpersonal"

Es necesario para expresarnos en la mejor forma el comunicar claramente el mensaje interpersonal. Es decir, el señalar con la mayor claridad lo que queremos decir al otro, sin encubrir lo esencial de nuestra comunicación bajo "sentimientos difusos o explicaciones accesorias" que dificultan el conocer lo principal del mensaje.

El señalar con claridad el mensaje primordial de la comunicación, posibilita entregarle al otro un "cuadro completo" de lo que nos sucede y de lo que esperamos, así, rodeos, frases truncas, etc. dificultan conocer el

mensaje interpersonal. Este índice se da en el contexto de los anteriores, configurando junto con ellos la "Buena expresión personal".

Es conveniente señalar que el desglosar la Expresión Personal en índices, aún cuando puede resultar artificial, tiene el valor de permitir aclarar más este concepto y operacionalizarlo, facilitando así su manejo, tanto en su entrenamiento como en su evaluación, haciendo así posible su investigación. Pero, debe tenerse en cuenta que difícilmente las palabras pueden reflejar en toda su amplitud y riqueza la interacción humana y, por ende, en este caso, la expresividad de sus participantes; ésta puede alcanzar en la práctica una calidad y profundidad que va más allá de los límites de su descripción.

Forma de usar la Escala:

Para evaluar a través de esta Escala necesitamos obtener las comunicaciones grabadas de los individuos; ya que la expresión personal no se limita al contenido de la comunicación, otros factores adquieren relevancia en ella (tono de voz, forma de estructurar la comunicación, etc.), la Escala ha considerado estos aspectos los cuales pueden apreciarse en mejor forma al escuchar las comunicaciones de los individuos.

Para lograr estas comunicaciones se le entregó a cada persona instrucciones a través de las cuales se le pidió que se ubique en una situación particular de la vida cotidiana, ante la cual, ella debe responder tal como lo haría si se encontrara realmente en esa circunstancia. Las situaciones que hemos usado son las siguientes:

1. "Usted ha prestado un libro, cuya lectura es esencial para un examen, a uno de sus colegas. Este se lo devuelve tardíamente, lo cual le perjudica a

usted en sus labores.

Imagine ahora que usted se encuentra con su amigo; comience a decir le cómo se siente usted frente a esa situación".

2. "Luego de un día muy difícil usted llega a casa, en ella encuentra que le está esperando un amigo a quien usted aprecia, para contarle un problema que le afecta a él. Usted se encuentra excesivamente cansado (a) y deprimido (a) como para atenderlo. Imagínese ahora frente a su amigo en ese momento y exprésele lo que le está sucediendo a usted".

3. "Después de pensarlo mucho usted ha decidido contarle algo muy privado a un colega o amigo y posteriormente se entera que él lo ha comentado con terceras personas. Imagínese ahora que usted se encuentra con este amigo y le expresa cómo se siente con esa situación".

Cada una de las comunicaciones así obtenidas es evaluada a través de la Escala, otorgándole puntaje en cada índice; así, si ésta se ubica en el primer nivel del índice (o sea el nivel más exigente) se le otorgan 5 puntos, y si corresponde a la descripción del último nivel (o sea el nivel más bajo) se le otorga 1 punto.

Una vez realizada esta tarea en cada uno de los índices se suman los 6 puntajes obtenidos; de esta forma, cada comunicación puede recibir un máximo de 30 puntos (5 puntos en cada índice) y un mínimo de 6 (1 punto en cada índice).

Si surgen dudas para ubicar el nivel correspondiente en una comunicación, es de utilidad remitirse a la descripción de cada índice que se encuentra en las páginas anteriores de esta Introducción, esto permitirá acla-

rar a qué apunta el índice en cuestión y de esta forma facilitar la comprensión de sus niveles.

Luego de evaluar cada una de las comunicaciones en forma independiente, se obtiene el promedio de ellas (se suman los 3 puntajes y se dividen) logrando así el Puntaje total en Expresión Personal, el cual también puede oscilar entre 30 y 6 puntos.

Para apreciar mejor la significación del Puntaje Total, hemos diferenciado tres rangos:

6-12	Nivel Bajo
13-23	Nivel Medio
24-30	Nivel Alto

ESCALA DE EXPRESION PERSONAL

1. Expresión Subjetiva:

Niveles:

5.- La persona establece el carácter personal de su comunicación, se muestra consciente de que esa es su propia y singular manera de ver las cosas, lo cual manifiesta en el contenido de su comunicación y en los otros indicadores de ella, como: estructura de su comunicación, tono de voz, términos usados, lenguaje en primera persona (yo creo, a mi me parece, etc.) a través de todo lo cual manifiesta su compromiso y responsabilidad con lo que comunica.

Por ejemplo: -"Yo encuentro que has sido muy desconsiderado conmigo, para mí es una descortesía... y, a mi modo de ver, significa que no soy tan importante para tí..."

-"A mi me parece poco delicado eso de tomar algo que me pertenece sin pedírmelo antes... encuentro que no me has respetado".

4.- La persona muestra indirectamente cual es su relación con la situación y cual es su forma de ver y experimentar las cosas. Usa términos indirectos, impersonales para señalar cual es su propia y singular manera de ver las cosas (uno cree, se dice, etc.). Sin embargo, existe coherencia entre lo manifestado en el contenido de su comunicación y otros indicadores de ella, como estructura de sus frases, tonalidad de la voz, términos usados, etc.

Además, aquí podemos considerar aquellas comunicaciones en que, si bien la persona usa términos personales o subjetivos como: a mí, yo, etc., la comunicación como totalidad no alcanza a tener el carácter personal que requiere el Nivel 5.

Por ejemplo: -"Uno sabe que no se puede esperar nada de nadie, así que una conducta de ese tipo a nadie le sorprende".

-"Si las cosas se devuelven fuera de plazo a uno le molesta".

3.- La persona establece el carácter personal de su comunicación, manifiesta en el contenido de ella que esa es su propia y singular manera de ver y experimentar las cosas, pero existe alguna inconsistencia en su comunicación tomada como totalidad. Esta inconsistencia puede encontrarse entre partes del contenido de lo expresado (por ej. lo que en partes parece la expresión de su personal forma de ver las cosas, en otras aparece como una realidad objetiva compartida por todos), o bien la inconsistencia puede hallarse entre el contenido y otros índices como: tono de voz, términos usados, etc.

Por ejemplo: -"A mi me parece que has actuado mal, cualquiera puede verlo".

2.- La persona se comunica sin manifestar compromiso personal con lo que expresa; usa un lenguaje abstracto y general, a través del cual señala que lo que ella experimenta tiene una "existencia objetiva", por lo tanto su visión del asunto es compartido por todos, así su forma de relacionarse y ver las cosas no tienen carácter particular.

Por ejemplo: -"Eres un acomplejado, te crees poca cosa y así nunca vas a surgir".

-"Frente a ti cualquiera pierde la paciencia".

1.- La persona no señala en su comunicación cual es su relación con los hechos y que es lo que ella experimenta, hace más bien un relato impersonal de la situación, en donde no se aprecia su propia manera de ver y experimentar las cosas.

Por ejemplo: -"Llegaste sin el encargo que te hice".

II. Expresión de Sentimientos:

Niveles:

5.- La persona explicita en su comunicación la resonancia afectiva que la experiencia tiene para ella, señala los significados personales y sus sentimientos en relación a la situación. Usa un lenguaje directo, claro, en primera persona, manifestando su compromiso con lo que se expresa; todo lo cual resulta coherente con su tono de voz, términos usados, estructura de su comunicación, etc.

Es necesario aclarar que para este nivel los Sentimientos y significados personales expresados deben referirse a la situación específica en que se centra la comunicación: en ocasiones, en la comunicación la persona

hace referencia a la resonancia afectiva de situaciones periféricas, sin mencionar lo que le acontece internamente en relación a esa situación. En estas comunicaciones es necesario examinar la correspondencia de ella con los restantes niveles de este índice.

Por ejemplo: -"Me da mucha pena que hayas preferido hacer otra cosa, es como si me hubieras dejado de lado".

-"!Me da rabia que me engañes!"

4.- La persona señala en su comunicación la resonancia afectiva que la experiencia tiene para ella, pero expresa los significados personales y sus sentimientos en relación a la situación en un lenguaje indirecto, vagos, impersonales para nominar sus sentimientos (uno, cualquiera, etc.); sin embargo, los sentimientos y significados mencionados en su comunicación son coherentes con su forma de expresarlos, especialmente tono de voz.

Por ejemplo: -"Uno se siente pésimo en esas situaciones".

-"A cualquiera le duele que otros le atropellen".

-"Da pena que te traten tan mal".

3.- La persona deja ver, implícitamente en su comunicación, la significación de los hechos para ella y los sentimientos involucrados. En el contenido de su comunicación no explicita la resonancia afectiva que tiene para ella esa experiencia, la cual se trasluce a través de sus palabras, tono de voz, forma de estructurar su comunicación, etc.; no obstante, hay coherencia entre los significados y sentimientos implícitos en su comunicación y su forma de expresarlos. Aquí también se consideran aquellas comunicaciones en que no queda claro la naturaleza de los sentimientos debido a la ambigüedad de los términos con que los nomina.

-Expresión de Sentimientos, Nivel 3:

Aquí también se consideran las comunicaciones en que, si bien se explicita la resonancia afectiva que para la persona tiene la situación, lo hace de manera muy parcial e incompleta.

Por ejemplo: -"Me da lata que me grites"

-"¡ Te estás pasando de la raya!"

-"¡Hasta cuando te vas a seguir comportando así!"

2.- La comunicación tomada como totalidad (contenido y otros indicadores: voz, términos usados, etc.) muestra alguna inconsistencia en relación a la expresión de sentimientos. Esta inconsistencia se puede encontrar dentro del contenido (una parte de él se contradice con otra) o entre el contenido y otros índices como tonalidad de la voz, términos usados, etc.

Por ejemplo: -"¡Me da lo mismo que lo hagas!"

-"Si prefieres hacer otra cosa ¡hazlo!, a mi no me interesa".

1.- La persona no manifiesta de ninguna forma la significación y sentimientos en relación a la situación. Se limita a relatar la experiencia sin dar índices del impacto afectivo.

Por ejemplo: -"Como llegaste sin los encargos que te hice, no podremos hacer el trabajo".

III. Especificidad:

Niveles:

5.- La persona delimita y especifica la situación acerca de la que se está refiriendo, en cuanto a tiempo, actos, frecuencia, etc., de manera que deja claro que sus impresiones del asunto y sus sentimientos están referidos

al significado específico que ha tenido esa situación para ella. Usa un lenguaje claro, directo, a través del cual circunscribe la situación, evitando generalizaciones.

Por ejemplo: -"Encuentro que hoy día has estado muy indiferente conmigo".

-"Hoy has actuado de una forma muy extraña, realmente no sé que te pasa, me siento desconcertada".

4.- La persona delimita y especifica la situación acerca de la que se está refiriendo, en cuanto a tiempo, actos, frecuencias, etc., de manera que deja claro que sus impresiones y sentimientos se refieren a esa situación particular. Pero, el lenguaje que usa y la forma de estructurarlo dificultan conocer cual es esa situación particular acerca de la cual se está refiriendo, por ej.: da rodeos...

En este nivel, la persona puede indicar partes de la situación a la que se refiere, pero sin llegar a configurarla de manera y directa y clara.

Por ejemplo: -"Bueno..... no siempre se suelen decir todas las cosas que uno cree.... o siente.... porque las personas son tan bueno, son tan distintas en sus reacciones. No sé, pero tú, ayer, te portastes tan ... tan grosero ... estuvistes muy grosero cuando me gritaste así".

3.- Lo que la persona comunica resulta inconsistente en cuanto a la especificidad que le da a sus observaciones y sentimientos en relación a la situación; o sea, en partes delimita y especifica, señalando que sus sentimientos están referidos a una situación particular y en otras generaliza, manifestando que también están en relación a muchas otras situaciones.

Por ejemplo: -"Encontré que ayer estuviste muy violento, siempre me tratas de esa manera".

2.- Lo que la persona comunica no permite determinar si sus impresiones del asunto y sus sentimientos están referidos en forma específica a la situación o tienen carácter general. Las palabras que usa y su forma de estructurarlas, si bien no delimitan y especifican, tampoco generalizan la validez de sus observaciones.

Por ejemplo: -"No me gusta que se retrasen en devolverme las cosas, lo encuentro una desconsideración".

-"No se me ocurre que decirte... porque es bastante tarde para empezar a trabajar".

1.- La persona generaliza sus impresiones del asunto y sus sentimientos, haciéndolos válidos para una totalidad de situaciones. Usa un lenguaje globalizador, general, a través del cual expresa que sus observaciones están referidas a muchas situaciones, que no se llegan a especificar en su comunicación.

Por ejemplo: -"Y ahora, tú me vienes con ese problema ¡Todos creen que yo tengo que solucionar todos los problemas!"

-"Nunca haces nada bien"

-"¡Siempre tan exigente conmigo!"

-"¡Eres una floja!"

IV. Señalar el Aspecto Positivo:

Niveles:

5.- La persona señala la parte de sí misma, necesaria y significativa para ella, que ha sido vulnerada y que podría hacer el otro para satisfacer esa

necesidad personal, le plantea una alternativa de acción, expresándole como se sentiría si hiciera o dijera algo distinto (o como se ha sentido en otras ocasiones en que si fue considerado ese aspecto personal). Usa un lenguaje directo y claro para comunicarse, hay coherencia entre el contenido de su co municac*ión*, con respecto a este índice, y otros indicadores de ella (tono de voz, estructura de la comunicac*ión*, términos usados, etc.) y se expresa en primera persona, manifestando compromiso personal con lo que comunica.

Por ejemplo: -"Me dijiste que me ibas a pasar a buscar y no llegaste, siento que me has pasado a llevar, para mí es muy importante que me respetes. Si tu hubieras avisado o me hubieras dicho que no era seguro que vendrías, sentiría que realmente me respetas y consideras como persona".

4.- La persona señala la parte de sí misma, necesaria y significativa para ella, que ha sido vulnerada y que podría hacer el otro para satisfacer esa necesidad personal, le plantea una alternativa de acción, expresándole como se sentiría si el otro hiciera o dijera algo distinto. Pero, se comunica usando un lenguaje indirecto, impersonal (a uno, se dice, etc.). Hay consistencia entre lo expresado en el contenido y los demás indicadores de su comunicac*ión* (voz, términos usados, etc.).

Por ejemplo: -"Cuando a uno le mienten, es como que le pasaran a llevar y uno necesita que le respeten, ahora si a uno le explican la situación que les llevó a mentir es otra cosa".

3.- La persona señala de modo parcial o incompleto el aspecto de sí mismo, necesario para ella que ha sido vulnerado o señala de modo parcial lo que podría hacer o decir el otro para satisfacerlo, o bien, señala de modo incompleto ambos aspectos. Se puede entrever, por aspectos del contenido de su comunicac*ión*, así como de otros indicadores (por ej. tono de voz) que

ella ha sido afectada en alguna parte importante de sí misma, pero no queda claro que aspecto es ese y como fue vulnerado por la situación o bien no manifiesta que podría hacer o decir el otro para satisfacer esa necesidad personal.

Por ejemplo: -"¡Ya pues! ... no me gusta que tomes a la broma mis problemas"

2.- La persona deja ver implícitamente en su comunicación que parte de sí misma, importante y necesaria para ella, ha sido afectada y que podría hacer o decir el otro para satisfacer esa necesidad personal. No expresa clara y directamente ese aspecto de sí que necesita sea tomado en cuenta por el otro, ni explicita en su comunicación una alternativa de acción a través de la cual esa necesidad sería satisfecha, esto se puede captar empáticamente a través de otros indicadores, como la forma de estructurar su comunicación y otros índices, como la tonalidad de la voz.

Por ejemplo: -"Cuando me gritaste... ¡toda la gente me miró como si fuera una tonta!"

-"Me controlas todo lo que hago ¡Como que yo no pudiera hacerlo sola !

1.- La persona no evidencia en ninguna forma si esa situación ha afectado alguna parte de sí misma, ni el contenido de la comunicación ni otros índices de ella (estructura, términos usados, etc.) dejan ver que aspecto de sí ha sido involucrado por la situación.

Por ejemplo: -"Quiero que me devuelvas mis cosas, porque yo las necesito"

-"Prefiero que repartamos el trabajo de otra forma".

V. Intento de Comprensión:

Niveles:

5.- La persona expresa en su comunicación que intenta comprender la posición y razones del otro para actuar de determinada forma. Deja en su comunicación un "espacio" para comprenderlo, aún cuando tenga poca o ninguna información acerca de sus razones. Intenta comprender empáticamente al otro; manifiesta verbalmente ese intento de comprensión, lo cual resulta coherente con otros indicadores, como: términos usados, tonalidad de la voz, etc. Se expresa en primera persona, manifestando en su comunicación compromiso personal con lo expresado.

Por ejemplo: -"Entiendo que no me hayas dicho nada, porque es algo difícil de explicar"

-"Yo me imagino que después de un día como ese no te hayan dado ganas de trabajar"

-"Me imagino que algún inconveniente de última hora te puede haber dificultado tú llegada".

4.- La persona manifiesta su deseo de comprender las razones y posición del otro, este intento de comprensión es más bien de carácter "intelectual", ya que es una búsqueda de información que permita entender la posición del otro. Los términos que usa y la estructuración de ellos, así como el tono de voz, dan a su intento de comprensión un carácter más bien impersonal, ya que adquieren la forma de preguntas o proposiciones a través de las cuales le manifiesta al otro su deseo de comprenderlo.

Por ejemplo: -"¿Podrías explicarme que pasó?"

-"Me gustaría saber que te llevó a actuar así"

-"¿Quieres explicarme, por favor?"

-"¿Qué te pasó, que problemas tuviste?".

3.- La persona expresa un intento de comprensión que resulta inconsistente en alguna forma. La inconsistencia puede encontrarse en el contenido mismo de la comunicación (por ej.: reconocer las razones del otro para actuar de determinada forma y a la vez las descalifica como tales), o entre el contenido y otros índices (tono de voz, palabras usadas, etc.).

Por ejemplo: -"Yo entiendo que te hayas quedado conversando con tu amigo, si hace tanto tiempo no lo veías, pero ¡Yo no me dedicaría a conversar cuando hay tanto que hacer!"
 -"Claro, entiendo que es rico quedarse cómodamente instalada, por eso ¡quédate ahí no más! ¡Yo me las arreglaré sola!"
 -"¡Oye ¿qué te pasó?. Pero, ¿no sabías que tenías que devolverme el libro que te presté?"

2.- La persona no evidencia intento de comprensión hacia las razones y posición del otro, pero tampoco lo evalúa en su comunicación.

Por ejemplo: -"Empecemos a trabajar, estamos atrasados".

1.- La persona evalúa al otro en su comunicación, sin dejar ningún espacio para intentar comprenderle. Los términos que usa, el tono de su voz, etc. son consistentes con el contenido de su comunicación; se limita a evaluar al otro, emitiendo juicios acerca de su comportamiento.

Por ejemplo: -"Realmente ¡no tienes disculpa!"
 -"No puedo aceptar tanta irresponsabilidad!"
 -"¡No voy a juntarme más contigo! ¡Esto es insoportable!"
 -"¡Y todavía, después de lo que hiciste, te atreves a hablarme!".

VI. Señalar el Mensaje Interpersonal:

Niveles:

5.- La persona explicita clara y directamente lo que desea dar a conocer al otro; expone lo esencial de su mensaje de forma que es fácilmente accesible a su interlocutor. Los términos que usa y especialmente la estructuración que les da permiten conocer directa y claramente lo esencial de su comunicación. Se aprecia compromiso personal y responsabilidad con lo que expresa, habla en primera persona y hay coherencia entre el contenido y los otros indicadores comunicacionales (términos usados, estructura de la comunicación, tono de la voz, etc.).

Por ejemplo: -"Desearía que me avisaras con más anticipación que no vas a venir, así al menos yo puedo organizar mejor mi tiempo".

4.- Lo esencial del mensaje expresado por la persona, se haya encubierto por explicaciones accesorias y frases inconclusas, lo cual dificulta conocer lo que desea comunicar al otro. La estructura que les da a sus palabras dificultan conocer el mensaje interpersonal. Hay consistencia entre el contenido y otros indicadores (términos usados, voz, etc.).

Encontramos comunicaciones en que, aunque el mensaje interpersonal se entrega en forma clara, no ocurre lo mismo con el compromiso personal, en estos casos encontramos más adecuado considerarla en el nivel 4, ya que no se corresponde totalmente a la descripción del nivel 5.

Por ejemplo: -"Realmente, no sé que esperar de tí, haces cada cosa, me... bueno... me gustaría que hicieras esto como se debe ... por eso, no llegues tan atrasado! ... porque a veces como que te pasas. Así que para otra vez dime antes ¿Ya?".

-"Bueno, ayer llegaste tarde; yo estoy resfriado y ... y hace frío ... hoy día me siento peor, parece que me hizo mal estar esperándote en pleno frío; otra vez no me hagas esperar tanto".

3.- La persona comunica lo esencial de su comunicación en forma indirecta, lo esencial de su mensaje interpersonal es puesto en conocimiento del otro a través de términos indirectos, vagos, impersonales (uno, se, etc.). Hay coherencia entre el contenido de lo que comunica y otros indicadores como términos usados, tono de voz, etc...

Por ejemplo: -"A una le gusta que le avisen con anticipación cuando le van a pasar a buscar, así uno puede estar lista con tiempo".

-"Uno se pone contento si tienen una actitud deferente con uno ¡gracias por el regalo de cumpleaños!"

2.- La persona señala implícitamente cual es el mensaje interpersonal que desea comunicarle al otro; a través de su comunicación, de los términos que usa y cómo los estructura, el tono de voz, etc., deja ver que es lo que quiere decir sin llegar a expresarlo clara y directamente al otro.

Por ejemplo: -"Salir de vacaciones hace tan bien ¡Voy al tiro a preparar mis cosas para ir al lugar que me invitaste!"

1.- La persona no expresa de ninguna forma el mensaje interpersonal que desea comunicarle al otro. Las palabras que usa, la forma de organizarlas y darlas a conocer impiden saber que es lo que ella quiere expresarle al otro, sus expresiones se refieren a situaciones vistas de modo impersonal.

Por ejemplo: -"Hay que trabajar duro cuando se tiene poco tiempo"

-"Nadie se ha muerto por madrugar, la puntualidad acumula puntos para un ascenso".

ANEXO N° 3

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS FORMAS DE PROCEDER
DEL PROFESOR FRENTE A LOS CONFLICTOS

A N E X O N ° 3

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS FORMAS DE PROCEDER DEL
PROFESOR FRENTE A LOS CONFLICTOS

INSTRUCCIONES:

"En el cuestionario que Ud. ha recibido, encontrará diversas situaciones (16), que habitualmente Ud. enfrenta (o podría enfrentar) con sus alumnos y frente a las cuales Ud. actuaría de determinada manera.

Complete cada una de las situaciones expuestas, de acuerdo a cómo Ud. procedería si en ese momento Ud. estuviese viviendo la misma situación. Déjese llevar por su primera reacción espontánea ante la situación y detalle los pasos que Ud. decidiría seguir, mencionando los aspectos que Ud. considera importantes para abordar la situación.

Por favor conteste a todas las situaciones e inicie sus respuestas en el momento que se le indique".

C U E S T I O N A R I O

- 1.- Mientras explico una materia al curso, un pequeño grupo al fondo de la sala promueve desorden chacoteando, ante esto yo...
- 2.- Si en mi curso se produce una baja de rendimiento, considero que la causa de este problema está en...
- 3.- Junto con mi curso estamos planificando una salida a terreno, con fines didácticos y, para obtener con esta actividad, un mayor aprendizaje o prevenir la ocurrencia de problemas, yo....
- 4.- Cuando los alumnos reiteradamente no se presentan con sus tareas o los trabajos que se les ha pedido realizar, yo....
- 5.- En este colegio, como en la mayoría de los establecimientos educacionales, se cuenta con un reglamento de disciplina. Personalmente considero que:...
- 6.- Yo necesito salir de la sala, por unos instantes, y deseo prevenir el desorden en mi ausencia. Frente a esto...
- 7.- Hoy al tomar mi curso -con cierto retraso a causa de una reunión- encuentro a los alumnos "chacoteando" alegremente; la mayoría no nota mi presencia. Entonces yo....

- 8.- A mi juicio, los alumnos que tratan de "sacar adelante" su propio punto de vista frente a sus profesores...
- 9.- Cuando se ha fijado un plazo para entregar un trabajo escolar o rendir una prueba y, hay alumnos que no cumplen con la fecha creo que la solución es...
- 10.- Algunos alumnos de mi curso han estado ausentes en las clases anteriores y me informaron que se les vió deambulando por el establecimiento. En esta ocasión se encuentran en la sala y yo aprovecho de...
- 11.- Al finalizar mi jornada de esta semana, se me informó que mi curso se ha destacado en una presentación de trabajos artísticos y científicos. Para la siguiente clase he considerado...
- 12.- Al corregir las últimas pruebas he detectado que algunos alumnos han vuelto a "copiarse" a pesar de las conversaciones sostenidas anteriormente, en torno a la honestidad. Ello me preocupa especialmente y he decidido enfrentar nuevamente la situación mediante...
- 13.- "Una fruta podrida termina por hechar a perder a las demás", ésta es una frase que frecuentemente es usada por algunos educadores; al respecto, yo opino que...

- 14.- En mis clases, de una manera especial, yo espero que mis alumnos se atengan a ciertas reglas que...
- 15.- Una chica y un muchacho de mi curso han sido sorprendidos, por un inspector, "pololeando" en una sala desocupada; a mi juicio esto...
- 16.- Al iniciar la jornada de hoy, mi curso se muestra inquieto y bullicioso durante la formación general, siendo evidente que ocasionan desorden. En ese momento, yo...

MODIFICACIONES SUGERIDAS PARA LA REFORMULACION
DE LOS ITEMS N°s 2, 10 y 15

ITEM N°2

" Si en mi curso se produce una baja de rendimiento, la mejor forma de enfrentarla sería ..."

ITEM N°10

" Algunos alumnos de mi curso han estado ausentes de la clase. Se me ha informado que los vieron deambulando por el establecimiento. Ahora ingresan a la sala, ante lo cual yo aprovecho de ..."

ITEM N°15

" Una chica y un muchacho de mi curso se encuentran abrazados, "pololeando" en una sala desocupada durante un recreo. En ese momento yo ingreso al lugar (me sorprende su presencia) y procedo a ..."

ANEXO N° 4

LECTURAS EXTRACTADAS DEL MANUAL DEL PROFESOR

En este anexo se incluyen solamente las lecturas correspondientes a las habilidades enseñadas en P.E.C.R.E.C.E. (sesiones N°s 2,3,4,6 y 8). Y tal como es advertido en el Manual del Profesor (texto aparte): "La sola lectura de los contenidos que aquí se exponen, no capacita a las personas para desarrollar y aplicar las habilidades"

Lectura para las sesiones N° 2 y 3

UNIDAD II

COMUNICACION EN LA ESCUELA

LA ACEPTACION

EL ARTE DE ESCUCHAR BIEN Y LA RESPUESTA EMPATICA

Tal vez el aspecto más difícil de la comunicación es saber como escuchar. La mayoría de nosotros tiende a pensar primero en nuestras propias respuestas. Así, más que detenernos y escuchar con reflexión lo que la otra persona nos está diciendo, tendemos a formular nuestra opinión y tratamos de encontrar palabras para nuestros propios sentimientos. Esto se ve más claramente cuando un amigo o un niño nos cuenta un problema y nuestra inmediata y bien intencionada respuesta resulta estar llena de consejos y soluciones. Charles Schultz (Caricaturista Norteamericano) captó esto muy bien en una de sus caricaturas. Sus dibujos representaban dos niñas caminando, una de ellas le dice a la otra: "A pesar de mis esfuerzos me sigue yendo mal en el colegio". Su amiga le contesta: "Es posible que lo que te haga falta es tomar un mejor desayuno o examinarte la vista o levantarte más temprano".

Irritada y decepcionada la primera grita: "Tú nunca has comprendido que cuando una persona se queja no quiere una solución, sino simplemente simpatía".

ESCUCHAR PRIMERO

Ser un buen escuchador significa "abrirse" y empatizar activamente con la otra persona. Ser un maestro que escucha bien significa hacer una pausa con respecto a las propias acciones, dejándolas de lado por un momento, mientras se intenta sinceramente experimentar los sentimientos y puntos de vista del alumno. Escuchar en forma activa implica focalizarse deliberadamente en los mensajes del alumno.

Un buen escuchador habría respondido en forma diferente a la niñita que declaraba que le estaba yendo mal en el colegio.

Dependiendo de su expresión facial y del tono de su voz los cuales pueden indicar diversas emociones, él podría haber contestado: "Estás realmente frustrada con tu trabajo escolar", o "parece que a pesar de lo mucho que te esfuerzas sigues sintiéndote decepcionada". En este momento, el foco de atención está concentrado en la otra persona; sintonizando con lo que la niña está sintiendo, escuchando lo que su mensaje realmente quiere decir.

El escuchar bien, es decir, el centrarse en la otra persona y no en el propio punto de vista, provee de la base para compartir e intercambiar ideas y sentimientos. Constituye el punto de partida de una comunicación verdaderamente satisfactoria: le expresa a la otra persona que Ud. empatiza y respeta sus sentimientos y puntos de vista, al mismo tiempo, que la estimula a hacer lo mismo. Cuando las personas se sienten que serán escuchadas y comprendidas es mucho más probable que ellas actúen a su vez, del mismo modo, es decir, que también ellas escuchen con más atención. Es de esta forma como los alumnos también pueden aprender a ser sensibles a los sentimientos y puntos de vista del maestro.

Los alumnos muchas veces desean conversar con sus profesores acerca de sus pensamientos, sentimientos y actividades. También les gusta analizar sus experiencias previas con el fin de comprenderse mejor. Como los adultos, los niños y adolescentes están tratando de tomar conciencia de sí mismos y del mundo que los rodea, pensando mucho acerca de sus experiencias. Los maestros no siempre comprenden esto. Y aún cuando lo hacen, les resulta difícil seguir el hilo de los pensamientos del pupilo. De este modo, frecuentemente no se toman el tiempo necesario para escuchar empáticamente; y es que realmente toma una gran cantidad de tiempo el ayudar al adolescente a expresar y comprender sus muchos sentimientos e impresiones del mundo.

El ayudar a un niño adolescente a hacer ésto, constituye una educación constructiva. Pero muchos maestros sienten que educar signifi-

ca principalmente corregir la conducta del alumno, las formas que éste tiene de expresar sus sentimientos. Al actuar así, actúan más como guardianes de las expectativas sociales que como educadores. Es verdad que los maestros deben educar a sus discípulos, pero un escuchar bien promoverá mejor el aprendizaje que el maestro está tratando de estimular, más que cualquier tipo de conferencia o sermones moralizadores destinados a corregir conductas.

La Comprensión es la base para desarrollar un comportamiento social y personal aceptable, la comprensión de sí mismo se desarrolla primero desde adentro. Mientras más se comprenda un niño a sí mismo, mejor será su comprensión de las necesidades, inquietudes y valores de otras personas; como también será su capacidad para responderles. El maestro que es hábil y que está genuinamente interesado en escuchar a su alumno, ayudará a éste a comprender con una mayor exactitud las relaciones interpersonales y las emociones y necesidades tanto de sí mismo como de otras personas.

Después de escuchar bien, siempre habrá tiempo para compartir sus sentimientos con respecto a que conductas son más apropiadas que otras. Los niños están sintonizados con los mensajes que sus maestros les envían tanto a través de sus acciones como de sus palabras. Al practicar las habilidades de escuchar bien, Ud. le está siempre comunicando que lo está tratando de comprender y que acepta sus sentimientos como su particular forma de experimentar la situación. El maestro que escucha trata de ponerse dentro de los zapatos de su alumno para sentir lo que él está sintiendo y para captar la importancia de aquellos sentimientos. De esta forma los mensajes para el alumno son: "Comprendo", "Me importa", "Yo te quiero". Así escuchar bien es la llave tanto para lograr una relación rica y significativa con su alumno, como para acrecentar la propia visión que el alumno tiene de sí mismo. Cuando el niño sienta su respeto y empatía, él se sentirá más amado y cercano a Ud. queriendo mostrarle su afecto, respeto y confianza. Simultáneamente, cuando Ud. le permite a su alumno ver que él es querido, respetado y valorado por Ud. entonces él se desarrollará y crecerá creyendo en sí mismo. Ambas cosas, tanto una buena relación como una imagen positiva de sí mismo, son importantes para

prevenir problemas que están a la base de estilos de vida, tales como la delincuencia, la rebeldía y la dependencia de drogas.

Pautas para escuchar bien

Toma tiempo y práctica el desarrollar las habilidades que permiten escuchar bien. Al principio, el ser escuchador empático y atento, se siente artificial. Incluso puede parecer cansador -hay tanto que Ud. quisiera decir.

Uno de los principios más importantes a aprender, es que Ud. debe ejercitar la paciencia para ser un buen escuchador. Debe escuchar deliberadamente y pacientemente todo lo que el otro tiene que decir. Antes que Ud. responda con sus propias actitudes y sentimientos, permítale al otro explorar los que a él le son propios. El escuchar bien es un escuchar completo.

Si Ud. siente que en ese momento no puede escucharlo, dígaselo y acuerden mutuamente otra oportunidad. Los maestros que son sinceros con respecto a sus propios sentimientos, enseñan a sus alumnos a ser honestos, aún en las situaciones más difíciles. Decir: "Tú estás realmente interesado por algo y quieres contármelo, pero yo realmente estoy ocupado ahora. Estarías de acuerdo en conversar cinco minutos después de que haya terminado de corregir las tareas?", es muy diferente a decir: "acaso nunca puedes quedarte dos minutos callado, no ves que estoy ocupado". En el primer ejemplo el maestro transmite interés por el niño y buena voluntad para dedicarle un tiempo especial. En la segunda situación el foco está solo en las necesidades del maestro, Incluso sugiere que el niño es en alguna medida culpable por el problema de éste. Así, la pauta consiste en estar abierto a escuchar o a acordar un momento en el cual Ud. pueda escuchar atentamente.

Un segundo principio a tener en mente, es que cuando Ud. esté escuchando, concéntrese en las palabras, tono de voz, expresión facial y gestos del niño o adolescente: fíjese bien cuando el niño exprese sentimientos particulares, lamentos, exclamaciones, pucheros, lágrimas, grandes sonrisas, ojos confusos, caras interrogantes, posturas orgullosas, etc. Un niño puede tanto usar como no usar las palabras para

expresar sus sentimientos. No confíe siempre en las palabras. La cara de los niños con frecuencia revela lo que ellos no fueron capaces de formular con palabras. El escuchar bien es un escuchar atentamente, es un tratar de sentir activamente los sentimientos de los otros, permanezca en contacto con las ideas de los niños. Piense en las palabras de él. Utilice su conocimiento de los niños de manera que le sirva de guía en su comprensión del mensaje que actualmente le está dando. El concentrarse tanto en las palabras como en los signos no verbales, le permitirá en ese momento, ver el mundo con los ojos de su alumno.

Relacionado con éste, está el tercer principio del escuchar bien: escuchar el mensaje que está detrás del mensaje de lo que el niño está diciendo: frecuentemente, los niños pueden decir algo, que en la superficie parece insignificante. En un escuchar más íntimo - el escuchar empático - los maestros podrán comprender el aspecto de fondo que está preocupando al niño. Esto puede ser llamado "escuchar con el tercer oído".

Su "tercer oído" puede recoger significados sutiles e importantes sentimientos que al solo escuchar se pierde.

El siguiente ejemplo ilustra esto: Andrés conversa en clases y la profesora lo regaña. El le dice a ella : Por qué siempre me reta a mí y no a Pedro que todo el tiempo está gritando ? Un escuchador superficial podría responder: Como, si a Pedro lo mandé a la inspectoría la semana pasada.

Por el contrario, un escuchador alerta recogerá el real mensaje que está detrás del mensaje: esto es, que Andrés se siente dejado de lado y menos valorado que Pedro puesto que a éste le toleran más comportamientos inadecuados. Así la respuesta podría ser: "Te duele y te da rabia que te rete; sientes que es injusto que lo haga contigo y no con Pedro. Tú preferirías que a todos los trate igual."

El escuchar bien permite a los maestros percibir sensitivamente y responder a los aspectos más importantes. Los profesores en la situación antes descrita, no necesitan sentirse culpables por el hecho de no tratar de igual forma a sus dos niños; cada niño tiene necesidades personales o individuales y los educadores tienen que satisfacer algunas de ellas. El asunto es que lo importante no es

lo que se refiere a un trato igual, ni al hecho retar o no retar a Pedro: lo que importa son los sentimientos que tiene Andrés con respecto al trato que recibe. El explorar e identificar junto a Andrés estos sentimientos, será enriquecedor para la comprensión de sí mismos que tengan tanto el profesor como el alumno. El hacer ésto, les permitirá llegar a ciertos acuerdos con respecto a comportamiento y trato adecuados.

LO QUE SE NECESITA PARA ESCUCHAR ACTIVAMENTE CON EFICACIA

Para que la forma empática de escuchar sea eficaz, los maestros deberán tener ciertas actitudes:

- El maestro debe tener un sentido profundo de confianza en la capacidad de los alumnos para resolver sus propios problemas.
- El maestro debe ser capaz de aceptar auténticamente los sentimientos expresados por sus alumnos, por diferentes que sean de los sentimientos que los maestros piensan que los alumnos "deberían" tener. Los alumnos se liberan de los sentimientos fastidiosos cuando estos sentimientos pueden ser expresados, examinados y explorados abiertamente.
- El maestro debe entender que los sentimientos son a menudo transitorios, existen en el momento, así pueden pasar y desaparecer.
- El maestro debe querer ayudar a los alumnos en sus problemas, y hacer el tiempo para eso.
- Los maestros deben estar "con" cada alumno que está teniendo problemas y sin embargo debe tener una identidad propia y no dejarse atrapar por los sentimientos del alumno al punto de que pierda la individualidad. Esto es, los maestros deben experimentar los sentimientos como si fueran suyos, sin permitir que se conviertan en suyos (y los inquieten).

- Los maestros necesitan comprender que los alumnos raras veces pueden empezar por compartir el verdadero problema. La forma activa de escuchar ayuda a los alumnos a aclarar, profundizar, y alejarse del problema inicial de presentación.
- Los maestros deben respetar la naturaleza privada y confidencial de lo que le revele el alumno sobre él y su vida.

Abridores de Puertas

Cuando sienta que algo le está ocurriendo a su alumno, Ud. deseará darle algunas indicaciones de que está dispuesto a escuchar. Hay muchas maneras de las cuales Ud. puede manifestar esta disposición. Estas maneras son denominadas abridores de puertas. A través de su conducta Ud. prepara el camino para que el niño discuta su experiencia o problema con Ud.

A continuación se dan algunos ejemplos:

- 1.- Una sonrisa.
- 2.- Una proposición para que se siente al lado suyo.
- 3.- Un abrazo o una mano en el hombro.
- 4.- Una invitación: "parece como si algo te estuviera molestando".
- 5.- Una mirada o gesto de interés.

Después que Ud. se ha concentrado en escuchar, esforzándose por "ponerse dentro de los zapatos del niño", identificando lo que Ud. cree que el niño está sintiendo, entonces, ya tiene la información necesaria para comunicarle que Ud. ha entendido lo que él le ha dicho o le está comunicando por medio de signos no verbales. Esto es, Ud. está listo para darle a su pupilo una "respuesta de buen escuchar": una respuesta empática. El monitor P.E.C.R.E.C.E. le brindará entrenamiento para desarrollar sus respuestas de buen escuchar. El escuchar empático comunica aceptación de los sentimientos. No necesariamente implica aceptación de los comportamientos de su alumno, Ud. puede estar en desacuerdo o puede no sentir lo que el niño siente en una situación dada, estando plenamente en sus derechos. Sin embargo, lo más importante es reconocer y aceptar que todo individuo sea joven o viejo, posee

sus propios sentimientos y formas de pensar, teniendo el derecho de expresarlos. Un maestro que escucha bien irá más allá al ayudar a su alumno a identificar y expresar sus propios sentimientos. Tal atención, interés y aceptación, engendrará relaciones abiertas y honestas entre los maestros y sus pupilos.

Luego responde: La respuesta empática

La comunicación con su pupilo es un proceso de dos etapas. En primer lugar Ud. debe ser un buen escuchador. En segundo lugar Ud. debe ser un respondedor empático. Esto es, que luego de escuchar Ud. conversa con su alumno de tal forma que le comunica realmente que comprendió sus sentimientos. La identificación de los sentimientos de sus alumnos y la comunicación de su comprensión, son la base para la apertura y confianza entre maestros y discípulos.

Por ejemplo: cuando Susana de 10 años de edad, el día que tiene que dar prueba de matemáticas se queja de un dolor de estómago y de que le transpiran las manos, lo que más está necesitando es comprensión y no respuestas tranquilizadoras o juicios. Una buena respuesta sería: "Parece que estuvieras realmente preocupada por tu prueba de matemáticas; sí, puede que sea difícil, pero espero que puedas contestarla".

Esta es una respuesta empática que le comunica al niño que el profesor lo comprende en su ansiedad por tener que dar la prueba. El decir solamente "espero que puedas contestarla" no es suficiente, puesto que no comunica ninguna empatía por lo que Susana está experimentando.

A continuación se presentan algunas respuestas típicas de los maestros que no son ayuda para el niño:

El niño dice: "Tengo que dar la prueba ahora? Me duele el estómago y no me siento bien. Puedo darla otro día?"

Sermonear: Todos tenemos que dar pruebas si queremos salir adelante en la vida.

Acusar, avengonzar: "bueno si tú hubieras preparado a tiempo no te daría susto y no te dolería el estómago".

Amenazar: "si no la das te sacarás un 1".

Estereotipar : "todo el mundo da pruebas en el colegio".

Aconsejar : "trata de pensar en otra cosa, así se te pasará el dolor y la podrás dar".

Clichés : "No piensas ser médico ? Bueno, el que quiere aprender tiene que responder".

Respuesta empática: "Parece que realmente te preocupa la prueba. Te inquieta que pueda ser muy difícil para tí". La respuesta empática es por otra parte una aproximación positiva y constructiva del maestro hacia el alumno. La forma típica de relacionarse hoy con los niños es diciéndoles cosas que los hagan sentirse mejor o que los hagan cambiar; pero, nosotros ahora, ya sabemos que tienen el efecto de hacerlo peor. Ud. acaba de leer algunas respuestas típicas cuyo impacto hace que el niño se sienta peor a través de la culpa, la vergüenza, etc. Los maestros obtienen un provecho considerablemente mayor a través de una aproximación más positiva, tal cual es esta respuesta que acrecienta el propio valor y aprecio genuino.

Los niños que están seguros en el afecto de sus maestros y en su propia auto-estima, tienen una posibilidad mucho menor de desarrollar cualquier problema serio de comportamiento en el futuro.

A continuación se indican algunas maneras en que Ud. como profesor, puede ser positivo en sus relaciones con su alumno, variándolas según la edad del alumno:

Expresiones No Verbales que dicen "Estoy contigo"

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| - Sonrisa | - Mirar a los ojos |
| - Guiño | - Sentarlo en la falda |
| - Palmotear en la espalda | -Abrazar |
| - Inclinación de cabeza | - Tomar las manos |

Palabras que comunican interés y comunicación

- | | | |
|---------------|---------------------------|-------------------|
| - "Bien" | - "Estoy de acuerdo" | - "Dime más" |
| - "Muy bueno" | - "Sigue adelante" | - "Excelente" |
| - "Gracias" | - "Buen trabajo" | - "Sensacional" |
| - "Admirable" | - "Estoy orgulloso de tí" | - "Estoy contigo" |

Abridores de Puertas

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| - "Oh, realmente" | - "Quieres que lo conversemos" |
| - "Cuéntame acerca de eso" | - "Necesitas conversar ?" |
| - "Parece que tuvieras algo" | - "Me gustaría escuchar tu posición". |
| - "Te ves triste" | - "Cuéntame te estoy escuchando" |

Respuestas empáticas completas (y conversaciones)

Maestro : "Te molestan realmente cuando los niños te dicen que eres demasiado chico para jugar"

Niño : "Sí, no me gusta"

Maestro: "Tus sentimientos son heridos"

Niño: "Y me siento dejado de lado también. Qué puedo hacer ?"

Maestro: "Te gustaría pensar en maneras de integrarte más al grupo. Cómo piensas que deberías actuar ?"

Las respuestas empáticas completas involucran no sólo el identificar y designar, el o'los sentimientos que están detrás de las palabras y acciones, sino también expresar el contexto de ellos.

Con su comprensión de los principios de escuchar bien y de la respuesta empática, y con la práctica en la clase y en el colegio, Ud. será capaz de usar y sentirse cómodo en ambas habilidades. Encon-

trará que sus alumnos también se sentirán mejor comprendidos y que tendrán mayor interés en conversar con Ud.

La forma activa de escuchar es un método específico para poner a funcionar una serie de actitudes (aceptación, comprensión, autenticidad) hacia los alumnos respecto a sus problemas y sobre el papel del maestro como agente de ayuda.

Los maestros que intentan la forma activa de escuchar descubren que en lugar de ser una pérdida de tiempo, ésta actúa de muchas maneras para dejar más tiempo libre para la enseñanza y el aprendizaje provechoso. He aquí la forma en que ésta actúa:

- La forma activa de escuchar ayuda a los alumnos a manejar y "desvanecer" los sentimientos violentos. El expresar sentimientos violentos y molestos ayuda a los alumnos a liberarse de ellos de manera que puedan dedicarse a la tarea de aprender. La forma activa de escuchar propicia este tipo de liberación catártica.
- La forma activa de escuchar ayuda a los alumnos a comprender que no necesitan temer a sus propios sentimientos y emociones y les ayuda a entender que los sentimientos no son "malos". Se puede ayudar a los alumnos a comprender que sus sentimientos son sus "amigos".
- La forma activa de escuchar facilita la solución del problema por el alumno. Como forma activa de escuchar es tan efectiva para ayudar a hablar a los alumnos, promueve que "echen fuera", que "piensen en voz alta", que "superen" el problema.
- La forma activa de escuchar le deja al alumno la responsabilidad de analizar y resolver sus problemas. Los maestros que emplean la forma activa de escuchar, con frecuencia se asombran de la creatividad y energía de los alumnos para atacar los problemas y encontrar las propias soluciones.
- La forma activa de escuchar hace que los alumnos estén más dispuestos a escuchar a sus maestros. Cuando un maestro los

escucha, los alumnos saben que sus puntos de vista, opiniones, sentimientos e ideas han sido comprendidos, por lo que es mucho más fácil que abran su mente a las ideas, opiniones y puntos de vista de sus maestros.

- La forma activa de escuchar promueve una relación más íntima y de mayor significado entre el maestro y el alumno. Los alumnos que son escuchados por sus maestros invariablemente experimentan un sentido de más valía e importancia. La satisfacción de ser comprendido, sumado a este sentimiento del propio valor, hacen que los alumnos sientan cariño hacia el maestro que los escucha.

El maestro siente el mismo cariño e intimidad, ya que los maestros que escuchan empáticamente obtienen una mayor comprensión de los alumnos y empiezan a saber lo que significa estar en su pellejo, por un rato.

El escuchar empáticamente, es caminar unos cuantos pasos con un alumno, por el camino de la vida; es un acto de interés, respeto y amor.

Por eso se puede decir que enseñar es un acto de amor. Más aún, cuando las relaciones entre el maestro y el alumno producen interés, respeto y amor mutuos, los problemas de "disciplina" disminuyen de una manera importante. Los niños no alborotan ni ocasionan problemas a los maestros a quienes respetan y aman. Así pues, el tiempo que antes se empleaba para resolver los casos de disciplina puede ser utilizado en la enseñanza y el aprendizaje.

Lectura para la sesión N° 4.

NUESTROS PROPIOS SENTIMIENTOS. LA ENTREGA DE MENSAJES DESDE EL YO

A) Focalización: Un contacto corporal con su propio sentir.

Diversos autores destacan la importancia de la corporalidad en nuestra vida. Ellos señalan que nosotros somos nuestro cuerpo y vivimos en el mundo en relación con él; se da así, una constante interacción entre nosotros - a través de nuestro cuerpo - y el medio que nos rodea. De este modo atendiendo a las señales que se verifican en nuestro cuerpo, podemos acceder al significado de lo que es nuestro "vivir en el mundo y de nuestra relación con él".

No obstante, lo anterior, parece evidente que por las más diversas causas se ha producido en nosotros (principalmente en el mundo occidental) un distanciamiento de nuestra corporalidad. Puede mencionarse, entre otras razones, que por cuestiones de orden práctico y culturales, hemos sido "enseñados" para satisfacer nuestras necesidades básicas ajustándonos a reglas o "deberías" que desconocen nuestro natural funcionamiento. Por ejemplo, la alimentación, el abrigo, entre otras necesidades han sido enmarcadas en las reglas antedichas. El recién nacido debe someterse, aprender, que recibirá alimento cada cuatro horas (con excepción del método de libre demanda). Se va dando así, una suerte de reemplazo o suplantación, en donde la madre va determinando, desde sus conocimientos y creencias, que es lo que el niño necesita; probablemente a causa de su falta de lenguaje articulado.

Más allá del proceso de socialización que le permite al niño actuar e interactuar a partir de reglas consensuales básicas, la relación que estableció inicialmente con su madre y con los "otros" significativos entre los cuales se incluirán los educadores junto a las tradiciones y normas escolares, lo que da como resultado un distanciamiento de sus "datos corporales". La influencia muchas veces alcanza a prescripciones acerca de qué y cómo debería sentir, de qué es lo positivo y lo negativo; sin consideración de lo que él siente y percibe como positivo para sí mismo. Extremando la influencia, la persona llega a concebirse del modo en que los otros significativos se lo han señalado. Esto constituye la base de un franco desajuste personal, lo cual puede ser, si no evitado, compensado a nivel de la formación escolar.

El reestablecimiento del contacto con nuestra corporalidad tiene así una importancia notable, sobretodo si consideramos lo insinuado anteriormente. Los seres humanos poseemos una capacidad con base, en nuestro cuerpo, que nos permite valorar una experiencia. En la teoría esto se conoce como la capacidad de valoración orgánica de las experiencias.

En nuestro cuerpo se dan una serie de procesos que pueden ser sentidos, por lo tanto, de un modo paulatino se requiere que recuperemos la conciencia del cuerpo. Es básicamente en él que podremos encontrar aquellas cualidades y matices que nos ofrecerán una nítida sensación de lo que está siendo nuestra existencia. Es en ese movimiento constante, que podemos enfocarnos directamente y donde encontraremos la materia prima de lo que llamaremos nuestra expresión personal. Así, una expresión auténtica se refiere al conjunto de señales (gestos, tonos, palabras, símbolos) que tienen base en nuestras sensaciones y que al mismo tiempo hacen referencia a éstas, es decir, las representan congruentemente.

Las sensaciones (corporalmente sentidas) son la base de las verbalizaciones, guían la conceptualización y son un criterio de corrección o correspondencia de los conceptos que se utilizan en los mensajes que emitimos. Asimismo, nuestras sensaciones se dan en el presente inmediato, en el aquí y ahora de nuestro existir.

Para atender a estas sensaciones, tenemos que enfocar la atención hacia nuestro cuerpo procurando permitir un espacio interno de silencio para luego preguntar por ejemplo: ¿qué siento ante esto ...? Nuestras preguntas serán abiertas realizadas en un tono amable, amigable.

Nos quedaremos esperando silenciosamente en este espacio interno, una respuesta de nuestro cuerpo; si estamos abiertos a él, confiados, surgirá alguna palabra, alguna imagen que de cuenta de la sensación. Cuando esto suceda nos ocuparemos de chequear la corrección de los conceptos o símbolos aparecidos. Podemos preguntar: es pena la palabra justa ...? Tendremos la evidencia sentida de la corrección o incorrección. Si se da esto último desecharemos el o los términos, los dejaremos ir, para esperar en silencio surgir nuevas palabras. En tanto

sentimos la corrección nos quedaremos conectados con la sensación, permitiéndole que se haga más nítida, recorriéndola y yendo desde la palabra a la sensación. Luego podemos preguntar ¿ qué más hay en esto ? o ; es esto solamente ? y nos quedaremos esperando cualquier movimiento de la sensación. Atenderemos a cualquier elemento nuevo, es decir volveremos a reenfocar y a reiniciar el proceso.

Este prestar atención al movimiento corporal y todos los pasos que se han descrito sucintamente constituyen lo que se ha denominado técnica de focalización corporal.

La práctica de la focalización corporal, por parte del profesor, además de un aporte personal resultará ser un método que beneficiará el proceso de la comunicación con sus alumnos, cuyas implicancias educativas pueden preverse hacia un mayor enriquecimiento de la relación profesor-alumno.

Los objetivos de este trabajo pueden manifestarse de la siguiente manera: aumentar la conciencia corporal, mejorar la flexibilidad de nuestra atención hacia el cuerpo y habilitarnos para captar los significados de las sensaciones, aumentando también la precisión de nuestras verbalizaciones.

B.- Entregando "Mensajes-yo" desde nuestros propios sentimientos

Ud. ha empleado una buena cantidad de tiempo aprendiendo y practicando las habilidades de escuchar bien y responder empáticamente. Tal como Ud. probablemente ya ha descubierto, el escuchar y responder a los sentimientos de sus alumnos requiere de un auténtico esfuerzo y de un duro trabajo de su parte, pero es un esfuerzo que realmente vale la pena. El comunicar a sus alumnos que ellos son aceptados y que Ud. los valora sinceramente como seres humanos, puede ser recompensante para ambos.

La respuesta empática es apropiada en casi todas las interacciones, verbales o no verbales, entre Ud. y su alumno, Ud. puede ser un buen escuchador y responder en forma empática tanto cuando su niño le cuenta cosas positivas, como también cuando él tiene algún pro-

blema y necesita de su comprensión y aceptación. Pero para promover relaciones saludables entre maestros y alumnos, se necesita más que ser un maestro que escucha bien. La comunicación es un proceso de dos vías. También implica responder a los sentimientos y necesidades de los maestros. Los maestros tienen sentimientos y problemas igual que los niños y poseen el derecho de expresarlos a los otros miembros de la clase. Si bien los niños no serán capaces de escuchar y responder tan bien como los maestros, se les puede enseñar a ser sensibles y respetuosos de las necesidades y problemas de éstos.

Esta sensibilidad es enseñada al niño de dos maneras principales:

- 1.- El maestro es un modelo para el niño. Esto significa que el maestro modela o demuestra sensibilidad al ser respetuoso y sensible con las necesidades y sentimientos de sus alumnos.
- 2.- El maestro comunica sus sentimientos con un "mensaje-yo". Es decir el maestro es honesto y específico con respecto a sus sentimientos de una manera constructiva, que no ataca ni juzga al niño.

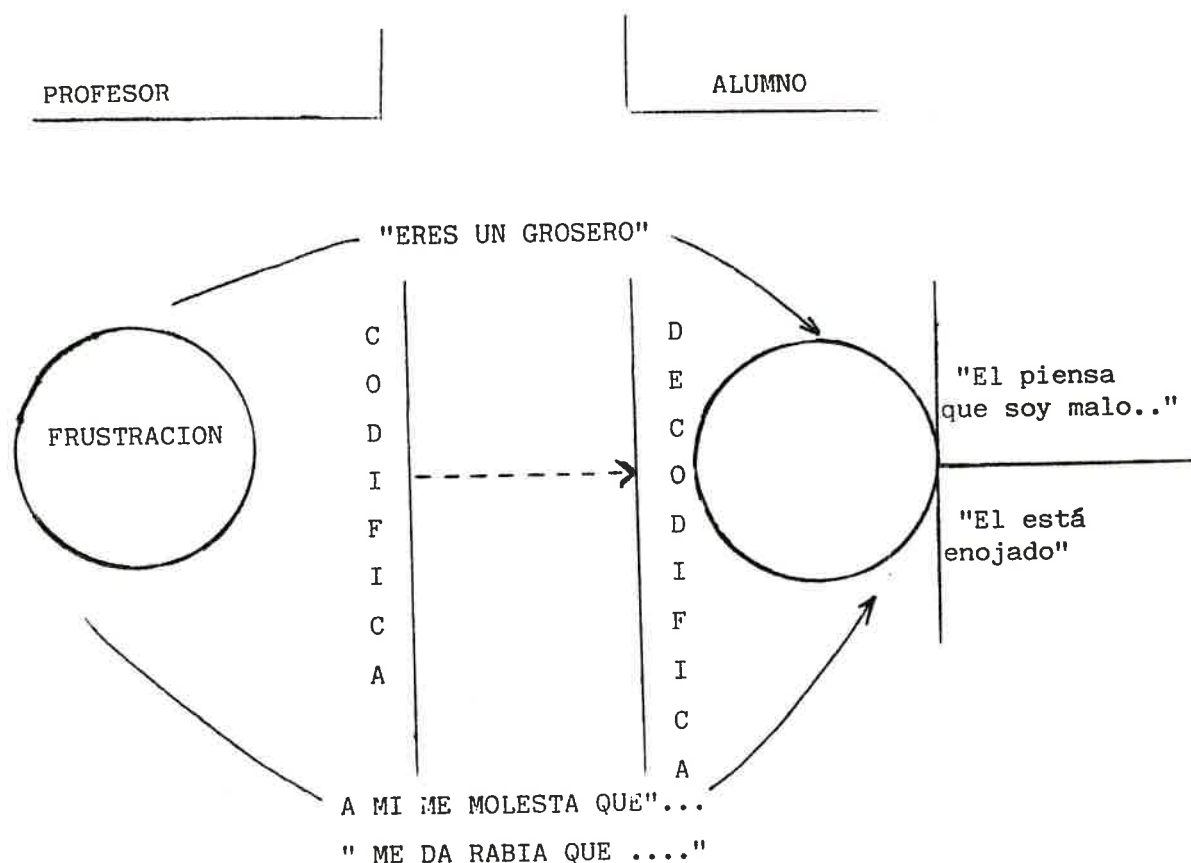
Un "mensaje-yo" es una manifestación de los sentimientos del maestro.

Frecuentemente, comunica aquellos sentimientos del maestro relacionados con algún comportamiento del alumno. Por ejemplo, Ud. puede ir subiendo un cerro con sus alumnos y de pronto ellos comienzan a gritar y a chocotear en una pendiente aguda. El ruido que ellos producen, más la tensión de ir a cargo de ellos, le resulta a Ud. excesiva. Necesita que sus alumnos vayan tranquilos. Su "Mensaje-yo" podría ser "Niños, yo tengo miedo de tener un accidente. Me pongo muy tenso cuando ustedes gritan y se ríen fuerte. Yo necesito más tranquilidad para poder gozar de la excursión". El reírse y hablar fuerte no son perjudiciales en sí mismos, pero en el contexto de ir subiendo una pendiente aguda de un cerro, este maestro tiene un problema que tiene que ser resuelto. En este caso los niños no fueron personalmente atacados ni reprochados. El maestro simplemente les expresó como se sentía él con respecto a la situación.

Los maestros tienen el derecho y la obligación de expresar sentimientos a sus alumnos. Una parte importante de la educación infantil es el de ayudar a los niños para que ellos también aprendan a comprender y respetar los sentimientos de los otros. Los niños no pueden aprender a desarrollar respeto y sensibilidad por los sentimientos de los otros, a menos que sus padres y maestros los ayuden a comprender los sentimientos de las personas que están más cercanas a ellos. El punto de partida son los "Mensajes-yo".

Un "Mensaje- yo" debe ser usado cuando Ud. el maestro, tiene algún problema, esto es, cuando el niño está haciendo algo que le molesta o que interfiere en alguna medida con Ud. Naturalmente, los "Mensajes-yo", también deben ser usados en situaciones positivas; cuando Ud. está contento por lo que está haciendo su alumno o cuando experimenta algún sentimiento positivo que desea que el niño conozca. "Estoy contento que estés practicando flauta sin tener yo que estar recordándotelo". Brindar un "Mensaje-yo", es "apropiarse" o reconocer sus propios sentimientos y expresarlos de modo constructivo.

A continuación hay algunos ejemplos de como un "Mensaje-yo", es mucho menos acusatorio que algunas de las modalidades usuales con que los maestros a menudo responden. Aprecie lo específico y directos que son estos mensajes de sentimiento, cuando van expresados en la forma de "Mensaje-yo".



Manera usual

" Por qué no puedes poner nunca tus libros en el escritorio en vez de dejarlos tirados en el suelo. Te portas igual que un niño chico".

" No seas tan mal educado. Siempre tienes que estar interrumpiéndome."

" Deja de gritar y correr. No seas desordenado."

" Mensajes-yo"

" Estoy aburrido de tropezar con tus libros. Los libros se guardan en el escritorio".

"Estoy conversando con mi colega y me molesta no poder escucharlo cuando me interrumpes. Yo podré hablar contigo en cinco minutos más, cuando termine con él."

"Necesito concentrarme para explicar la lección. No puedo hacerlo con tanto desorden".

Observe como cada "Mensaje-yo", expresa como el maestro siente acerca de algo, pero permite al niño tomar la responsabilidad para cambiar su conducta. Por ejemplo: guardar sus libros. Además, el "Mensaje-yo", no evalúa al niño. Más bien le hace saber en términos específicos cual es la conducta molesta.

La comunicación se realiza siempre a nivel de sentimientos del niño en respuesta empática, con los del profesor en mensajes YO.

Le da al niño la responsabilidad de responder a los sentimientos del maestro y de cambiar la conducta molesta. Esto es uno de los objetivos de la mayoría de los educadores.

Formar un niño que sea sensible a los otros. Esto significa, un niño que sabrá responder a los demás sin que sea necesario decirselo directamente y ordenárselo, en cada momento.

Por las siguientes razones resulta constructivo expresarle a su alumno los sentimientos a través de un "Mensaje-yo".

- 1.- No ataca ni critica personalmente a su alumno. Estimula la integridad y concepto positivo del niño, mientras que al mismo tiempo se le permite a éste saber que necesita cambiar algunos comportamientos para ayudarle a Ud. a resolver el problema.
- 2.- Proporciona al niño la oportunidad de hacerse responsable de su propio comportamiento. Cuando los maestros exigen continuamente que el niño se comporte de cierta manera, no le están permitiendo tomar iniciativas para establecer su propio comportamiento de manera responsable. Los "Mensajes-yo" ofrecen al niño la única oportunidad de escuchar las necesidades de los adultos y de ser sensibles por sí mismo. El hacernos responsables de nuestra propia conducta es uno de los ingredientes más importantes para aprender a convertirse en un adulto responsable.

3.- Ayuda al niño a aprender, a respetar y comprender los sentimientos de los otros.

Ser capaz de responder a los problemas de otros es parte del ser sensible a los demás.

4.- No es aconsejable dejar sentimientos negativos o positivos a la imaginación del niño, pues puede imaginar lo peor. Es preferible y más auténtico expresar lo que verdaderamente se siente.

Recuerde:

1.- Los "Mensajes-yo", son tanto para las expresiones positivas como para los sentimientos negativos. De hecho asegúrese de dar "Mensajes-yo" positivos: los niños necesitan todo el reforzamiento del concepto de sí mismo que puedan obtener.

Algunos ejemplos de "Mensaje-yo" positivos son:

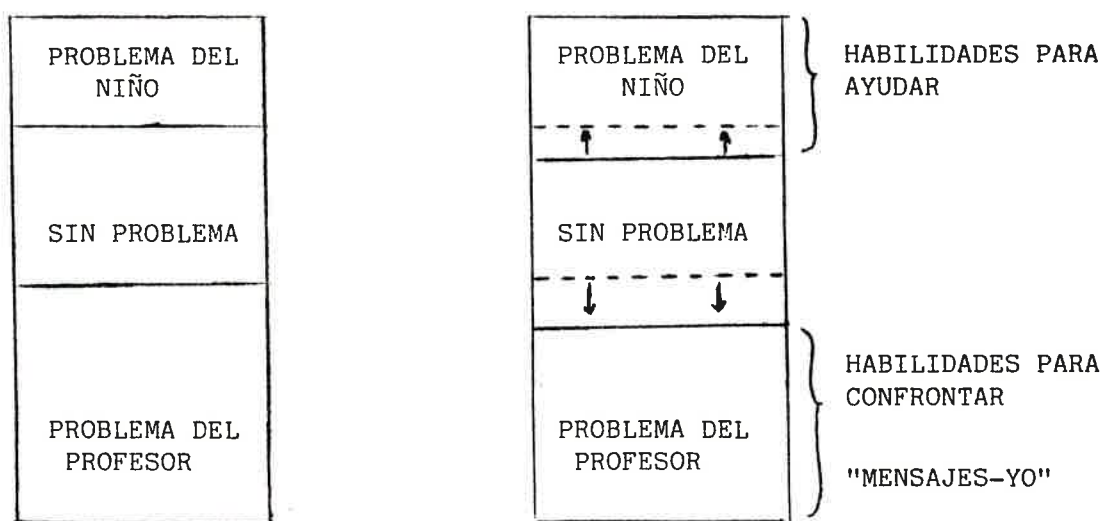
- a) "Yo estoy muy contento de que tú hayas formado el equipo. Estoy orgulloso de tí".
- b) "Yo te quiero"
- c) "El conversar contigo hoy día fue un agrado. Era tan agradable el estar contigo y yo estoy contenta por nosotros dos".
- d) "Niños, se portaron verdaderamente muy bien en la fiesta. Estoy orgullosa de ustedes".

2.- Trate de hacer equivaler sus palabras con los sentimientos que está experimentando. No exagere o minimice su problema, trate de ser claro y preciso.

Por ejemplo: cuando Juanito continúa molestando y luego le pega a su compañero, sin duda, éste se pone desagradable y esa acción lo enoja a Ud. Decir "No me gusta que le pegues a tu compañero" no comunicará cuán intensamente Ud. siente con respecto al hecho, ni tampoco cuán importante es para él el detenerse. Un "Mensaje-yo" más exacto podría ser, "Estoy muy molesto y me pongo así de enojado cuando le pegas a tus compañeros. Es necesario que tú dejes de pegarle ahora".

3.- Los "Mensajes-yo", no son el remedio para todos sus problemas. Ud. puede encontrar especialmente al comienzo, que su niño puede no responder inmediatamente.

Los "Mensajes-yo", requerirían de práctica y repetición para que lleguen a ser parte establecida de la comunicación entre Ud. y sus alumnos. Pero cuando Ud. permite que el niño conozca sus "propios" sentimientos, Ud. no está ridiculizando, avergonzando o juzgando personalmente al niño. Más bien Ud. está comunicando algo acerca de como Ud. se siente respecto a la situación. El niño puede entonces cambiar su conducta sin ninguna pérdida de respeto de sí mismo. A medida que éste método se convierta en un hábito, Ud. lo encontrará como una manera constructiva de tratar con el niño y él rara vez necesitará otras explicaciones.



Lectura para las sesiones N° 6 y 8.

UNIDAD III

RESOLUCION DE PROBLEMAS EN LA ESCUELA. ALTERNATIVAS EN LAS
FORMAS DE PROCEDER DEL PROFESOR.

RESOLUCION DE PROBLEMAS: TOMA ANTICIPADA DE DECISIONES

En una sala de clases en acción, con profesores y alumnos conviviendo, al igual que en cualquier grupo de gente que interactúe, cada persona tiene sus necesidades e ideas únicas, naturalmente, pueden ocurrir conflictos, es decir, que comportamientos de unos interfieran con comportamientos de otros y especialmente con la satisfacción de necesidades del otro.

Es muy frecuente que se piense en resolver los conflictos en términos de ganar-perder. Por ejemplo: frente a problemas disciplina-rios se piensa en la dicotomía autoritario- tolerante, en un caso el maestro recurre a su autoridad para imponer normas, reglas, sanciones, etc. En otro caso los alumnos resultan "ganadores", el maestro deja hacer o se da por vencido.

Es conveniente revisar los descubrimientos realizados en investigaciones sobre los efectos de resolver los conflictos mediante el método autoritario, en las familias, en las industrias, en los colegios y otras organizaciones.

- 1.- Puede ser rápido y eficaz en situaciones que requieren de una acción urgente.
- 2.- Podría ser el único método a elegir cuando están involucrados un número grande de personas, y se hace difícil discutir las cosas.
- 3.- Produce resentimiento y a menudo una profunda hostilidad por parte del perdedor hacia el ganador. A nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer y que sus necesidades se frustran.
- 4.- Produce muy poca motivación en el perdedor para que lleve a cabo la solución. A menudo el perdedor solo implementa la solución.

- 5.- Con frecuencia se necesita un gran esfuerzo de parte del ganador. Cuando el ganador no está presente, los perdedores no cumplen.
- 6.- Inhiben el crecimiento de la autoresponsabilidad y la autodirección, fomenta la dependencia y la necesidad de que se le diga lo que tiene que hacer.
- 7.- Fomenta el cumplimiento y la sumisión, principalmente por miedos; inhibe el desarrollo de la cooperación hacia las necesidades de otro. La cooperación nunca se fomenta forzando al alumno a que haga algo.
- 8.- Inhibe la creatividad, la innovación y la exploración. Tales cualidades rara vez florecen en un clima de miedo y represión.
- 9.- Propicia la baja productividad, baja moral, baja satisfacción de trabajo, una elevada proporción de deserciones y cambio de personal.
- 10.- Inhibe el desarrollo de autodisciplina y el autocontrol. No existe la posibilidad de desarrollar el auto control cuando los maestros dominan por la fuerza.
- 11.- Tiene menos posibilidades de producir una solución única y creativa.
- 12.- A menudo hace que el ganador se sienta culpable.
- 13.- Generalmente obliga al ganador a recurrir a la fuerza y a la autoridad para obtener cumplimiento.

He aquí lo que se ha encontrado en los estudios sobre las características y efectos del método tolerante "Está bien, tú ganas, me doy por vencido para resolver conflictos":

- 1.- Puede ser rápido, solo pasar por alto el comportamiento, no causa excitación, deshágase del conflicto dándose por vencido.

- 2.- Invariablemente produce resentimiento y hostilidad en el perdedor hacia el ganador. Los maestros que se dan por vencidos, a menudo terminan por detestar y hasta odiar a los alumnos y a la larga a la enseñanza.
- 3.- Fomenta en los ganadores (ejemplo: los alumnos) el egoísmo, la falta de cooperación y consideración hacia los demás. Los alumnos se vuelven incontrolables, indisciplinados y exigentes. La clase puede volverse caótica.
- 4.- Tienden a fomentar mayor creatividad y espontaneidad en los alumnos que el método I. Sin embargo, paga un precio terrible.
- 5.- No propicia ni la creatividad ni la moral elevada. Por lo general los jovencitos detestan las clases de alumnos incontrolables e indisciplinados. Constituye una pérdida de su tiempo porque se trabaja poco.
- 6.- También hace que los ganadores (otra vez, en este caso, los alumnos) se sientan culpables de que el maestro no satisfaga sus necesidades.
- 7.- Hace que los alumnos pierdan el respeto por el maestro. Consideran al maestro débil e incompetente... alguien que "sufre sin protestar", fácil de embaucar.
- 8.- Por lo general, hace que el ganador (el alumno) recurra a su fuerza y autoridad.

Es evidente la necesidad de encontrar una alternativa diferente a las anteriores para prevenir, enfrentar y/o resolver conflictos.

La Toma Anticipada de Decisiones, es un método de análisis de problemas reales o potenciales en el cual es relevante una estrategia de toma de decisiones para resolver el problema. Las decisiones apropiadas son tomadas de acuerdo a un modo de prevenir o aliviar el problema, y la estructuración final de la situación es planteada y llevada a cabo de acuerdo con las decisiones.

En este método se enfoca la situación de conflicto de necesidades de tal manera que las partes en conflicto se unen en busca de una solución aceptable para ambas, una solución que no requiere

que alguien pierda, sino que ambos puedan ganar.

Este método es un proceso. Se necesitan varias (posiblemente muchas) interacciones mientras las partes trabajan en un conflicto del principio al fin. En un conflicto maestro-alumno, ellos se unen hombro con hombro en la búsqueda de posibles soluciones que pueden dar resultado, y luego deciden qué solución sería la mejor a fin de que se satisfagan las necesidades del maestro y de los alumnos.

La efectividad de este método depende del estilo de comunicación que se dé entre maestro y alumno, el uso de la forma activa de escuchar podrá alentar a los alumnos a hablar sobre sus necesidades del momento. Los alumnos tienen que sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas antes de arriesgarse a participar activamente en este proceso. Además los maestros deben expresar clara y sinceramente sus propias necesidades utilizando para ello mensajes-yo apropiados.

El primer paso es el de autoestructuración, en que el maestro define el problema, sentimientos de los alumnos y objetivos. Luego esta estructuración pasa a ser planteada a los alumnos, se revisa, corrige o complementa. Este caso es crítico y fundamental para el éxito del método, las siguientes recomendaciones son importantes:

- a) Puede explicar que es un nuevo método que Ud. ha aprendido. Cuide que los alumnos no crean que es una treta para manipularlos, utilice las habilidades de comunicación.
- b) A veces solo es necesario involucrar en este proceso a los a los alumnos que son parte del conflicto.
- c) Los alumnos solo podrán participar si lo hacen voluntariamente.
- d) Es importante contar con todo el tiempo necesario.
- e) Asegúrese de declarar sus necesidades o sentimientos en forma de mensajes-yo.
- f) Enuncie su problema, o sea su necesidad no satisfecha, no la solución que Ud. quiere.

- g) Utilice la forma activa de escuchar para ayudar a los alumnos a expresar sus necesidades.
- h) Es conveniente presentar el método por primera vez en forma abierta, no para sacar a relucir problemas que le molestan a Ud.

Es conveniente presentarlo como una sección de ventilación de problemas, preguntando a la clase algo así como : " cuáles son los problemas que tenemos ?", " Qué se podría cambiar para facilitar nuestro trabajo?", "Qué reglas necesitamos?", "Qué políticas mejorarían el salón de clases ?".

El siguiente paso es decidir qué hacer, en que todos ofrecen soluciones. Es conveniente obtener algunas ideas de sus alumnos, ofrecer las suyas.

Las siguientes recomendaciones ayudarán:

- a.- No evalúe las soluciones propuestas, así se facilita la expresión espontánea.
- b.- Aliente la participación inyectando abrepuestas de fin abierto, tales como : "Cuáles son las posibles soluciones a este problema?" , "Veamos cuántas soluciones se nos ocurren?"
- c.- Las soluciones propuestas se escriben o se graban.
- d.- No exija que se justifiquen las soluciones.
- e.- Cuando el proceso se estanque haga una pregunta de reenfoque, "Cuáles son las formas en las que nadie ha pensado aún ?".

El control ambiental se refiere a la toma de decisiones acerca de como adaptar el ambiente (lugares y personas), para estimular la ocurrencia de ciertas conductas. Hay muchos ejemplos de como puede concretarse, algunos serían: cambios en la decoración, iluminación, poner música ambiental para trabajos artísticos, utilizar medios audiovisuales, hacer exposiciones, invitar conferencistas, tener lugares para guardar material, programas "un momento tranquilo", hacer divisiones en la sala de clases, viajes de estudio, visitar centros de interés, utilizar gimnasios, tutorías, clases abiertas al aire libre, cambiar los escritorios de lugar para discusiones, ordenar los materiales, arreglar colgadores, hacer ficheros con horarios de clases -de pruebas- normas, poner etiquetas en armarios, asignar tareas a personas, establecer turnos, etc.

La planificación anticipada es un proceso de toma de decisiones en la cual se piensa sobre los problemas potenciales para decidir sobre las metas deseables y los modos de facilitar su ocurrencia.

Se comparte planes para los sucesos venideros, se discute sobre que se espera de los alumnos, se planea en forma previa como manejar problemas comunes: por ejemplo, las ausencias de los maestros, las condiciones anormales del clima, las fiestas, etc.

En general, se piensa en todas las posibilidades para anticiparse a que una situación derive en problema.

La planificación de alternativas en la toma de decisiones sobre actividades que están disponibles cuando hay posibilidades de que el aburrimiento, la frustración o el desacuerdo se produzcan.

Una vez que se han planteado todo tipo de soluciones, es importante evaluarlas y escoger las mejores opciones, en este paso siguen siendo muy importantes las habilidades de comunicación, de modo de poder llegar a las soluciones que realmente son aceptables para todos.

Finalmente, se lleva a cabo la decisión, poniéndose de acuerdo

en tareas y responsabilidades, planificando un programa y realizando los planes. Es importante trabajar con miras al consenso, cuidando de que no resulten ganadores ni perdedores. A veces pueden establecerse contratos para que todos indiquen que han entendido sus condiciones y términos y están de acuerdo con ellos. Como un modo de deslindar responsabilidades pueden plantearse por ejemplo: "Qué necesitamos para empezar ?", "Quién se va hacer responsable, de qué ?", "Cuándo?".

Cuando los comportamientos deseables ocurren, es muy importante reconocerlos en forma inmediata y consistente, se puede reforzar en forma verbal: estimulando, "buen trabajo", "bien hecho"; entregando mensajes -yo positivos, "me gusta que...", "estoy contento por ...", "estoy más tranquilo...", " están felices con... ". En fin, el refuerzo también puede ser anotaciones positivas, actividades significativas, etc.

Este método de resolución de problemas es dinámico, y como tal es evaluado constantemente, las decisiones que han tomado deben ser revisadas y evaluadas, se puede preguntar por ejemplo: "Ha desaparecido el problema ?", "Hicimos algún progreso en corregir el problema?", "Qué tan eficaz fue nuestra decisión?".

Es importante considerar que el objeto de este método es encontrar soluciones creativas que permitan que todos satisfagan sus necesidades. Cuando una solución no logra esto, merece ser descartada y debe buscarse otra.

La efectividad se presenta como una HABILIDAD DE VIDA. El tomar decisiones junto con los alumnos es enseñarles a hacerlo, es algo que les servirá toda su vida.

La efectividad de este método, radica que al sentirse los alumnos considerados en la resolución de un problema, hará mucho más probable el compromiso y la responsabilidad con el cumplimiento de las decisiones acordadas.

Ventajas:

La utilización de T A D posee un número de ventajas que conducen por sí mismas hacia un desarrollo de relaciones interpersonales saludables.

- Ayuda a detener problemas potenciales que podrían haber sido desagradables.
- Ayuda a hacer frente en forma constructiva a los problemas ya existentes .
- Permite a los niños ser incluidos en la discusión y decisión tomada en relación con el problema.
- Proporciona al niño oportunidades para hacerse responsable de ayudar a que la vida escolar sea exitosa.
- Facilita al niño entrenamiento en habilidades de toma de decisiones, una parte importante de la vida del adulto.
- Calza perfectamente con la respuesta empática y los "Mensajes-yo". Esto es, todas las habilidades se complementan unas a otras y deberían ser usadas en conjunto cuando sea conveniente.

Conclusión:

Tal como fue señalado anteriormente, al principio los pasos en T.A.D., pueden parecer largos. Su instructor lo guiará y le proporcionará oportunidades de practicar la habilidad. De cualquier modo, en corto tiempo, Ud. será capaz de utilizar la T.A.D. como una parte natural de su propio comportamiento como profesor. Encontrará que sus esfuerzos valían la pena.

RESOLUCION DE PROBLEMAS A TRAVES DE LA GUIA POSITIVA

Es evidente la necesidad de encontrar una alternativa distinta a las anteriores para enfrentar y resolver conflictos. Ud. ya ha aprendido que la Toma Anticipada de Decisiones es una estrategia para resolver en forma positiva problemas en la sala de clase, que reduce muchos conflictos y frustraciones.

El uso de consecuencias lógicas, establecimiento positivo de reglas y de estimulación son métodos adicionales para solucionar problemas. A estos métodos los llamamos HABILIDADES DE GUIA POSITIVA. Es decir, frente a las usuales medidas represivas, castigos, retos y sermones, existen alternativas positivas y específicas, que han demostrado ser mucho más efectivas.

La mayoría de los adultos y de los niños se comportan de acuerdo con lo que esperan que les va a ocurrir. Si Ud. espera que su vecino lo salude sonrientemente será más probable que Ud. le sonría a él primero. Ud. se siente acogido y estimulado y su conducta así lo demuestra. Si un profesor espera que un alumno cometa usualmente errores, es probable que efectivamente el alumno cometa errores; los profesores comunican estas creencias a los alumnos a través de palabras y gestos. Si Ud. espera que un niño se comporte bien, es probable que él se comporte bien. La actitud de los profesores hacia los alumnos, influye de manera importante en la conducta y comportamiento del niño.

Esto es lo que se denomina predicción autoverificadora: un ejemplo de este ciclo puede ser: el profesor transmite en forma sutil o bien implícita expectativas para el fracaso, la mala conducta o la ignorancia del alumno... se produce el fracaso real del alumno... desilusión, rabia y confirmación de las expectativas negativas por parte del profesor... sentimiento de frustración en el alumno... continuos fracasos, desilusiones y frustraciones que son sentidos tanto por el niño como por el profesor. Así el alumno por cierto pasa a estar menos activado y se hace más resistente a los deseos del profesor; mientras que el profesor se molesta y enoja cada vez

más y adquiere la completa seguridad de que hará un mal trabajo independientemente a lo que se le haya pedido.

En síntesis, los profesores suponen que el niño fracasará y el niño lleva a cabo la predicción de ellos.

Así mismo, los alumnos también pueden tener predicciones autoverificadoras de sus profesores. Tales expectativas y sus conductas resultantes son comunes a todas las relaciones humanas.

Los profesores necesitan romper el círculo destructivo, superando sus propias creencias de un alumno o de un curso y considerando como promover conductas positivas. Los profesores necesitan "creer en" y fortalecer (lo positivo en el alumno): "yo puedo contar contigo" y "tú eres una persona importante en este curso", son ejemplos de creencias, que son muy importantes de comunicar. Similarmente, el comunicar confianza de que un alumno se comportará de maneras particularmente positivas, ayudará en gran medida a estimular esas conductas. Si su actitud interna hacia un alumno es positiva y estimulante, el uso de las habilidades de guía será más efectiva.

La GUIA POSITIVA consiste en guiar activamente a los alumnos para que actúen de manera responsable, segura, honesta e independiente. Se tiende a pensar que la única manera de enseñar responsabilidad es a través del castigo. Sin embargo, el castigo es usualmente inefectivo porque se centra en lo que no debe hacerse. No le enseña al niño lo que es correcto, preferible o apropiado. La guía positiva se centra en lo positivo, explica al niño lo que se espera de él, brindarle una guía firme pero afectuosa para ayudarlo a hacer lo esperado y estimular cuando se comporta como Ud. desea.

Consecuencias lógicas

Las consecuencias lógicas son el resultado de las propias acciones del niño. El permitir al alumno experimentar el resultado lógico de su comportamiento, es una estrategia efectiva de enseñanza: esto es lo que ocurre cuando tú haces "x", esto es lo que pasa cuando tú haces "y" o "z".

Ejemplo: si el alumno se demora en copiar desde la pizarra, se queda sin la materia correspondiente (y tendrá que conseguírsela posteriormente).

EL uso de consecuencias lógicas proporciona al alumno oportunidades para hacerse responsable por su propia conducta. El alumno aprende el comportamiento apropiado o deseable al ver que existe una conexión entre lo que él hace y los resultados de lo que hace.

La idea de experimentar las consecuencias lógicas de nuestras propias acciones es muy positiva. Esto por cuanto nos permite realmente experimentar como nuestras propias acciones nos afectan a nosotros mismos, como también en algunos casos, a otras personas. La palabra "consecuencias" no implica resultados negativos. Significa logros o resultados naturales.

Las consecuencias lógicas no son aplicables cuando atentan contra la salud del niño o cuando no son significativas para él.

Puede haber muchas situaciones en que es necesario llegar a acuerdos sobre el comportamiento de alumnos o de un curso. Establecer positivamente reglas puede ser una medida disciplinaria muy efectiva para prevenir y solucionar problemas de comportamiento.

COMPORTAMIENTO

CONSECUENCIA LOGICA

El niño gasta toda su mesada en golosinas.

Se queda sin plata para otras cosas que le gustaría tener.

El niño cuida su

Compra lo que más le gusta.

El alumno llega a tiempo a su clase.

Ingresa a tiempo junto a sus compañeros.

El alumno llega tarde.

Encuentra cerrada la puerta e interrumpe la sesión.

El niño aprende nuevas instrucciones.

Logra desarrollar un proyecto más interesante para él.

El niño no aprende las nuevas instrucciones enseñadas.

Debe seguir desarrollando la misma actividad anterior.

El niño espera su turno para la experiencia práctica.

Desarrolla sin interrupciones la actividad.

El niño no espera su turno y ocupa el lugar de otro niño.

Pronto es interrumpido en mitad de la tarea.

PAUTA PARA HACER UNA REGLA

- 1.- Una regla debe ser establecida con palabras claras y positivas.
Ejemplo: "Los que hayan terminado su trabajo, pueden salir al patio" en vez de "Los que no hayan terminado su trabajo no pueden salir al patio".
- 2.- Una regla debe ser factible de llevarse a cabo. Si ella es quebrada debe tener una consecuencia que siga. Una regla está destinada a fracasar si es que no puede ser cumplida.
- 3.- La regla y sus consecuencias deben ser discutidas de antemano con el niño. Tanto el profesor como los alumnos necesitan entender claramente la regla y sus implicaciones, además, el o los alumnos necesitan que se les dé la oportunidad para seguirla. Discuta con sus alumnos la regla, sus razones y sus consecuencias. Naturalmente, en este tipo de conversaciones utilice las HABILIDADES DE COMUNICACION, de manera que tanto Ud. como sus alumnos se puedan verdaderamente entender el uno al otro.

ESTIMULACION

La estimulación consiste en reforzar positivamente los comportamientos que Ud. desea ver que continúen. La estimulación le indica al niño lo que él está haciendo bien y le brinda el incentivo adicional para continuar haciéndolo.

La estimulación es una parte necesaria de la guía positiva. Al evaluar lo que un alumno ha hecho, es importante señalar tanto las cosas positivas como los problemas. Así el otro comprende exactamen

te lo que es importante repetir y lo que tiene que evitar.

La estimulación dada por las cosas bien hechas y por el comportamiento apreciado, constituye un impacto valioso que se suma al hecho de experimentar las consecuencias lógicas de la propia conducta. A decir verdad, el recibir estimulación por un comportamiento positivo es en sí mismo una consecuencia positiva.

Reuniones de Curso

Tanto la estimulación, la toma anticipada de decisiones o la guía positiva, pueden ser efectivamente promovidos a través de pequeñas reuniones de curso. Es decir, reservar 10-15 minutos de la hora de clases para considerar como resolver un problema importante cuando lo haya. Es importante que el grupo comparta ideas sobre un problema común, las inquietudes a desarrollar (planes) y considerar como resolverlos y/o enfrentarlos.

Recordemos, que el o los problemas deben ser definidos en forma muy clara y específica, y tratados en forma correcta.

Los alumnos necesitan ser considerados como participantes activos en la organización escolar. Para que cada persona del curso (o escuela) aprenda tanto a ser un miembro responsable de ella, como un individuo responsable de la sociedad, es necesario involucrarlo en la T.A.D. sobre objetivos, problemas, planes, conflictos y soluciones. Cuando los niños son incluidos en la toma de decisiones que los afectan, es más probable que se sientan y actúen como miembros de la comunidad en los cuales se puede confiar. Además, a menudo, los alumnos son extremadamente creativos y brindan mucha ayuda para llegar a agradables y convenientes soluciones.

ANEXO N° 5

FOCALIZACION: EJERCICIOS DE CONTACTO CORPORAL

FOCALIZACION : EJERCICIOS DE CONTACTO CORPORAL

1. En posición de pie, con los ojos cerrados y en actitud relajada : respirar profundamente por la nariz (Inhalación y exhalación). La atención se focaliza en el proceso de respiración.
Repetir 10 veces.
2. De pie y con los ojos cerrados respirar tomando conciencia de la inspiración y retención y exhalación aumentando cada vez la intensidad y amplitud de las mismas, progresivamente de 1 a 10 RESPIRACION PROGRESIVA.
3. De pie, con los ojos cerrados: inspirar profundamente levantando los brazos, retener el aire mientras se realizan 10 oscilaciones de los brazos a lado y lado. Luego exhalar y bajar los brazos . Se repite por 2 veces. La conciencia se centra en los movimientos y permite valorar la importancia de la respiración . BRAZOS EN ALTO Y MOVIMIENTO.
4. De pie, inhalar subiendo ambos brazos, retener empuñando las manos y flectando los brazos y exhalar soltando los puños y bajando los brazos. Realizar 5 secuencias RETENER EMPUÑANDO.
5. De pie y de preferencia con los ojos cerrados, ir aumentando la frecuencia de la respiración desde la primera a la décima, por la nariz. Realizar 2 secuencias. FUELLE
6. Respirar profundamente por la nariz, contando regresivamente (10 a 1) en silencio. CUENTA REGRESIVA
7. Con los ojos cerrados dibujar mentalmente los contornos del cuerpo (Forma, pliegues, etc.) DIBUJO MENTAL
8. Sentados en un asiento, respirar profundamente y con lentitud, tomar conciencia del peso corporal sobre el asiento, de la F. de gravedad a medida que se experimenta una sensación de relajación. Atender a las sensaciones de tensión y/o relajación de las diferentes partes del cuerpo. RELAJACION . Atendiendo las sensaciones corporales realizar lentamente el movimiento que lleva a cruzar un pie sobre el otro y, una mano sobre la

otra, seguir con el movimiento lento y conciente del cuello, de tal manera que el mentón llegue a tocar el pecho. CONCENTRACION EN LOS MOVIMIENTOS.

ANEXO N° 6

CREDO

Para mis relaciones humanas

CREDO

Para mis relaciones humanas

Tú y yo tenemos una relación que aprecio y deseo conservar. Sin embargo, cada uno de nosotros es una persona individual, con sus propias necesidades únicas y el derecho de tratar de satisfacer dichas necesidades. Trataré de aceptar sinceramente tu comportamiento cuando estés tratando de satisfacer tus necesidades o cuando tengas problemas para satisfacerlas.

Cuando compartas tus problemas conmigo, trataré de aceptar y comprender lo que me digas de manera que te sea más fácil encontrar tus propias soluciones en vez de depender de las mías. Cuando tengas un problema debido a que mi comportamiento está interfiriendo con la satisfacción de tus necesidades, te aliento a que me digas abierta y sinceramente lo que sientes. En esas ocasiones, te escucharé y luego trataré de modificar mi conducta, si puedo hacerlo.

Sin embargo, cuando tu comportamiento interfiera con la satisfacción de mis necesidades, haciendo que no me sienta dispuesto a aceptarte, compartiré contigo mi problema y te haré saber tan abierta y sinceramente como sea posible exactamente lo que siento, confiando en que respetas mis necesidades lo suficiente como para escucharme y tratar de cambiar tu comportamiento.

En aquellas ocasiones en las que ninguno de nosotros pueda modificar su comportamiento para satisfacer las necesidades del otro, y nos demos cuenta de que tenemos un conflicto de necesidades en nuestra relación, comprometámonos a resolver cada uno de esos conflictos sin tener que recurrir al uso de mi fuerza o de la tuya, para triunfar a expensas de la derrota del otro. Respeto tus necesidades, pero también debo respetar las mías. En consecuencia, luchemos siempre por encontrar soluciones a nuestros conflictos inevitables, soluciones que sean aceptables para ambos. De esta manera, tus necesidades serán satisfechas, pero también lo serán las mías. Nadie perderá. Ambos ganaremos.

Como resultado, podrás seguir madurando como persona mediante la satisfacción de tus necesidades, pero también yo podré hacerlo. Así, pues, nuestra relación puede ser siempre saludable porque será satisfactoria para ambos. Cada uno de nosotros puede convertirse en lo que es capaz de ser, y podemos seguir relacionándonos uno con el otro con sentimientos de respeto y amor mutuos, en la amistad y en la paz.

DR. THOMAS GORDON

Necesitamos una nueva generación de profesores y padres que acepten el reto contenido en este credo. Entonces lograrán que la gente joven, a la que enseñan, dé lo mejor de sí.

Nota : Este texto fue escogido, para ser entregado a los participantes del Programa (P.E.C.R.E.C.E.) en el momento de su finalización, el cual además fue leído en voz alta por uno de los monitores.

ANEXO N° 7

EVALUACION DEL PROGRAMA

ANEXO N° 7

EVALUACION DEL PROGRAMA

Por favor marque con un ticket () en el espacio que mejor describa sus pensamientos y/o sentimientos en relación al Programa de Entrenamiento P.E.C.R.E.C.E.

Yo pienso que el programa fue:

Muy interesante	.....	.....	.....	.....	No interesante
Desorganizado	.....	.....	.....	.....	Organizado
Presentado en forma clara	.....	.....	.....	.....	Presentado en forma confusa
Util para mí como padre	.....	.....	.....	.....	Inútil para mí como padre
Util para mí como persona	.....	.....	.....	.....	Inútil para mí como persona
Util para mí como profesora	.....	.....	.....	.....	Inútil para mí como profesora

Pienso que las tareas para la casa fueron :

Muy útiles Nada útil

Pienso que las lecturas fueron:

Muy útiles Nada útil

Pienso que los líderes fueron:

Muy capaces Incapaces

Yo utilicé en mi casa las habilidades aprendidas:

Muy frecuente Nunca

Yo utilicé en mi trabajo las habilidades aprendidas:

Muy frecuente Nunca

Por favor marque con un ticket () la respuesta que Ud. piensa que describe en forma más exacta sus pensamientos y/o sentimientos.

Pienso que el tema más útil fue :

- 1. El escuchar bien.
- 2. Respuesta Empática.
- 3. "Mensajes-Yo".
- 4. Las Habilidades de Toma de Decisiones Anticipada.
- 5. Las habilidades de Guía Positiva.

Pienso que el tema menos útil fue:

- 1. El escuchar bien.
- 2. Respuesta Empática .
- 3. "Mensajes-Yo" .
- 4. Habilidades de Toma de Decisiones Anticipada.
- 5. Habilidades de Guía Positiva.

Pienso que el programa fue :

- Muy largo (Demasiado tiempo)
- Muy corto (Tiempo no suficiente)
- El tiempo justo

Si un amigo me preguntara sobre el tema:

- Se lo recomendaría mucho.
- Se lo recomendaría con reservas.
- No le diría nada.
- Lo disuadiría de participar.

