

PATRONES DE COMUNICACION MAESTRO-ADOLESCENTE
ESCOLARIZADO DE MEDELLIN

JAIME ALBERTO REVELO ARCOS

ALBERTO VALDERRAMA RINCON

Tesis de grado presentada como requisito
parcial para optar al título de Magister en

Educación: Orientación y Consejería

Director: JOSE FEDERMAN MUÑOZ GIRALDO

Doctor en Psicología

MEDELLIN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

1990



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

APARTADO AEREO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA



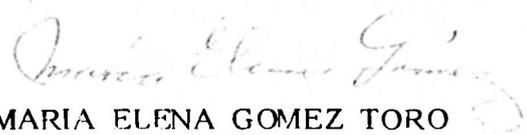
CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

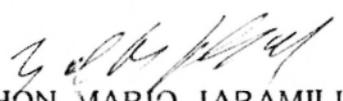
ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis "PATRONES DE LA COMUNICACION MAESTRO ADOLESCENTE ESCOLARIZADO DE MEDELLIN", presentada por los estudiantes Jaime Alberto Revelo Arcos y Alberto Valderrama Rincón, del programa de Educación: Orientación y Consejería, nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Enero 30 de 1991


J. FEDERMAN MUÑOZ GIRALDO
Presidente


MARIA ELENA GOMEZ TORO
Jurado


JHON MARIO JARAMILLO
Jurado


JORGE MENESES
Jurado

01989

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCION	
1. FORMULACION DEL PROBLEMA	1
1.1. EL PROBLEMA	1
1.2. JUSTIFICACION	1
1.3. OBJETIVOS	2
2. MARCO TEORICO	3
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION SOBRE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN EL MUNDO	3
2.1.1. Investigaciones realizadas en cada una de las tipologías de conducta del maestro	9
2.1.2. Caracterización del educador según las dimensiones de la conducta	15
2.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION SOBRE RELACION MAESTRO-ALUMNO EN COLOMBIA	17
2.3. EVOLUCION DE LAS FORMAS DE RELACION MAESTRO-ALUMNO	19
2.3.1. Formas o modelos educativos según Pedro Fontan Jubero	20
2.3.2. Formas de relación maestro-alumno desde la psicología social	23
2.3.3. Formas de relación maestro-alumno con base en la comunicación	33
2.3.4. Relación maestro-alumno en la autogestión o enfoque no directivo	40

2.4	LA COMUNICACION HUMANA	52
2.4.1.	La comunicación humana en el campo Educativo	56
2.4.2.	Patrones de comunicación	59
2.4.2.1.	Modelo Aplacador	62
2.4.2.2.	Modelo Acusador	64
2.4.2.3.	Modelo Superrazonador	65
2.4.2.4.	Modelo Irrelevante	66
2.4.2.5.	Modelo Congruente	68
2.5.	LA COMUNICACION CONGRUENTE COMO FUNDAMENTO EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE AFECTIVO Y COGNITIVO	72
2.5.1.	Qué es el aprendizaje temático	78
2.5.2.	Tres condiciones, tres actitudes para armonizar el aprendizaje personal y temático de los alumnos	79
2.5.3.	Como estimular el aprendizaje personal y temático desde las tres actitudes	81
2.5.4.	Influencia de las tres actitudes en todas las actividades de clase	84
2.5.5.	Como convertirse en un maestro empático, respetuoso y autentico	85
2.6.	CARACTERISTICAS COMUNES AL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO DE MEDELLIN	89
2.6.1.	El adolescente un ser biopsicosocial	89
2.6.2.	El adolescente víctima de la situación social	92
2.6.3.	La Educación como respuesta a la crisis del adolescente	94
3.	DISEÑO METODOLOGICO	97
3.1.	POBLACION Y MUESTRA	97
3.1.1.	Población	97
3.1.2.	Muestra	97

3.2.	SISTEMA DE VARIABLES	100
3.2.1.	Variables Independientes	100
3.2.2.	Variables Dependientes	101
3.3.	INDICADORES OPERATIVOS	101
3.4.	RECOLECCION DE INFORMACION	103
3.4.1.	Instrumento básico	103
3.4.2.	Instrumento complementario	106
4.	ANALISIS Y RESULTADOS	107
4.1.	PATRONES DE COMUNICACION MAS UTILIZADOS EN LA RELACION MAESTRO-ADOLESCENTE ESCOLARIZADO EN MEDELLIN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO	107
4.1.1.	Resultados para la variable Aplacador	108
4.1.2.	Resultados para la variable Acusador	113
4.1.3.	Resultados para la variable Congruente	120
4.1.4.	Resultados para la variable Irrelevante	125
4.1.5.	Resultados para la variable Superrazonador	131
4.1.6.	Patrones de comunicación percibidos por los adolescentes de Medellín como más usados por sus maestros	136
4.2.	PATRONES DE COMUNICACION JUZGADOS POR LOS ADOLESCENTES COMO MAS EFICACES PARA MOTIVAR EL CRECIMIENTO AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO	140
4.2.1.	Análisis del segundo objetivo para el total de la muestra	140
4.2.1.1	El Modelo de comunicación congruente como motivador del éxito académico	151
4.2.2.	Análisis del segundo objetivo por colegios	152
4.3	ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON INSTRUMENTO AUXILIAR	160

5. CONCLUSIONES

170

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

	Pág	
TABLA 1	Distribución de frecuencias por establecimientos	107
TABLA 2	Distribución de frecuencias por nivel	108
TABLA 3	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador	109
TABLA 4	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador Idem Carmelita Arcila	110
TABLA 5	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador Idem Diego E. Misas	111
TABLA 6	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador Liceo Pedronel Ospina	111
TABLA 7	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador Colegio Sagrada Familia	112
TABLA 8	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Aplacador Liceo Atanasio Girardot	113
TABLA 9	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador	114
TABLA 10	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador Idem Carmelita Arcila	116
TABLA 11	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador Idem Diego Misas	117

TABLA 12	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador Liceo Pedronel Ospina	117
TABLA 13	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador Colegio Sagrada Familia	118
TABLA 14	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Acusador Liceo Atanasio Girardot	119
TABLA 15	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente	120
TABLA 16	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente Idem Carmelita Arcila	122
TABLA 17	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente Idem Diego E. Misas	123
TABLA 18	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente Liceo Pedronel Ospina	124
TABLA 19	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente Colegio Sagrada Familia	124
TABLA 20	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Congruente Liceo Atanasio Girardot	125
TABLA 21	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante	126
TABLA 22	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante Idem Carmelita Arcila	128
TABLA 23	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante Idem Diego Echavarría Misas	128
TABLA 24	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante Liceo Pedronel Ospina	129
TABLA 25	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante Colegio Sagrada Familia	130

TABLA 26	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Irrelevante Atanasio Girardot	131
TABLA 27	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador	132
TABLA 28	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador Idem Carmelita Arcila	133
TABLA 29	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador Idem Diego Echavarría Misas	134
TABLA 30	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador Liceo Pedronel Ospina	134
TABLA 31	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador Colegio Sagrada Familia	135
TABLA 32	Percepción del adolescente según nivel sobre el modelo Superrazonador Liceo Atanasio Girardot	136
TABLA 33	Percepción del adolescente sobre el uso de los 5 modelos, total de la muestra	138
TABLA 34	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra	150
TABLA 35	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra Idem Carmelita Arcila	153
TABLA 36	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra Idem Diego Misas	155
TABLA 37	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra Pedronel Ospina	156
TABLA 38	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra Sagrada Familia	157

TABLA 39	Patrón de comunicación que más motiva para el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico toda la muestra Liceo Atanasio Girardot	158
TABLA 40	Actitudes desmotivadoras para el aprendizaje emotivo y cognitivo	165
TABLA 41	Actitudes Motivadoras para el aprendizaje afectivo y cognitivo	169

LISTA DE GRAFICAS

	Pág
GRAFICA 1 Percepción del adolescente según modelo Aplacador	109
GRAFICA 2 Percepción del adolescente según modelo Acusador	115
GRAFICA 3 Percepción del adolescente según modelo Congruente	121
GRAFICA 4 Percepción del adolescente según modelo Irrelevante	127
GRAFICA 5 Percepción del adolescente según modelo Superrazonador	132
GRAFICA 6 y 7 Percepción de los adolescentes sobre los cinco modelos de comunicación utilizados por sus maestros	139
GRAFICA 8 Respuestas de los adolescentes sobre el modelo de comunicación congruente como motivador del éxito académico	152

INTRODUCCION

Con la presente investigación, patrones de comunicación maestro-adolescente escolarizado de Medellín, se pretende conocer como se está dando la comunicación en el quehacer educativo y resaltar la importancia de esta como generadora del crecimiento integral del alumno.

La relación maestro-alumno ha tenido un desarrollo acorde a las circunstancias de cada época. Su estudio investigativo se ha enfatizado en los últimos sesenta años. En un primer momento el énfasis estaba en estudiar las cualidades óptimas del alumno para garantizar el éxito de la labor educativa; en un segundo momento, el énfasis se dió a la persona del educador como motivador de las nuevas conductas del alumno, y en un tercer momento se enfatiza la interacción maestro-alumno la cual los afecta mutuamente. La reflexión e investigación al rededor de estos énfasis ha generado la caracterización de las diversas formas de relación maestro-alumno, las cuales han venido evolucionando hasta nuestros días donde se propone como nueva alternativa el modelo de autogestión o no

directivo, centrado en la persona del alumno, en sus potencialidades, en su autorealización, y en el acompañamiento facilitador de su aprendizaje, por parte del educador. Es aquí donde aparece la importancia de la comunicación, como encuentro generador de cambios de conducta y de crecimiento personal, objeto de nuestra investigación.

Se hace necesario un cuestionamiento respecto a los modelos que el maestro está utilizando para comunicarse con sus alumnos, ya que del tipo de comunicación depende la motivación para el éxito en el aprendizaje cognitivo y afectivo.

Para dar respuesta a este interrogante se ha realizado esta investigación, tomando como referencia los modelos de comunicación presentados por Virginia Satir (1989), para descubrir cual de estos modelos se está utilizando con el adolescente escolarizado de Medellín y cual de ellos motiva o desmotiva el aprendizaje cognitivo y afectivo.

Como resultado se ha descubierto que el modelo de comunicación congruente propuesto por la psicología humanista y que implica autenticidad, empatía y aceptación incondicional por parte del maestro, es el que genera el crecimiento integral de los adolescentes, y es en su contexto donde ellos se sienten valorados, acogidos,

comprendidos, acompañados y sujetos participantes de su propio proceso personal, grupal y de compromiso con la sociedad.

La implementación de un proceso educativo con estas características, es respuesta desde la educación al problema del adolescente, víctima de la modernidad, de la marginalidad y del alejamiento de la familia de su proceso educativo.

Es nuestro deseo inquietar a los educadores en su vocación de formadores y acompañantes en el proceso de hacer personas gestoras de una nueva sociedad.

1. FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1 EL PROBLEMA

Con la presente investigación se pretende conocer desde el alumno, los patrones de comunicación más utilizados en la relación maestro-adolescente escolarizado de los grados octavo y noveno; discriminar cuales de estos patrones son más efectivos en la motivación para el crecimiento afectivo y para el éxito académico; en las escuelas secundarias de la ciudad de Medellín.

1.2 JUSTIFICACION

La presente investigación tiene importancia por los siguientes motivos:

Existe mucha teoría general sobre relación maestro-alumno, pero hay carencia de estudios sistemáticos que permitan conocer específicamente cuales son los modelos de comunicación que están siendo empleados en la acción educativa de nuestro medio y cuales inciden positivamente en el aprendizaje cognitivo y afectivo.

En el proceso educativo la relación maestro-alumno es un factor de continua discusión y análisis en vista de que favorece o dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje.

Darse cuenta qué patrones de comunicación se están utilizando en la relación maestro-alumno constituye un punto de partida válido para generar un proceso que mejore la relación y promueva el desarrollo integral del adolescente.

Con los resultados de la presente investigación es posible ampliar el marco conceptual referente a los procesos de comunicación maestro-alumno. Esperamos que los logros de esta investigación contribuyan a una mejor comprensión de dicha temática y al mejoramiento de la relación maestro-alumno.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Reconocer a partir del alumno los patrones de comunicación más utilizados en la relación maestro-adolescente escolarizado de las escuelas secundarias de Medellín.

1.3.2 Discriminar cuales patrones son juzgados por los adolescentes como más eficaces para motivar el crecimiento afectivo y el aprendizaje académico.

2. MARCO TEORICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION SOBRE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN EL MUNDO

En los inicios de la investigación psicopedagógica de la relación maestro-alumno, el interés se centraba principalmente en el alumno; sobre todo en la búsqueda de mejores condiciones que garantizaran una labor pedagógica más fructífera y eficaz. Para lograr esto se hizo uso frecuente de técnicas como los test de entrada; el papel del educador consistía en colocarse frente a las condiciones del alumno y reaccionar ante las mismas. En el campo de la investigación científica el alumno representaría la variable independiente y el maestro la variable dependiente. Hoy en día esta situación sigue siendo una norma de acción pedagógica, lo confirman expresiones frecuentes como "el trato que yo les dé depende de ustedes", "pórtense educados si quieren que yo sea amable".

En las décadas de los cincuenta y sesenta se produce un cambio en el que se da mayor importancia a la conducta del educador; se comprobó que la conducta y la vivencia de los alumnos, sus orientaciones y sus actitudes, son efecto de las orientaciones, las actitudes y la forma de ejercer influencia el maestro. Así el maestro pasa a ser la variable independiente y el alumno la dependiente; este punto de vista fue formulado por Musgrave en 1972 en una forma extrema cuando dijo: "No cabe duda de que los profesores influyen en los alumnos y no viceversa" (citado por Nickel 1988).

Partiendo de las experiencias anteriores se llega a la consideración que entre alumno y maestro, y como fruto de su interacción, se pone en marcha un proceso de reacción que influye en ambas conductas. En ambas partes debe suponerse además la existencia de una serie de factores psicológicos y socioculturales que intervienen en el proceso de la relación educativa.

La hipótesis de una vía unilateral de influencias, sea maestro-alumno o alumno-maestro como se aceptaba en el pasado, debe dejar paso a una dirección bilateral de la conducta, es decir, a una acción social refleja (Guskin 1973, citado por Nickel 1988).

Esto significa que la conducta de ambos participantes se encuentra siempre en relación recíproca complementándose mutuamente. Nickel ha intentado conjugar este estado de cosas en un modelo transaccional de la relación profesor-alumno, estudio que ampliaremos al describir la evolución de las formas de relación maestro-alumno.

La investigación moderna pretende realizar un análisis lo más exacto posible de las condiciones y conexiones existentes entre la conducta del educador por una parte, y la conducta del alumno e interacción con él, por otra; dando como resultado la tipificación del maestro como autocrático, democrático o "Laissez-faire".

En investigaciones realizadas por Kurt Lewin en la década de los treinta, experimentó junto con sus colaboradores, las repercusiones que ejercían determinados estilos y conductas del maestro sobre las vivencias y conductas de un grupo de alumnos. Se pudo demostrar que de acuerdo con el tipo de conducta del maestro se condicionaba decisivamente tanto la conducta del grupo como la de sus miembros individuales.

En el "estilo de conducta autocrática" en la que el maestro asumía la responsabilidad dirigiéndola mediante órdenes, críticas o aclaraciones, los miembros del grupo se hicieron más dominantes los unos con los otros,

surgieron tensiones, agresividad, rebelión o sumisión; y sobre todo se notó la disminución de la espontaneidad y la expresividad tanto en los integrantes individuales como en el grupo.

En el caso del "estilo de dirección democrática", en el cual se permitió la participación de todos los alumnos en la toma de decisiones y asignación de actividades, el maestro se comportó como compañero, se disminuyeron las tensiones, se creó una atmósfera tranquila y satisfactoria de compañerismo, espontaneidad y creatividad, en la que los miembros del grupo tomaban iniciativa aun en ausencia del maestro. El rendimiento cuantitativo fue quizás algo inferior que el de los grupos con dirección autoritaria, pero fue mucho mayor la satisfacción individual y grupal.

En el "estilo Laissez-Faire" el jefe del grupo mantuvo una posición pasiva, reaccionando solo al ser consultado; todo se dejó en manos de los alumnos; aquí creció la intranquilidad e insatisfacción de los miembros y disminuyó el rendimiento cuantitativo y la satisfacción individual y del grupo.

En el educador es necesario hacer la diferencia entre el estilo de conducta y las características personales. En la misma investigación Lewin demostró que la conducta de los miembros del grupo se modificaba según el estilo de

conducta del maestro y en menor intensidad por las características personales.

Otras investigaciones como las de Anderson (1937-1945) coincidieron en lo fundamental, usando otra terminología, de dominador por autócrata e integrador por democrático.

Gordon (1959) trabajó tres tipos de conducta o tres tipos de integración:

Tipo instrumental, orientado por objetivos externos del proceso enseñanza-aprendizaje (autoritaria), con este se logró un mayor rendimiento cuantitativo.

Tipo expresivo, centrado en la persona del alumno (democrático y Laissez-faire).

Tipo instrumental-expresivo, un tipo intermedio, una síntesis de los dos anteriores en la que se vio tanto el rendimiento cuantitativo logrado en el autoritario, como el personal logrado en el democrático.

A. Tausch (1981) investigó en 1958, hasta que punto utilizaron los profesores alemanes la conducta autocrática (dominador instrumental), la conducta integradora-social-activa (democrática-expresiva) y la integradora-social-pasiva (laissez-faire); llegando a la siguiente conclusión, después de observar 50 horas lectivas impartidas por 44 profesores: el 97 por ciento utilizó la forma autoritaria (siendo un 17 por ciento extremadamente

autocrático) y sólo el 2 por ciento integrador-social-activo y el 1 por ciento integrador-social-pasivo.

En otra investigación realizada por A. Tausch en 1960, estudió los efectos de los estilos de dirección educativa sobre las vivencias y conductas de los alumnos durante un experimento con 70 jóvenes entre 12 y 14 años, comprobando que estos mostraban mayor comprensión y menor irritabilidad frente a la conducta integradora-social-activa; por el contrario mostraban disgusto como reacción vivencial ante una conducta autocrática; además se sentían mejor comprendidos por el educador integrador-social-activo y más motivados para dejar de molestar por iniciativa propia (Tausch y Tausch 1981).

A. Tausch en 1960 también experimentó la influencia de la gesticulación y la mímica en la conducta de los alumnos, comprobando que esta es mínima con relación a la comunicación verbal. (Nickel 1988).

Rodríguez y Raven realizaron en 1974, un estudio en las escuelas brasileñas y norteamericanas con el cual procuraron detectar el tipo de influencia ejercida por los profesores en cuatro dominios distintos: disciplinario, académico, cooperativo y comunitario. Al describir la evolución de las formas de relación maestro-alumno desde la psicología social, se hará el debido énfasis de este

estudio (citado por Rodríguez 1983).

Biaggio en 1977, partiendo de los estudios hechos por David McClelland de la Universidad de Harvard, realiza otra investigación en Brasil para comprobar la influencia de la "motivación en el desempeño", requisito indispensable en la relación maestro-alumno (Rodríguez 1983). A este estudio nos referiremos detalladamente al describir la evolución de las formas de relación maestro-alumno.

2.1.1. Investigaciones realizadas en cada una de las tipologías de conducta del maestro.

RASGOS CARACTERISTICOS DE UNA DIRECCION DOMINANTE:

En los últimos 20 años en la República Federal de Alemania se han realizado diversas investigaciones referentes a la tipología autoritaria caracterizadas por preguntas, exhortaciones y órdenes empleadas por los profesores, que influyen en la conducta del alumno. Nickel (1988) cita a R. Tausch y otros (1960,1962,1963), Wiczerkowski (1965), Nickel y otros (1973,1976), Nickel y Fenner (1974), quienes comprobaron que la forma altamente frecuente como el maestro se dirige a sus alumnos, es a través de preguntas, exhortaciones y órdenes; la mayoría de preguntas se dirigen casi siempre a la totalidad de la clase, de forma de que todos los alumnos deban estar

preparados para ser preguntados; creándose una gran tensión y carga psíquica que generan continuo stress y disminución de la creatividad, expresividad y espontaneidad de los alumnos.

La falta de atención, la dificultad de concentración y el nerviosismo de los alumnos, parecen ser en parte consecuencia de una carga psíquica constante debido a la excesiva dirección en la enseñanza, la cual somete a los alumnos a una tensión continua y les proporciona vivencia de frustración. La concentración de los alumnos es inversamente proporcional al aumento del dirigismo por parte del profesor, y este a su vez es directamente proporcional al desorden y desacato de las órdenes por parte de los alumnos. Para disminuir el exceso de directivismo R. Tausch (1984), propone la incorporación de trabajo en grupos pequeños a la enseñanza, dando así posibilidades a los alumnos para el trabajo propio, la independencia y la espontaneidad.

En 1974 Nickel y Fenner comprobaron que el trabajo en equipo se aplica en forma muy mínima, por el contrario la enseñanza a base de preguntas y respuestas ocupaba el primer lugar entre doce formas de enseñanza didáctica.

En 1970 Nickel y Dunke, en otra investigación, demostraron que el quehacer educativo era determinado única y

exclusivamente por el profesor, sólo en un 6 por ciento de los casos investigados, los alumnos eran consultados en el desarrollo de la labor educativa (Nickel 1988).

Ya en 1978 según Nickel, Dunke y Heemskerk se había producido una mejora en la incorporación de procedimientos menos dirigistas con la finalidad de mejorar la iniciativa propia de los alumnos, pero la enseñanza frontal seguía teniendo un lugar predominante (Nickel 1988).

Estas y otras investigaciones recientes demuestran que la actitud directivista por parte del maestro crea dependencia y favorece la aceptación de opiniones ajenas aunque sean contrarias a los sentimientos personales y no estimulen la forma de pensar productiva e independiente; a la vez tal actitud directiva no favorece los resultados académicos cuantitativos en una forma permanente, sino que más bien puede desmotivar su desarrollo en el alumno.

RASGOS Y CARACTERISTICAS DE UNA CONDUCTA COMPENSIVA:

Los rasgos del maestro que trata a sus alumnos como interlocutores independientes y con todo el respeto se basan en su conducta lingüística, y en el grado de reversibilidad que esta tenga, entendiendo por reversibilidad las manifestaciones lingüísticas que pueden ser utilizadas tanto por el maestro como por el alumno e irreversibilidad aquellas manifestaciones que solo son

utilizadas por el maestro. Para una mejor comprensión citamos expresiones como: "podrías aclarar ", "puedes darme tu cuaderno", "podrían repetir", en el caso de reversibilidad; y "sientate", "sigue leyendo", "de qué hogar vienes?", en el caso de irreversibilidad.

No basta únicamente la utilización de modelos lingüísticos reversibles, es necesario un actitud subyacente, auténtica y coherente del educador (Rogers 1986), así los fenómenos lingüísticos como la expresividad mística adquieren una comunicación significativa (R.Tausch 1984).

Sin embargo A. Tausch en 1966 demostró a través de una observación a 35 profesores de bachillerato que el 85% de sus manifestaciones fueron irreversibles (Nickel 1988).

En varias investigaciones citadas por Nickel (1988) como: A. Tausch y otros (1966,1969); Nickel y Schlüter (1970); Schel (1972); Nickel y otros (1973) demostraron que un alto grado de irreversibilidad produce dificultades para prestar la debida atención, sentimiento de no poder seguir del todo el proceso de enseñanza, miedo a ser llamado y hacer el ridículo delante de toda la clase, sentimiento de ser despreciado por el profesor, percepción del estado tenso, excitado, relajado o tranquilo del profesor; además cansancio durante la clase. El miedo a ser llamado y hacer el ridículo, es una forma de expresar el pánico ante

la escuela y los exámenes, así no sólo el rendimiento se ve afectado, sino también la calidad educativa, la colaboración, las aportaciones, la confianza en sí mismo y la creatividad de los alumnos.

Otro rasgo característico de una conducta comprensiva centrada en los alumnos, es la capacidad de referir los procesos internos del alumno oralmente; tal es el caso de verbalizar lo que piensa, lo que opina, lo que siente o lo que desea, despertando en el alumno sentimiento de comprensión. Ejemplos de tales expresiones podrían ser: "tú estás pensando", "tú crees que es correcto", "lo has olvidado", "estas contento", (Tausch y Tausch 1981).

La verbalización de procesos internos del alumno cuando este se encuentra en conflicto, genera sentimientos de ser comprendido y apertura para aceptar correcciones y limitaciones por parte del maestro. En cambio cuando el maestro en forma imperativa, dura e inflexible quiere corregir y limitar, el alumno se siente ridiculizado, molesto, y tiende a repetir las conductas inadecuadas. Tampoco son suficientes las palabras comprensivas sin una limitación o control de la conducta por parte del maestro. Ni las palabras comprensivas pero generalizadoras producen un efecto positivo. La comprensión no necesariamente es verbalizada, basta con que el educador exprese un gesto afectuoso, una mirada amistosa, aún pronunciando una

prohibición, con una inflexión tranquila y cálida de la voz.

INVESTIGACIONES RESPECTO A LOS EFECTOS DEL ESTIMULO Y LA CONFIRMACION POR PARTE DEL PROFESOR A SUS ALUMNOS

Progresivamente se hacen cada vez más investigaciones en este campo, Horst Nickel (1988) citando a otros autores dice que la concesión de independencia y reconocimiento afirmativo de las iniciativas propias y de las formas de conducta adquiridas soberanamente por parte de los alumnos constituyen condiciones esenciales de la educación para lograr la independencia, y también la motivación para los correspondientes rendimientos. La participación real de los alumnos en las decisiones (por ejemplo: cómo abordar una materia educativa determinada?, qué forma de trabajo debe emplearse?), fomentan considerablemente el interés, la participación y la colaboración; se motiva más a los alumnos para desarrollar mayor iniciativa propia, tanto en el presente como en el futuro, y a adoptar decisiones independientes y responsables.

Como se trata de conductas agresivas o inadecuadas, se comprobó que es más indicada la confirmación positiva de las formas de conducta adecuada, lo cual reduce aquella conducta pedagógicamente indeseable, y motiva a un mejor rendimiento. Mientras los castigos no hacen más que

reforzar la agresividad y la hostilidad, además de desestimular un mejor rendimiento académico.

Algunas de las investigaciones citadas demuestran, además, que es mucho más difícil para un maestro dedicado a la enseñanza directiva, intensa y frontal, el fomento de la independencia y de la iniciativa propia de sus alumnos mediante conductas de estímulo y confirmación.

2.1.2 Caracterización del educador según las dimensiones de la conducta. Estudios realizados demuestran que la conducta de los alumnos representan ante todo una reacción frente a la conducta global del educador, la cual, a su vez, viene determinada por sus puntos de vista y sus actitudes. El profesor también actúa como modelo importante cuya conducta imitan los niños y los adolescentes, siendo este aprendizaje decisivo desde la más temprana edad para la adquisición de modelos de conducta emocional y, sobre todo, social, como lo han demostrado unánimemente numerosas investigaciones como las de Bandura (1962), Bandura y Walters (1963), Tausch y Tausch (1973), Nickel (1975), (Nickel 1988).

Ryans, en un estudio realizado en 1960 y 1961 en Estados Unidos, encontró que los maestros se encontraban caracterizados en tres dimensiones. La primera dimensión corresponde a una conducta amistosa, comprensiva y

cálidamente emocional, lo contrario a una conducta distante, restrictiva y egocéntrica. La dimensión dos está determinada por una conducta sistemática, responsable, objetiva y activa, opuesta a una conducta sin planificación, irresponsable y descuidada. La dimensión tres se caracteriza por una conducta estimulante, imaginativa y rica en ideas, frente a otra monótona y rutinaria. En una dirección y limitación restrictiva de la conducta del alumno.

R. Tausch y otros (1966) realizaron una investigación similar en Alemania, encontrando un factor principal con dos polos opuestos: el que se distinguía por manifestaciones verbales reversibles, conducta tranquila y relajada ante la clase, concepción del alumno como un interlocutor, frecuencia de la expresión "por favor" y muy pocas preguntas. Y el polo contrario definido por la negación respectiva de las conductas citadas.

En otra investigación, Nickel y Schlüter (1970) comprobaron que los alumnos de profesores emocionalmente cálidos, relajados, valorativos y antidirigistas estaban mejor dispuestos a confesar sus temores frente a situaciones generales, y sobre todo frente a los exámenes, que los alumnos de profesores ubicados en el polo contrario; demostrándose que tal resistencia se presentaba como una reacción aprendida, con el fin de no someterse a una crítica desdeñosa si se confesaban sus temores,

y que de una u otra forma tocan en el mundo de la comunicación y la relación interpersonal (por ejemplo: Castrillón 1987, Correa y Urrego 1989).

Mejía (1989) realizó una investigación respecto a las pautas que permiten una mejor comunicación en las alumnas del hogar Luis Amigó del Instituto Santa María de Cali; comprobó que la mayor parte de las alumnas perciben los mensajes de sus maestros como una orden; en una menor proporción los perciben como una ayuda, y un mínima parte lo perciben como una orientación. Como conclusión de la investigación se observa que en la medida en que el adolescente se siente aceptado, comprendido y valorado por lo que es y no por lo que hace, aumenta su seguridad y confianza en sí mismo y se abre a una relación interpersonal más efectiva con su entorno social.

Desde el punto de vista de la teoría lingüística hay varios trabajos relacionados con la comunicación en el ámbito escolar, entre los cuales se destaca el del profesor Rogelio Tobón, "Hacia un modelo de la incomunicación" (U. de A. 1989) donde presenta tres axiomas respecto a la comunicación:

1. No todo se comunica.
2. No todo se puede comunicar.
3. No todo se quiere comunicar.

Otro trabajo es el del profesor Victor Villa Mejía, "La escuela incomunicada" (U. P. E. 1989), en el cual se destaca su afirmación sobre el surgimiento del incomunicación en el momento que el maestro hace uso irracional de su autoridad.

Pero en el campo de la comunicación, desde el enfoque humanista, como encuentro, compromiso y búsqueda, fruto de la escucha, la empatía, y específicamente en lo relacionado a los patrones de comunicación manejados en la relación maestro-alumno, no encontramos ninguna investigación realizada en nuestro medio.

2.3 EVOLUCION DE LAS FORMAS DE RELACION MAESTRO-ALUMNO

En el proceso de relación maestro-alumno gestado desde el modelo autoridad-obediencia hasta el enfoque interaccional comunicativo transformador, se han presentado diversas formas de relación alternativas, con un énfasis particular de acuerdo al momento histórico.

En la década de los treinta Kurt Lewin experimenta con tres formas de relación maestro-alumno, caracterizadas como autoritaria, democrática y Laissez-faire.

Lewin fue seguido por otros investigadores como Anderson (1937-1945), Gordon (1959) y A. Tausch (1958), quienes trabajaron similares formas de relación aunque con una terminología diferente y algunos rasgos nuevos.

2.3.1 Formas o modelos educativos según Pedro Fontán Jubero. Siguiendo a Lewin, Fontan (1978) propone cuatro formas de relación alumno-maestro:

MODELO CARISMÁTICO:

Dentro de la estructura de enseñanza tradicional, el profesor es agencia privilegiada, posee el monopolio del conocimiento, del saber y del poder en el seno de la clase. La atención está dirigida al cumplimiento de la norma, cuando esta se interioriza todo se ha logrado; con un cierto cumplimiento el alumno se salva.

El ambiente físico y estructural del aula consolida esta situación. Se habla mucho del cambio evolutivo del aula, sin embargo, es el elemento educativo que menos ha cambiado. Las relaciones se realizan en línea vertical, generando incomunicación. Existe autarquía totalitaria, el maestro es el señor del bien y del mal.

A este modelo fáctico del cual se ha hecho uso y abuso, que existió y aun existe, se lo denomina modelo carismático, coloca como centro al maestro, sólo cuentan

los contenidos no la naturaleza psicológica del alumno; más importa el saber, no el ser, más las cosas que las personas.

MODELO DE AJUSTE:

Es un modelo polarizado en el alumno, su acción está orientada hacia las necesidades y posibilidades del alumno; el maestro se hace psicólogo, primero es el alumno y luego el conocimiento, importa más el ser y menos el saber, importan más las personas que las cosas.

El primero y el segundo modelos implican intercambios irreversibles que pueden ser graficados de la siguiente manera:



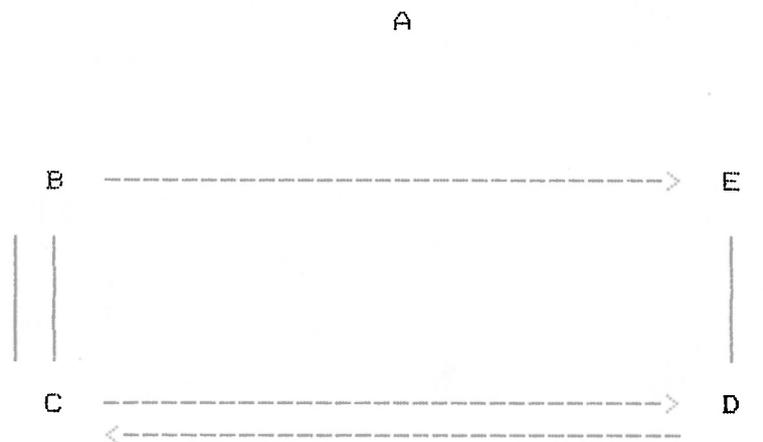
MODELO DE RELACION:

Da importancia a la relación interpersonal maestro-alumno, tiene aplicación en el campo terapéutico, lo importante es la relación de la cual el maestro es un técnico, quien a su vez forma y es formado; implica autoconocimiento y autodomínio del maestro, los intercambios son irreversibles según lo representa el siguiente gráfico:

P A

MODELO INTERACCIONAL:

Sitúa en el primer plano del proceso educativo a las relaciones dentro del grupo, "interacciones". Se constituye la relación dual maestro-alumno. Se mueve en un plano multilíneal reversible, propio de estructuras de grupo; obedece a las leyes dinámicas interrelacionales. El modelo de autoridad es distinto, se percibe en términos de funciones, interacciones, roles. Siempre hay preocupación por defender las necesidades de comunicación humana y de cooperación. El maestro solo coordina la actividad del grupo. Gráficamente esta sería su representación:



En este modelo interrelacional se sitúa el enfoque no directivo de Rogers, conocido también como modelo de autogestión.

Las experiencias pedagógicas del pasado y del presente se enmarcan en estos cuatro modelos, pudiendo existir otros que responderían a una mixtura.

2.3.2 Formas de relación Maestro-Alumno desde la psicología social. La psicología social considerando la educación como compleja red de relación interpersonal, sugiere otras formas de relación maestro alumno (Rodríguez 1983):

RELACION SEGUN LA PERCEPCION SOCIAL: ROTULACION:

El estudio de la percepción social es uno de los temas fundamentales de la psicología social. Por medio de la percepción que tenemos de los demás, acerca de sus características, acciones y disposiciones, reaccionamos y entramos en interacción con ellos; sin percepción social no hay interacción humana.

En la escuela ocurren a cada momento percepciones del alumno por parte del profesor y viceversa; a ellas sigue la interacción social entre ambos. Se procura llegar al ideal de que el profesor perciba en sus alumnos las disposiciones subyacentes de su comportamiento, sin embargo la psicología social nos enseña que es extremadamente difícil debido a factores subjetivos que enmascaran la realidad. Es natural que los maestros después de cierto tiempo de contacto con sus

alumnos, emitan juicios de valor y los clasifiquen como buenos, regulares o malos; esta clasificación parte del desempeño del alumno, pero también de las actitudes preconcebidas del profesor.

En este caso el profesor, en primer lugar, por medio de un esfuerzo honrado de introspección y evaluación, debe evitar rotular a priori a sus alumnos, impidiendo así que sus preconcepciones distorcionen la realidad, y en segundo lugar, tener cuidado de no dar un tratamiento diferencial a sus alumnos con el cual incurra en los cuatro mecanismos psicosociales de que habla Rosenthal (1973):

1. Clima de atención, apoyo y simpatía para aquellos alumnos de los cuales tiene expectativas positivas en el aspecto académico.
2. Tendencia a estimular y elogiar a los alumnos cuyo desempeño es más elevado.
3. Suministro de inputs a los más capaces.
4. Estímulo al estudiante considerado superior que lleva al profesor a esperar por más tiempo sus respuestas y trabajos.

La tendencia del profesor en favor de los mejores estudiantes es generalmente inconsciente y es preciso un gran esfuerzo de introspección y autoevaluación a fin de que tal tendencia se reduzca al mínimo (Díaz 1983).

Muchos estudios en este campo demuestran el peligro en que incurre el profesor al clasificar y rotular a sus alumnos y después comportarse de acuerdo con lo que dicho rótulo sugiere, independientemente de lo que el alumno pueda llegar a hacer para cambiar el rótulo (ejemplo: Rosenthal y Jacobson 1968, citados por Rodríguez 1983).

RELACION SEGUN LA ATRIBUCION DE CAUSALIDAD:

Jones y Nisbett en 1971, hicieron un importante descubrimiento en psicología social; confirmaron la hipótesis de que cuando observamos las acciones de otros hacemos atribuciones de disposición (consideramos a la otra persona responsable de lo que hace), sin embargo cuando evaluamos nuestras propias acciones hacemos atribuciones de situación (tendemos a responsabilizar a factores externos). Consecuentemente el observador de una acción hace atribuciones de disposición y el autor hace atribuciones de situación (Rodríguez 1983).

La importancia de esta hipótesis respecto a la relación maestro-alumno, reside exactamente en que el profesor se coloca siempre como observador del comportamiento del alumno.

Cooper y Lowe (1977), citados por Rodríguez (1983), verificaron que el maestro hace atribuciones de disposición al éxito de sus alumnos y de situación a su

fracaso cuando se trata de alumnos considerados como buenos; y con los considerados como malos hace atribuciones de disposición en su fracaso y de situación en su éxito.

Weiner (1980), citado por Rodríguez (1983), demostró que cuando el fracaso se atribuye a factores de disposición, como en el caso de los alumnos considerados como peores, genera irritación y rechazo a toda forma de ayuda. Según lo anterior existe la posibilidad de que el profesor esté más inclinado a hacer atribuciones de disposición y a despreciar las influencias de factores externos.

El conocimiento de esta tendencia debe conducir al profesor a tener máxima cautela en hacer atribuciones de causalidad en el comportamiento de sus alumnos principalmente cuando se trata de explicar fracasos.

RELACION SEGUN INTERNALIDAD EXTERNALIDAD:

El continuum internalidad-externalidad, según Rodríguez (1983), se hizo objeto de estudio en psicología social después del trabajo precursor de Rotter (1953) acerca del locus de control en sector del aprendizaje social. El locus es un constructo de control que pretende explicar la percepción de las personas con respecto a la fuente externa o interna de los eventos.

Existen personas que tienen la capacidad para controlar ciertos eventos conducentes a determinados fines, son personas que se sitúan más hacia el polo de la internalidad del continuum internalidad-externalidad; y también existen personas que no son capaces de hacer esto y atribuyen a la suerte, al destino, al azar o a otras razones la responsabilidad de lo que les ocurre. Son personas que se sitúan en el polo de la externalidad de dicho continuum.

Según Heider (1958), citado por Rodríguez (1983), la acción humana posee: Un componente de motivación, que es la intención; y un componente físico que es la capacidad de realizar la acción; además de estos elementos las fuerzas del medio influyen también en nuestras acciones, estas mismas fuerzas nos impulsan a determinadas acciones que no deseáramos que se concretaran. En otras palabras, al percibir nuestras acciones o las acciones de otros tenemos la tendencia a hacer atribuciones personales cuando vemos que la persona es responsable de lo ocurrido, y a hacer atribuciones de situación cuando encontramos que fue empujada por factores externos a su voluntad.

El proceso de socialización de la persona y sus experiencias de éxito o fracaso a lo largo de la vida, las lleva a desarrollar una característica estable que se puede considerar interna o externa. Internos son los que

se atribuyen la capacidad de valorar sus acciones y externos los que acreditan a fuerzas externas su capacidad.

Diversos estudios, citados por Rodríguez (1983), entre ellos los de Romeo y García (1980) demuestran que existe una correlación positiva entre la internalidad y el buen rendimiento académico; el maestro debe esforzarse por hacer más internos a sus alumnos, esto es, proveerles de entrenamiento necesario para que aumenten sus convicciones acerca de su propia capacidad de obtener recompensas o castigos de acuerdo a su comportamiento.

RELACION Y COOPERACION EN LA ESCUELA:

Deutsch en 1949 definió la situación social cooperativa como aquella en la cual una persona puede alcanzar su objetivo si todos los individuos alcanzan los suyos. Los beneficios del comportamiento cooperativo sobre el competitivo en diversas situaciones fueron demostrados en psicología social por varios autores, entre ellos Johnson y Johnson en 1975, estos demostraron que los ambientes cooperativos mejoran el desarrollo, aumentan la autoestima, disminuyen la actitud preconcebida, aumentan la atracción interpersonal, etc. Tales esfuerzos se obtienen en la escuela y los estimula el maestro, si esto sucede, conducen a un mejoramiento de la situación escolar (Rodríguez 1983).

Aronson (1978), citado por Rodríguez (1983), presenta un método cooperativo denominado "técnica del rompecabezas": consiste en dividir a los alumnos en grupos de 5 ó 6, y atribuir a cada uno la responsabilidad de enseñar una parte de la lección del día. Es obvio, la situación de interdependencia, cada uno de ellos representa el papel del maestro y del alumno. La técnica hace desaparecer la clásica distinción entre resultados buenos y malos, haciéndolos responsables a todos del éxito o del fracaso y propiciando un ambiente altamente cooperativo y una consecuente disminución de la competencia.

RELACION SEGUN LA DISONANCIA COGNOSCITIVA:

La manera comunmente utilizada por el profesor para obtener un cambio de actitud en sus alumnos, es la que utiliza recompensa cuando se muestra la actitud deseada y castigo cuando se manifiesta la actitud indeseada. La teoría de la disonancia cognoscitiva debate la utilización simplista de tal procedimiento. A amenaza más fuerte, mayor valor al objeto prohibido por parte del alumno, y a menor amenaza menor valor. El alumno se portará bien sólo en presencia del maestro, debido a la gran amenaza de castigo. Castigos y recompensas exagerados no conducen a la internalización de la conducta deseada (Rodríguez 1983).

INFLUENCIA SOCIAL EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO:

Según French y Raven (1965), citados por Rodríguez (1983), cuando alguien ejerce influencia para que hagamos algo y lo hacemos, sucede por alguna de las seis razones siguientes:

1. Porque así evitamos el castigo: "poder de coherción".
2. Porque reconocemos en aquella persona legitimidad y autoridad: "poder legítimo".
3. Porque nos identificamos con aquella persona: "poder de referencia".
4. Porque reconocemos un conocimiento especializado en aquella persona: "poder de pericia".
5. Porque entendemos la razón de ser de lo que tenemos que hacer: "poder de información".
6. Porque haciendo así recibimos una recompensa: "poder de recompensa".

El poder de recompensa y de coherción se dan en presencia de la persona que influye; no hay internalización de la influencia ejercida. Las cuatro formas restantes de influencia se manifiestan lo mismo en ausencia del que influye.

Todas las formas de influencia con excepción de la obtenida a través del poder de información, son influencia dependientes del que influye; si el influenciado deja de considerar al que influye como capaz, la influencia dejará

de existir. La única forma de poder que es independiente del influenciador, es la ejecida a través del poder de información, en este caso, la persona influenciada asimila lo que le fue prescrito por el influenciador y lo hace en forma tal que el comportamiento es autónomo.

Rodríguez y Raven en 1974, realizaron un estudio de las escuelas Brasileñas y Norteamericanas en el cual procuraron detectar el tipo de influencia ejercida por los profesores en cuatro dominios distintos: disciplinario, académico, cooperativo y comunitario. Como resultado encontraron que el poder de información predomina en todos los ámbitos siendo secundado por el de coherción en el ámbito disciplinario y por el de pericia en el ámbito académico. Los poderes de recompensa y de referencia predominan en el ámbito cooperativo (Rodríguez 1983).

Uno de los resultados más importantes fue la correlación positiva entre el rendimiento académico y el poder de información; lo mismo se verifica con el poder de información y la satisfacción del alumno en la escuela. Se encontraron correlaciones negativas entre el poder de coherción, el rendimiento académico y la satisfacción del alumno en la escuela.

Se recomienda que el profesor utilice el poder de información y evite el poder de coherción. El poder de

pericia en las cuestiones académicas y el poder de referencia, cuando necesite realizar cooperativamente una tarea.

MOTIVACION EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO:

La motivación en el desempeño es un constructo psicológico estudiado especialmente por David McClelland de la Universidad de Harvard (Rodríguez 1983):

Baggio en 1977, dirigió una investigación en Río de Janeiro a partir del instrumento elaborado por McClelland.

El grupo experimental fue evaluado inicialmente y luego sometido a un proceso de motivación en el desempeño, al terminar este período se evalúa nuevamente.

Paralelamente se estableció un grupo de control, el que fue medido inicialmente, no se le hizo motivación y después de igual período se realizó una medición final.

Los resultados demostraron que el grupo experimental presentó resultados muy superiores después del entrenamiento motivacional que al iniciar. En cuanto al grupo de control su resultado no difería.

Esta investigación demostró relación entre la motivación en el desempeño y el buen rendimiento escolar y recomienda

que los maestros procuren desarrollar en sus alumnos la motivación en el desempeño.

2.3.3. Formas de relación Maestro-Alumno con base en la comunicación.

SOLUCION DE CONFLICTOS SIN PERDEDORES:

Partiendo de la reflexión de que en la enseñanza autoritaria el profesor oprime al alumno, y en la antiautoritaria o permisiva, el alumno oprime o tiraniza al maestro, Gordon (1983) recomienda el método de la solución de conflictos sin vencedores ni vencidos, para poder llegar a una relación satisfactoria alumnos y maestros.

Según este método de relación, todas las personas participantes en la relación conflictiva se aúnan en la búsqueda de la solución aceptable para ambas partes; una solución en la que nadie se considere derrotado.

Gordon siguiendo a Dewey, propone seis grados:

1. Definición del problema.
2. Reunión de las posibles propuestas de solución.
3. Evaluación de las propuestas de solución
4. Decisión por la mejor solución.
5. Directrices para la realización de la solución.
6. Evaluación de la efectividad de la solución.

LA COMUNICACION NO VERBAL EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO:

Santiago (1985) propone a los agentes educativos el mejoramiento de las inter-relaciones desde la expresión corporal. Entre otras cosas dice que la habilidad básica más importante que debería ser enseñada a todas las personas, es la capacidad de ver, escuchar y comprender realmente a los otros.

La capacidad de comunicarse está dada en el hombre en sí mismo, hay que aprender a descubrirla y desarrollarla. Se aprende a comunicar comunicándose, pero esta comunicación no se realiza solamente a través de las palabras, sino también a través de los gestos y expresiones corporales (comunicación verbal y no verbal).

Es a través de la interacción de las dos como se puede emitir y recibir los mensajes que crean un espacio de comprensión común entre los interlocutores.

Karl Kille apoya la importancia de la comunicación no verbal, ya que la sensibilidad de los mensajes no verbales es esencial para que se produzca la empatía.

La empatía es fácil para quien es sensible al tono de la voz, a la posición corporal, a los gestos, a las expresiones faciales; todos estos elementos producen sintonía.

Se puede percibir la importancia de la comunicación no verbal al analizar 11 elementos de la conducta social comunicativa, de los cuales sólo las dos últimas corresponden a la comunicación verbal;

1. Contacto corporal.
2. Proximidad en el espacio.
3. Actitud corporal.
4. Manifestación externa.
5. Dinámica y gesto.
6. Dirección de la vista.
7. Sincronización temporal del habla.
8. Tono emocional.
9. Efecto del lenguaje: Pronunciación y acento.
10. Formas de manifestación.
11. Estructura lingüística de la manifestación.

RELACION ALUMNO-MAESTRO POR GRUPO DINAMICO:

La relación educativa según Fritz no será posible sin que se haya establecido en la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, una relación satisfactoria entre ambas partes.

Fritz (1975), citado por Steinhilber (1979), enumera cinco condiciones que pueden contribuir a una relación satisfactoria entre profesores y alumnos:

1. Comunicación abierta.
2. Consideración y respeto de la situación de los demás.

3. Procesos democráticos de decisión.
4. Comunicación libre de toda autoridad.
5. Aprecio mutuo.

Para modificar el comportamiento propone el adiestramiento, grupo dinámico; en el que se insiste en un proceso entre profesores y alumnos; según su concepción, el aprendizaje social en la escuela no puede ser impuesto. Lo importante es el movimiento de búsqueda de los alumnos como representantes de la situación concreta de vida y los profesores como representantes de la estructura de referencia.

El adiestramiento grupo dinámico se sirve de ciertas técnicas y métodos para hacer autoexperiencias:

1. El Hic et nunc (aquí y ahora), los intereses y necesidades reales y momentáneos de profesores y alumnos.
2. Feedback: Profesores y alumnos toman conciencia de como influyen y son influenciados.
3. Unfreezing: Determinados comportamientos rutinarios congelados, han de ser deshelados y eliminados por medio de una comunicación abierta.
4. Autodeterminación: El punto más difícil de realizar, los alumnos aprenden primero paulatinamente a estructurar un sistema a través de autodeterminación.
5. Proceso de reflexión: Para el conocimiento de sí mismo, de la situación propia y del mundo; y así descubrir las causas de los procesos interactivos.

MODELO TRANSACCIONAL DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO:

Según Nickel (1988) la conducta educativa o docente expresada por el profesor durante una situación concreta, viene ante todo determinada por los factores del entorno socio-cultural: Sus antecedentes, estudio y experiencia como educador, sus experiencias sociales actuales (especialmente con colegas, alumnos y superiores), así como las experiencias sociales objetivadoras (normas profesionales), exigencias del plan de estudios. Lo anterior conduce a la creación y formación de estructuras cognitivas (esquemas cognitivos), consistentes en unas actitudes docentes determinadas, que representan unos conceptos amplios sobre como debe conducirse el maestro en situaciones concretas; esto se traduce en prácticas docentes, con cierta continuidad. Este estilo individual es afectado además por el sello característico perteneciente a las diferentes teorías de la personalidad y la dirección, de los profesores correspondientes.

También los alumnos perciben en forma similar la conducta del profesor a través del filtro de sus propias actitudes y conductas expectativas. Estas al igual que las del profesor estarán determinadas por antecedentes similares: educación familiar, extra familiar y previa escolar; relaciones sociales actuales con los padres, profesores, otros adultos y compañeros; las influencias objetivadoras: literatura, mas-media.

Las formas de conducta que los alumnos perciben de sus profesores, desencadenan en ellos una conducta determinada, en la que influyen además papeles asumidos, como el determinado por la edad, el determinado por la estereotipia sexual, por las costumbres y por las normas.

Urge pues que tanto profesores como alumnos se sensibilicen de sus propias conductas y vivencias para construir un sistema más efectivo de información e interrelación.

Nickel propone varios medios de como esto podría lograrse, por ejemplo a través de grupos de encuentro centrados en la persona, aplicación de encuestas anónimas, grabación de sesiones de clase, etc.

LA TERMINOLOGIA DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO:

Las palabras tienen influencia definitiva en las relaciones emocionales entre alumnos y maestros, y en como ellos pueden trabajar en conjunto.

Una palabra puede denotar varias cosas, puede tener diferentes connotaciones.

Las palabras son abstracciones, símbolos y sólo sustituyen a aquello a lo que se refieren. Además hay aspectos que no pueden ser expresados con palabras (Satir 1988). Una

persona que no se da cuenta que las palabras son solo abstracciones tenderá a generalizar demasiado y por consiguiente a actuar basada en suposiciones, comportándose de esa manera como si no se diera cuenta, enviando mensajes incompletos e indirectos, suponiendo que son completos y directos (Satir 1983).

Por ejemplo cuando el maestro dice que el alumno siempre llega tarde o cuando expresa que nunca hace las tarea, son generalizaciones; realmente existen pocos casos en la vida donde algo pueda ser siempre o nunca. O cuando dice "tú me preocupas" y realmente quiere expresar "yo estoy preocupado".

Generalmente los mensajes de confrontación de los maestros hacia sus alumnos que utillizan la dirección tú, realmente son mensajes yo. Por ejemplo cuando el maestro expresa "es mejor que te calles", realmente está queriendo decir lo frustrado que se encuentra y lo debería expresar como un mensaje yo, así: "(yo) me siento frustrado por este ruido". Los mensajes tú juzgan al alumno, los mensaje yo declaran un hecho sobre el alumno. Los mensajes yo hacen franco al maestro y dejan la responsabilidad de la acción sobre el alumno, son mensajes de responsabilidad. (Gordon 1983).

Existe también una terminología que expresa mensajes indirectos del maestro hacia el alumno. Estos mensajes se hacen a través de bromas, engaños, sarcasmo, disgresiones y comentarios que distraen, como: "esperamos que el payaso deje de lucirse". "Cuando te nombraron rector de este colegio?", etc. Estos mensajes expresan el temor que el profesor siente de ser abierto y sincero. (Gordon 1983).

Hay muchos otros términos que alumnos y maestros pueden descubrir en su comunicación, dignos de ser usados, corregidos o reemplazados y esta sería una excelente manera de mejorar las relaciones.

2.3.4. Relación Maestro-Alumno en la autogestión o enfoque no directivo. Siguiendo a Dutra (1984) hacemos el siguiente análisis: La educación humanista es una nueva forma de abordaje en la enseñanza contemporánea; la preocupación de los educadores actuales, es que el individuo sea considerado en su unicidad y totalidad, respetado por sus valores, su personalidad y sus actitudes.

La enseñanza no directiva o autogestión es la respuesta a esta preocupación; sigue la línea de Carl Rogers, quien propone un modelo de enseñanza centrado en el alumno.

Es conocido que los sistemas educativos son producto de los sistemas socio-político-económicos y la educación es un medio para su consolidación. Urge pensar en nuevas perspectivas que respondan mejor a las exigencias del mundo en constante transformación y garantice una interacción crítica entre la vida escolar y la realidad.

Se han hecho varios intentos por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que demuestran una preocupación por:

- a) Centrar la enseñanza en el alumno.
- b) Introducir metodologías activas para el desarrollo de las capacidades del alumno.
- c) Una visión sistémica del proceso enseñanza aprendizaje.

En síntesis, la clave radica en un equilibrio entre el desarrollo cognitivo del alumno y su crecimiento afectivo, teniendo en cuenta su individualidad y al mismo tiempo considerándolo como un ser social. Este movimiento en educación es conocido como humanista o confluyente.

La elaboración teórica de este enfoque educativo que busca el aprendizaje a través del descubrimiento y desarrollo del pensamiento reflexivo, se ha hecho siguiendo la orientación humanística de Carl Rogers, Abraham Maslow, George Brown y Kurt Lewin, entre los principales.

Rogers, después de comprobar la efectividad de la psicoterapia centrada en el cliente, lanza estos principios a la actividad docente. De esta manera la corriente Rogeriana se introduce en el campo educativo. Su preocupación fundamental es la dignidad de la persona, su autonomía, su capacidad de opción, su proceso, el desarrollo de sus potencialidades.

En este enfoque el profesor es un facilitador que participa de las actividades del alumno, que debe conocer el manejo de grupos, la Psicología y la Pedagogía. Es un animador cuyo mayor recurso es el alumno a quien estimula a examinar y a detectar valores e ideas que promueven soluciones personales, grupales y sociales.

Siguiendo este pensamiento, Vidor (1974) citado por Dutra (1984), dice que lo importante en el profesor no es la intensidad de sus conocimientos, sino su capacidad de crear una relación de confianza y atención que promueva la persona del alumno y favorezca la adquisición del conocimiento auténtico. Se espera lograr esto a través de la no directividad o educación centrada en el alumno.

Pandolfo (1974), citado por Dutra (1984), afirma siguiendo el pensamiento de Rogers, que el aprendizaje es:

- a) Experiencia afectiva y cognoscitiva.
- b) Autoiniciado: Aunque el estímulo inicial viene de

afuera, el esfuerzo por captar y comprender viene de adentro. Es el individuo el que aprende y aprende bien cuando lo hace solo. Lo que es enseñado poco o nada influye por que enseñar no es aprender.

c) Penetrante: Modifica el campo de comportamiento, las actitudes, etc., estas modificaciones son propias "no se puede modificar a nadie".

d) Automotivado: El educado es quien procura alcanzar sus objetivos, sin referencia a las notas, ni por congraciarse con el maestro.

e) Autodirigido: El alumno es competente y responsable de su propio aprendizaje.

f) Evaluado: Por sí mismo.

Maslow (1968), en su psicología del ser, resalta la importancia de la autorealización, la creatividad y la motivación en el desarrollo de la persona. Para él la meta de la enseñanza debe ser la autorealización del individuo, lo que implica aceptar con coraje las deficiencias de la naturaleza humana en lugar de negarlas; no denota ausencias de sufrimientos y problemas, sino la percepción real de ellos. Un maestro no crea a un ser humano, no implanta en él la capacidad de amar, de crear, simbolizar, filosofar, de ser curioso; lo que realmente hace es promover, estimular, ajustar lo que ya existe en embrión para que se torne real y concreto.

George Brown (1971), citado por Dutra (1984), enfoca la educación confluyente como solución a la deshumanización de la enseñanza; enfatiza la dimensión afectiva que en proceso de desarrollo individual se ha dejado adormecida; propone que es necesario armonizar el afecto y el conocimiento de tal manera que los dos aspectos sigan una misma dirección.

Kurt Lewin (1965), visualiza al hombre como un ser reflexivo y creador. Todo hecho específico debe ser considerado como algo que acontece en un determinado campo; vale decir, como parte de una totalidad de hechos coexistentes, mutantes e interdependientes (teoría de campo).

La personalidad humana debe ser considerada como totalidad dinámica que posee estructuras propias, un complejo de sistemas psíquicos. Lo básico para Lewin en lo que concierne a la educación consiste en resaltar que no se la puede cimentar solamente en la adquisición intelectual ya que se estaría descuidando una de sus funciones más importantes: El establecimiento y desarrollo de metas de acción; "Objetivos" no solo para un tiempo presente sino para el futuro. Conjugar los dos aspectos significa propiciar en el ser humano: Poder de decisión real, para que él mismo pueda escoger libremente entre posibilidades de alternativas que les sean ofrecidas. La persona

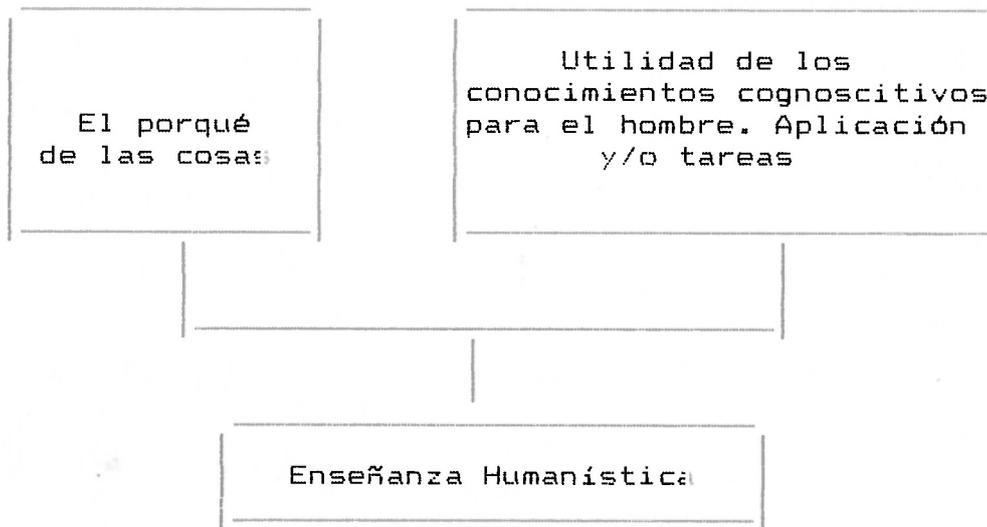
fracasa porque es incapaz de escoger lúcidamente entre las cosas que el mundo le ofrece. Aprender significa que la persona ha de hacer alguna cosa y no ser pasivamente impulsada por fuerzas impuestas. Lewin da énfasis a los determinantes interiores de la conducta: aspiraciones, valores, intenciones. Señala la necesidad que el individuo actúe en un cierto espacio de libertad con el propósito de establecer y alcanzar sus metas de acción, experimentar integralmente las dificultades y satisfacer sus aspiraciones individuales; solo así podrá desarrollar la capacidad de decisión responsable. En síntesis Lewin dice que la educación debe proporcionar poder de decisión ante alternativas, en libertad, así el alumno puede llegar a autorealizarse y a descubrir sus propios valores.

La figura de la página 46 presenta una propuesta de un modelo de enseñanza que armoniza las áreas afectiva y cognoscitiva del ser humano: "Enseñanza Humanista" (tomado de Dutra 1984).

La figura de la página 48 presenta el esquema de una enseñanza no directiva (tomado de Dutra 1984).

El modelo de enseñanza humanista desde su fase de planificación hasta la evaluación, tendrá como puntos fundamentales:

PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA HUMANISTA

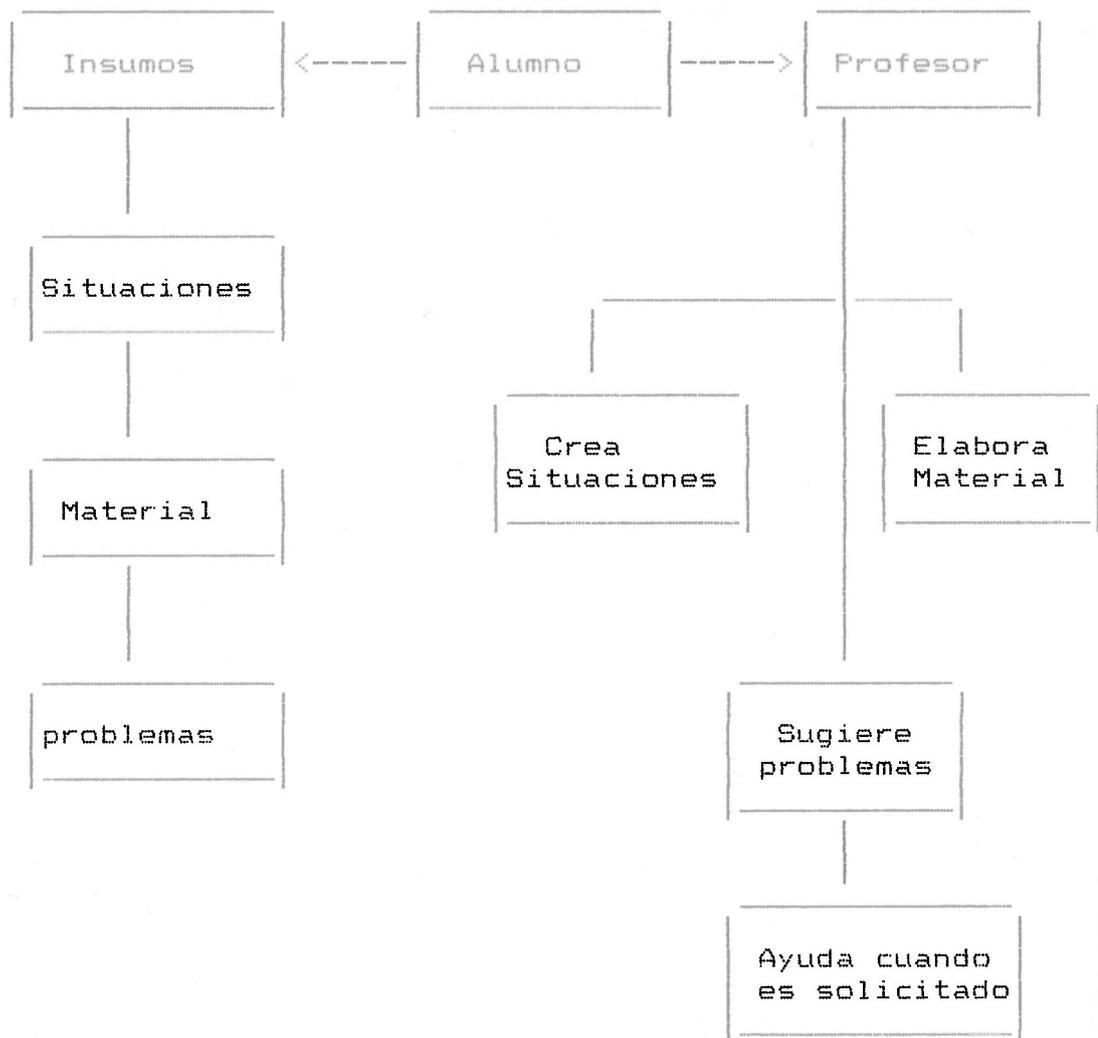


1a. Fase: Sondeo de aptitudes, intereses, necesidades, conocimientos y objetivos personales y grupales. El profesor puede elaborar instrumentos para recoger esta información o buscar asesoría del orientador educativo para la elaboración del diagnóstico personal y grupal.

2a. Fase: Planificación cooperativa entre el alumno y el profesor. El educador propone temas de estudio dejando que el grupo se defina por aquellos que son más congruentes con sus necesidades. La propuesta de temas está relacionada con el proceso del alumno; en los primeros años se acentuará más las alternativas de trabajo que las alternativas de los temas.

3a. Fase: Desarrollo. En esta fase los trabajos se dividen en dos grandes conjuntos, individuales y grupales. El alumno es el mayor responsable de sus propias experiencias; aunque parezca, el maestro no queda en un segundo plano, su acción es importante estimulando la búsqueda de alternativas y soluciones, orientando la recolección de información, la preparación de fichas, informes, bibliografías, etc. Debe proporcionar también momentos de integración grupal mediante la comunicación, y también favorecer el aprendizaje por el descubrimiento y la investigación.

ESQUEMA DE UNA ENSEÑANZA NO DIRECTIVA



4a. Fase: Evaluación. Debe ser considerada como un proceso continuo basado en la autoevaluación, el autoanálisis del desempeño ya que los alumnos son los verdaderos responsables de su aprendizaje.

También es necesario la autoevaluación grupal, la evaluación del profesor por los alumnos y los alumnos por el profesor. La evaluación no debe ser comparativa sino en relación con el desempeño anterior, lo importante es el crecimiento de cada uno, cada nuevo ciclo debe llevar a un nuevo aprendizaje.

En consecuencia, la enseñanza centrada en el alumno además de ser un método es un estilo de relación interpersonal e intergrupal, donde lo formativo supera a lo informativo.

La evaluación incluye todo el proceso enseñanza-aprendizaje desde la planificación colectiva de las asignaturas, hasta la evaluación del grupo; incluye las siguientes formas:

1. Autoanálisis: Autocrítica.
2. Autoevaluación. De cada individuo, incluido el profesor con la finalidad de captar el proceso individual y descubrir lo que se puede hacer para cubrir las posibles lagunas.

3. Evaluación grupal. El grupo evalúa los objetivos juntamente con el profesor, se hacen sugerencias, se presentan adaptaciones para los siguientes trabajos.

Los evaluadores pueden ser:

1. Profesor: En fichas de control anota gradualmente el crecimiento de cada alumno sin polarizar el campo conceptual.
2. Grupos de Alumnos: Evalúan el trabajo realizado, su forma y la dinámica de interacción, dando sugerencias para mejorar el trabajo en equipo.
3. Alumnos: Se evalúan entre sí enfatizando los trabajos individuales, los grupales y la forma de realización.

En la base de la evaluación está el "Feed-back" continuo que dinamiza el trabajo del alumno, del profesor y del grupo (Dutra 1984).

La enseñanza centrada en el alumno, exige una actitud pedagógica por parte del profesor que se evidencia en:

- Respetar la tendencia de actualización del alumno a fin de evitar cualquier intromisión en su personalidad.
- Aceptación incondicional del educando con sus limitaciones y valores.
- Espacio de libertad donde el alumno pueda descubrir y construir.

- Clima de grupo.
- Estimular y aclarar los propósitos individuales y grupales.
- Aceptar el esquema de conocimiento y las expectativas de cada uno.
- Tornarse progresivamente en un aprendiz participante, adoptando una actitud de comprensión empática.

El papel fundamental del profesor es ser facilitador de alternativas o desarrollos continuos para la realización individual ofreciendo experiencias significativas de acuerdo con las necesidades del alumno.

La propuesta de una enseñanza no directiva o centrada en el alumno, tiene como finalidad tornar al estudiante más comprometido con su aprendizaje, creándole condiciones para que sea capaz de:

- Decidir personalmente por sus acciones y ser responsable por ellas.
- Dar soluciones inteligentes y de orientación personal.
- Desarrollar un espíritu crítico en condiciones de evaluar las contribuciones hechas por los otros.
- Adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas.
- Cooperar efectivamente en las diferentes actividades.

Dentro de esta perspectiva se propone una relación alumno-maestro con base en la supremacía del valor de la persona,

en la que el profesor ante todo, necesita educar en vez de sujetar; facilitar el aprendizaje auténtico del estudiante en vez de enseñarle; favorecer el desarrollo personal que parte del propio individuo, influyendo en su comportamiento, modificando sus actividades y formando su personalidad. La preocupación fundamental del educador no es la de saber como enseñar sino como ayudar a alguien a aprender, como crear un clima de integración, creatividad y responsabilidad, (Dutra 1984).

2.4 LA COMUNICACION HUMANA

La comunicación humana no es el simple transmitir de un mensaje (técnicas de comunicación), es el encuentro personal, es el contacto que hacemos con el otro.

Comunicación es el sentido histórico que se está dando entre dos personas cualesquiera que estas sean (Satir 1988).

Comunicarse es compartir significado (Borden y Stone 1982).

Es un proceso dinámico y creativo que busca hacer común algo y lograr comunión (D'Castro 1978).

Es la capacidad de escuchar comprensivamente, evitando todo tipo de evaluaciones, viendo las actitudes e ideas del otro desde su punto de vista, situándose en su esquema referencial respecto del tema de discusión (Rogers 1986).

La comunicación es la norma por la que dos personas miden mutuamente el nivel de su autoestima, y es el instrumento por medio del cual la autoestima puede modificarse (Satir 1983).

Es el conjunto de procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar una o varias personas (Emisor) con una o varias personas (Receptor) a fin de alcanzar determinados objetivos (González 1987).

La comunicación es una transacción complementaria en donde el emisor envía un mensaje y recibe una respuesta determinada del receptor; en esta transacción emisor y receptor se encuentran en la misma onda y sintonía (Berne 1977).

La palabra comunicación se refiere a la conducta no verbal, tanto como la conducta verbal, dentro de un contexto social determinado. Comunicación es entonces, interacción, transacción. Como seres humanos sin comunicación no podríamos sobrevivir (Satir 1983).

Comunicación es también experiencia en un nivel superior de aprendizaje, gracias a ella experimentamos sentimientos de cordialidad y solidaridad, que hacen que la vida tenga una mayor riqueza y sentido (Kjell 1979).

La comunicación es el fundamento del diálogo en una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera citricidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan con amor, esperanza y fé, el uno en el otro, se hacen críticas en la búsqueda común de almas; solo ahí existe comunicación. Sólo el diálogo comunica (Freire 1981).

La comunicación es un proceso de interacción. Toda conducta y no solo el habla es comunicación (Watzlawick 1985).

La interacción es el ideal de la comunicación, el fin hacia donde tiende la comunicación humana (Berlo 1980).

A partir de estos conceptos sobre comunicación, descubrimos que los seres humanos se hallan, se interrelacionan, se ponen en sintonía. Para este encuentro el requisito básico es ser persona ya que solo quien es persona es capaz de considerar al otro en este nivel.

La comunicación nos impulsa hacia el otro cuando nos hemos encontrado con nosotros mismos. Mientras más me encuentro más soy y estoy en condición de ir en busca del otro. Sin la apertura del otro no hay comunicación. Lelio dice que el poder del comunicador consiste en saber la sabiduría del otro. La comunicación exige ser en forma permanente, en cualquier momento, ante cualquier circunstancia y ante cualquier persona, o se es siempre o no se es nunca. Quien es y sabe la sabiduría del otro, en cierta forma se convierte en el otro (D'Castro 1978).

En síntesis el acto de comunicar consiste en que siendo yo, sea capaz de ser en el otro sin identificarme, ni confundirme.

La comunicación implica humildad, sólo es a través del reconocimiento humilde de sus valores, limitaciones y fragilidad como el hombre se comunica con el hombre. El autosuficiente no se conoce, ni conoce, y aunque esté bien informado y sea buen informador, le será difícil comunicarse.

La comunicación es para la relación lo que la respiración es para la vida (Satir 1989).

La comunicación verdaderamente humana es incompleta ya que las facultades de nuestro cuerpo muchas veces, o no las

conocemos, no las comprendemos o las dejamos de lado. Esto hace que se extienda ante nosotros un vasto campo de exploración y crecimiento continuo hacia una vida más humana, completa y significativa.

2.4.1. La comunicación humana en el campo educativo. Retomando la experiencia de Rogers quien al verificar los resultados positivos en la terapia centrada en el cliente, la propuso y la aplicó en el campo educativo, mediante la enseñanza no directiva y centrada en el alumno, podemos decir que la tarea prioritaria en la enseñanza reside en el aprendizaje de la comunicación como encuentro interpersonal en el que cada uno se siente recibido, sostenido y cubierto de comprensión; para lo cual es necesario tener la capacidad de representarse los sentimientos del alumno, de comprender lo que él siente, considerar sus argumentos dignos de atención y testimoniar un verdadero respeto por él.

Estos valores deben estar en la base de la relación educativa. Relación concebida como un proceso que surge del interior de cada persona y en el intervienen decisivamente las relaciones humanas desde la comunicación que éstas establecen (López 1983).

Hongre dice que la no directividad es la salvación pedagógica, esta designa un tipo de información que no

comporta ni concejo, ni juicio de valor, ni interpretación. Esta es una actitud por la cual el consejero educador testimonia que tiene confianza en las capacidades de autodirección del alumno, supone larga paciencia, elige la vida de la evolución, no impone al alumno soluciones normativamente, lo conduce a enfrentarse a su propio problema de modo que su proceso formativo se desprenda de la toma de conciencia operada en él (Ferry 1976).

La educación centrada en el alumno, no es exactamente un modelo pedagógico, no es una técnica, niega modelos preestablecidos; es una actitud, es relación, es comunicación con el otro; los métodos emergen de la actitud misma. Postula que cada uno posee en su existencia los recursos suficientes para conducirse hacia su meta, para asumirse así mismo. "Las potencialidades están allí encubiertas, hay que ayudar a descubrir lo que posee, en lugar de enseñar con esquemas prefijados" (Maslow 1968).

El deseo de aprender, de apropiarse de algo significativo, debe ser estimulado más que modelado, animar a aprender, a enriquecerse, a crear, a crecer, es lo esencial del aprendizaje (Rogers 1974).

En la autogestión, lo fundamental no es la no directividad o la directividad, sino la actitud comunicativa; adoptada ésta, el maestro puede ser directivo o no directivo; por ejemplo, directivo en los métodos y no directivo en los contenidos (Ferry 1976).

Se trata de vivir una situación comunicacional de interdependencia sin negar las diferencias y sin permitir el monopolio en los roles o imágenes, exige conversión interior y una conciliación de la autoridad con la libertad e iniciativa del alumno.

Ser no directivo, es ser capaz de reaprender en todo instante nuestra enseñanza en el plano de la información y en el plano de la comunicación.

El acto de enseñar debe ser una exploración constante y prioritaria de los intereses individuales, grupales y sociales del alumno. Encontrar estos intereses como fruto de la búsqueda común, de una experiencia integral, de una puesta al día de las esperanzas profundas de cada uno y del grupo, esto permite que se sitúe claramente uno con respecto al otro, que estén presentes los unos con los otros y sean conscientes de lo que implica la comunicación en el grupo (Ferry 1976).

2.4.2 Patrones de comunicación. Es importante reconocer el modelo o modelos de comunicación que están siendo utilizados ya que este es un factor determinante del tipo de relación que una persona establece consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Partimos del hecho de que toda comunicación se aprende. Es en la familia y en la escuela donde el adolescente aprende las diferentes pautas de la comunicación, desde su niñez se le enseña a través del amor, el miedo; verbal y no verbalmente y a través del ejemplo, como comunicarse, como usar palabras y ademanes; cuando expresar sus emociones (Satir 1983).

Satir (1989) dice que cuando llegamos a la edad de cinco años ya hemos tenido mil millones de experiencias en compartir comunicación, esto para significar la manera en que su medio le impone y le determina su autoconcepto, su experiencia de relación con los demás y con el mundo pero que pueden ser modificados cuando el individuo se hace consciente de ellos y decide cambiar.

Para configurar el todo de su comunicación, toda persona se apropia de los mismos elementos: su cuerpo, sus valores, sus expectativas, sus órganos sensoriales y las sensaciones percibidas a través de ellos, su habilidad para hablar; su cerebro, depósito de sus experiencias y conocimientos.

Aunque no han sido estudiados en el contexto específico de la relación maestro-alumno, sino en forma general o aplicados al ambiente familiar, los patrones de comunicación propuestos por Virginia Satir son aplicables al contexto escolar y por eso han sido escogidos para el estudio de las relaciones pedagógicas en Medellín.

Estos patrones son producto de un grado bajo de autoestima, y la respuesta que la gente utiliza para evitar la amenaza de rechazo.

Es importante destacar que las personas en su reacción no sólo utilizan la comunicación verbal, sus palabras; sino también su comunicación no verbal: gestos, expresión facial, posición del cuerpo, tensión muscular, ritmo respiratorio, tono de la voz e incluso por la manera como están vestidas (Satir 1983).

Los patrones o modelos de comunicación más utilizados en la relación interpersonales con clima de tensión y en donde la autoestima de las personas se ve amenazada, son los siguientes: aplacador, culpador, superrazonador y distractor.

Estos patrones, según afirma Virginia Satir a partir de su experiencia terapéutica, son usados por el 95 por ciento de las personas, que por lo general no han aprendido a

vivir las siguientes cinco libertades:

La libertad de ser y de escuchar.

La libertad de decir lo que uno siente y piensa.

La libertad de sentir lo que uno siente.

La libertad de pedir lo que uno quiere.

La libertad de correr riesgos por su propia cuenta.

Estos modelos de comunicación afectan la salud física, encierran las relaciones, las cuales se tornan destructivas, muertas, distantes y frustrantes; incrementan la cantidad de miedo y de dependencia.

En estos cuatro modelos de comunicación se dan mensajes de doble nivel la voz de la persona dice una cosa y el resto de la persona contradice lo dicho. Cuando existe interacción entre personas que dan mensajes de doble nivel, los resultados suelen ser hirientes y poco satisfactorios.

Los grupos conflictivos efectúan la comunicación por medio de mensajes de doble nivel. Quien mantiene este tipo de mensajes sostiene los siguientes puntos de vista:

1. Se subestima y cree que es malo porque se siente así.
2. Teme herir los sentimientos de los demás.
3. Se preocupa por las represalias que pueda tomar el otro.
4. Teme la ruptura de las relaciones.

5. No desea imponerse.

6. No da ninguna importancia a la persona o propiamente a la interacción.

En este tipo de comunicación la persona no se da cuenta que está enviando mensajes de doble nivel.

2.4.2.1. Modelo Aplacador: La persona que utiliza este modelo de comunicación cuando habla: Busca aplacar la situación de tal manera que la otra persona no se enoje, "todo lo que tú quieras esta bien, sólo deseo tu felicidad". Trata de congraciarse, de complacer, de mantener contento a todo el mundo, para que así todos lo quieran. Se disculpa sin necesidad ante cualquier situación. Nunca está en desacuerdo en ninguna forma. Siempre necesita tener la aprobación de otros. Manifiesta no poder hacer nada por sí mismo. Dice a todo sí, no importa que lo que siente o piense, sea no. Su voz es plañidera y aguda.

Su actitud corporal exterior es de súplica: "Estoy desamparado".

Para desempeñar el papel de aplacador basta con pensar en uno mismo como si no valiera para nada. Como si le debiera gratitud a todo el mundo. Como si fuera responsable de todos los errores ajenos. Como estando de

acuerdo con cualquier crítica que se le haga. Como si le tuviera que agradecer a todo el que le dirija la palabra, no importa lo que diga ni como lo diga. Es la actitud del que no pide nada para sí, pensando que con el comportamiento amable todo llegará a su tiempo.

Los sentimientos interiores del aplacador son: "Me siento una nulidad. Sin tí estoy perdido. No valgo para nada. Siempre hago todo mal. Nadie me quiere".

El aplacador es la persona más melosa, martirizada y adulatora. Para experimentar este modelo de comunicación, basta con poner una actitud corporal de rodillas, extender la mano en forma de súplica, levantar la cabeza hasta que le duela el cuello y poner los ojos en imploración.

La forma de disculparse en este modelo de comunicación es la siguiente: Con mirada baja y frotándose las manos el aplacador dirá: discúlpeme por favor. Soy tan torpe.

En el caso de la relación maestro-alumno sería: El maestro aplacador acercándose con voz baja y cara agachada dice: "Yo, eh...eh... bueno, eh... discúlpame Jaime, te sientes bien?. Sabes, júrame que no te vas a enojar. Vas muy bien, sino que sólo pensaba si podrías hacerlo mejor. Un poquito mejor, no crees?".

2.4.2.2. Modelo Acusador: El acusador es la persona que siempre encuentra fallas en las otras personas: "Tú nunca haces nada bien". Su voz es dura, tensa, muchas veces aguda y fuerte. Para ser un buen acusador se necesita ser todo lo gritón y lo tirano posible: "Si no sigo gritando, nadie hará nada".

El acusador rebaja a todo y a todos, se siente superior: "Si' no fuera por tí todo andaría bien". Su actitud corporal exterior se la puede describir así: Una mano en la cadera y el otro brazo extendido con el dedo índice señalando acusadoramente, un pie adelante y el otro atrás parado firmemente, al mismo tiempo que dice: "Tú nunca haces aquello. Siempre haces esto. Porqué siempre?, porqué nunca?".

Cuando culpa, respira en forma forzada, entrecortada, los músculos de la garganta y el cuello se ponen tensos, los ojos saltones, la cara encendida y la voz golpeada. Sabe y siente que vale poca cosa, pero al hacerse obedecer por la fuerza goza sintiéndose importante. Critica a todos los que le rodean, en forma hiriente. No se preocupa por las respuestas de sus interlocutores, ni le importa; su interés está en darse importancia y no en enfrentarse a la realidad.

La forma de disculparse en este modelo de comunicación es la siguiente: Ante una dificultad el culpador dirá: "Lo ofendí?, tenga más cuidado para que no se lo vuelva a hacer". En el caso de la relación maestro-alumno, el culpador dirá: "Jaime, no sabes nada, eres un tonto, siéntate".

2.4.2.3. Modelo Superrazonador: Este usa palabras rebuscadas y lo más largas posibles aun cuando no esté seguro de su significado. Lo único que cuenta para él son las ideas lógicas, es exageradamente correcto y razonador. Abruma y golpea con muchas palabras y con interminables explicaciones detalladas. Hace referencias continuas a fuentes exteriores. Su objetivo es lograr que la gente sepa cuan listo e inteligente es. Al superrazonador se le podría comparar fácilmente con un diccionario o una computadora. Su voz es monótona, seca, apagada y las palabras tienden a ser abstractas. Después de tanto hablar y hablar la gente se cansa y no lo escucha.

La postura corporal del superrazonador es rígida, desde la base del cuello hasta los pies, se mantiene lo más posiblemente en actitud inmóvil, incluyendo la boca. Mueve las manos con sumo esfuerzo y precisión. Su mente está concentrada en elegir las palabras adecuadas y en que se debe permanecer sin moverse. No demuestra ningún sentimiento, es calmado, frío e imperturbable, es

insensible de la cabeza a los pies: "Dí las palabras adecuadas, no demuestres sentimiento, no reacciones". Físicamente se siente seco, frío y distante.

La forma de disculparse en este modelo de comunicación es la siguiente: ante una dificultad el superrazonador dirá: "Acepte mis disculpas, inadvertidamente le ofendí, si hubo algún daño por favor póngase en contacto con mi secretaria".

En el caso de la relación maestro-alumno dirá: "Estamos haciendo un estudio sobre el rendimiento académico. Encontramos que en este grado el rendimiento ha comenzado a decrecer, especialmente contigo que presentas tus evaluaciones cuantitativas por debajo de lo normal. Tienes algún comentario significativo al respecto?".

2.4.2.4. Modelo Irrelevante: El distractor o irrelevante dice y hace cosas que tiene poca o ninguna relación con lo que hacen y dicen los demás. Su poder se encuentra en la habilidad que tiene para perturbar y confundir, sus palabras no tienen sentido. Su voz es un sonsonete frecuentemente en desacuerdo con sus palabras. Sube y baja el tono de la voz sin ningún motivo, no se dirige a nadie en particular. Ignora las preguntas de la gente y responde con otras preguntas que aluden a otros temas diferentes a los que se estén tratando.

El irrelevante envía mensajes incompletos suponiendo que son completos, el receptor actúa basado en lo que trata de adivinar, porque recibe un mensaje de doble nivel. Hace sentir a la otra persona desequilibrada y a la defensiva, al principio podrá ser gracioso, pero pronto aparecen el miedo, el coraje y el rechazo.

La postura corporal externa del irrelevante manifiesta constantes movimientos del cuerpo en general y en diversas direcciones. La boca, las manos y las piernas no dejan de moverse. Quita hebritas imaginarias de la ropa de alguien, suelta el cordón de sus zapatos etc.

El irrelevante nunca expresa una sensación interna, su situación interior es de confusión. Su forma de ejecutar el papel de irrelevante le da un descanso inicial, pero después surge la soledad y el decaimiento.

La forma de disculparse en este modelo de comunicación es la siguiente: Ante una dificultad el irrelevante dirá: "Vaya...alguien se enojó por una cosa insignificante, (mirando a otro lado dirá) el paisaje es hermoso en el atardecer. Es hora de retirarnos...". En el caso de la relación maestro-alumno dirá: "(hablándole a otro alumno que está junto a Jaime que es el de la dificultad) dime Pepe tu cuaderno está tan mal como el de Jaime? no, no, no tiene importancia sólo preguntaba por curiosidad. Dile a

Jaime que salude a sus papás cuando regrese a casa. Silencio por favor. Hay poca luz en el patio".

Estas cuatro formas de comunicación son casi universales, se aprenden desde la niñez, a medida que el niño trata de abrirse camino a través del complicado y generalmente amenazante mundo en que se encuentra. Estas formas de comunicación son también reforzadas por la educación materna de los primeros años, especialmente cuando la madre dice a su niño: no seas exigente, no pidas nada para tí, refuerza el modelo aplacador. No dejes que nadie te menosprecie, no seas cobarde, refuerza el modelo acusador. Explica con claridad y educación lo sucedido hasta que te entiendan, refuerza el modelo superrazonador. No tomes la vida tan en serio, diviertete, a quién puede importarle?, refuerza el modelo distractor.

Existe un quinto modelo de comunicación conocido como comunicación congruente o abierta, propuesto por la psicología humanista.

2.4.2.5. Modelo Congruente: En este modelo todos los elementos del mensaje van en la misma dirección. Hay concordancia entre el sentimiento, las palabras, el mensaje, el tono de la voz, la expresión facial, la posición del cuerpo y sus movimientos.

Las relaciones son fáciles, libres y honestas, hay pocas amenazas para la autoestima. De los cinco modelos solamente el congruente tiene la posibilidad de suavizar rupturas, de eliminar desacuerdos y de salvar brechas. Quien reaprende su forma de comunicarse y asume el modelo congruente, puede seguir aplacando, culpando, superrazonando o siendo irrelevante en determinada circunstancia, pero los efectos son totalmente distintos.

La disculpa es por una acción y no por el simple hecho de que le permitan existir. La crítica, la evaluación, y la acusación son francas, se ofrecen alternativas, se evalúan acciones, no se culpan ni se enjuician a las personas para dominarlas. Se puede hablar en el campo intelectual, dar conferencias, explicar y mostrar los sentimientos; ser sentipensantes y no dar la impresión de ser máquinas o calculadoras. Se puede decir lo que uno quiere y se puede cambiar de tema en lugar de saltar por todas partes.

La actitud es franca y real ante cualquier situación, si la situación es de encuentro, la persona congruente dirá, me agradas, con voz cálida y mirando al frente; si la situación es conflictiva dirá, estoy enojadísimo contigo, su voz es dura y tiene la cara contraída, pero el mensaje es sencillo y directo.

Otro aspecto de la comunicación congruente es que representa la verdad de la persona en ese determinado momento y su actuación no es para defender su autoestima amenazada. Además la comunicación congruente es total y no parcial, hay integración, fluidez, viveza, la persona inspira confianza, se sabe cual es la situación con ella y se siente bien en su presencia. Esta comunicación hace vivir en forma vital. La posición corporal es de entereza y de libre movimiento.

Esta comunicación construye el autoconcepto personal y al mismo tiempo el de la otra persona, condición indispensable para crear relaciones verdaderamente constructivas.

No es fácil romper los modelos de comunicación ya establecidos y convertirse en una persona congruente. Una forma de poder alcanzar esta meta es conocer los temores que impiden lograrla y optar por actuar en una forma distinta. Entre los temores y las soluciones a los mismos tenemos:

TEMORES

1. Me podría equivocar.
2. Podría molestar a alguien.
3. Alguien me va a criticar.
4. Creerán que soy molesto.

5. Va a pensar que no sirvo para nada.
6. Van a creer que no soy perfecto.
7. El podría alejarse.

SOLUCIONES

1. Indudablemente cometeré errores al emprender una acción, especialmente si esta es nueva.
2. Siempre habrá alguien a quien no le guste lo que hago. No todos tenemos los mismos gustos.
3. En realidad nadie es perfecto. Algunas Críticas son útiles.
4. Cuando doy a conocer mis puntos de vista a otras personas, alguna de ellas se puede molestar.
5. A veces no seré una maravilla, otras me ganarán, lo importante es que he hecho una experiencia.
6. Si me reconozco como una persona que tiendo a ser perfecta no me disgustará encontrar defectos.
7. Si me dejan quizás sea mejor, en todo caso no me voy a morir por ello.

A continuación haremos una descripción amplia y detallada del modelo de comunicación congruente como fundamento de la relación maestro-alumno en el proceso de aprendizaje afectivo y cognitivo.

2.5 LA COMUNICACION CONGRUENTE COMO FUNDAMENTO EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE PERSONAL (AFECTIVO) Y TEMATICO (COGNITIVO)

La comunicación humana implica procesos psíquicos fundamentales, tales como la empatía, la aceptación incondicional y la coherencia que necesariamente tienen que ser vividos en primer lugar por el maestro. Si los alumnos no son estimulados por el testimonio de estas tres actitudes, no se genera un aprendizaje personal y queda bloqueado el aprendizaje cognitivo.

En los últimos años se ha comprobado en la formación de psicólogos, orientadores y maestros que se pueden vivir estas tres actitudes si se poseen los siguientes valores: (R. Tausch 1984).

a) **AUTOESTIMA:** Es el respeto y aprecio que cada uno siente por sí mismo; es la actitud emocionalmente valorativa frente a nosotros mismos. Cuando hay autoestima, el maestro, el alumno, la persona se siente contenta consigo misma, se siente a gusto aun sin ser perfecta; no siente la necesidad de ser otro.

La autoestima de los alumnos depende de las experiencias realizadas en el trato con las personas más importantes para ellos: padres, profesores, compañeros; si los jóvenes descubren que estas personas tienen un claro respeto por

si mismos y por los otros, entonces aprenden a tratar y a tratarse de igual manera, si por el contrario sufren desprecio, aprenden a sentirse inútiles y poco dignos de reconocimiento.

Para los maestros es importante la autoestima, solamente podrán estimar a sus alumnos si se estiman a si mismos. Si un maestro no se quiere, si se rechaza y no confía en si mismo, si se muestra desdeñoso y desconfiado, no podrá inculcar actitudes de autovalor en los demás.

b) **AUTENTICIDAD:** Este es un proceso decisivo para la salud psíquica y la convivencia social. La autenticidad implica presentarse como se es, sin ocultarse tras ninguna careta o fachada; una persona auténtica no necesita jugar ningún papel o rol, no se esfuerza por presentarse distinto o como es.

Para esto se necesita ser sincero consigo mismo y con los demás, reconocer las deficiencias y los errores. Los jóvenes aprenden a ser auténticos si sienten a sus padres, profesores y personas circundantes como auténticos y además si se les permite expresar sus vivencias sentidas y descubren que se les entiende.

c) **APERTURA:** Es la capacidad de expresar libremente los sentimientos, vivencias y experiencias importantes para la

persona. La apertura permite que la persona se acerque a sí misma, "al abrirme a los demás, me resulta más fácil llegar a mí mismo".

Cuando la persona es abierta puede ver las limitaciones como parte de su propia experiencia y está en mayor capacidad de recibir ayuda; la falta de apertura encarcela a la persona en sus propias vivencias y la priva de la relación sana.

La apertura se aprende de los otros en la fase de crecimiento. Es decisivo para los niños y para los adolescentes sentir a sus padres y maestros abiertos a los demás y al mundo. La actitud contraria, o sea la cerrazón se aprende de la misma manera.

d) APERTURA A LOS PROPIOS SENTIMIENTOS: Sentir es un proceso de importancia vital; sentir es parte fundamental de nuestra vivencia y de nuestro organismo. Poner atención a lo que se siente ayuda a entender y a analizar mejor las situaciones personales. Cuando ignoramos o reprimimos los sentimientos, se ve perjudicada la salud mental; niños, adolescentes y adultos se ven alienados, entran en un estado de depresión. Con frecuencia se oye decir: "hace muchos años que no lloraba, lo he olvidado", o bien "mucho tiempo hace que no río".

Los jóvenes aprenden a prestar atención o a ignorar sus sentimientos en el trato con los mayores. Cuando se enfatiza exclusivamente el trabajo intelectual en los niños de escolaridad, los alumnos pueden aprender a ignorar sus sentimientos como: la ternura, el llanto, el dolor, la solidaridad, etc.

e) AUTOANÁLISIS: El autoanálisis nos ayuda a explicarnos mejor a nosotros mismos, a entender más profunda y ampliamente nuestras experiencias y vivencias: "estoy obrando bien?, qué sentido tiene la vida para mí?, por qué hago esto?, qué quiero?".

El autoanálisis tiene lugar sobre todo en conversaciones con personas dispuestas a ayudar: amigo, profesor, orientador. Un sincero autoanálisis es decisivo para la salud espiritual del maestro, del alumno, de la persona. Si el alumno no aprende a autoanalizarse, vivirá con poca autodeterminación, con poca libertad interior, con poca responsabilidad, y con poca autonomía.

El autoanálisis lo aprenderán si sienten a sus padres y a sus maestros compartir y analizar sus vivencias emocionales; si los profesores se dirigen a ellos manifestando sentimientos y actitudes personales.

f) CUIDAR RAZONABLEMENTE DE SI Y DEL PROPIO CUERPO: Una persona de cada tres muere antes de los cincuenta años por culpa de la autodestrucción y de los daños ocasionados a sí mismo. Por consumo excesivo de alcohol, de nicotina, abuso de medicinas y drogas, falta de movimiento corporal, excesos en las comidas. Muchos someten al cuerpo a un gran stress sin conceder la distensión adecuada y el descanso necesario, no escuchan las señales emitidas por el cuerpo, no perciben tensiones y contracciones en sí mismos.

Cuando no hay autoestima, apertura, autoanálisis, por lo general tampoco hay aprecio y cuidado por sí mismo; con frecuencia hay un rechazo del propio cuerpo. Si por el contrario hay autoestima, apertura, autoanálisis, autenticidad, es probable que haya cariño y cuidado del propio cuerpo; se evitará el stress, el alcohol, el tabaco, el enojo continuo, la obesidad.

Es muy importante educar a los alumnos en este aspecto antes de entrar en épocas de crisis.

g) ATENCION Y COMPENETRACION CON EL MUNDO INTERIOR DE LOS DEMAS: Puedo ser sensible a los sentimientos y vivencias de los otros?, soy capaz de entender el mundo afectivo de los otros sin valorar, sin rechazar, sin juzgar, sin interpretar?, puedo entender lo que ocurre en los demás?.

Que los alumnos aprendan esto, es decisivo para una convivencia satisfactoria con los otros, que aprendan a escuchar, a prestar oídos al mundo vivencial de los otros. Ellos aprenden si ven que el maestro se centra en el mundo vivencial de sus alumnos, tratando de escuchar sus señales, si experimentan que se les escucha y comprende en su mundo interior.

h) DEDICACION CALIDA Y ACTIVA: El hombre es un ser en relación; crece y se perfecciona en relación con otros seres que crecen y se perfeccionan. Es conveniente animar a los alumnos a que aprendan a dedicarse a otros, y a ser cálida y activamente solícitos con los demás. Durante la adolescencia se atrofia en muchos casos esta facultad y el joven levanta muros en torno de sí, tiene miedo de que otros puedan afectarle sentimentalmente.

Los procesos anteriormente señalados tienen gran importancia para la calidad de vida en la niñez, la adolescencia y la edad adulta, independientemente de la profesión ejercida o de la clase social a que se pertenezca.

Sin este aprendizaje personal las consecuencias son con frecuencia problemas de psiconeurósis, independientes a la promoción social o al éxito profesional. Las llamadas neurosis o depresiones, así como el vacío interior se

hallan frecuentemente en relación con un crecimiento psíquico insuficiente, o bien, son sus consecuencias (Tausch 1984).

Estos procesos son decisivos para la convivencia familiar, escolar, laboral y social no dictatorial, ya que las personas con escasa autoestima y poca autenticidad, fácilmente tapan sus limitaciones recurriendo al poder y a la autoridad, o adhiriéndose a ideologías totalitarias. Intentan cambiar a la fuerza a los demás para no tener que cambiarse a sí mismos.

Los jóvenes aprenden estos procesos sobre todo del testimonio en la familia y en la escuela; desgraciadamente por la sobrevaloración del aspecto temático son descuidados y obstaculizados.

2.5.1. Qué es el aprendizaje temático?. Es el análisis crítico, racional, reflexivo, intelectual y emocional de los fenómenos externos e internos de la persona, de las experiencias, de las observaciones, hechos y problemas. Es el aprendizaje de habilidades, actitudes y posturas necesarias para una vida satisfactoria y para el ejercicio cualificado de una profesión, esto implica: conocimientos determinados, experiencia y observación.

Este tipo de aprendizaje temático se fomenta muy poco en las escuelas en donde no se da espacio para la reflexión crítica; normalmente se trata de memorizar conocimientos y principios y de aceptar pasivamente juicios, valoraciones y soluciones ajenas. El razonamiento se lo confunde con la producción memorística.

Muchos de los conocimientos aprendidos de memoria son olvidados más tarde y muchos de ellos no son necesarios en la vida práctica. Este tipo usual de aprendizaje no fomenta el razonamiento propio. Los alumnos no aprenden en la escuela, muchas veces, lo que realmente necesitan más tarde en su vida profesional, la escuela no es una escuela para la vida (Ceccon y otros 1982).

2.5.2. Tres condiciones, tres actitudes para armonizar el aprendizaje personal y temático de los alumnos. Los alumnos conviven con sus profesores aproximadamente de 4 a 5 horas diarias en una estrecha relación tanto psíquica como espacial, siendo así el maestro un factor decisivo del aprendizaje personal y temático del alumno.

En los pasados diez años intensas investigaciones empíricas y experiencias de los grupos de investigación de Rogers y R. Tausch, han confirmado que tres actividades centrales de los profesores son decisivas para el

aprendizaje personal y temático de los alumnos (Tausch 1984).

La teoría de las relaciones humanas estimulantes de Rogers respecto a la enseñanza escolar dice:

Que los alumnos de profesores, 1. Comprensivos con su mundo psíquico y que se lo comunican, 2. Que respeten afectuosamente el mundo interior de los alumnos y 3. Que son auténticos y abiertos; aprenden personal y temáticamente mucho más que los alumnos de profesores que tienen poca o casi ninguna de estas tres actitudes.

Si los profesores viven estas tres actitudes en el aula, y son sentidos como tales por sus alumnos, entonces son estas las condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje personal y temático de los estudiantes.

David Aspy, en Estados Unidos y Reinhardt Tausch en Alemania Federal han hecho intensas investigaciones empíricas para comprobar que la propuesta de las tres actitudes tiene razón de ser (Tausch 1984).

Entre los resultados de estas investigaciones se dieron los siguientes:

Los profesores que vivían en las tres actitudes (aproximadamente 12% de los investigados) tenían alumnos con un aprendizaje temático alto y de calidad, alto grado

de razonamiento autónomo, comportamiento en clase espontáneo, mejor motivación para el trabajo, menos miedo en la hora de clase y sentimiento de haber avanzado tanto personal como temáticamente.

En el caso de los profesores que no tenían estas tres actitudes o las tenían en un grado reducido, los resultados son contrarios, y la probabilidad de que los alumnos crezcan personal y temáticamente, es también escasa.

2.5.3. Cómo estimular el aprendizaje personal y temático desde las tres actitudes.

EMPATIA:

Si como profesores tratamos de entender el mundo interior de los alumnos, si en clase nos insertamos en ese mundo, si somos sensibles frente a esas vivencias, si estamos centrados en su universo, es posible lo siguiente:

- Obtener un gran número de indicadores de la realidad del alumno: descubrimos cuando tienen miedo, si se sienten aislados, si están aburridos, si no entienden, que desean hacer; en estas circunstancias nuestras actividades y acciones educativas son más adecuadas, ya sea en el campo didáctico o en el campo afectivo.

- Si después de haber conocido y entendido su mundo, se los comunicamos en un diálogo afectivo: les ofrecemos la

posibilidad de estudiarse a sí mismos y analizar sus experiencias. Cuando hacemos esto somos percibidos por los alumnos como comprensivos, "me entiende casi siempre lo que quiero decir, aunque tengo dificultades para expresarlo". Por más simple que parezca esta actitud, escuchar y entender el mundo interior del alumno, en la práctica real, resulta muy difícil y a veces imposible para muchos profesores porque exige riesgo, cambio, conversión.

ACEPTACION INCONDICIONAL:

Es una actitud del profesor para con el mundo interior de los alumnos. A esta segunda condición también se la puede describir como el aprecio, calor y solicitud del maestro y es igualmente necesaria para el crecimiento personal y temático de los alumnos.

Aprecio a mis alumnos como son y no como deseo que sean?, respeto su mundo y tomo parte en él intensamente?, me pongo de su parte y cuido de él?, confío en él?. En caso de que las respuestas sean positivas resulta lo siguiente:

- Los alumnos se sienten considerados: "siento que me aprecia realmente".
- Los alumnos aprenden a tener consideración por sí mismos, cuidando más de sí.
- Aprenden a respetar a los otros.
- Se sienten más apoyados.

- Recurren al profesor en las crisis y las superan más rápido.

A nivel de profesores esta actitud permite: modificar el estilo de clases, ser activo en muchas medidas y acciones; se hace muy positivo trabajar en pequeños grupos; la manera de expresarse es más sencilla, es estimulado a trabajar en equipo con otros profesores.

CONGRUENCIA:

Es la autenticidad y la apertura del maestro, condición decisiva para el fomento de las relaciones interhumanas.

Son realmente auténticos nuestra comprensión, nuestro aprecio y nuestra solicitud por los alumnos?, responden realmente nuestra manifestaciones a nuestros sentimientos e ideas?, nos mostramos tal como somos y sentimos?, carecemos de fachada, defensa y coraza?, somos sinceros en el autoanálisis y admitimos que muchos contenidos de la enseñanza son innecesarios para los alumnos, ahora y en la vida futura?. Si las respuestas dan un saldo positivo de autenticidad los resultados son:

- Los alumnos saben a que atenerse respecto de nosotros.
- Los alumnos nos ven como personas cuyos sentimientos y vivencias les son transparentes y no como funcionarios representando un rol como profesionales de la enseñanza.
- Los alumnos aprenden en el encuentro interpersonal

(maestro-alumno) a ser abiertos y auténticos, a vivir libres de tensiones y a desarrollarse personalmente en lugar de quedarse anclados en una fachada.

- El mundo vivencial de alumnos y maestros no queda oculto en la enseñanza; es una escuela de la vida y no solo del intelecto.

- En conflictos y en situaciones críticas, tanto de profesores como de alumnos, las soluciones son más rápidas y satisfactorias. No se critica, no se evalúa, no se enjuicia, sino que se comunica lo que se siente: "en esta clase siento que me menosprecian y ofenden", "los respeto y trato de entenderlos, de igual manera quiero ser tratado con respeto y comprensión".

2.5.4. Influencia de las tres actitudes en todas las actividades de la clase. Si los profesores vivimos simultáneamente y en alto grado estas tres actitudes en clase, todas nuestras actividades y medidas serán estimulantes para el aprendizaje temático y personal de nuestros alumnos.

Algunas investigaciones ya mencionadas, demuestran que profesores con poca vivencia de las tres actitudes, mostraban en alto grado, actividades dirigistas, daban órdenes, normas y preceptos, se mantenían en su rol, no aprobaban las actividades espontáneas de sus alumnos.

Los profesores claramente empáticos, respetuosos y auténticos mostraban por el contrario, un alto grado de actividades estimulantes no dirigistas, respecto a sus alumnos, y un grado ínfimo dirigista.

Entre las actividades estimulantes podemos citar:

- Trabajos en pequeños grupos en contraposición a la enseñanza frontal tradicional.
- Información temática necesaria, sin disertación profesoral exagerada, sino en textos de enseñanza bien comprensibles, como documentos, fichas, gráficos, etc.
- Desaparece el igualitarismo intelectual y aparece la consideración del ritmo personal.
- Selección de materiales y conocimientos relevantes para el alumno.
- El profesor se esforzará por dar a los alumnos lo que necesitan en la vida, tanto en el aspecto personal como en el intelectual, por ejemplo: conocimiento de su cuerpo, mantenimiento de la salud, aceptación de sí mismo, conocimiento y vivencia de las relaciones humanas.

2.5.5. Como convertirse en un maestro empático, respetuoso, cálido y auténtico. Si aceptamos la importancia de las tres actitudes como generadoras de cambio en la relación maestro-alumno, no podemos quedarnos en la teoría de estos procesos psíquicos, sino que buscaremos como implementarlos en nuestra vivencia diaria.

Tras muchas experiencias e investigaciones se ha llegado a la segura convicción de que para poder vivir estos procesos diariamente en el aula, es necesario un desarrollo personal, un intenso aprendizaje personal. Este aprendizaje no se logra con memorización, con trucos, con normas, ni siquiera a través de investigaciones científicas que son necesarias pero no suficientes para descubrir formas de convivencia estimulantes.

Los profesores también necesitan el encuentro vivencial con personas que fomenten en ellos estos procesos psíquicos. Normalistas, profesores y orientadores deben prepararse y entrenarse en este ambiente.

Si un estudiante de pedagogía o psicología, se hace espiritualmente más capaz en sus funciones, por medio de un aprendizaje personal, es probable que su rendimiento profesional resulte más adecuado y pleno de sentido. El aprendizaje profesional y el conocimiento científico no tiene solo lugar en la cabeza sino en la totalidad del individuo. Si los seminarios, cursos de perfeccionamiento, talleres del cuerpo docente, tienen lugar dentro de este clima, entonces se desarrollará paulatinamente un estilo de vida correspondiente.

El maestro debe buscar el contacto con personas que tratan de desarrollarse personal y profesionalmente. Estos

grupos de convivencia centrados en la persona, forman a sus integrantes en las tres actitudes, en forma eficaz y en poco tiempo. El número óptimo de participantes es de diez a veinte personas por un tiempo de uno a tres días con la presencia de un asesor. Para los profesores, estas experiencias son importantes porque su acción educativa se desarrolla dentro de un grupo (Tausch 1984).

La formación de maestros y orientadores debe ser una actividad conjunta de aprendizaje común entre principiante y experto; así el principiante no se siente solo y sin recursos, más bien se siente estimulado, apoyado, con la seguridad de no estar solo; asume de acuerdo con el mentor la responsabilidad y la acción, se hace maestro en proceso; se eliminan los temores en el aprendizaje tanto profesional como personal. En este proceso se logra un mutuo enriquecimiento, hay más creatividad.

Cuando todos los integrantes de un centro educativo han participado en experiencias de aprendizaje como los encuentros de crecimiento personal (grupos de encuentro), el ambiente reinante en las escuelas es distinto, se centra más en las personas y es más estimulante para el aprendizaje personal y cognitivo. Experimentos realizados en este campo (Tausch 1984) dan como resultado, que un 96 por ciento de los participantes en estos grupos los encuentran significativos y de gran ayuda para su labor.

Si profesores y estudiantes de magisterio se desarrollan así, ello les facilitará su aprendizaje profesional: Tienen mayor fuerza interior, no se ven bloqueados por fuerzas internas, tienen más amor al riesgo, menos temor, mayores relaciones con sus condiscípulos y colegas; pueden recibir ayuda personal y profesional; las tres condiciones constituyen para ellos el punto de orientación hacia donde dirigir su aprendizaje personal y profesional. Este camino de aprendizaje personal y profesional; esta vía humana de los maestros hacia sí mismos, hacia sus alumnos y hacia los demás, no termina, es un aprendizaje de meses y años de duración, y para algunos supondrá un despertar personal hacia un proceso de toda la vida y al que por nada del mundo quisieran renunciar.

Si alguien busca esta satisfacción personal en la convivencia con sus alumnos, con el resto del mundo y consigo mismo, estará respondiendo al sentido de plenitud del hombre.

2.6 CARACTERISTICAS COMUNES AL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO DE MEDELLIN

2.6.1. El Adolescente un ser Biopsicosocial. La adolescencia se define como la etapa de la vida entre los 13 y los 18 años de edad en la cual el individuo trata de establecer su identidad adulta. En ella se dan cambios

biofísicos, psicológicos sociales e intelectuales. Es un período de contradicciones, crisis, ambivalencia y desadaptaciones, caracterizado por presiones en el medio familiar y social (Aberastury 1980).

La familia, las instituciones educativas y la sociedad tratan de garantizar el cubrimiento en todas las necesidades del individuo en sus primeros años de vida, pero le exigen pasar de la niñez a la adultez sin que tenga tiempo de vivir su adolescencia; con mucha frecuencia tanto la familia como la sociedad permiten que el niño manifieste conductas de niño, más no permiten que el adolescente se manifieste como tal sino que le exigen comportamiento de adulto.

La adolescencia es vivida como una transición de la infancia a la adultez, como una estación intermedia en el desarrollo en la cual ni se es niño ni se es adulto, se es algo de ambos; por tener esta característica nadie la añora, los mismos adolescentes la niegan; es un período cuyo sentimiento general es el de estar fuera de lugar. Este sentimiento se debe precisamente a la carencia de identidad personal que apenas se está formando y consolidando en esta etapa.

Al dejar de ser niño se pierde la protección y la seguridad a que se tenía derecho, pero sin saber que es

ser hombre o que es ser mujer, debido a la ausencia de definiciones claras de los roles y de los valores característicos de estos tiempos.

El desarrollo rápido e irregular, la falta de conocimientos y experiencias, las demandas del medio que le exigen conductas de adulto y le otorgan trato de niño, el desconcierto que produce cambio de sumisión a independencia, hacen que surjan en el joven demandas contradictorias que, al no hallar respuestas satisfactorias crean angustia, inseguridad en las propias decisiones, necesidad de apoyo y protección, al mismo tiempo que libertad. Hay fluctuaciones en el estado de ánimo, oscilaciones entre rebeldía y dependencia, lucha por alcanzar un sentido de identidad, búsqueda de soledad y también de pertenencia a un grupo, necesidad de hallar ubicación precisa en el mundo y un imperioso deseo de encontrar solución a sus demandas sexuales. Todas estas contradicciones las experimenta el adolescente en su búsqueda por alcanzar su propia identidad.

Aunque el adolescente como tal posee su propia identidad, trata de establecer una identidad adulta internalizando las exigencias parentales y sociales. Dicha búsqueda posee las siguientes características: Necesidad de fantasear y recurrir con frecuencia a mecanismos de intelectualización, búsqueda de sí mismo, tendencia a

formar grupos, desubicación temporal, crisis religiosa, evolución sexual desde el autoerotismo hacia la genitalidad heterosexual, contradicciones en su conducta, actitud social reivindicatoria, lucha constante por superar a sus padres, cambios en su estado de ánimo (Knobel 1980).

En la búsqueda de su propia identidad, el adolescente adquiere gran capacidad crítica y somete a rigurosa revisión los conceptos y valores que le fueron inculcados empezando a elaborar los propios, con los cuales se conforma una subcultura, la de su grupo.

Esa confrontación de conceptos e ideales genera confusión, agitación y presencia de brotes de violencia en algunos casos, como respuesta a la violencia institucionalizada de la familia y la sociedad, por medio de esta intenta liberarse de los sentimientos de culpa y ansiedad con los que ha sido cargado; lo cual a su vez engendra conflictos que le inducen a buscar artificios para escapar de su crisis normal; esta constituye un conjunto de reacciones emocionales y pautas de conducta, mediante las cuales el adolescente se revela contra la independencia infantil, tratando de crear su propia concepción del mundo, para lo cual necesita libertad, respeto y aceptación.

Ante tantas contradicciones, el adolescente trata de liberarse de la ansiedad que le produce esta situación, ya sea retrayéndose, aislándose de su grupo familiar, o refugiándose, algunas veces en la droga o en actividades delictivas para así evadir la realidad y eludir la presión que sobre él ejerce tanto su familia como su medio social y escolar.

2.6.2. El Adolescente Víctima de la sociedad. El problema de la juventud colombiana refleja el problema de la sociedad colombiana, que tiene que ver con la conjunción de una serie de fenómenos que describimos a continuación (Farra 1987):

1. Agotamiento del modelo modernizador y ausencia de un modelo alternativo. El proceso de modernización entró a operar en los años 50 en una sociedad rural que se transformó en menos de tres décadas en una sociedad básicamente urbana e industrial. El proceso fue tan rápido que no permitió decantamiento y dejó en coexistencia un archipiélago de desigualdades culturales.

En la última década se ha hecho notorio el agotamiento de ese modelo modernizador haciéndose necesario un nuevo modelo de sociedad acorde a las nuevas condiciones creadas.

2. El debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia y de la escuela. Este fenómeno se manifiesta en un distanciamiento que impide una relación directa entre padres, maestros y adolescentes; en una incapacidad de los padres para entender la modernidad pues debido a su estracción rural no alcanzan a captar de la misma manera que sus hijos el sistema urbano de vida; en la pérdida de contacto entre padres e hijos debido al trabajo del padre y a la incorporación de la madre a la fuerza laboral fuera del hogar.

3. Un agudo proceso de marginación de la juventud:

- No se da una participación política adecuada debido a que los partidos políticos no poseen un atractivo real para la juventud pues habiendo perdido su propia identidad se convirtieron en agencias clientelistas.

- El sistema escolar se ha estratificado produciendo la exclusión de una buena parte de la masa juvenil. Se educa a la juventud para que desempeñe una tarea específica con una concepción autoritaria de la sociedad en vez de formar el hombre crítico, participativo, creador, capaz de entender.

- Los servicios del Estado son muy restringidos en cuanto a la asistencia médica, recreación y formas organizativas que fomenten el sentido solidario y de pertenencia.

Todos estos elementos colocan al adolescente en una situación de desesperanza, de aislamiento generacional, de pocas posibilidades de participación política. La juventud se enfrenta a una crisis de valores generado no solamente por la sucesión de tres situaciones societales: rural, moderna y sin modelo, sino también por la aparición de formas organizativas colaterales: guerrilla, pandillas, sicariato, narcotráfico, economía subterránea, drogadicción, corrupción administrativa y financiera, consumismo; y todos estos vendidos por los medios de comunicación.

Para el adolescente, en estas condiciones, es muy difícil asumir las tareas que corresponden a su desarrollo como son su ubicación en el entorno familiar, la construcción de su individualidad, su definición axiológica, vocacional, ideológica y ocupacional, la adopción de un papel social de adulto, el alcanzar independencia psicológica y económica de la familia parental y de otros adultos.

2.6.3. La Educación como respuesta a la crisis del adolescente. Ante la crisis de la juventud colombiana y específicamente del adolescente de Medellín se han propuesto diversas soluciones inmediatas tales como la generación masiva de empleo, el apoyo a grupos marginados, una mayor cobertura de servicios de bienestar social, la

inversión de grandes sumas en instituciones de rehabilitación, la ayuda internacional y la reforma política.

Pero lo fundamental es que este conjunto de medidas a corto plazo se articulen en un cambio de concepción del sistema educativo a fin de que este se convierta en una herramienta eficaz para ampliar la capacidad de participación de la juventud y recuperar su papel de protagonista y agente del cambio social.

Para lograr esto es necesario que los maestros retomen su vocación y abandonen la mentalidad utilitarista, cambiando a la estrategia de responder violencia con violencia, creando una cultura de la tolerancia. Es necesario establecer una relación apropiada entre educación y sociedad, adecuando la primera a las necesidades de la segunda. Una revaloración de la calidad de la educación que en el período de la modernidad quedó limitada a la producción de funcionarios, sin establecer un equilibrio con la búsqueda del conocimiento para el crecimiento personal y social. La calidad debe ser entendida no en términos de rendimiento sino en términos de capacidad para generar un entendimiento del mundo, de la sociedad y del individuo (Parra 1987).

La Educación debe ser instrumento para una sociedad cambiante, para enfrentar el presente y el futuro, para la formación de un hombre que pueda transformar la actual sociedad sin modelo y enfrentarse a cualquier tipo de futuro.

La escuela colombiana debe propender por una orientación que enseñe a pensar, a relacionar la teoría con la práctica, a aplicar lo teórico en la solución de problemas con los que se enfrenta el adolescente, a crear conocimiento, a educar para la vida y para solucionar los problemas que se presenten en ella.

Una propuesta educativa de este tipo implica una formación por lo social y la vivencia social se basa en los valores y las aptitudes que garantizan la convivencia en crecimiento.

En este contexto se enmarca la propuesta de una comunicación maestro-alumno que mejore la relación educativa.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 POBLACION Y MUESTRA

3.1.1. Población. La presente investigación se llevó a cabo con los adolescentes escolarizados de la ciudad de Medellín, de los cuales se escogió a los ubicados en los grados 8o. y 9o. de educación básica secundaria, por considerar que estos representan la etapa donde se dan con mayor fuerza las crisis de la adolescencia y es el momento más oportuno para hacer un acompañamiento más acertado.

La población total de los adolescentes escolarizados de Medellín ubicados en los grados 8o. y 9o. es de 42.426, según el anuario estadístico de esta ciudad publicado en el año de 1987. Esta población está distribuida en 173 establecimientos de educación básica secundaria según listado proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia.

3.1.2. Muestra. Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Con base en la población total de adolescentes escolarizados de 8o. y 9o. grado y teniendo en cuenta la tabla de Arkin y Colton para la determinación de una muestra sacada de una población finita, con un margen de error del 5 por ciento y un margen de confianza del 95.5 por ciento, se consideró una amplitud de 50.000 casos, arrojando una muestra final de 397 casos.

Con relación a las instituciones se hizo la selección al azar utilizando la tabla de números aleatorios de Fisher y Yates, según el listado de establecimientos proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia el cual fue enumerado para su adecuada manipulación.

Se escogieron 5 colegios diurnos en los cuales existiera 8o. y 9o. grado. Se consideró suficiente tomar por colegio un grupo por cada nivel; de esta manera quedaron 10 grupos en total para los 5 colegios, teniendo en cuenta un promedio de 40 alumnos por grupo.

Los cinco colegios que constituyeron la muestra, presentan las siguientes características:

IDEM Carmelita Arcila: Colegio de carácter oficial femenino, ubicado en el barrio la América, comuna Occidental, sector de clase media, familias estables, con arraigada tradición Antioqueña. Las alumnas, sin embargo,

en su mayoría no son del barrio, son de un nivel económico bajo, sus familias por sus diversas ocupaciones para buscar su sustento diario tienden a despreocuparse por su formación y por un control adecuado de su tiempo libre.

IDEM Diego Echavarría Misas: Colegio de carácter oficial mixto, ubicado en la comuna Noroccidental, barrio Florencia, sector con problemas de inseguridad, condición económica baja, falta de espacios adecuados para la recreación y la cultura. Los alumnos son sencillos, colaboradores, de buenas relaciones; algunos con problemas de comportamiento que generalmente provienen de hogares desintegrados. Sus familias son humildes, con deseos de superación, preocupados y abiertos a compartir sus problemas.

Liceo Parroquial Pedronel Ospina: Colegio privado religioso mixto, ubicado en la comuna Noroccidental, barrio Robledo la Campiña, sector del Cucaracho, semicampestre, con problemas de transporte e inseguridad; el local está en franco deterioro. Los alumnos son de bajo nivel económico, con problemas de desnutrición, inconformes con su realidad social; provenientes de familias con poca preparación académica, víctimas del desempleo, provenientes de hogares generalmente desintegrados, carentes de afecto y pasivos ante la crisis de los valores.

Colegio Sagrada Familia: Privado, religioso, femenino, ubicado en la comuna Nororiental, barrio Santo Domingo Sabio, zona semicampestre, víctima de la pobreza, la violencia, la delincuencia juvenil y deficiencia en los servicios públicos. Las alumnas tienen mucha necesidad de orientación, son tímidas, abúlicas víctimas del ambiente y las deficientes condiciones de vida, a pesar de lo cual manifiestan valores artísticos y de responsabilidad. Proviene de familias pobres, muchas de ellas desintegradas.

Liceo Atanasio Girardot: Colegio de carácter privado mixto, ubicado en la comuna Nororiental, barrio Campo Valdés, sector de clase media baja formada por habitantes provenientes del campo. Los alumnos presentan problemas de comportamiento, altos niveles de fracaso escolar, agresividad y violencia. Generalmente provienen de familias con problemas de desintegración y agresividad.

3.2 SISTEMA DE VARIABLES

3.2.1. Variables Independientes. Se consideran como variables independientes los cinco modelos de comunicación: 1. Aplacador, 2. Acusador, 3. Congruente, 4. Irrelevante, 5. Superrazonador.

3.2.2. Variables Dependientes.

3.2.2.1 Motivación para el aprendizaje cognitivo generado por cada uno de los modelos de comunicación.

3.2.2.2 Motivación para el aprendizaje afectivo generado por cada uno de los modelos de comunicación.

3.3 INDICADORES OPERATIVOS

Las variables con sus respectivos indicadores quedaron así:

AFLACADOR: Variable caracterizada por una actitud del profesor complaciente ante cualquier acontecimiento. Dentro de esta variable se seleccionaron los siguientes indicadores:

Deja actuar de cualquier manera, evita que sus alumnos se enojen, suplica, complace, no afronta dificultades, se disculpa sin necesidad, no toma decisiones, dice a todo si, aguanta tímidamente, se declara culpable.

ACUSADOR: Variable caracterizada por una actitud autocrática, autosuficiente y juzgadora. Dentro de esta variable se seleccionaron los siguientes indicadores: No reconoce sus errores, no consulta, no tiene paciencia, señala acusadoramente, encuentra fallas, inspira temor, tono de voz autoritario, grita, critica, emplea la fuerza.

CONGRUENTE: Variable caracterizada por una actitud de empatía, aceptación y autenticidad. Dentro de esta variable seleccionamos como indicadores los siguientes: Exige lo que practica, orienta, dialoga, escucha, es amigo y compañero, acepta, propicia la participación, fomenta la autonomía, se deja evaluar, consulta al grupo, estimula, es sensible.

IRRELEVANTE: Variable definida como una habilidad para confundir, perturbar y desorientar. Los indicadores seleccionados para esta variable son: Mezcla varios temas que no se relacionan, no profundiza, sus gestos y palabras no concuerdan, no sabe para donde va, es confuso, hace cosas que no corresponde, cambia de tema sin razón, responde evasivamente, distrae, da indicaciones incompletas.

SUPERRAZONADOR: Variable entendida como una actitud de constante y fría intelectualización. Los indicadores relacionados con esta variable son: Muchas palabras, apariencia exterior fría, terminología complicada, explicaciones innecesarias, cita demasiado fuentes externas, su objetivo es el tema de clase, exagera corrección en la forma de hablar, rigurosidad sintáctica, cansa con su palabrería.

Las variables dependientes se orientan a establecer cual modelo de comunicación motiva para un mejor aprendizaje cognitivo y afectivo.

3.4 RECOLECCION DE INFORMACION

3.4.1. Instrumento Básico. El instrumento utilizado para esta investigación es un escala tipo Likert, de 34 preguntas.

Los principales pasos que seguimos en la construcción de esta escala fueron:

Definición nominal o especificación de la actitud a medir, en nuestro caso las formas de comunicación: aplacador, acusador, congruente, irrelevante y superrazonador.

La formulación de los items se hizo tomando cada uno de los modelos de comunicación como una subescala y como una variable. Originalmente para cada una de estas subescalas asignamos 10 proposiciones tomadas de su caracterización teórica. Este proceso dió como resultado una escala de 50 items que se mezclaron para evitar respuestas mecánicas y la identificación de las subescalas. Luego el instrumento fue sometido a la consideración de asesores expertos con la finalidad de evitar ambigüedades.

Para cada uno de los items se asignaron 4 alternativas de respuestas o indicadores de actitud: Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo; con la valoración 4,3,2,1, respectivamente para las positivas y 1,2,3,4, respectivamente para las negativas. Se consideraron los items de la escala congruente como generadores de una comunicación funcional, y los items de los restantes cuatro modelos, como generadores de una comunicación disfuncional.

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes a estos 50 items se esperaba alcanzar el primer objetivo de la investigación.

Para alcanzar el segundo objetivo agregamos el item número 51, que consistió en una pregunta abierta en la cual se pedía escoger 10 items que el estudiante consideraba que le motivaban para un mejor rendimiento académico.

Este cuestionario provisional fue aplicado como prueba piloto a 85 adolescentes de 8o. y 9o. grado del Colegio La Salle Campo Amor según criterios similares a los establecidos para la muestra definitiva.

La confiabilidad de la escala se obtuvo mediante el método par-impar propuesto por Likert y reajustado con la aplicación de la fórmula Spearman-Brown, arrojó un

coeficiente de confiabilidad corregido de 0.83, superior a 0.80 que es el mínimo recomendado por Likert.

Para determinar los items defectuosos se estimó la consistencia interna de cada uno de los items de la escala mediante el coeficiente de correlación biserial, dando como resultado la eliminación de 16 items por tener una consistencia inferior al límite recomendado de 0.30.

La confiabilidad de la escala resultante se obtuvo mediante la aplicación de la fórmula del coeficiente alfa, dando como resultado una confiabilidad definitiva de 0.84.

La escala definitiva quedó constituida por 34 items y la pregunta abierta que en la prueba piloto resultó ser comprensible, fácil de contestar y adecuada para el logro del objetivo propuesto, pasó a constituir la pregunta número 35.

En los primeros 34 items quedaron representadas las 5 subescalas de la siguiente manera: el modelo aplacador por los items 1,6,11,16,21,26,31. El modelo acusador por los items 2,7,12,17,22. El modelo congruente por los items 3,8,13,18,23,28,33. El modelo irrelevante por los items 4,9,14,19,24,29. El modelo superrazonador por los items 5,10,20,25,27,30,32,34.

Para responder el cuestionario se consideró necesario que el estudiante tomara como referencia a su profesor titular con el fin de evitar que cada uno de los items se contestara con referencia a distintas personas. Además porque este tiene la oportunidad de estar más tiempo con los alumnos.

En cuanto a los datos de identificación se consideró suficiente incluir en el instrumento espacios para establecer el sexo, la fecha de presentación de la prueba, el nombre del colegio y el grado del alumno que contesta. (Ver anexo 1).

3.4.2. Instrumento Complementario. Para reforzar la información de la escala Likert se consideró conveniente realizar una entrevista con cada uno de los grupos donde se aplicó el instrumento básico. (Ver anexo 2).

Nuestro objetivo al realizar esta entrevista era obtener toda la información adicional posible sobre los modelos de comunicación más utilizados por los profesores en general a partir de las actitudes que los alumnos describieran en sus respuestas, y verificar cual de estos modelos les ayudaba para su crecimiento como persona y para motivarlos a rendir más académicamente.

4. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

4.1 PATRONES DE COMUNICACION MAS UTILIZADOS EN LA RELACION MAESTRO-ADOLESCENTES ESCOLARIZADO EN MEDELLIN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

Para verificar el logro de este objetivo se hizo el análisis de la información obtenida a través del instrumento básico y proporcionada por 440 adolescentes de 5 colegios discriminados como lo muestra la tabla 1.

TABLA 1

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN PORCENTAJES DE LA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS POR ESTABLECIMIENTOS

CLASE	ESTABLECIMIENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJE
1	IDEM CARMELITA ARCILA	85	19.3%
2	IDEM DIEGO ECHAVARIA M.	86	19.5%
3	LICEO PEDRONEL OSPINA	69	15.7%
4	COLEGIO SAGRADA FAMILIA	95	21.6%
5	LICEO ATANASIO GIRARDOT	105	23.9%
TOTALES		440	100%

Es conveniente saber que los 440 adolescentes correspondían a los niveles 8o. y 9o. en la proporción y porcentaje que muestra la tabla 2.

TABLA 2

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LOS ADOLESCENTES DE LA MUESTRA POR NIVEL

NIVEL	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJE
OCTAVO	234	53.2%
NOVENO	206	46.8%
TOTALES	440	100%

4.1.1. Resultados para la variable Aplacador.

4.1.1.1. Para la muestra total. Dentro de esta variable los resultados fueron los siguientes: De los 440 adolescentes encuestados se pronunciaron muy en desacuerdo con que su profesor se comunica con el modelo aplacador, 224 alumnos, que corresponden a un 50.9 por ciento, 102 para el nivel de 8o. y 122 para el 9o.. En desacuerdo que su profesor se comunica con el modelo aplacador, se pronunciaron 192 estudiantes, que corresponden al 43.6 por ciento; 112 de 8o. y 80 de 9o.. Más alumnos de 9o. se pronuncian por el muy en desacuerdo y más alumnos de 8o. se pronuncian por el desacuerdo.

Solamente 23 alumnos, que corresponden al 5.2 por ciento están de acuerdo en que sus profesores titulares se

comunican con el modelo aplacador, como vemos más alumnos de 8o. contestan en este sentido, que en 9o.. Lo anterior lo podemos visualizar en la tabla siguiente.

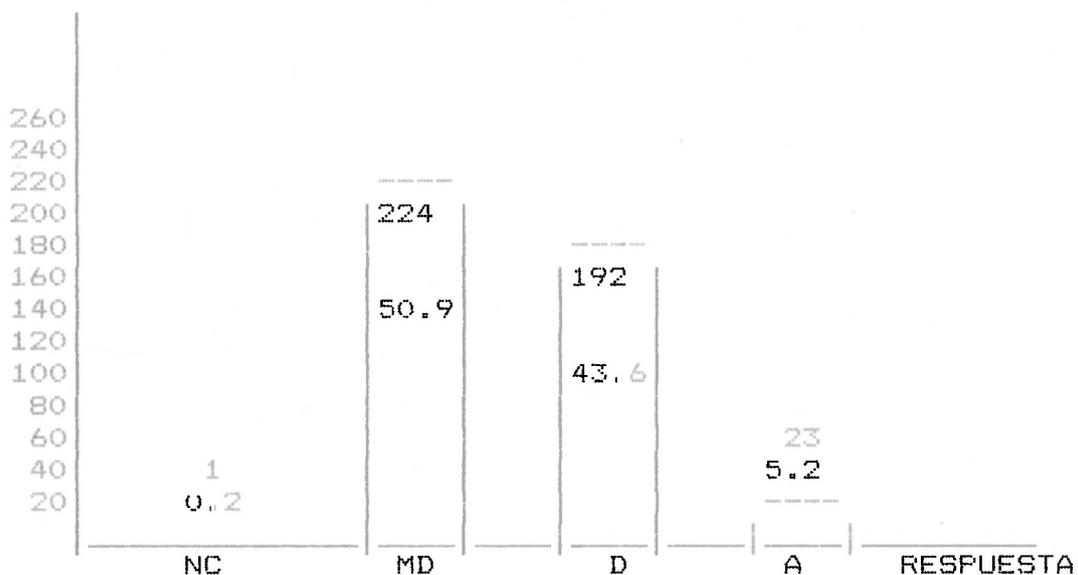
TABLA 3

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR

APLACADOR NIVEL	NO CON-TESTA	MD	D	A	TOTAL FILA
8	0 .0	102 45.5	112 58.3	20 87.0	234 53.2
9	1 100.0	122 54.5	80 41.7	3 13.0	206 46.8
TOTAL COLUMNA	1 .2	224 50.9	192 43.6	23 5.2	440 100.0

GRAFICA 1.
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE SEGUN NIVEL SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR

FRECUENCIA



4.1.1.2. Discriminación por colegios y niveles. Discriminando la variable aplacador para cada colegio encontramos los siguientes resultados:

En el IDEM Carmelita Arcila de las 85 alumnas que respondieron el cuestionario, 56, que corresponden al 65.9 por ciento, se pronunciaron muy en desacuerdo con que su profesor utilice para comunicarse el modelo aplacador, 30 de 9o. y 26 de 8o..

En desacuerdo con que el profesor es aplacador se manifestaron 28 estudiantes, que corresponden al 32.9 por ciento, 17 de 8o. y 11 de 9o.. Ver tabla 4.

TABLA 4
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR IDEM CARMELITA ARCILA

APLACADOR NIVEL	NC	MD	D	TOTAL FILA
8	0 .0	26 46.4	17 60.7	43 50.6
9	1 100.0	30 53.6	11 39.3	42 49.4
TOTAL COLUMNA	1 1.2	56 65.9	28 32.9	85 100.0

IDEM Diego Echavarría Misas: De los 86 alumnos que contestaron el cuestionario, 43 que corresponden al 50 por ciento se pronunciaron muy en desacuerdo sobre si sus profesores titulares son aplacadores, 28 de 9o. y 15 de 8o..

En desacuerdo con esta variable se manifestaron 43 estudiantes, osea el 50 por ciento, 30 de 8o. y 13 de 9o.

TABLA 5
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
IDEM DIEGO ECHAVARRIA MISAS

APLACADOR NIVEL	MD	D	TOTAL FILA
8	15 34.9	30 69.8	45 52.3
9	28 65.1	13 30.2	41 47.7
TOTAL COLUMNA	43 50.0	43 50.0	86 100.0

Liceo Pedronel Ospina: De los 69 alumnos que en total fueron encuestados en este colegio, 42 que corresponden al 60.9 por ciento se pronunciaron muy en desacuerdo respecto a si el profesor es aplacador, de 8o. 28 y de 9o. 14. En desacuerdo de pronunciaron 27 estudiantes correspondientes al 39.1 por ciento, 17 de 9o. y 10 de 8o..

TABLA 6
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
LICEO PEDRONEL OSPINA

APLACADOR NIVEL	MD	D	TOTAL FILA
8	28 66.7	10 37.0	38 55.1
9	14 33.3	17 63.0	31 44.9
TOTAL COLUMNA	42 60.9	27 39.1	69 100.0

Colegio Sagrada Familia: En este colegio de las 95 alumnas encuestadas se pronunciaron muy en desacuerdo 43, que corresponden al 45.3 por ciento, 24 de 9o. y 19 de 8o.. En desacuerdo se pronunciaron 40, que corresponden al 42.1 por ciento, 23 de 8o. y 17 de 9o..

En este colegio hubo 12 alumnas que se manifestaron de acuerdo con que sus profesores titulares se comunican con el modelo aplacador, o sea el 12 por ciento, 9 en 8o. y 3 en 9o..

TABLA 7
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR COLEGIO SAGRADA FAMILIA

AFLACADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	19 44.2	23 57.5	9 75.0	51 53.7
9	24 55.8	17 42.5	3 25.0	44 46.3
TOTAL COLUMNA	43 45.3	40 42.1	12 12.6	95 100.0

Liceo Atanasio Girardot: De los 105 estudiantes que contestaron, 48, o sea el 45 por ciento, se manifestaron muy en desacuerdo que el profesor es aplacador, 27 de 9o. y 21 de 8o.. En desacuerdo se manifestaron 44 alumnos, que corresponden al 41.9 por ciento, 25 en 8o. y 19 en 9o..

En este colegio se manifestaron de acuerdo que el profesor es aplacador 13 alumnos, que corresponden al 12.4 por ciento, 10 en 8o. y 3 en 9o..

TABLA 8
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO APLACADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR LICEO ATANASIO GIRARDOT

APLACADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	21 43.8	25 56.8	10 76.9	56 53.3
9	27 56.3	19 43.2	3 23.1	49 46.7
TOTAL COLUMNA	48 45.7	44 41.9	13 12.4	105 100.0

4.1.2. Resultados para la variable Acusador.

4.1.2.1. Para la muestra total. Para esta variable se presentaron los siguientes resultados:

De los 440 adolescentes que respondieron a la encuesta, 205 manifestaron estar muy en desacuerdo que sus profesores se comunican en forma acusadora, esto corresponde a un 46.6 por ciento de la muestra, 108 alumnos de 8o. y 97 de 9o..

Los adolescentes que estuvieron en desacuerdo con esta variable fueron 199 que corresponden a un 45.2 por ciento, 102 de 8o. y 97 de 9o..

En toda la muestra hubo 32 alumnos que estuvieron de acuerdo que sus profesores son acusadores, o sea un 7.3 por ciento de la muestra, 21 casos en 8o. y 11 en 9o..

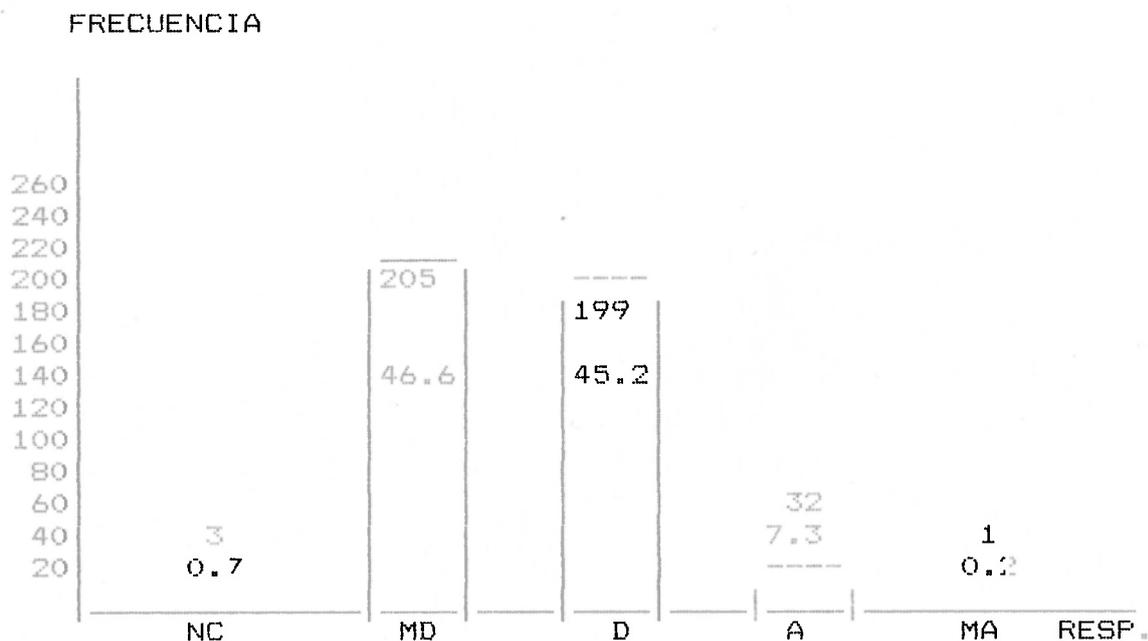
Sólo 1 estudiante de toda la muestra ubicado en 9o. se manifestó muy de acuerdo que su profesor utiliza el modelo de comunicación acusador.

TABLA 9

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
TOTAL GENERAL

ACUSADOR NIVEL	NC	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	3 100.0	108 52.7	102 51.3	21 5.6	0 .0	234 53.2
9	0 .0	97 47.3	97 48.7	11 34.4	1 100.0	206 46.8
TOTAL COLUMNA	3 .7	205 46.6	199 45.2	32 7.3	1 .2	440 100.0

GRAFICA 2.
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE SEGUN NIVEL SOBRE EL USO DEL
MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR



4.1.2.2. Discriminación por colegio y niveles.
Discriminando la variable acusador para cada uno de los colegios donde se recogió la información se obtuvieron los siguientes resultados:

IDEM Carmelita Arcila: De los 85 adolescentes que respondieron, 57, o sea 45.6 por ciento se manifestaron muy en desacuerdo que el profesor es acusador, 31 de 80. y 26 de 90.. En desacuerdo se pronunciaron 27, que corresponden al 31.8 por ciento ubicados 16 en 90. y 11 en 80..

TABLA 10

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
IDEM CARMELITA ARCILA

ACUSADOR NIVEL	NC	MD	D	TOTAL FILA
8	1 100.0	31 54.4	11 40.7	43 50.6
9	0 .0	26 45.6	16 59.3	42 49.4
TOTAL COLUMNA	1 1.2	57 67.1	27 31.8	85 100.0

IDEM Diego Echavarría Misas: De los 86 alumnos que constituyeron la muestra, 47 estuvieron muy en desacuerdo que sus profesores se comunican en forma acusadora, es decir el 54.7 por ciento, 31 de 8o. y 16 de 9o..

En desacuerdo se manifestaron 35 estudiantes, o sea 40.7 por ciento, 21 de 9o. y 14 de 8o.

Cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo que su profesor utiliza el modelo acusador, correspondiendo al 4.7 por ciento, todos de 9o..

TABLA 11
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 IDEM DIEGO ECHAVARRIA MISAS

ACUSADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	31 66.0	14 40.0	0 .0	45 52.3
9	16 34.0	21 60.0	4 100.0	41 47.7
TOTAL COLUMNNA	47 54.7	35 40.7	4 4.7	86 100.0

Liceo Pedronel Ospina: De los 69 alumnos encuestados, 34 estuvieron muy en desacuerdo en que su profesor titular es autoritario, es decir el 49.3 por ciento, 17 de 9o. y 17 de 8o.. En desacuerdo estuvieron 28 adolescentes que corresponden al 40.6 por ciento, 15 de 8o. y 13 de 9o..

En este colegio hubo 7 estudiantes que dijeron estar de acuerdo que sus profesores titulares son autoritarios, o sea un 10.1 por ciento, 4 de 9o. y 3 de 8o..

TABLA 12
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 LICEO PEDRONEL OSPINA

ACUSADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	17 50.0	15 53.6	3 42.9	35 50.7
9	17 50.0	13 46.4	4 57.1	34 49.3
TOTAL COLUMNNA	34 49.3	28 40.6	7 10.1	69 100.0

Colegio Sagrada Familia: Fueron encuestados 95

adolescentes, de los cuales 40 estuvieron muy en desacuerdo en que sus profesores son acusadores, o sea el 42.1 por ciento, 24 de 9o. y 16 de 8o.. En desacuerdo se pronunciaron 47, es decir el 49.5 por ciento, 27 de 9o. y 20 de 8o..

Hubo 7 alumnos que estuvieron de acuerdo que sus profesores son acusadores al comunicarse o sea el 7.4 por ciento de los 95, todos de 8o..

TABLA 13
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
COLEGIO SAGRADA FAMILIA

ACUSADOR NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
o	1 100.0	16 40.0	27 57.4	7 100.0	51 53.7
	0 .0	24 60.0	20 42.6	0 .0	44 46.3
TOTAL COLUMNA	1 1.1	40 42.1	47 49.5	7 7.4	95 100.0

Liceo Atanasio Girardot: Contestaron las encuestas 105 alumnos, de ellos 45 o sea el 42.9 por ciento se manifestaron muy en desacuerdo que sus profesores son acusadores, 27 de 8o. y 18 de 9o.. En desacuerdo se manifestaron 51, o sea el 48.6 por ciento, 30 de 8 y 21 de

9				

En este colegio 8 alumnos estuvieron de acuerdo que sus profesores titulares son autoritarios al comunicarse, o sea un 7.6 por ciento, 7 de 80. y 1 de 90..

TABLA 14
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
MODELO ACUSADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
LICEO ATANSIO GIRARDOT

ACUSADOR NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	1 100.0	18 40.0	30 58.8	7 87.5	56 53.3
9	0 .0	27 60.0	21 41.2	1 12.5	49 46.7
TOTAL COLUMNA	1 1	45 42.9	51 48.6	8 7.6	105 100.0

4.1.3. Resultados para la variable Congruente.

4.1.3.1. Para la muestra total. Al analizar los resultados de la encuesta referentes a la variable congruente encontramos lo siguiente:

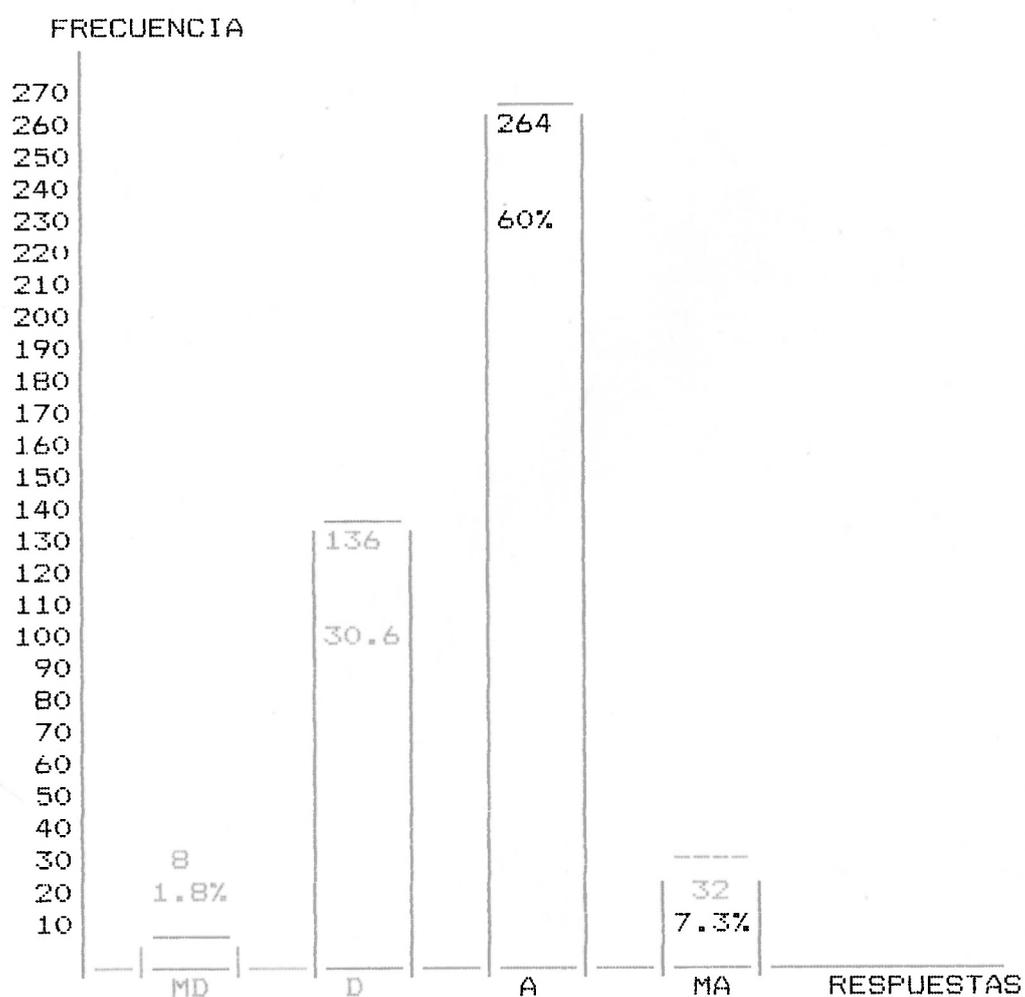
De los 440 adolescentes encuestados, se pronunciaron muy en desacuerdo que su profesor se comunica con el modelo congruente, 8 estudiantes que corresponden al 1.8 por ciento, 6 de 8o. y 2 de 9o.. En desacuerdo se pronunciaron 136 adolescentes que corresponden a un 30.9 por ciento de la muestra total, 83 de 8o. y 53 de 9o..

Están de acuerdo que sus profesores se comunican con el modelo congruente, 264 adolescentes, número que corresponde el 60 por ciento de la muestra total; 134 de 8o. y 130 de 9o.. Muy de acuerdo se pronunciaron 32 alumnos que corresponden al 7.3 por ciento, 11 de 8o. y 21 de 9o..

TABLA 15
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
TOTAL GENERAL

CONGRUENTE NIVEL	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	6 75.0	83 61.0	134 50.8	11 34.4	234 53.2
9	2 25.0	53 39.0	130 49.2	21 65.6	206 46.8
TOTAL COLUMNA	8 1.8	136 30.6	264 60.0	32 7.3	440 100.0

GRAFICA 3.
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 TOTAL GENERAL



4.1.3.2. Discriminación por colegios y niveles.

IDEM Carmelita Arcila: De las 85 adolescentes que contestaron, 14 que corresponden al 16.5 por ciento, se pronunciaron en desacuerdo para la variable congruente, 10 en 8o. y 4 en 9o..

De acuerdo se pronunciaron 64 alumnas que corresponde al 75.3 por ciento, 28 de 8o. y 36 de 9o.. Muy de acuerdo que su profesor se comunica con el modelo congruente se pronunciaron 7 adolescentes que corresponde al 8.2 por ciento, 5 en 8o. y 2 en 9o..

TABLA 16
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
IDEM CARMELITA ARCILA

CONGRUENTE NIVEL	D	A	MA	TOTAL FILA
8	10 71.4	28 43.8	5 71.4	43 50.6
9	4 26.8	36 56.3	2 28.6	42 49.4
TOTAL COLUMNA	14 16.5	64 75.3	7 8.2	440 100.0

IDEM Diego Echavarría Misas: Los resultados para la variable congruente fueron los siguientes: De los 86 adolescentes encuestados, 1 que corresponde al 1.2 por ciento, y perteneciente al grado 9o. dice estar muy en desacuerdo que su profesor es congruente.

En desacuerdo se pronunciaron 31 encuestados, dato que corresponde al 36 por ciento; de estos 16 son de 8o. y 15 de 9o..

De acuerdo se pronunciaron 52 adolescentes que corresponden al 60.5 por ciento, 28 de 8o. y 24 de 9o..

Muy de acuerdo se pronunciaron 2 encuestados, que corresponden al 2.3 por ciento y se distribuyen 1 para 8o. y 1 para 9o..

TABLA 17

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
IDEM DIEGO ECHAVARRIA

CONGRUENTE NIVEL	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	0 .0	16 51.6	28 53.8	1 50.0	45 52.3
9	1 100.0	15 48.4	24 46.2	1 50.0	41 47.7
TOTAL COLUMNA	1 1.2	31 36.0	52 60.5	2 2.3	86 100.0

Liceo Pedronel Ospina: De los 69 adolescentes que contestaron, 2 que corresponden al 2.9 por ciento, se pronunciaron muy en desacuerdo para la variable congruente, los 2 encuestados pertenecen al grado 8o.. En desacuerdo se pronunciaron 18 encuestados correspondientes al 26.1 por ciento, 12 de 8o. y 6 de 9o..

De acuerdo en que sus profesores son congruentes, contestaron 46 alumnos, es decir el 66.7 por ciento, 23 de 8o. y 23 de 9o.. Muy de acuerdo sólo respondieron 3 alumnos, correspondientes al 4.3 por ciento, 1 de 8o. y 2 de 9o..

TABLA 18
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 LICEO PEDRONEL OSPINA

CONGRUENTE NIVEL	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	2 100.0	12 66.7	23 50.0	1 33.3	38 55.1
9	0 .0	6 33.3	23 50.0	2 66.7	31 44.9
TOTAL COLUMNA	2 2.9	18 36.1	46 66.7	3 4.3	69 100.0

Colegio Sagrada Familia: De las 95 adolescentes, muy en desacuerdo contestan 2, es decir el 2.1 por ciento, las dos de 8o.. En desacuerdo 29, que corresponden al 30.5 por ciento, 25 de 8o. y 4 de 9o..

Están de acuerdo que sus profesores son congruentes 48 alumnas, correspondiente al 50.5 por ciento, 22 de 8o. y 26 de 9o.. Muy de acuerdo contestan 16 alumnas, o sea el 16.8 por ciento, 2 de 8o. y 14 de 9o..

TABLA 19
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 COLEGIO SAGRADA FAMILIA

CONGRUENTE NIVEL	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	2 100.0	25 86.2	22 45.8	2 12.5	51 53.7
9	0 .0	4 13.8	26 54.2	14 87.5	44 46.3
TOTAL COLUMNA	2 2.1	29 30.5	48 50.5	16 16.8	95 100.0

Liceo Atanasio Girardot: De los 105 adolescentes solamente 2 del 8o. grado correspondiente al 1.9 por ciento, se pronunciaron muy en desacuerdo que su profesor titular es congruente. En desacuerdo se pronunciaron 33, es decir el 31.4 por ciento, 29 de 8o. y 4 de 9o..

De acuerdo estuvieron 53 alumnos, cantidad que corresponde al 50.5 por ciento, 23 de 8o. y 30 de 9o.. Muy de acuerdo contestaron 17 adolescentes, dato que corresponde al 16.2 por ciento, 2 de 8o. y 15 de 9o..

TABLA 20
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO CONGRUENTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR LICEO ATANASIO GIRARDOT

CONGRUENTE NIVEL	MD	D	A	MA	TOTAL FILA
8	2 100.0	29 27.9	23 43.4	2 11.8	56 53.3
9	0 .0	4 12.1	30 56.6	15 88.2	49 46.7
TOTAL COLUMNA	2 1.9	33 31.4	53 50.5	17 16.2	105 100.0

4.1.4. Resultados para la variable Irrelevante.

4.1.4.1. Para toda la muestra. De los 440 adolescentes que contestaron la encuesta, se manifestaron muy en desacuerdo en que sus profesores se comunican de manera irrelevante o confusa, 288 adolescentes, o sea el 65.5 por ciento de total de la muestra; de ellos 153 son de 9o. o sea el 53.1 por ciento y 135 son de 8o.,

o sea el 46.9 por ciento.. En desacuerdo respondieron un total de 135 alumnos es decir el 30.7 por ciento, 86 de 8o. y 49 de 9o..

De acuerdo con que los profesores son irrelevantes, respondieron 13 alumnos, que corresponden al 3.0 por ciento, 10 de 8o. y 3 de 9o..

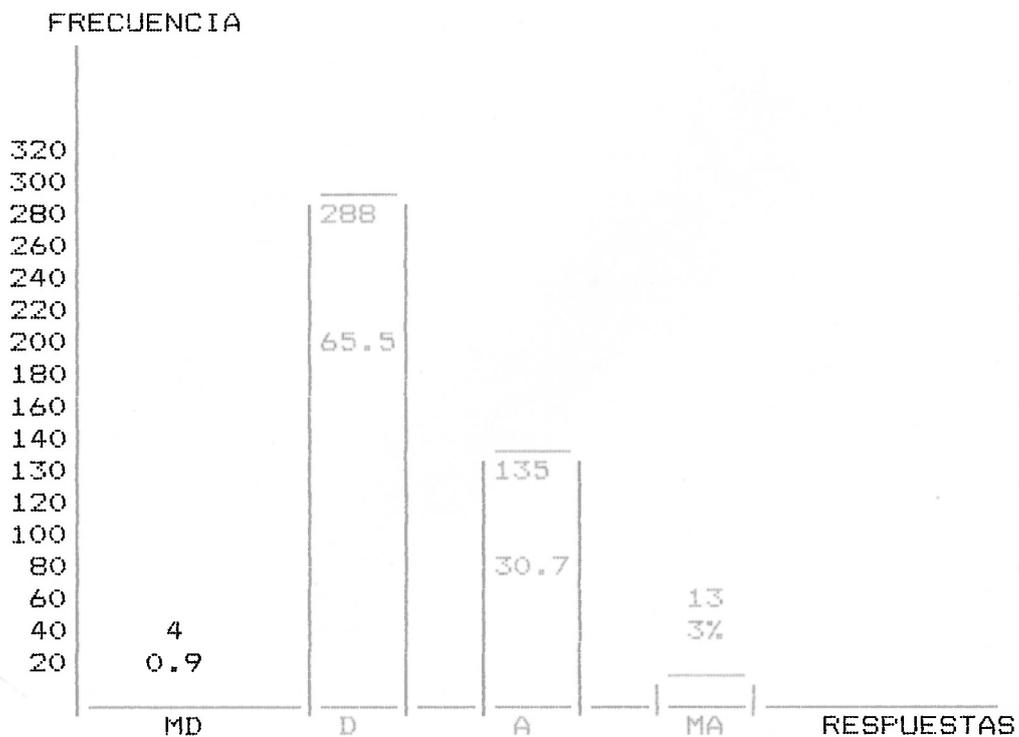
TABLA 21

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
TOTAL GENERAL

IRRELEVANTE NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	3 75.0	135 46.9	86 63.7	10 76.9	234 53.2
9	1 25.0	153 53.1	49 36.3	3 23.1	206 46.8
TOTAL COLUMNA	4 0.9	288 65.5	135 30.7	13 3.0	440 100.0

GRAFICA 4

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR TOTAL GENERAL



4.1.4.2. Discriminación por colegios y niveles.

IDEM Carmelita Arcila: Contestaron 85 adolescentes, de los cuales 64, o sea el 75.3 por ciento, estuvieron muy en desacuerdo que su profesor se comunica en forma irrelevante, 33 de 9o. y 31 de 8o.. En desacuerdo se manifestaron 19 alumnos, o sea el 22.4 por ciento, 10 de 8o. y 9 de 9o..

De acuerdo que el profesor es irrelevante contestó 1 alumna de 8o., o sea el 1.2 por ciento.

TABLA 22
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 IDEM CARMELITA ARCILA

IRRELEVANTE NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	1 100.0	31 48.4	10 52.6	1 100.0	43 50.6
9	0 .0	33 51.6	9 47.4	0 .0	42 49.4
TOTAL COLUMNA	1 1.2	64 75.3	19 22.4	1 1.2	85 100.0

IDEM Diego Echavarría Misas: De los 86 alumnos que respondieron 64 estuvieron muy en desacuerdo que sus profesores son irrelevantes, o sea el 74.4 por ciento, 36 de 9o. y 28 de 8o.. En desacuerdo se manifestaron 22 alumnos, que corresponden al 25.6 por ciento, 17 de 8o. y 5 de 9o.. En este colegio ningún alumno estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que sus profesores son irrelevantes.

TABLA 23
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 IDEM DIEGO ECHAVARRIA MISAS

IRRELEVANTE NIVEL	MD	D	TOTAL FILA
8	28 43.8	17 77.3	45 52.3
9	36 56.3	5 22.7	41 47.7
TOTAL COLUMNA	64 74.4	22 25.6	86 100.0

Liceo Pedronel Ospina: De los 69 alumnos de este colegio se manifestaron muy en desacuerdo que su profesor es irrelevante 54, o sea un 78.3 por ciento, en 8o. respondieron 32 y en 9o. 22. En desacuerdo se manifestaron 14 alumnos, o sea el 20.3 por ciento, 8 de 9o. y 6 de 8o..

Un alumno estuvo de acuerdo en que su profesor titular se comunica en forma irrelevante, correspondió al 1.4 por ciento y estaba ubicado en 9o..

TABLA 24
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR LICEO PEDRONEL OSPINA

IRRELEVANTE NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	32 59.3	6 42.9	0 .0	38 55.1
9	22 40.7	8 57.1	1 100.0	31 44.9
TOTAL COLUMNA	54 78.3	14 20.3	1 1.4	69 100.0

Colegio Sagrada Familia: De las 95 alumnas encuestadas, 45 estuvieron muy en desacuerdo que sus profesores son irrelevantes, o sea el 47.4 por ciento, 26 de 9o. y 19 de 8o.. En desacuerdo se manifestaron 44 alumnas, o sea el 46.3 por ciento, 28 en 9o. y 16 en 8o..

En este colegio hubo 5 estudiantes que se manifestaron de acuerdo en que sus profesores son irrelevantes o sea el 5.3 por ciento, 4 de 8o. y 1 de 9o..

TABLA 25
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR COLEGIO SAGRADA FAMILIA

IRRELEVANTE NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	0 .0	19 42.2	28 63.6	4 80.0	51 53.7
9	1 100.0	26 57.8	16 36.4	1 20.0	44 46.3
TOTAL COLUMNA	1 1.1	45 47.4	44 46.3	5 5.3	95 100.0

Liceo Atanasio Girardot: Se encuestaron 105 alumnos, muy en desacuerdo que sus profesores se comunican con el modelo irrelevante se manifestaron 51 alumno, o sea el 48.6 por ciento, de ellos 31 respondieron de 9o. y 21 de 8o.. En desacuerdo se manifestaron 48 alumnos, o sea el 45.7 por ciento, 31 de 8o. y 17 de 9o..

Hubo 5 alumnos que estuvieron de acuerdo en que su profesor es irrelevante, o sea el 4.8 por ciento, 4 de 8o y 1 de 9o..

TABLA 26
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO IRRELEVANTE POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 LICEO ATANSIO GIRARDOT

IRRELEVANTE NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	0 .0	21 41.2	31 64.6	4 80.0	56 53.3
9	1 100.0	30 58.8	17 35.4	1 20.0	49 46.7
TOTAL COLUMNA	1 1.0	51 48.6	48 45.7	5 4.8	105 100.0

4.1.5. Resultados para la variable Superrazonador.

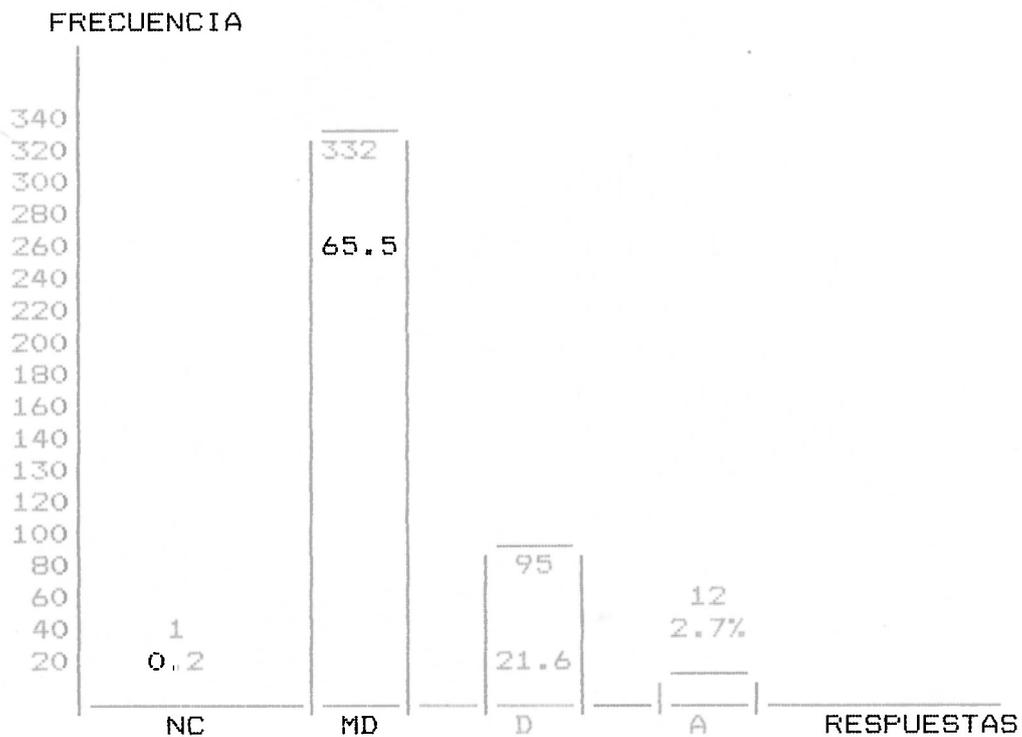
4.1.5.1. Para toda la muestra. Al analizar los resultados de la encuesta referentes a la variable superrazonador, encontramos lo siguiente:

De los 440 adolescentes encuestados se pronunciaron muy en desacuerdo en que sus profesores se comunican con este modelo, 332 adolescentes, es decir el 75.5 por ciento, de ellos 172 de 9o. y 160 de 8o.. En desacuerdo se pronunciaron 95 estudiantes o sea el 21.6 por ciento de la muestra total, 66 de 8o. y 29 de 9o. y 12 alumnos están de acuerdo que sus profesores son superrazonadores, es decir el 2.7 por ciento, 8 de 8o. y 4 de 9o..

TABLA 27
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 TOTAL GENERAL

SUPERRAZONADOR NIVEL	NC	MD	D	A	TOTAL FILA
8	0 .0	160 48.2	66 69.5	8 66.7	234 53.2
9	1 100.0	172 51.8	29 30.5	4 33.3	206 46.8
TOTAL COLUMNA	1 .2	332 65.5	95 21.6	12 2.7	440 100.0

GRAFICA 5
 PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
 MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
 TOTAL GENERAL



4.1.5.2. Discriminación por colegios y niveles.

IDEM Carmelita Arcila: De las 85 adolescentes encuestados, 75 estuvieron muy en desacuerdo en que su profesor es superrazonador, o sea el 88.2 por ciento, 40 de 8o. y 35 de 9o.. En desacuerdo estuvieron 9 estudiantes, o sea el 10.6 por ciento, 3 de 8o. y 6 de 9o..

En este colegio ningún estudiante está de acuerdo o muy de acuerdo que su profesor sea superrazonador.

TABLA 28
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
IDEM CARMELITA ARCILA

SUPERRAZONADOR NIVEL	NC	MD	D	TOTAL FILA
8	0 .0	40 53.3	3 33.3	43 50.6
9	1 100.0	35 46.7	6 66.7	42 49.4
TOTAL COLUMNA	1 1.2	75 88.2	9 10.6	85 100.0

IDEM Diego Echavarría Misas: Muy en desacuerdo se pronunciaron 73 estudiantes, o sea el 84.9 por ciento, 36 de 8o. y 37 de 9o.. En desacuerdo se pronunciaron 12 estudiante, o sea el 14 por ciento, 9 de 8o. y 3 de 9o..

De acuerdo en que su profesor se comunica con el modelo superrazonador estuvo 1 alumno de 9o., correspondiendo al 1.2 por ciento.

TABLA 29
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR DIEGO ECHAVARRIA MISAS

SUPERRAZONADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	36 49.3	9 75.0	0 .0	45 52.3
9	37 50.7	3 25.0	1 100.0	41 47.7
TOTAL COLUMNA	73 84.9	12 14.0	1 1.2	86 100.0

Liceo Pedronel Ospina: Los 69 adolescentes encuestados se pronunciaron de la siguiente manera: 58 estuvieron muy en desacuerdo en que su profesor es superrazonador o sea el 84.1 por ciento, 33 de 8o y 25 de 9o.. De acuerdo se pronunciaron 11 alumnos que corresponden al 15.9 por ciento y se distribuyen 5 en 8o. grado y 6 en 9o..

TABLA 30
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR LICEO PEDRONEL OSPINA

SUPERRAZONADOR NIVEL	MD	D	TOTAL FILA
8	33 56.9	5 45.5	38 55.1
9	25 43.1	6 54.5	31 44.9
TOTAL COLUMNA	58 84.1	11 15.9	69 100.0

Colegio Sagrada Familia: De las 95 alumnas que respondieron al cuestionario, 61 dijeron estar muy en desacuerdo en que su profesor sea superrazonador, dato que corresponde al 64.2 por ciento, 23 de 8o. y 38 de 9o.. En desacuerdo, respondieron 29 adolescentes, correspondientes al 30.5 por ciento, y pertenecientes 24 a 8o. y 5 a 9o..

Están de acuerdo en que sus profesores son superrazonadores 5 alumnas que corresponden al 5.3 por ciento, estas se distribuyen: 4 en 8o. y 1 en 9o..

TABLA 31
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR COLEGIO SAGRADA FAMILIA

SUPERRAZONADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	23 37.7	24 82.8	4 80.0	51 53.7
9	38 62.3	5 17.2	1 20.0	44 46.3
TOTAL COLUMNA	61 64.2	29 30.5	5 5.3	95 100.0

Liceo Atanasio Girardot: De los 105 estudiantes encuestados, se manifestaron muy en desacuerdo en que su profesor utiliza el modelo superrazonador, 66, o sea el 62.9 por ciento, 25 de 8o. y 41 de 9o.. En desacuerdo se manifestaron 33 estudiantes que corresponden al 31.4 por ciento, distribuidos 26 en 8o. y 7 en 9o..

Seis alumnos están de acuerdo en que su profesor es superrazonador, o sea el 5.7 por ciento, 5 de 80. y 1 de 90..

TABLA 32
PERCEPCION DEL ADOLESCENTE, SEGUN NIVEL, SOBRE EL USO DEL
MODELO SUPERRAZONADOR POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR
LICEO ATANASIO GIRARDOT

SUPERRAZONADOR NIVEL	MD	D	A	TOTAL FILA
8	25 37.9	26 78.8	5 83.3	56 53.3
9	41 62.1	7 21.2	1 16.7	49 46.7
TOTAL COLUMNA	66 62.9	33 31.4	6 5.7	105 100.0

4.1.6. Patrones de comunicación percibidos por los adolescentes de Medellín como más usado por sus maestros. En este análisis queremos presentar la concretización del objetivo número uno de la investigación, el cual consiste en reconocer los patrones de comunicación que los adolescentes escolarizados de Medellín perciben como más utilizados por sus educadores.

Al hacer el análisis de cada una de las variables encontramos:

Patrón CONGRUENTE: Este patrón es percibido por los adolescentes como el más utilizado; este resultado está confirmado por 264 alumnos que dicen estar de acuerdo y por 32 alumnos que dicen estar muy de acuerdo en que sus

profesores se comunican de manera congruente; corresponden estos datos al 60 por ciento y al 7.3 por ciento respectivamente.

Patrón ACUSADOR: Este patrón de comunicación es percibido por los adolescentes escolarizados de Medellín como el segundo en ser utilizado por sus maestros; así lo confirman 32 alumnos que dicen estar de acuerdo y 1 alumno que dice estar muy de acuerdo, datos que corresponden a un 7.3 por ciento, y a un 0.2 por ciento de la muestra total, respectivamente.

Patrón APLACADOR: Este patrón ocupa el tercer lugar en la percepción que tienen los adolescentes sobre las formas de comunicación utilizadas por los maestros. Así lo perciben 23 alumnos que contestan estar de acuerdo en que su profesor es aplacador al comunicarse, dato que corresponde al 5.2 por ciento de la muestra total.

Patrón IRRELEVANTE: Este patrón ocupa el cuarto lugar en la percepción que tienen los adolescentes de las formas de comunicación utilizadas por sus maestros. Así lo confirman 13 adolescentes que manifiestan estar de acuerdo que sus profesores son irrelevantes, es decir el 3 por ciento de la muestra total.

Patrón SUPERRAZONADOR: Este modelo de comunicación es considerado por los adolescentes encuestados como el menos utilizado por sus maestros. Así lo confirman 12 alumnos que manifiestan estar de acuerdo, dato equivalente al 2.7 por ciento de la muestra total.

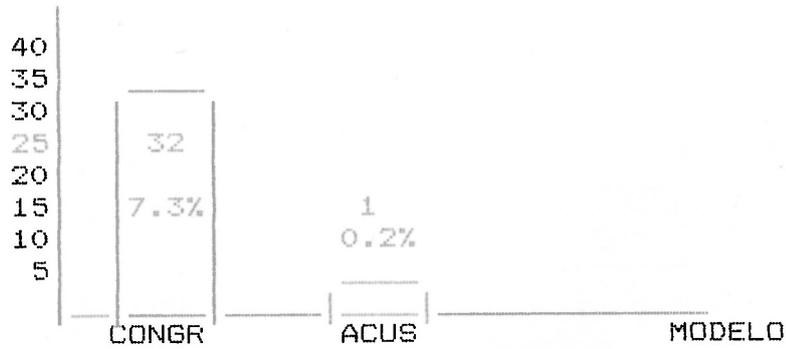
TABLA 33

PERCEPCION DEL ADOLESCENTE SOBRE EL USO DE LOS CINCO MODELOS DE COMUNICACION POR PARTE DEL PROFESOR TITULAR TOTAL DE LA MUESTRA

FRECUENCIAS MODELOS	MA	A
CONGRUENTE	32 7.3	264 60.0
ACUSADOR	1 0.2	32 7.3
APLACADOR	0 .0	23 5.2
IRRELEVANTE	0 .0	13 3.0
SUPERRAZONADOR	0 .0	12 2.7

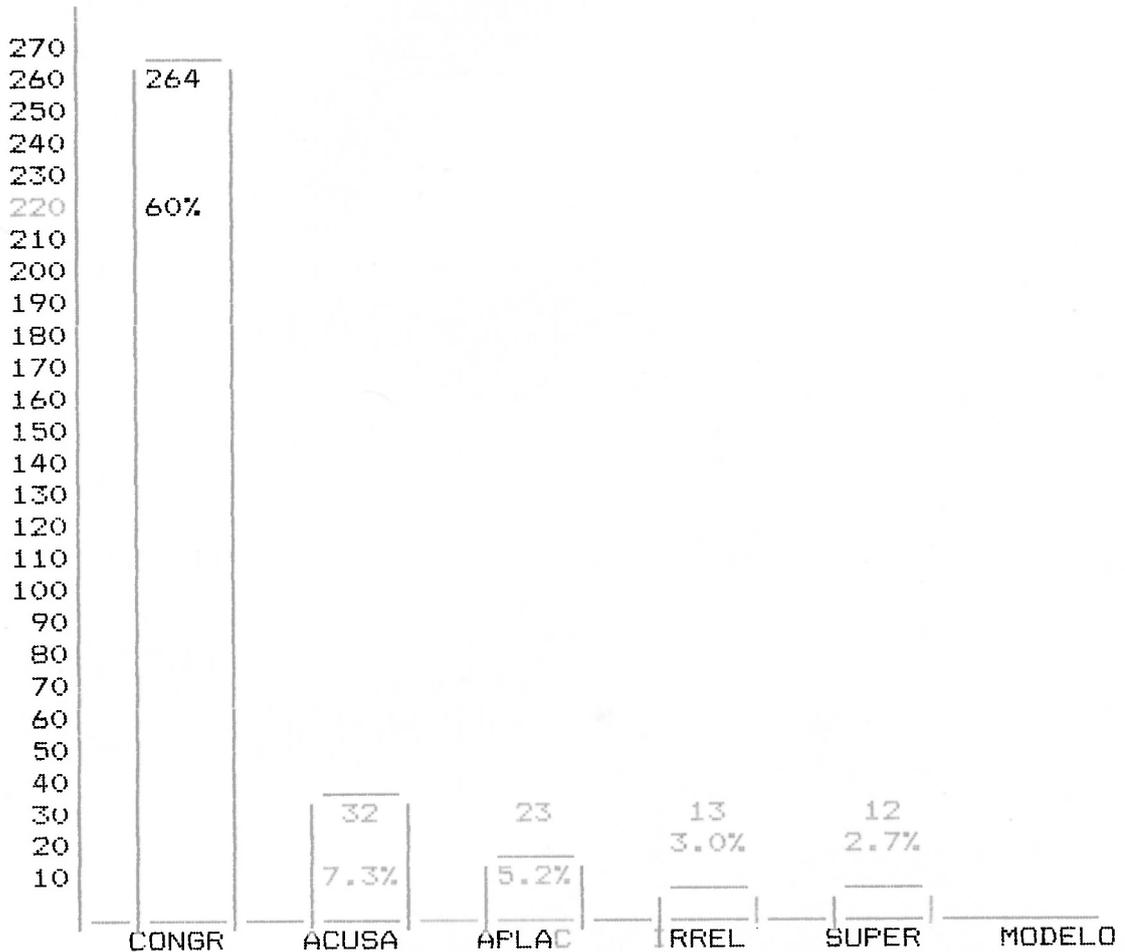
GRAFICAS 6 Y 7.
 PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES SOBRE LOS CINCO MODELOS DE
 COMUNICACION UTILIZADOS POR SUS MAESTROS

MUY DE ACUERDO.



GRAFICA 7.

DE ACUERDO
 FRECUENCIA



4.2 PATRONES DE COMUNICACION JUZGADOS POR LOS ADOLESCENTES COMO MAS EFICACES PARA MOTIVAR EL CRECIMIENTO AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO

De este segundo objetivo se desprenden las variables dependientes que son: La motivación para el crecimiento afectivo y para el aprendizaje académico.

4.2.1. Análisis del segundo objetivo para el total de la muestra. Para verificar el logro de este objetivo se hizo el análisis de la información obtenida con la pregunta número 35 del instrumento básico, en la cual se daba a los alumnos la oportunidad de escoger de los 34 items del cuestionario; 7 items que percibieran como más motivadores para un mejor rendimiento académico.

En cada una de las 7 opciones los 440 estudiantes se pronunciaron por varias alternativas de las cuales hemos tomado las cinco más representativas y hemos desechado en cada opción todas las demás por tener mínima representación.

Analizadas cada una de las opciones teniendo en cuenta los criterios anteriores, obtuvimos los siguientes resultados:

PRIMERA OPCION: Los encuestados se pronunciaron por 17 alternativas, de las cuales las cinco más representativas son las siguientes:

ITEM 3, perteneciente al patrón congruente, "dedica tiempo para orientar a sus alumnos", fue escogido por 320 alumnos que corresponden al 72.7 por ciento de la muestra total.

ITEM 1, perteneciente al patrón aplacador, "tiene que suplicar para que sus alumnos trabajen en orden y disciplina", fue escogido por 50 alumnos o sea el 11.3 por ciento de la muestra total.

ITEM 2, perteneciente al modelo acusador, "nunca reconoce sus equivocaciones", fue escogido por 18 personas que equivalen al 4 por ciento de la muestra total.

ITEM 8, perteneciente al modelo congruente, "hace posible el dialogo y escucha a sus alumnos", fue escogido por 16 adolescentes que corresponden al 3.6 por ciento de la muestra total.

ITEM 4, perteneciente al modelo irrelevante, "en un determinado momento habla de temas diversos que no tienen relación entre sí, fue escogido por 9 alumnos que corresponden al 2 por ciento de la muestra total.

SEGUNDA OPCION: Los adolescentes escogieron 20 alternativas, de las cuales las cinco más representativas son:

ITEM 8, del modelo congruente, "hace posible el dialogo y escucha a sus alumnos", fue escogido por 266 adolescentes que equivalen al 60.4 por ciento de la muestra total.

ITEM 6, del modelo aplacador, "quiere mantener a todo mundo para evitarse problemas", fue escogido por 42 personas es decir el 9.5 por ciento de la muestra.

ITEM 3, del modelo congruente, "dedica tiempo para orientar a sus alumnos", lo seleccionaron 36 alumnos o sea 8.1 por ciento de la muestra.

ITEM 13, del modelo congruente, "es un amigo que te acompaña en tus dificultades", lo escogieron 24 personas que equivalen al 5.4 por ciento de la muestra.

ITEM 5, del modelo superrazonador, "exagera con palabras innecesarias al dar una explicación sencilla", fue escogido por 7 personas que equivalen al 1.5 por ciento de la muestra.

TERCERA OPCION: Los adolescentes seleccionaron 22 alternativas, de las cuales las cinco más representativas son:

ITEM 13, del modelo congruente, "es un amigo que te acompaña en tus dificultades", lo escogieron 200 alumnos equivalentes al 45 por ciento de la muestra.

ITEM 8, del modelo congruente, "hace posible el diálogo y escucha a sus alumnos:", seleccionado por 69 adolescentes equivalente al 15 por ciento de la muestra.

ITEM 18, del modelo congruente, "permite que sus alumnos lo evalúen", fue escogido por 35 personas es decir el 7.9 por ciento de la muestra.

ITEM 12, del modelo acusador, "siempre encuentra fallas en lo que hacen sus alumnos", fue escogido por 20 alumnos que equivalen al 4.5 por ciento de la muestra.

ITEM 6, del modelo aplacador, "quiere mantener contento a todo el mundo para evitarse problemas", fue escogido por 15 alumnos que corresponden al 3.4 por ciento.

CUARTA OPCION: En esta opción los adolescentes escogieron 26 alternativas, de ellas las cinco más representativas son:

ITEM 18, del modelo congruente, "permite que sus alumnos lo evalúen:", escogida por 176 alumnos, equivalente al 40 por ciento de la muestra.

ITEM 13, del modelo congruente, "es un amigo que te acompaña en tus dificultades", fue seleccionado por 77 adolescentes que equivalen al 17.5 por ciento de la muestra.

ITEM 23, del modelo congruente, "tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones", lo escogieron 36 alumnos equivalentes al 8.1 por ciento de la muestra.

ITEM 16, del modelo aplacador, "se disculpa sin necesidad ante cualquier situación", fue escogido por 23 alumnos es decir el 5.2 por ciento de la muestra.

ITEM 8, del modelo congruente, "hace posible el diálogo y escucha a sus alumnos", fue seleccionado por 18 alumnos que equivalen al 4 por ciento de la muestra.

QUINTA OPCION: Los adolescentes escogieron 26 alternativas, las cinco más representativas son:

ITEM 23, del modelo congruente, "tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones", escogido por 201 estudiantes que equivalen al 45.6 por ciento de la muestra.

ITEM 18, del modelo congruente, "permite que sus alumnos lo evalúen:", escogido por 53 adolescentes que corresponden al 12 por ciento de la muestra.

ITEM 28, del modelo congruente, "emplea expresiones que estimulan un ambiente de confianza y de trabajo", fue escogido por 24 alumnos correspondientes al 5.4 por ciento de los que contestaron.

ITEM 20, del modelo superrazonador, "constantemente se refiere a libros, instituciones o personajes de los que él ha aprendido", fue escogido por 18 alumnos que corresponden al 3.6 por ciento de la muestra.

ITEM 16, del modelo aplacador, "se disculpa sin necesidad ante cualquier situación", escogido por 16 alumnos que equivalen al 3.6 por ciento de la muestra.

SEXTA OPCION: Los adolescentes se pronunciaron por 21 alternativas, las cinco más representativas son:

ITEM 28, del modelo congruente, "emplea expresiones que estimulan un ambiente de confianza y de trabajo", escogido por 231 alumnos que corresponden al 52.5 por ciento de la muestra.

ITEM 23, del modelo congruente, "tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones", fue escogido por 60 alumnos es decir el 13.6 por ciento.

ITEM 31, del modelo aplacador, "se declara culpable de los errores cometidos por sus alumnos", escogido por 22 adolescentes que corresponden al 5 por ciento.

ITEM 33, del modelo congruente, "se preocupa por las necesidades de sus alumnos", lo escogieron 12 personas que corresponden al 2.7 por ciento.

ITEM 30, del modelo superrazonador, "se preocupa más por hablar bien y no porque sus alumnos lo entiendan", escogido por 11 personas correspondientes al 2.5 por ciento.

SEPTIMA OPCION: En esta opción los adolescentes seleccionaron 17 alternativas de las cuales las cinco más significativas de acuerdo con su frecuencia fueron:

ITEM 33, del modelo congruente, "se preocupa por las necesidades de sus alumnos", fue escogido por 293 estudiantes que corresponden al 66.5 por ciento.

ITEM 28, del modelo congruente, "emplea expresiones que estimulan un ambiente de confianza y de trabajo", escogido por 40 alumnos que corresponden al 9 por ciento de la muestra.

ITEM 34, del modelo superrazonador, "busca con el uso excesivo de palabras hacer que los otros lo consideren listo e inteligente", fue escogido por 16 alumnos que corresponden al 3.6 por ciento.

ITEM 31, del modelo aplacador, "se declara culpable de los errores cometidos por sus alumnos", escogido por 10 estudiantes o sea el 2.2 por ciento.

ITEM 32, del modelo superrazonador, "habla tanto que sus alumnos terminan no escuchándolo", escogido por 8 alumnos que corresponden al 1.8 por ciento.

Haciendo un análisis cruzado de las 7 opciones con las cinco alternativas escogidas como más significativas para cada opción descubrimos que en las siete opciones la alternativa escogida como más significativa para motivar el aprendizaje académico corresponden al modelo de comunicación congruente representado por los siguientes items:

ITEM 3, "Dedica tiempo para orientar a sus alumnos" fue escogido por 320 alumnos, que corresponden al 72.7 por ciento de la muestra total.

ITEM 8, "Hace posible el diálogo y escucha a sus alumnos", fue escogido por 266 adolescentes que corresponden al 60.4 por ciento de la muestra total.

ITEM 13, "Es un amigo que te acompaña en tus dificultades", fue escogido por 250 estudiantes que corresponden al 45.4 por ciento de la muestra total.

ITEM 18, "Permite que sus alumnos lo evalúen", fue escogido por 176 adolescentes que corresponden al 40 por ciento de la muestra total.

ITEM 23, "Tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones", lo escogieron 201 alumnos que corresponden al 45 por ciento de la muestra total.

ITEM 28, "Emplea expresiones que estimulan un ambiente de confianza y de trabajo", fue escogido por 231 adolescentes que corresponden al 52.5 por ciento de la muestra total.

ITEM 33, "Se preocupa por las necesidades de sus alumnos", fue escogido por 293 estudiantes que corresponden al 66.5 por ciento de la muestra total.

Podemos observar que el modelo de comunicación que los adolescentes perciben que más les motiva para un mejor rendimiento académico es el congruente.

La segunda alternativa escogida como más significativa, en las 7 opciones, también correspondió al patrón de comunicación congruente, ya que en 5 de las 7 opciones

fue escogido un item congruente como el más motivador para la eficacia en el rendimiento académico; las otras 2 alternativas que fueron escogidas corresponden al patron aplacador.

La tercera alternativa escogida como más significativa, en las 7 opciones, también correspondió al patrón de comunicacion congruente, ya que en 4 de las 7 opciones fue escogido un item congruente como el más motivador para la eficacia en el rendimiento académico; las otras 3 alternativas que fueron escogidas corresponden al patron acusador, aplacador y superrazonador.

Para la 7 opciones, en la cuarta alternativa, cuya significación es menor, también aparecen 3 items congruentes y los otros 4 son pertenecientes a los modelos acusador, aplacador y superrazonador.

Para la 7 opciones, en la quinta alternativa, cuya significación fue muy escasa, aparecen items de los modelos irrelevante, superrazonador, congruente y aplacador con la particularidad que es aquí donde aparece representado el modelo irrelevante.

En el análisis resumido de la tabla 34 podemos observar en forma discriminada, que los adolescentes escolarizados de Medellín, consideran que el patrón de comunicación más

eficáz para motivar el aprendizaje académico es el congruente; seguido con gran diferencia de significación de acuerdo a las frecuencias, por el patrón aplacador, después por el superrazonador, luego por el acusador y por último por el irrelevante con una significación mínima de acuerdo a su escasa frecuencia.

TABLA 34

PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO MUESTRA TOTAL

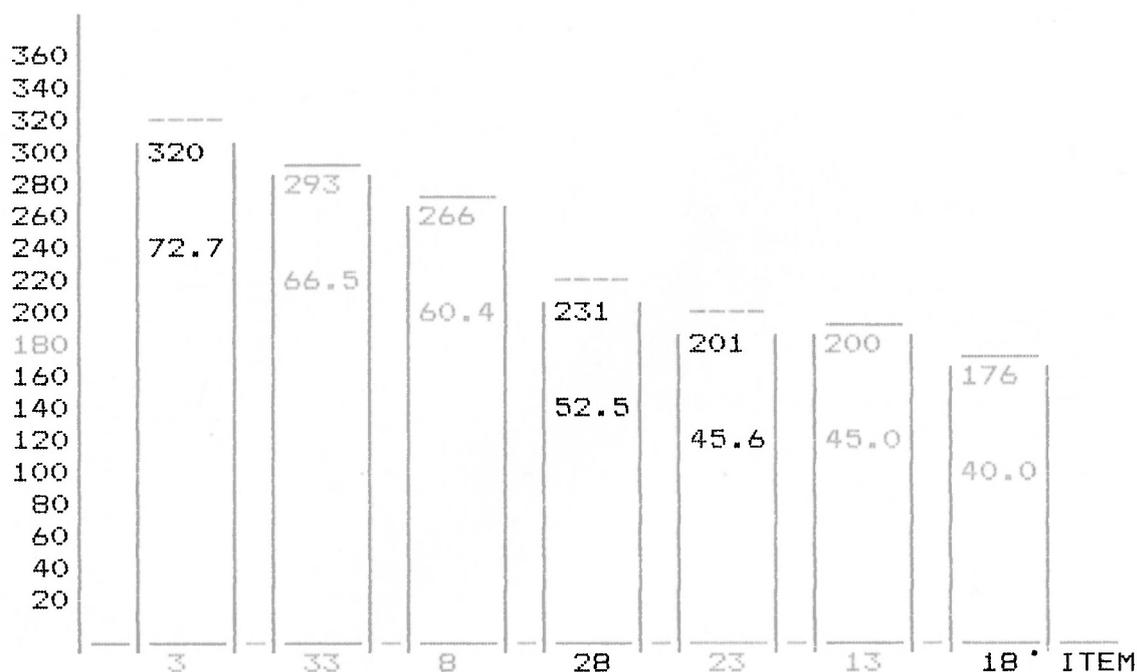
OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 320 72.7%	CONGR ITEM 8 FR 266 60.4%	CONGR ITEM 13 FR 200 45.0%	CONGR ITEM 18 FR 176 40.0%	CONGR ITEM 23 FR 201 45.6%	CONGR ITEM 28 FR 231 52.5%	CONGR ITEM 33 FR 293 66.5%
2	APLAC ITEM 1 FR 50 11.3%	APLAC ITEM 6 FR 42 9.5%	CONGR ITEM 8 FR 69 15.6%	CONGR ITEM 13 FR 77 17.5%	CONGR ITEM 18 FR 53 12.0%	CONGR ITEM 23 FR 60 13.6%	CONGR ITEM 28 FR 40 9.0%
3	ACUSA ITEM 2 FR 18 4.0%	CONGR ITEM 3 FR 36 8.0%	CONGR ITEM 18 FR 35 7.9%	CONGR ITEM 23 FR 36 8.1%	CONGR ITEM 28 FR 24 5.4%	APLAC ITEM 31 FR 22 5.0%	SUPERR ITEM 34 FR 16 3.6%
4	CONGR ITEM 8 FR 16 3.6%	CONGR ITEM 13 FR 24 5.4%	ACUSA ITEM 12 FR 20 4.5%	APLAC ITEM 16 FR 23 5.2%	SUPERR ITEM 20 FR 18 4.0%	CONGR ITEM 33 FR 12 2.0%	APLAC ITEM 31 FR 10 2.2%
5	IRREL ITEM 4 FR 9 2.0%	SUPERR ITEM 5 FR 7 1.5%	APLAC ITEM 6 FR 15 3.4%	CONGR ITEM 8 FR 18 4.0%	APLAC ITEM 16 FR 16 3.6%	SUPERR ITEM 30 FR 11 2.5%	SUPERR ITEM 32 FR 8 1.8%

4.2.1.1. El Modelo de comunicación congruente como motivador del éxito académico. La gran mayoría de los adolescentes escolarizados de Medellín consideran que el patrón congruente es el más eficaz para motivarlos en un mejor rendimiento académico; en las 7 opciones que se les presentó para escoger un ítem que expresara una actitud que los motivara en este sentido, la mayor frecuencia siempre estuvo en los ítems de este modelo.

Esto nos permite decir que los adolescentes escolarizados de Medellín, son motivados para rendir más académicamente por un profesor que se interese por su crecimiento como persona, que al comunicarse con ellos dedique tiempo para orientarlos, se preocupe por sus necesidades, haga posible el diálogo y los escuche, emplee un ambiente de confianza y de trabajo, tenga en cuenta al grupo en la toma de decisiones, sea un amigo que los acompañe en sus dificultades, y esté dispuesto a ser evaluado por ellos. Ver gráfica 8.

GRAFICA 8.
RESPUESTAS DE LOS ADOLESCENTES SOBRE EL MODELO DE
COMUNICACION CONGRUENTE COMO MOTIVADOR DEL EXITO ACADEMICO

FRECUENCIA



4.2.2. Análisis del segundo objetivo por colegios. Para hacer un estudio analítico en cada uno de los colegios sobre cuales patrones de comunicación son juzgados por los adolescentes como más eficaces para motivar el aprendizaje cognitivo, tomamos de cada una de las 7 opciones que ofrecía la pregunta 35 del cuestionario, las 3 alternativas con frecuencia más significativa.

IDEM Carmelita Arcila: La alternativa con más alta frecuencia corresponde a items pertenecientes al modelo de comunicación congruente; y el item con más alta frecuencia fue el número 3, "Dedica tiempo para orientar a sus

alumnos", con una frecuencia de 65 que corresponde al 76 por ciento de la muestra tomada en el colegio, fue escogido en la primera opción. Observamos que las alumnas de este colegio se pronuncian por el modelo congruente como el motivador para el rendimiento académico.

En la segunda alternativa aparecen con porcentajes inferiores a 10, items del modelo aplacador y en la tercera alternativa con porcentajes y frecuencias inferiores a 10 aparecen items de los patrones acusador y superrazonador; no aparece ningún item del modelo irrelevante.

TABLA 35
PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO IDEM CARMELITA ARCILA

OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 65 76.0%	CONGR ITEM 8 FR 57 67.0%	CONGR ITEM 13 FR 45 52.0%	CONGR ITEM 18 FR 42 49.0%	CONGR ITEM 23 FR 45 52.0%	CONGR ITEM 28 FR 54 63.0%	CONGR ITEM 33 FR 64 75.0%
2	APLAC ITEM 1 FR 8 9.4%	APLAC ITEM 6 FR 8 9.0%	CONGR ITEM 8 FR 13 15.0%	CONGR ITEM 13 FR 15 17.0%	CONGR ITEM 18 FR 8 9.0%	CONGR ITEM 23 FR 13 15.0%	CONGR ITEM 28 FR 7 8.0%
3	ACUSA ITEM 2 FR 3 3.5%	CONGR ITEM 3 FR 6 7.0%	APLAC ITEM 6 FR 8 9.4%	CONGR ITEM 23 FR 6 7.0%	SUPERR ITEM 20 FR 5 5.8%	SUPERR ITEM 27 FR 4 4.7%	SUPERR ITEM 32 FR 3 3.5%

IDEM Diego Echavarría Misas: Entre las 7 opciones que tenían los adolescentes para escoger los items que mostraban el modelo de comunicación que más les motivaba en su rendimiento académico, la alternativa con más alta frecuencia, siempre correspondió a items pertenecientes al modelo de comunicación congruente, siendo el item de mayor frecuencia el número 3, "Dedica tiempo para orientar a sus alumnos", escogido en la primera opción por 60 adolescentes, o sea al 69.7 por ciento de los encuestados en el colegio.

En cuanto a las otras alternativas muchos de los items representados también pertenecen al modelo de comunicación congruente, y los items de los modelos aplacador, superrazonador y acusador aparecen con frecuencia insignificante. El modelo irrelevante no aparece representado.

TABLA 36
 PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO
 AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO IDEM DIEGO ECHAVARRIA
 MISAS

OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 60 69.7%	CONGR ITEM 8 FR 44 51.0%	CONGR ITEM 13 FR 32 46.0%	CONGR ITEM 18 FR 26 30.0%	CONGR ITEM 23 FR 36 41.0%	CONGR ITEM 28 FR 42 48.0%	CONGR ITEM 33 FR 55 63.0%
2	APLAC ITEM 1 FR 14 16.0%	CONGR ITEM 3 FR 12 13.9%	CONGR ITEM 8 FR 12 17.0%	CONGR ITEM 13 FR 23 26.0%	CONGR ITEM 18 FR 14 16.0%	CONGR ITEM 23 FR 14 16.0%	CONGR ITEM 28 FR 10 11.6%
3	ACUSA ITEM 2 FR 5 5.8%	APLAC ITEM 6 FR 9 10.0%	CONGR ITEM 18 FR 7 10.0%	APLAC ITEM 16 FR 6 6.0%	CONGR ITEM 28 FR 5 5.8%	CONGR ITEM 18 FR 5 5.8%	SUPERR ITEM 34 FR 4 4.6%

Liceo Pedronel Ospina: Se destacan en la primera alterbativa todos los items del modelo congruente, presentando el item número 3 una frecuencia mayor, de 79, o sea el 71 por ciento, "Dedica tiempo para orientar a sus alumnos".

En la segunda alternativa aparecen mencionados, items del modelo aplacador. Los otros patrones no aparecen representados.

TABLA 37
 PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO
 AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO LICEO PEDRONEL OSPINA

OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 49 71.0%	CONGR ITEM 8 FR 42 60.0%	CONGR ITEM 13 FR 45 52.0%	CONGR ITEM 18 FR 23 33.0%	CONGR ITEM 23 FR 34 49.0%	CONGR ITEM 28 FR 37 53.0%	CONGR ITEM 28 FR 37 53.0%
2	APLAC ITEM 1 FR 10 14.4%	APLAC ITEM 6 FR 11 15.0%	CONGR ITEM 8 FR 13 15.0%	CONGR ITEM 13 FR 12 17.0%	CONGR ITEM 18 FR 6 8.0%	CONGR ITEM 23 FR 7 10.0%	CONGR ITEM 23 FR 7 10.0%
3	CONGR ITEM 8 FR 3 4.0%	CONGR ITEM 3 FR 6 8.0%	APLAC ITEM 6 FR 8 9.0%	CONGR ITEM 23 FR 7 10.0%	CONGR ITEM 28 FR 4 5.0%	CONGR ITEM 33 FR 5 7.2%	CONGR ITEM 33 FR 5 7.2%

Colegio Sagrada Familia: Los 84 adolescentes se pronunciaron en primer lugar por todos los items del modelo congruente como el que más les motiva para el éxito académico. El item 33, "Se preocupa por las necesidades de sus alumnos", es el de más alta frecuencia, 74, es decir 77.8 por ciento. En la segunda alternativa continúan los items del modelo congruente siendo los de más alta frecuencia, y solamente aparece en una sola opción un item del modelo aplacador. En la tercera opción se mencionan con mínima frecuencia items de los modelos acusador y aplacador. Ver tabla 38.

TABLA 38
 PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO
 AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO COLEGIO SAGRADA
 FAMILIA

OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 72 75.0%	CONGR ITEM 8 FR 67 70.0%	CONGR ITEM 13 FR 49 51.0%	CONGR ITEM 18 FR 56 58.0%	CONGR ITEM 23 FR 51 53.0%	CONGR ITEM 28 FR 53 55.0%	CONGR ITEM 33 FR 74 77.8%
2	CONGR ITEM 8 FR 5 5.0%	APLAC ITEM 6 FR 8 8.0%	CONGR ITEM 8 FR 9 9.0%	CONGR ITEM 13 FR 11 11.5%	CONGR ITEM 18 FR 12 12.6%	CONGR ITEM 23 FR 11 11.5%	CONGR ITEM 28 FR 4 4.0%
3	ACUSA ITEM 2 FR 5 5.0%	CONGR ITEM 3 FR 7 7.0%	CONGR ITEM 3 FR 7 7.0%	CONGR ITEM 23 FR 7 7.3%	CONGR ITEM 28 FR 6 6.3%	APLAC ITEM 31 FR 5 5.0%	CONGR ITEM 18 FR 2 2.0%

Liceo Atanasio Girardot: Entre las 7 opciones, en la primera alternativa se mencionan todos los items del modelo congruente, y el item 3, "Dedica tiempo para orientar a sus alumnos", es el de mayor frecuencia y porcentaje, 74 y 70 respectivamente. En una opción de la segunda alternativa aparece un item del modelo aplacador con mínima frecuencia; y en la tercera alternativa se mencionan con frecuencia mínima items del modelo superrazonador y aplacador.

TABLA 39
 PATRON DE COMUNICACION QUE MAS MOTIVA PARA EL CRECIMIENTO
 AFECTIVO Y EL APRENDIZAJE ACADEMICO LICEO ATANASIO
 GIRARDOT

OPC ALT	1	2	3	4	5	6	7
1	CONGR ITEM 3 FR 74 70.0%	CONGR ITEM 8 FR 56 53.0%	CONGR ITEM 13 FR 37 35.0%	CONGR ITEM 18 FR 29 27.0%	CONGR ITEM 23 FR 35 33.0%	CONGR ITEM 28 FR 45 42.0%	CONGR ITEM 33 FR 60 57.0%
2	APLAC ITEM 1 FR 10 9.5%	ACUSA ITEM 7 FR 9 8.5%	CONGR ITEM 8 FR 14 13.0%	CONGR ITEM 13 FR 16 15.0%	CONGR ITEM 18 FR 13 12.0%	CONGR ITEM 23 FR 15 14.0%	CONGR ITEM 28 FR 16 15.0%
3	CONGR ITEM 8 FR 4 3.8%	CONGR ITEM 13 FR 7 6.6%	CONGR ITEM 18 FR 12 11.0%	CONGR ITEM 23 FR 11 10.0%	SUPERR ITEM 20 FR 5 4.7%	APLAC ITEM 31 FR 7 6.6%	APLAC ITEM 31 FR 4 3.8%

Una vez realizado el análisis general y, colegio por colegio, se constata que de los patrones de comunicación considerados por los adolescentes el más eficaz para motivar el rendimiento académico, es el Modelo Congruente. Con ello se propone que el educador abra espacios que le permitan orientar, preocuparse de las necesidades, dialogar y escuchar, estimular, confiar, consultar, ser amigo y dejarse interpelar, cuestionar y evaluar por sus alumnos; estas son actitudes humanas que única y exclusivamente puede presentar un educador empático, que acepte a sus alumnos como son y que sea auténtico en su decir y hacer, con este tipo de educador los adolescentes se sienten mejor como personas y se motivan para un mejor desempeño en sus actividades académicas.

En relación a los otros modelos podemos decir que son rechazados por los adolescentes como motivadores de su bienestar personal y de su éxito académico, así lo demuestra su escasa representación en términos de frecuencia.

El modelo aplacador que básicamente se caracteriza por una excesiva libertad de los alumnos ante una actitud de minusvalía del maestro, genera una cierta flexibilidad por parte del maestro que se muestra incapaz y suplica. Este modelo que fue escogido en segundo lugar, aunque con una frecuencia no significativa en comparación con el congruente, tiene un leve matiz de similitud con el congruente que es la libertad que los alumnos perciben en actitudes como la de suplicar, querer mantener contentos a todos, no afrontar dificultades, disculparse sin necesidad.

El patrón superrazonador, aun con menor frecuencia, fue escogido en tercer lugar lo cual indica que para motivar al adolescente no se necesita tanto lo relacionado con el contenido, como una actitud positiva del educador.

Con los resultados mínimos obtenidos para los items del modelo autoritario podemos ver que esta actitud es rechazada por los alumnos como medio para motivarse personalmente y más en lo académico.

La ausencia casi total del modelo irrelevante genera confusión por parte del educador hacia el alumno, demuestra que esta forma de comunicación es la que menos ayuda a los adolescentes para su crecimiento cognitivo.

4.3 ANALISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON EL INSTRUMENTO AUXILIAR

El instrumento auxiliar consistió en una entrevista grupal con base en dos preguntas abiertas, realizada en cada uno de los grados de la muestra total tomando como tiempo para su realización una hora clase (45 minutos). De acuerdo con este tiempo se dio oportunidad para que todos los estudiantes respondieran espontáneamente; de los 440 adolescentes que conformaron la muestra, 152 respondieron a las preguntas en forma directa, y fueron apoyados por los demás en cada curso.

Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad y posteriormente analizadas de la siguiente manera: se hizo una transcripción textual; de esta transcripción se sacaron 457 expresiones que se referían a los diversos patrones de comunicación; luego se clasificaron las expresiones que se relacionaban con los indicadores operativos de cada uno de los patrones, teniendo en cuenta la frecuencia con que se repetían.

De las 457 expresiones, 225 corresponden a la primera pregunta y 232 a la segunda. Los resultados para cada pregunta fueron los siguientes:

1) En la primera pregunta en la cual se dio oportunidad a los alumnos para describir vivencialmente las actitudes de aquellos profesores que los hicieron sentir mal como personas y los desmotivaron para rendir académicamente, a medida que fuimos analizando las diversas intervenciones de los adolescentes encontramos que todas las actitudes descritas en las 225 expresiones, corresponden a los modelos de comunicación autoritario, superrazonador, irrelevante y aplacador.

Hacemos a continuación una descripción discriminada de las expresiones obtenidas para cada uno de estos modelos.

MODELO ACUSADOR En este modelo las principales manifestaciones fueron las siguientes:

"Tiene exagerada disciplina que produce miedo hacia él y hacia la materia, impidiendo que uno se le acerque".

"Nos trata mal verbalmente, resaltando nuestros defectos y haciéndonos quedar en ridículo ante nuestros compañeros, esto nos desanima".

"Nos hace pagar por las fallas de otros".

"Se la pasa amenazando con bajarnos en disciplina y en la materia".

"Pelea con nosotros, dice que somos los peores; tiene preferencias, nos compara".

"No da oportunidad para expresarse, para mejorar, para dialogar, para participar; no admite reclamos; impide que desarrollemos nuestra iniciativa".

Otras actitudes mencionadas con menor frecuencia fueron:

"Se mete a la fuerza en nuestra vida", "es imponente y orgulloso", "nos castiga injustamente", "siempre tiene la razón", "nos acusa por sospecha", "no averigua la realidad", "no nos tiene paciencia", "nos saca del salón".

En total los alumnos se expresaron 150 veces manifestando que las actitudes autoritarias de sus maestros estorban su crecimiento afectivo y cognitivo. Según esto, el 66.7 por ciento de las 225 expresiones de la primera pregunta, corresponden al modelo acusador.

MODELO SUPERRAZONADOR: Se expresaron de la siguiente manera:

"No valora nuestro esfuerzo, es perfeccionista, nos baja la moral resaltando el mínimo defecto de nuestros trabajos".

"Es monótono, se pasa explica y explica y copiando".

"Hace leer mucho y nos corcha con una pregunta que no entendemos".

"Nos exigía intelectualmente más de lo que estábamos en capacidad de dar".

"Explica con palabras raras que uno no entiende y quiere respuestas al pie de la letra; todo lo califica, sólo se preocupa por las notas y no por las personas".

"Nos enseñaba para demostrar su gran inteligencia y cuanto había aprendido".

"Nos llama por número".

En total los alumnos se expresaron 48 veces manifestando que actitudes que denotan un modelo de comunicación superrazonador limitan su crecimiento afectivo y cognitivo. Según esto el 21.3 por ciento de las 225 expresiones de la primera pregunta, corresponden al modelo superrazonador.

MODELO IRRELEVANTE: Las actitudes descritas por los adolescentes fueron:

"Explica y no le entendemos; le pedimos una explicación clara y nos manda a leer; tien un método difícil de entender; nos da trabajo sin explicar; nos da explicaciones que nos dejan en las mismas; no nos pregunta si entendemos".

"Se hace el que no entiende".

En total los alumnos se expresaron 18 veces manifestando que actitudes de un modelo de comunicación irrelevante estorban su crecimiento afectivo y aprendizaje académico. Según esto, el 8 por ciento de las 225 expresiones de la primera pregunta, corresponden al modelo irrelevante.

MODELO APLACADOR: Las expresiones fueron las siguientes:

"No responde a lo que necesitamos".

"No tiene autoridad y se la montamos".

"Se quejaba en rectoría para que lo respaldaran".

"No hace lo que puede hacer, se contenta con lo mínimo".

En total fueron 9 las manifestaciones de los adolescentes expresando que actitudes que denotan un modelo de comunicación aplacador obstaculizan la motivación para el crecimiento afectivo y cognitivo. Según esto, el 4 por ciento de las 225 expresiones de la primera pregunta, corresponden al modelo aplacador.

Un cuadro simplificado que resume los resultados obtenidos a través de la primera pregunta de la entrevista grupal lo presenta la tabla 40.

TABLA 40
ACTITUDES DESMOTIVADORAS PARA EL APRENDIZAJE EMOTIVO Y
COGNITIVO

MODELOS	EXPRESIONES	%
ACUSADOR	150	66.7
SUPERRAZONADOR	48	21.3
IRRELEVANTE	18	8.0
AFLACADOR	9	4.0
TOTAL	225	100.0

2) En los resultados obtenidos en la segunda pregunta, en la cual se dio la oportunidad a los adolescentes para describir vivencialmente las actitudes de aquellos profesores que les motivaban para sentirse bien y rendir más académicamente, encontramos que las 232 expresiones pertenecen al modelo de comunicación congruente.

Para una descripción más clara de esta información la clasificamos de acuerdo a las tres actitudes que caracterizan este modelo, a saber: Empatía, aceptación incondicional y autenticidad. Descubrimos que las tres son percibidas en proporción muy similar como motivadoras para el crecimiento afectivo y el aprendizaje cognitivo, en el siguiente orden:

ACEPTACION INCONDICIONAL: Las expresiones de los alumnos que se enmarcan dentro de la aceptación incondicional son: "Me valora como persona".

"Me orientó y aconsejó en los momentos difíciles; me ayuda en el momento justo y mejor".

"Nos trataba a todos por igual; no nos trataba mal".

"Me dió oportuidades para ganar la materia, para superarme, para salir al tablero, para hacer trabajos, me tiene en cuenta, me dejó tareas extras".

"Cuando nos iba mal nos preguntaba que les pasa, me ayudó interesandose en mis problemas personales, me apoyó, me dio moral".

En total los adolescentes se expresaron en 83 oportuidades que corresponden al 35.8 por ciento de las 232 expresiones de la segunda pregunta, por actitudes que denotan aceptación incondicional por parte del maestro.

AUTENTICIDAD:

En cuanto a las actitudes que denotan apertura y autenticidad por parte del profesor fueron expresadas de la siguiente manera:

"Nos dice que disfrutemos de la vida haciendo cada cosa en su momento; nos dice que recapacitemos y pensemos antes de actuar".

"Compartía con nosotros sus problemas".

"Era una persona muy discreta con nuestros problemas".

"Nos propone retos para la vida; nos enseñó a ser organizados".

"Es claro en sus explicaciones, uno le entiende; si uno no entiende le vuelve a explicar, habla con claridad, se le puede preguntar, se expresaba en nuestros términos".

"Con sus expresiones nos valora, estimula y da confianza; resalta mis cualidades y defectos y eso me ayuda a conocerme; me hizo reconocer lo que era y que no me había dado cuenta; nos hace ver los errores no en forma fuerte sino como algo natural que se puede mejorar".

"Es muy serio en sus exigencias; nos exige con cariño a responder en el trabajo, en el estudio y en la disciplina; así como nos entiende nos exige, quiere que seamos los mejores; nos dice las cosas como son aunque sean duras".

"Con lo que me enseñó he podido afrontar mis problemas personales y sentimentales; me enseñó a salir adelante por mi mismo".

En total los adolescentes se expresaron en 79 oportunidades, que corresponden al 34 por ciento de las 232 expresiones de la segunda pregunta, por actitudes que denotan autenticidad por parte del maestro.

EMPATIA:

Las actitudes que denotan empatía como motivación para el crecimiento afectivo y cognitivo se expresaron por parte de los adolescentes en 70 oportunidades, que corresponden al 30.2 por ciento de las 232 expresiones que fueron respuesta a la segunda pregunta, y son las siguientes:

"Se interesa por mis problemas familiares".

"Tenía disposición para dialogar con nosotros; nos brindó lo que tenía de sí; saco tiempo para atendernos".

"Con él (ella) uno se siente muy bien, como en familia".

"Me comprendió como soy; sabe como soy; sabe mis necesidades; me entiende".

"Me tomo como un amigo; es un amigo verdadero, amable, nos da confianza; no hay barreras entre uno y él".

"Nos consultaba si estábamos en capacidad de hacer un examen; nos coloca trabajos en grupo; hace lo posible para que su grupo salga adelante".

TABLA 41
ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL APRENDIZAJE AFECTIVO Y
COGNITIVO

ACTITUDES DEL MOD. CONGRUENTE	EXPRESIONES	%
ACEPTACION INCONDICIONAL	83	35.8
AUTENTICIDAD	79	34.0
EMPATIA	70	30.2
TOTAL	232	100.0

5. CONCLUSIONES

Después de haber hecho un recorrido investigativo por las diferentes formas de comunicación maestro-alumno, de habernos ubicado en la problemática del desarrollo psicosocial del adolescente y en su percepción de las formas como ha sido, está siendo y quiere ser tratado, nos encontramos en condiciones de afirmar lo siguiente:

1. Los adolescentes escolarizados de 8o. y 9o. grado de Medellín, perciben que sus maestros titulares se comunican, en el quehacer pedagógico, utilizando principalmente el modelo de comunicación congruente.

2. Sin embargo, los adolescentes perciben que sus maestros también utilizan para comunicarse los otros modelos en el siguiente orden: acusador, aplacador, irrelevante y superrazonador.

3. En relación a cual de estos patrones de comunicación les motiva para ser más eficaces en su rendimiento cognitivo y su crecimiento afectivo, descubrimos que es el

modelo congruente el que más les motiva, esto lo pudimos verificar por el pronunciamiento mayoritario a favor de los indicadores de este modelo. Ellos consideran que logran ser más eficaces en su aprendizaje cognitivo y afectivo cuando su profesor dedica tiempo para orientarlos, se preocupa por sus necesidades, hace posible el diálogo y los escucha, crea un ambiente de confianza y de trabajo, tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones, es un amigo que los acompaña, y permite ser evaluado por ellos; características presentadas por un educador auténtico, empático y capaz de aceptar incondicionalmente a sus alumnos.

4. Se pudo constatar además, que los adolescentes se sienten desmotivados en su crecimiento afectivo y cognitivo, cuando el educador se comunica con los otros modelos considerados en la investigación; principalmente con el modelo acusador, luego con el superrazonador, después con el irrelevante y por último con el aplacador.

5. Se descubre que son los profesores titulares los que más se están comunicando congruentemente con sus alumnos, esto de acuerdo a los resultados obtenidos con el primer instrumento utilizado.

6. Con el instrumento auxiliar en el cual los adolescentes consideraban a la generalidad de los

profesores, aparecen los otros modelos de comunicación utilizados por los maestros con mayor intensidad, ante lo cual los adolescentes se sienten bloqueados en su crecimiento afectivo y cognitivo.

7. Al describir las actitudes que más los desmotivan para su crecimiento afectivo y cognitivo, los adolescentes utilizaron espontáneamente expresiones que corresponden a los indicadores operativos de los modelos de comunicación disfuncional en el siguiente orden: acusador, superrazonador, irrelevante y aplacador.

8. Al describir las actitudes de sus maestros que más los motivan para un mayor rendimiento afectivo y cognitivo, los adolescentes utilizaron expresiones que corresponden a los indicadores operativos del modelo de comunicación congruente. Expresiones que clasificadas se enmarcan en las siguientes tres actitudes: aceptación incondicional, autenticidad y empatía.

9. En el contacto con la gran diversidad de adolescentes encuestados se encontró un gran deseo de ser acogidos, escuchados y valorados, y que las múltiples dificultades disciplinarias son en gran parte efecto de una inadecuada comunicación, ante lo cual se hace necesario que nuestros centros educativos creen espacios de comunicación como

encuentro interpersonal y no como un simple transmitir de un mensaje.

El compromiso que nos debe animar es continuar trabajando por la humanización de la educación. La tarea prioritaria de la enseñanza reside en el aprendizaje de la comunicación. Trabajar por la formación integral de los adolescentes, por su autorealización, es la meta de este tipo de enseñanza. Es necesario armonizar el afecto y el conocimiento en una misma dirección.

Para formar hombres integrales es necesario centrar el proceso en el alumno, lo cual implica respetar la tendencia de actualización, aceptar incondicionalmente, crear un clima de grupo, estimular y aceptar las expectativas individuales. Permitir que el alumno se comprometa en su aprendizaje haciéndose responsable de sus decisiones, buscando sus propias soluciones haciéndose crítico, flexible al cambio y solidario.

Proponemos responder por medio de una educación más humanizante a los factores que perturban el desarrollo psicosocial del adolescente; a la carencia de un modelo socializador adecuado, a la pérdida del papel formador de la familia y a la marginalidad en la que se encuentra sometido el adolescente. Creando espacios de participación, procesos democráticos de decisión,

comunicación libre de autoritarismo, consideración y respeto, aprecio mutuo, realimentación, descongelamiento de procesos rutinarios, formación en la autodeterminación. Estimular y animar la capacidad para detectar valores que promuevan las soluciones personales, grupales y sociales. Generar procesos educativos que se proyecten en lo personal, en lo grupal y en lo social.

Para esto es necesario la formación de educadores en esta línea y para este tipo de acción, lo que implica que se supere lo académico y se formen educadores integrales, expertos en grupos, con amplios conocimientos en psicología y en pedagogía; formar el nuevo maestro de pensamiento, de sentimiento, de acción y de compromiso transformador.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURI, Arminda y KNOBEL, Mauricio. La Adolescencia Normal. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- BATISTA J., Enrique E. y otros. Evaluación del Profesor Universitario. Medellín: Universidad de Antioquia, 1987.
- BERLO K., David. El proceso de la comunicación, Introducción a la Teoría y la Práctica. Buenos Aires: Ateneo, 1980.
- BERNE, Eric. Juegos en que participamos. Mexico: Diana, 1977.
- . Qué dice usted después de decir hola?. México: Grijalbo, 1986.
- BORDEN A., George y STONE, Jhon D. La Comunicación humana. Buenos Aires: Ateneo, 1982.
- BRIONES, Guillermo. Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1989.
- BRUNELLE L., Qué es la no Directividad. Madrid: Narcea, 1975..
- BRUNERO, María Oliva. Didáctica de la Literatura. Buenos Aires: Guadalupe, 1987.
- CASTRILLON P., Lady E., y otros. Relación Entre el tipo de Comunicación Familiar y la Existencia de un Miembro Farmacodependiente. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 1987. Tesis (Psicólogo). Universidad de San Buenaventura.
- CORREA DE ARAMBURO, Dora y URREGO G, Rocío. Programa de Prevención Mental de los Adolescentes. Medellín: Universidad de Antioquia, 1989. Tesis (Magister en Educación: Orientación y concejería). Universidad de Antioquia.

CARLSON, Jhon. y CASEY, Thorpe. Aprender a ser Maestro. Madrid: Martínez-Roca, 1987.

CECCON, Claudius, DARCY de O. Miguel, Darcy de O. Rosiska. La Vida en la Escuela y la Escuela de la Vida. Sao Pulo: Vozes, 1982.

DECK DE GIRALDO, y GERTRUDIS, Johana. Trabajo Grupal y Sistemático con un Grupo de Parejas. Medellín: Universidad de Antioquia, 1987. Tesis (Educación: Orientación y concejería). Universidad de Antioquia.

D'CASTRO, Teixeira, Nereu. Pastoral de la Comunicación Social. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1978.

DIAZ AGUADO, María José. Los Aspectos de la Interacción Profesor-Alumno. Revista Española de Pedagogía, Madrid. 1983, No. 162.

DUARTE T., Gloria M y REY D., Melba I. Simposio Sobre La Vida Cotidiana. Revista de Eventos Científicos Colombianos, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. 1986. No. 30

DURANGO T., Rosalba y MONSALVE, Francisco M. Comunicación y Relaciones Interpersonales. Secretaría de Educación y Cultura, Medellín, 1983.

DUTRA CORREA, Ayrton. Enseñanza Humanística, un Nuevo Abordaje de Enfoque no Directivo. Revista de Tecnología Educativa, Vol. 9, No.1. Santiago de Chile: OEA, 1984.

FERRY, Gilles. Nuevas Actitudes en la relación Pedagógica, la no Directividad: Proposiciones, aciertos, desviaciones. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1976.

FONTAN JUBERO, Pedro. La Escuela y sus Alternativas de Poder. Barcelona: CEAC, 1978.

FREIRE, Paulo. Cambio. Bogotá: América, 1970.

_____. La Educación como Práctica de la Libertad. México: Colección Siglo XXI, 1981.

GALINDO CACERES, Jesús. Comunicación y Participación Estudiantil. Revista Signo y Pensamiento, V.8, No. 14, Bogotá, 1989.

GONZALEZ GARZA, Ana María. Un Enfoque Centrado en la Persona, Aplicaciones a la Educación. México: Trillas, 1987.

GORDON, Thomas. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados. México: Diana, 1983.

- HAUKE, Harry. La Importancia Pedagógica de la Confianza. Revista Educación, No. 21. RFA: Tübingen, 1980.
- JOURDAN, Manfred. La Competencia Comunicativa en el Educador y en el Educando. Revista Educación, No. 29. RFA: Tübingen, 1984.
- KJELL, Eide. El Conocimiento Como Fuente de Poder. Revista Trimestral de Educación Perspectivas, Vo. 9 No. 3, UNESCO, 1979.
- LAFARGA C., Juan I. y GOMEZ Del C., José. Desarrollo del Potencial Humano. T.I y II. México: Trillas, 1986.
- LEWIN, Kurt. Teoría de campo en ciencias sociales. Sao Paulo: Pionera, 1965.
- LONDOÑO A., y otros. Análisis Comunicacional de un Sistema Familiar. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 1982. Tesis (Psicólogo) Universidad de San Buenaventura.
- LOPEZ FRANCO, Eloisa. La Psicología Humanística, un nuevo Modelo de Acercarse a la Persona, a la Educación y a la Investigación Pedagógica. Revista de Orientación Pedagógica: Bordón, Vol. 35, No. 249. Madrid, 1983.
- LOPEZ, Silvia. La Relación Pedagógica. Revista Educación de Cuba, Vol. 2 No. 43. La Habana, 1981.
- MARTINEZ, Miguel. La Psicología Humanista. México: Trillas, 1988.
- MASLOW, Abraham. Introducción a la Psicología del ser. Río de Janeiro: El Dorado, 1968.
- MEJIA BOTERO, William. Manual del Tutor. Bogotá: ICFES, 1984.
- MEJIA CANDAMILL, Olga Lucía. Pautas que Permiten una Mejor Comunicación en las Alumnas Adolescentes que Conforman el Hogar Luis Amigo del Instituto Santa María de Cali. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 1989. Tesis (Psicólogo) Universidad de San Buenaventura.
- MELENDO, Maité. Comunicación Humana e Integración Personal. Madrid: Salterrae, 1988.
- MUÑOZ G., José Federmán. Un Enfoque Paradigmático de las Ciencias. Documento Universidad de Antioquia, Medellín, 1989.

- NICKEL, Horst. Psicología de la Conducta del Profesor. Barcelona: Herder, 1988.
- PALACIO, Luz Amparo. La Comunicación Humana, Teoría Elementos y Bases. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1989.
- PARRA S, Rodrigo. Ausencia de Futuro (La Juventud Colombiana). Bogotá: Plaza y Janés, 1987.
- PRADA, José Refaél. Psicoterapia y Consejería, Colección de Experiencias. Bogotá: Indoamerican Press, 1989.
- REINERT, Gerd-Bodo. La Interacción Pedagógica Como Aspecto de la Acción del Pedagogo Práctico. Revista Educación, No. 21. RFA: Tübingen, 1980.
- SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA. Relación Profesor-Alumno. Medellín: SEDUCA, 1989.
- RODRIGUEZ, Haroldo. Aplicaciones de la Psicología Social. México: Trillas, 1983.
- ROGERS, Carl. El Poder de la Persona. Buenos Aires: Manual Moderno, 1980.
- _____. El Proceso de Convertirse en Persona. Madrid: Paidós, 1986.
- _____. Grupos de Encuentro. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.
- _____. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- _____. Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.
- SALAZAR, Alonso. No Nacimos Pa' Semilla. Bogotá: Presencia, 1990.
- SATIR, Virginia. Autoestima. México: Pax, 1989.
- _____. El Contacto Intimo. México: Concepto, 1989.
- _____. Haciendo Gente. México: Pax, 1989.
- _____. Psicoterapia Familiar Conjunta. México: La prensa Médica, 1983.
- SANTIAGO, Paloma. De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Madrid: Narcea, 1985.

- SCARBARTH, Horst. Qué es la Comprensión Pedagógica?.
Revista Educación, No. 29. RFA: Tübingen, 1984.
- SEGUNDO ENCUENTRO COLOMBIANO DE PSICOLOGIA HUMANISTICA.
Revista del ICFES, Serie Eventos Científicos Colombianos,
Bogotá: ICFES, 1987.
- STEINHILBERT, Horst. En Torno a una Mejora de la
Comunicación Profesor-Alumno. Revista Educación, No. 21.
RFA: Tübingen, 1979.
- STUBS, Michael y DELAMOND, Sara. Relaciones Estudiante-
Profesor. Barcelona: Oikos Tau, 1978.
- TAUSCH, Reinhardt. Cómo Puedo llegar a ser un Profesor que
Facilite el Aprendizaje Personal y Temático de los
Alumnos. Revista Educación. No. 29. RFA: Tübingen 1984.
- TAUSCH, Reinhardt y TAUSCH, Anne Marie. Psicología de la
Educación. Barcelona: Herder, 1981.
- TOBON T., Rogelio. Hacia un Modelo de Incomunicación.
Medellín: Universidad de Antioquia, 1989.
- VILLA M., Victor. La Escuela Incomunicada. Ponencia en el
Tercer Seminario Taller Sobre Educación y Cultura.
Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 1989.
- VASCO Carlos C. Teoría de Sistemas y Teoría de la
Comunicación en los Procesos del Aula Escolar. Vol. 8,
No.14. Revista Signo y Pensamiento. Bogotá, 1989.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN y JACKSON D. Teoría de la Comunicación
Humana. Barcelona: Herder, 1985.

ANEXO No. 1

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA
MAESTRIA EN EDUCACION: ORIENTACION Y CONSEJERIA

A continuación encontrarás un cuestionario de 35 preguntas relacionadas con las formas de comunicación más utilizadas en la relación maestro y adolescente escolarizado de 8o. y 9o. grado en Medellín.

Al contestar toma como referencia a tu PROFESOR TITULAR.

La presente información será utilizada con fines investigativos, por lo tanto no necesitas escribir tu nombre.

Sexo M _____ F _____ Fecha _____

Colegio _____ Grado _____

Código para responder: Marca con una X

MA: Si estas MUY DE ACUERDO con la afirmación
A : Si estas DE ACUERDO con la afirmación
D : Si estas EN DESACUERDO con la afirmación
MD: Si estas MUY EN DESACUERDO con la afirmación

Tu profesor al comunicarse:

1. Tiene que suplicar para que sus alumnas trabajen con orden y disciplina en clase. MA A D MD
2. Nunca reconoce sus equivocaciones. MA A D MD
3. Dedicar tiempo para orientar a sus alumnos. MA A D MD
4. En un determinado momento habla de temas diversos que no tienen relación entre sí. MA A D MD
5. Exagera con palabras innecesarias al dar una explicación sencilla. MA A D MD
6. Quiere mantener contento a todo el mundo para evitarse problemas. MA A D MD
7. No tiene paciencia ante un conflicto del grupo. MA A D MD

Tu profesor al comunicarse:

8. Hace posible el diálogo y escucha a sus alumnos. MA A D MD
9. No hay relación entre sus gestos y sus palabras. MA A D MD
10. Su apariencia exterior se muestra fría y distante impidiendo una relación de cercanía. MA A D MD
11. No afronta las dificultades disciplinarias del grupo. MA A D MD
12. Siempre encuentra fallas en lo que hace sus alumnos. MA A D MD

13. Es un amigo que te acompaña en tus dificultades. MA A D MD
14. Sus intervenciones son confusas y desorientadas. MA A D MD

Tu profesor al comunicarse:

15. Utiliza un lenguaje rebuscado y difícil de entender. MA A D MD
16. Se disculpa sin necesidad ante cualquier situación. MA A D MD
17. Critica todo lo que le rodea en forma hiriente. MA A D MD
18. Permite que sus alumnos lo evalúen. MA A D MD
19. Cuando se le pregunta algo resulta hablando de otra cosa. MA A D MD
20. Constantemente se refiere a libros, instituciones o personajes de los que ha aprendido. MA A D MD
21. Dice a todo sí por temor a entrar en dificultades. MA A D MD

Tu profesor al comunicarse:

22. Busca hacerse obedecer por la fuerza. MA A D MD
23. Tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones. MA A D MD
24. Cambia de tema para evadir una situación difícil. MA A D MD
25. No da importancia a las dificultades de sus alumnos por avanzar en tema de clase. MA A D MD
26. Acostumbra a aguantar tímidamente cualquier crítica que se le haga. MA A D MD
27. Aburre dando explicaciones detalladas sobre un acontecimiento. MA A D MD
28. Emplea expresiones que estimulan un ambiente de confianza y de trabajo. MA A D MD

Tu profesor al comunicarse:

29. Da indicaciones incompletas que crean confusión. MA A D MD
30. Se preocupa más por hablar bien y no porque sus alumnos lo entiendan. MA A D MD
31. Se declara culpable de los errores cometidos por sus alumnos. MA A D MD
32. Habla tanto que sus alumnos terminan no escuchándolo. MA A D MD
33. Se preocupa por las necesidades de sus alumnos. MA A D MD
34. Busca con el uso excesivo de palabras hacer que los otros lo consideren listo e inteligente. MA A D MD
35. De las 34 afirmaciones anteriores respecto a tu maestro; encierra en un círculo, el número correspondiente a cada una de las 7 (siete) afirmaciones que más te ayuden para un mejor rendimiento académico.

ANEXO No. 2

INSTRUMENTO COMPLEMENTARIO

Entrevista Abierta:

1. Describa vivencialmente las actitudes de un profesor que le hizo sentir mal como persona y le desmotivó en su rendimiento académico (crecimiento afectivo y cognitivo).
2. Describa vivencialmente las actitudes de un profesor que le motivó para sentirse bien personalmente y para rendir más académicamente (crecimiento afectivo y cognitivo).

ANEXO No. 2

INSTRUMENTO COMPLEMENTARIO

Entrevista Abierta:

1. Describa vivencialmente las actitudes de un profesor que le hizo sentir mal como persona y le desmotivó en su rendimiento académico (crecimiento afectivo y cognitivo).
2. Describa vivencialmente las actitudes de un profesor que le motivó para sentirse bien personalmente y para rendir más académicamente (crecimiento afectivo y cognitivo).