

PROGRAMAS DE SALUD MENTAL DIRIGIDOS AL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA.

Dra. Lidia Esther SANTANA VEGA

Dto. de Didáctica e Investigación
Educativa
Facultad de Filosofía y CCEE.
Universidad de La Laguna

El presente artículo tiene como objetivo central el tratar de explicitar cuales han sido los trabajos que se han realizado con el profesor, en el ámbito de la salud mental, dentro del contexto escolar y desde una perspectiva cognitiva. Los programas descritos se inscriben dentro de la tradicional formación permanente (*formation in service*) que recibe el docente en el decurso de su vida profesional.

En este artículo también se aborda el tema del autoconcepto, tanto del profesor como del alumno, por dos razones:

1. Su importancia dentro del campo educativo (el autoconcepto está fuertemente implicado con el rendimiento académico de un alumno y con la eficacia docente del profesor.
2. Su relevancia desde una perspectiva puramente personal (un bajo autoconcepto se asocia a problemas de adaptación, no sólo personal sino escolar, social y familiar).

1. APORTACIONES DEL PARADIGMA COGNITIVO AL CAMPO PSICOEDUCATIVO.

Sin querer desarrollar en toda su extensión el paradigma cognitivo y su aplicación en el campo psicoeducativo, sí queremos resaltar un supuesto que es fundamental desde la perspectiva cognitiva: el alumno ya no va a ser considerado como un sujeto «reactivo» sino como un sujeto «interpretador». Si la escuela consistiera únicamente en desarrollar destrezas motrices, hábitos automatizados, aprendizajes repetitivos..., está claro que el paradigma conductista hubiese sido irremplazable (HERNANDEZ, 1984). Pero el aprendizaje escolar es además un aprendizaje de conceptos, de principios, de elaboración de la información, de resolución de problemas, tanto si están bien formalizados, como si son ambiguos (como es el caso de los problemas sociales).

Otro supuesto importante del cognitivismo, es el reconocimiento de las diferencias individuales. Este supuesto es de una gran utilidad de aplicación tanto en el tratamiento instruccional del *curriculum* escolar, como en el *tratamiento instruccional* de los problemas de *salud mental* dentro del ámbito escolar.

El enfoque cognitivo está más preocupado en desentrañar cómo se producen los estilos cognitivos (qué mecanismos utiliza al procesar, qué tipo de interferencias le hacen

fracasar, qué estrategia utiliza para resolver problemas...) y en el análisis de los procesos individuales en el uso de la información, que en desentrañar las regularidades de la conducta (preocupación más afín al conductismo, interesado en la búsqueda de las leyes generales de la conducta).

El esfuerzo que realiza la psicología cognitiva por analizar científicamente los procesos y estructuras mentales, permite a la psicoeducación conocer y actuar sobre los mecanismos de cognición de los alumnos; en la memorización, en la comprensión expositiva o escrita, en la formación de conceptos, en la solución de problemas. Pero la Psicología Cognitiva no es únicamente aplicable al ámbito instruccional. Ocupa un papel relevante tanto dentro de los aspectos *terapéuticos* como *preventivos* de la salud mental.

Según HERNANDEZ y JIMENEZ (1983) los mecanismos cognitivos inadecuados interfieren la adaptación del sujeto, sobre su teoría del mundo y de sí mismo, sobre los cierres cognitivos incompletos, sobre los aprendizajes cognitivos pesimistas... El reconocimiento de este hecho ha llevado a la realización de programas «instruccionales adaptativos», cuya eficacia en ambientes escolares está siendo demostrada (HERNANDEZ y JIMENEZ, 1983; HERNANDEZ y GARCIA, 1985; HERNANDEZ y SANTANA, 1986).

Uno de los temas que han sido trabajados en los programas de orientación cognitiva es el del autoconcepto. En torno a él girarán los siguientes puntos de este artículo.

1.1. El autoconcepto.

El autoconcepto es definido como el conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen de sí mismos (FORGUS y SCHULMAN, 1979; WEST et al. 1980). La forma usual de medida es a través de instrumentos autoevaluativos.

Para el interaccionismo simbólico, la conducta es el resultado del autoconcepto y éste lo es de la interacción social. Los postulados interaccionistas vienen a decir:

- La percepción (P) de cómo los demás actúan sobre una persona, influye en el autoconcepto individual (*selfconcept*) (S).
- El autoconcepto determina la propia conducta (*behavior*) (B)
- Por tanto, (P) determina a (S) y (S) determina a (B). Pero también la conducta (B), a su vez, determina el autoconcepto (S), ya que hay que tener en consideración el *feedback* producido por la propia conducta (B) (HERNANDEZ, 1984).

Por otra parte, el autoconcepto no es único, existen tantos autoconceptos como capacidades y cualidades cree tener una persona. Uno de estos autoconceptos es el *académico*, que está determinado principalmente por el rendimiento académico actual, por el *feedback* proveniente de «otros significativos» acerca del rendimiento; las disonancias sobre ese *feedback* y la capacidad actual, así como la comparación del grupo a que el alumno pertenece (WEST et al, 1980).

Pero dentro de este autoconcepto académico específico pueden existir también diferencias (GIMENO, 1976). El autoconcepto académico que un estudiante tiene de sí mismo puede variar de una materia a otra. Puede considerarse mediocre en matemáticas y brillante en ciencias sociales. Las distintas materias pueden representar cosas diferentes para un alumno. Su autoconcepto académico general puede estar más influenciado por una materia que por otra, esto dependerá del peso que se le conceda a una determinada asignatura en la institución escolar. Lógicamente si las altas calificaciones académicas van en la misma dirección que la mayor valoración otorgada a determinadas materias, el autoconcepto académico del alumno será elevado.

Existe, a pesar de estos autoconceptos parcelados, un autoconcepto general que tiende a ser consistente. Este autoconcepto general que es producto de los específicos, a su vez, influye en ellos.

Se puede pensar, al estilo de PIAGET, en el autoconcepto como un conjunto de esquemas complejos pero interrelacionados. Como señala DE VEGA (1984), la mayoría de los individuos no sólo tienen esquemas de otras personas, sino que además, poseen un conocimiento bastante articulado sobre sí mismos, sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, temperamento, etc. Hoy es generalmente aceptado que el autoconocimiento se representa en forma de *esquemas*, igual que cualquier otro dominio del conocimiento. Según este autor, la sapiencia cognitiva del autoconcepto parece estar fuera de toda duda: el autoconcepto guía el procesamiento de todo tipo de información. Por otra parte, el autoconcepto tiene un poderoso efecto nemotécnico, dado el carácter autoreferente del mismo: «en general, cuando un individuo recibe una fuente de información, con instrucciones de juzgarla respecto a sí mismo, el recuerdo posterior se incrementa en relación a otras instrucciones convencionales, tales como atender al significado o atribuir la información a otras personas» (DE VEGA, 1984). Esto se debe a que la información autoreferente está acompañada de una especial actividad afectiva y evaluativa (ROGERS, 1981).

Siguiendo a DE VEGA, existen marcadas diferencias individuales en los autoconceptos de los sujetos. Esto puede deberse al *grado de articulación* que posean los distintos esquemas que conforman el autoconcepto de una persona. Es decir, una persona puede categorizarse a sí mismo como independiente y disponer de un esquema muy articulado en esta dimensión sobre sus actitudes, sus metas y sus comportamientos sociales (por ej. ser individualista, inconformista, líder, etc.). Sin embargo, otra persona puede que no sea esquemática respecto al rasgo dependencia-independencia, es decir, que no se categorice a sí mismo ni en un sentido ni en otro, y por tanto que no disponga de un esquema articulado respecto a ese rasgo en su autoconcepto.

Por otra parte, nadie duda de la importancia que tienen los primeros años de la vida de un niño para la formación de su autoconcepto (la diferencia en el esquema del sexo se va a producir a los tres años). Su *entorno familiar* primero, y el *entorno escolar* después, van a cimentar el autoconcepto futuro. Dado que el autoconcepto está menos formado y estructurado en estos primeros años, tanto los padres como la propia institución escolar, tendrán el monopolio de las relaciones interpersonales, mientras en el niño está surgiendo su autoconciencia. Las actitudes que mantengan los padres como los profesores hacia el niño, al ser «otros significativos», van a tener un significado poderoso sobre el autoconcepto.

Parece, por otro lado, que la relación entre autoconcepto y rendimiento es consistente en la mayoría de las investigaciones y está reconocido por la generalidad de autores (GIMENO, 1976; HERNANDEZ y BAEZ, 1982). Es decir, el autoconcepto puede mejorar el rendimiento, pero también a la inversa. El rendimiento o una mayor habilidad en el estudio, puede mejorar el autoconcepto. (BOWER, 1962; HAMACHECK, 1969).

1.2. El papel del autoconcepto en la vida cotidiana.

Nadie duda de la importancia del autoconcepto en la vida de los individuos. Este además juega un triple papel:

- a) Mantener la consistencia interna.
 - b) Determina cómo son interpretadas las experiencias.
 - c) Proporciona un conjunto de expectativas.
- a) El autoconcepto como mantenedor de la consistencia interna.

Si un individuo tiene ideas, sentimientos o percepciones que no están en armonía o se oponen unas a otras, se produce una situación psicológica no confortable. A esto se le denomina *disonancia*. Al hablar de *disonancia* dentro del autoconcepto, estamos admitiendo el carácter homeostático de la misma (HEIDER, 1958; FESTINGER, 1957).

En este sentido si un alumno siente que no puede hacer una tarea y que es «bobo», entonces tiene probabilidades de comportarse de manera que parezca «bobo». BURNS

(1982) nos comenta el caso de una chica que puntuaba por encima del promedio en C.I., pero que no rendía en las materias básicas. En una entrevista mantenida con ella, dijo que no era lo suficientemente lista. Se le informó entonces que las puntuaciones en el test eran altas, lo que no concordaba con su punto de vista. En una prueba que realizó posteriormente puntuó por debajo del promedio. Necesitaba esta puntuación para mantener su consistencia interna, para reforzar su punto de vista sobre ella. De esta manera fue su punto de vista lo que determinó su conducta y no la conducta lo que determinó su punto de vista.

En definitiva, los conflictos que surjan entre la evidencia objetiva y el juicio personal acerca de uno mismo, se resuelven a favor del juicio personal (BELTRAN, 1984).

No todos los aspectos separados del autoconcepto global son igualmente relevantes, su relevancia varía en función del contexto. Por ejemplo, el autoconcepto de ser el hermano más joven, más pequeño y más débil es importante sólo en la familia; entre el grupo de pares tales evaluaciones no se aplican. Esta cualidad de «contexto relevante» de muchos autoconceptos, ayuda a explicar la paradoja de la inconsistencia. La resolución de la paradoja de que muchas personas pueden tener numerosos autoconceptos conflictivos, está unido al hecho de que la disonancia sólo existe cuando ambos elementos conflictivos están simultáneamente presentes o son relevantes y la persona es consciente de este conflicto.

b) El autoconcepto como un determinante de la interpretación de la experiencia.

El autoconcepto es un poderoso determinante de la conducta; va a conformar la manera en que un individuo interpreta sus experiencias a través de las cosas que le han sucedido.

El autoconcepto actúa como un filtro interior, cada experiencia tendrá un significado que dependerá, del punto de vista que cada sujeto tiene de sí mismo. Dado el carácter homeostático del autoconcepto, no será fácil erradicar el punto de vista que un individuo tiene de sí mismo. Como señala BURNS, (1982) no existen garantías de que un niño que tenga un autoconcepto negativo, interprete los refuerzos positivos (alabanza, alterar la situación del niño en la clase...) que el profesor emite, de la manera que éste pretendía. Antes bien, el niño puede pensar «debo ser tonto porque si no, no estaría diciéndome que no lo soy», ante un profesor que trata de hacer ver a un alumno que no es como él cree ser.

c) El autoconcepto como un conjunto de expectativas.

El autoconcepto es un poderoso determinante de lo que los individuos esperan que pase. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas y la conducta, conduce según BURNS (1982), a una profecía de autocumplimiento. Si un niño espera no gustar a la gente, se comportará de modo tal que se cumpla su expectativa o tenderá a interpretar la experiencia de manera que confirme su punto de vista.

1.3. El autoconcepto del profesor.

BURNS (1982), señala que una de las características más inquietantes de la plétora de investigaciones sobre la efectividad y formación del profesorado, es la relativa ausencia de estudios que investigan el papel del autoconcepto sobre la conducta y efectividad del profesor.

Como ya ha quedado claro en la bibliografía sobre el tema del autoconcepto, los niños que presentan un bajo autoconcepto son ansiosos, susceptibles, se autorrechazan, se sienten poco valiosos, tienen dificultades en las relaciones interpersonales y generalmente muestran un pobre ajuste emocional y social. Por tanto, se podría razonablemente inferir que los profesores que tienen una baja autoestima, igualmente tendrán más dificultades de naturaleza social y emocional, mayores dificultades con las actividades escolares, mostrarán ansiedad y tensión y, en general, serán menos efectivos como profesores, menos

respetados por sus compañeros y menos capaces de promover autoestima positiva en sus alumnos.

Parece que los trabajos de investigación han dejado suficientemente claro que el rendimiento académico y el autoconcepto están estrechamente relacionados; ahora tenemos que añadir que el valor del autoconcepto es doble, ya que además proporciona un conjunto de expectativas, tanto producidas por el propio alumno como por el profesor, que servirán para mejorar, mantener o empeorar la autoestima de los alumnos.

Generalmente los profesores intentan que sus conductas tengan un *efecto positivo* sobre los alumnos (esta tendencia a producir sólo efectos positivos fue recogida en nuestro trabajo). Sin embargo, desde la perspectiva del niño, lo que importa es la interpretación que éste hace de la conducta del profesor y es a dicha interpretación a la que va a responder.

Los profesores tienen autoconceptos que afectan su propia conducta y la conducta de los alumnos, su habilidad para construir relaciones sanas, sus estilos de enseñanza y sus percepciones y expectativas de sí mismo como profesores y de los niños como estudiantes. Además, se ha constatado que los profesores efectivos tienen autoconceptos más positivos; es decir, la forma en que los profesores se perciben a sí mismos y cómo perciben a los alumnos influirá en la efectividad de su enseñanza. De acuerdo con COMBS (1965), un autoconcepto positivo es un prerequisite necesario para la creación de un entorno de apoyo en la clase. A su vez, el éxito en la enseñanza está indiscutiblemente asociado con una consideración positiva de sí mismo, confianza y ajuste. Así BURNS (1982) ha señalado:

«En el sentido más amplio del término, el buen profesor se ve a sí mismo como una buena persona (...). Las autopercepciones de un buen profesor son como las autopercepciones de cualquier persona básicamente saludable, sea un buen electricista, un buen psicólogo experimental o sea quien sea. La evidencia clínica ha mantenido una y otra vez que cualquier persona tiene probabilidades de ser más feliz, más productiva y más efectiva cuando es capaz de verse a sí misma de manera positiva» (p. 255).

Parece, por otra parte, que los profesores efectivos difieren de los no efectivos por mostrar:

1. Una voluntad de ser más flexible.
2. Habilidad para personalizar su enseñanza.
3. Una apreciable actitud reforzante hacia sus alumnos.
4. Una manera de enseñar amistosa, afectuosa, informal y sencilla.
5. Habilidad empática, sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos.
6. Ajuste emocional, autoconfianza y jovialidad.

En otras palabras, los profesores efectivos crean *entornos de aprendizaje* diferentes de los profesores no efectivos. Asimismo, se ha constatado que las actitudes y la actuación psicopedagógica del profesor en el aula, influyen sobre la formación y desarrollo del autoconcepto del alumno. En el resumen realizado por HAMACHECK (1971) de las investigaciones sobre el desarrollo del autoconcepto, aparecen los siguientes grupos de factores con más influyentes: crecimiento físico, prácticas educacionales, adaptación escolar y métodos de enseñanza, etc. Además, diversos autores (L'ECUYER, 1985; ZILLER, 1973; KUHN, 1960), destacan la importancia del profesor como «otro significativo» con el que el niño tiende a identificarse.

1.4. El profesor como un agente de intervención para la mejora del autoconcepto de los alumnos.

El profesor ocupa una posición clave en la formación de un esquema específico, pero nuclear para el autoconcepto general, como es el esquema de *competencia académica*. La articulación de este esquema se va fraguando en el decurso de la vida escolar, aunque ya desde la enseñanza primaria, cobra un lugar destacado en el ámbito de las autoconceptualizaciones que el niño tiene de sí mismo.

Se ha destacado repetidamente la incidencia que tiene el rendimiento académico sobre el autoconcepto de un alumno. También se ha señalado lo difícil que resulta erradicar un autoconcepto negativo, una vez que entra a formar parte de la forma consistente en la que un sujeto se ve a sí mismo. Dado que el autoconcepto actúa como un filtro interior (BURNS, 1982) todas las experiencias, sucesos o acontecimientos serán tamizados por ese filtro. Por consiguiente, ya vimos que un niño que cree de sí mismo que es «tonto», actuará de forma consistente con su punto de vista sobre sí mismo y tenderá a interpretar todo lo que le ocurra de acuerdo con este punto de vista, y no de acuerdo con la evidencia objetiva que de él se tenga.

No es de extrañar pues, que los autores preocupados en este tema insistan en la importancia de no someter al niño a un entorno de aprendizaje frustrante y de fracaso continuado, donde vea amenazado su autoconcepto y resulte difícil la construcción de un autoconcepto positivo.

Existen investigaciones tendentes a dilucidar la cuestión de si las *intervenciones* que se realizan para alterar el autoconcepto tienen *efectos diferentes* sobre los alumnos de las distintas edades. En un estudio efectuado por HARROP (1977) se trató de comprobar la hipótesis de que las puntuaciones en autoconcepto de los alumnos de diferentes edades, podrían verse diferencialmente afectadas por medio de la modificación de conducta.

HARROP aplicó la escala de Piers-Harris a 120 niños de 7 a 11 años. Los profesores fueron entrenados en técnicas de modificación de conducta (principalmente en la técnica de refuerzo) con la finalidad de incrementar el autoconcepto de los alumnos seleccionados. Se realizaron comparaciones entre los alumnos seleccionados y los que no lo habían sido. Los resultados señalaron la existencia de efectos diferenciales. Los alumnos de 7 a 9 años respondieron al tratamiento, mientras que los alumnos por encima de esta edad no respondieron al tratamiento. Además, los alumnos seleccionados incrementaron más sus puntuaciones en autoconcepto que los que no lo fueron.

Se han señalado algunas consideraciones teóricas que tratan de justificar tales resultados. Para LIVESLEY y BROMLEY (1973), los alumnos más jóvenes están en un período de crecimiento rápido y quizá estén más abiertos a la influencia externa. Podría ser también que se precisen tratamientos más sofisticados para los alumnos de más edad, dado que su comprensión ha pasado a un nivel de análisis más abstracto. También puede ocurrir que el profesor sea una persona más reforzante para los alumnos de menor edad. Las diferencias de puntuación obtenidas entre los alumnos de una misma clase recibe la siguiente explicación alternativa: si el profesor es un poderoso dispensador de refuerzos, aunque continúe reforzando al grupo como antes (o incluso lo refuerze más que antes), el incremento de refuerzos al grupo seleccionado, posiblemente cause un decremento relativo en el resto del grupo-clase.

En uno de los primeros trabajos británicos realizados sobre el autoconcepto, STAINES (1954, 1958) demostró que era posible que el profesor cambiase consciente y deliberadamente el autoconcepto del alumno. STAINES considera que el profesor es un «otro significativo». Este tiene las funciones de reflejar, interpretar y reforzar a través del *diálogo conductual* que se establece dentro del ámbito de la clase. Parte de la premisa de que los autoconceptos son estructuras aprendidas derivadas de la interacción con otros y con el entorno.

STAINES elaboró dos hipótesis que relacionaban el papel del profesor con la autoimagen del alumno.

La *primera hipótesis* afirmaba que los profesores difieren en el uso de *comentarios referentes al yo*.

La *segunda hipótesis* afirmaba que se pueden producir cambios en el rendimiento académico y en la autoimagen del alumno a través de variaciones en el estilo de enseñanza. Estas variaciones se cifraban en el papel del profesor dentro del aula: reforzando en el alumno el sentido de valía personal, satisfaciendo las necesidades de estatus de cada niño.

En el ámbito académico evaluaba el rendimiento del alumno y sus productos, proporcionándole *feedback* constructivo y evitando el uso de palabras sencillas como «bueno» o «malo», es decir, se procuraba dar al alumno un *feedback diferencial*. A través de este proceso de enseñanza se proporcionaba contenido cognitivo, encaminado a que cada alumno adquiriera los conceptos y las conductas necesarias para alcanzar sus metas. Ambas hipótesis fueron confirmadas.

Los resultados obtenidos por STAINES son de gran utilidad por cuanto apuntan la posibilidad de que el profesor cumpla sus funciones de tipo académico, sin descuidar la *creación y desarrollo de un autoconcepto positivo y realista* en los alumnos; se recalca, además, la necesidad de que estas metas sean alcanzadas dentro de la institución escolar. Por otro lado, ofrece pautas de actuación que permita el logro de tales metas.

2. INVESTIGACIONES DIRIGIDAS AL PROFESOR DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO

Dentro del ámbito cognitivo podemos situar los siguientes trabajos:

a) *El trabajo de FETTER* (1983)

Notas fundamentales:

- Objetivo del programa: determinar la eficacia del proceso de autoanálisis sistémico en el profesor.
- Tipo de implicación: didáctica, experiencial.
- Medio lingüístico: enunciativo.
- Vehículo de comunicación: oral, visual, escrito.
- Procedimiento de participación: cuestionarios

La autora del trabajo parte de la necesidad de cambiar las técnicas de enseñanzas utilizadas por el educador de la salud (profesor), para diseminar la información sobre la misma. Puesto que una de las metas principales de la educación de la salud es guiar a que los individuos adquieran actitudes y conductas que le conduzcan a una vida más fructífera, por medio de una mayor calidad de su vida física, social, mental y emocional, los educadores de la salud tratan con lo cognitivo diseminando la información.

Por otra parte, éstos deben ser conscientes de sus técnicas de enseñanza en la clase, y en particular, sobre la interacción profesor-alumno en el área de educación de la salud.

El propósito de la investigación realizada por FETTER, era determinar si existían diferencias significativas en la conducta de enseñanza no verbal de los profesores que utilizaban un proceso de autoanálisis sistemático y de un grupo similar que no fuera expuesto a dicho proceso.

Veintiocho profesores de distintas áreas geográficas de escuela secundaria participaron en el estudio. Estos fueron divididos al azar en dos grupos: experimental (catorce) y control (catorce). Los profesores del grupo experimental fueron expuestos a un proceso de autoanálisis y secciones de video diseñadas por el experimentador.

Se utilizó un instrumento de observación que recogía la frecuencia de conductas no verbales: contacto de ojos, expresión facial, movimiento de cabeza, alejamiento o acercamiento a los estudiantes, control de éstos por medio de posturas no verbales...

El segundo cuestionario utilizado, trataba de medir la autopercepción de varias conductas no verbales que ocurrían en la clase.

A cada profesor se le pidió que completara el cuestionario (tipo LIKERT) durante la primera visita de los investigadores. A los profesores del grupo experimental se les repartió una copia del manuscrito «El lenguaje silencioso en el aula», y se les instó a que lo leyeran cuidadosamente antes de la próxima visita de los investigadores.

En la segunda visita se grabó la conducta del grupo de tratamiento, durante una clase regular, permitiendo que los profesores la vieran inmediatamente. Sólo el profesor veía la

película. Previamente había cumplimentado de nuevo el cuestionario centrándose en las conductas no verbales, más que en las cualidades personales que ellos podrían observar.

Aproximadamente tres o cuatro semanas más tarde un observador entrenado concertaba una cita con el profesor para visitar la clase y codificar varias conductas no verbales que habían sido detectadas en el «instrumento centrado en la observación». No fue posible el elemento sorpresa. Sin duda, esto produjo cambios en la conducta y aunque el grupo no era consciente de lo que se estaba observando, la realidad de las *observaciones* que estaban realizándose en el aula probablemente afectaban las frecuencias. Por otra parte, el grupo experimental quizá había asumido que ellos estaban dando clase o que se les estaba dando indicaciones durante todo el período de clase, por tanto, se mostraban mucho más activos que el grupo control.

La prueba t-test fue utilizada para analizar la hipótesis principal: existen diferencias en cada uno de los catorce ítems de conducta de enseñanza no verbal entre el grupo control y el grupo experimental.

Sin embargo, los resultados no corroboran la hipótesis formulada. Sólo se encontraron diferencias significativas en uno de los catorce ítems: manipulación del entorno o el uso de gestos.

Pero aunque no existieran diferencias significativas el nivel de .05, los profesores del grupo experimental modifican su conducta no verbal en una dirección positiva. Decreció la expresión ceñuda del profesor y las miradas de exasperación, mientras que aumentaron el contacto de miradas y los movimientos de acercamiento hacia los estudiantes. La autora señala el hecho de que quizá estas puntuaciones hubiesen sido significativas si la muestra fuera más amplia.

b) *El programa de MOSKOWITZ, SCHAPS y MALVIN (1982).*

Notas fundamentales:

- Objetivo del programa: determinar la importancia y efectividad de la implementación de los «círculos mágicos» en el contexto del aula, así como valorar la satisfacción personal que consigue alcanzar el profesor con su enseñanza.
- Tipo de implicación: didáctica, experiencial, elaborativa.
- Medios lingüísticos: enunciativo.
- Vehículo de comunicación: oral, escrito y visual.
- Procedimiento de participación: entrevistas y cuestionarios.

El «Círculo Mágico» es una estrategia para llevar a cabo pequeños círculos de discusión en clase. Cada sesión del círculo dura entre quince y treinta minutos; el profesor dirige la discusión de un tema particular con un número de alumnos que oscila entre cinco y doce. Asimismo utiliza métodos que estimule la expresión de los pensamientos y sentimientos de los estudiantes, sin que se corra el riesgo de otros formatos de interacción en grupo. La participación siempre es voluntaria; el enfrentamiento y el debate nunca se permiten. Elementos claves del círculo son: cada miembro tiene la oportunidad de participar incluso si elige estar callado- y cada participante será cuidadosamente escuchado por los otros miembros del círculo.

El trabajo de MOSCOWITZ et al., pretende evaluar el proceso y los resultados de un programa de entrenamiento *in service*, dirigido al profesor en círculos mágicos. El entrenamiento se efectuó durante un año, dentro de un programa de intervención que duraba tres años.

Las investigaciones que han sido realizadas sobre este tema, han tratado de valorar el impacto del «Círculo Mágico» sobre los *estudiantes* en las siguientes variables: autoestima social, actitudes hacia los compañeros, autoestima académica, locus de control, actitudes hacia la escuela, percepción de las actitudes de los compañeros hacia la escuela y problemas de conducta.

Entre estas variables se estableció una hipótesis: los «Círculos Mágicos» podrían tener más probabilidad de mejorar la *autoestima social* y las *actitudes sociales*, dado que las estrategias estaban más estrechamente relacionadas con estas variables. También se predijo efectos positivos sobre las otras variables, aunque estos círculos no trabajasen directamente sobre ellas.

A los profesores que completaban los círculos se les pagaba \$200 y se les ofrecía créditos para su doctorado. Durante el año escolar el entrenador visitaba a cada profesor un mínimo de cuatro veces. En las primeras visitas el entrenador realizaba «Círculos Mágicos» o demostraba otras habilidades. En las restantes visitas, observaba al profesor realizando círculos y les proporcionaba *feedback*. En tales ocasiones, después de dejar la clase, el entrenador completaba un formulario de evaluación del proceso basado en las notas tomadas durante la observación.

Para la *evaluación del proceso*, se utilizaron algunos métodos para controlar la implementación de los círculos y para detectar la reacción de los profesores al entrenamiento. Estos métodos incluían:

- 1) Informe detallado de todas las sesiones de entrenamiento.
- 2) Datos sobre la asistencia a las sesiones de entrenamiento.
- 3) Encuestas a los profesores para obtener *feedback* de las sesiones.
- 4) Entrevistas individuales con los profesores y con los directores para obtener más información de las reacciones del profesor ante el entrenamiento.
- 5) Encuestas-cuestionarios al profesor después del entrenamiento y al final del año de entrenamiento para controlar la implementación y evaluar la adecuación del entrenamiento.
- 6) Observaciones del entrenador mientras los profesores están llevando a cabo los círculos.
- 7) Informes semanales de los profesores sobre la frecuencia con que realizaban círculos en su clase.
- 8) Entrevistas con los profesores, controles para identificar cualquier difusión de los resultados.

Se realizaron *medidas sobre los estudiantes*, utilizándose como pretest y postest la escala de observación del yo. Esta escala mide la forma en la que los niños se perciben a sí mismos y a su relación con los compañeros, su profesor y la escuela. El cuestionario tiene sesenta afirmaciones a las que los niños responden sí o no.

En el postest se obtuvieron datos de los alumnos con el Cuestionario del Estudiante, un instrumento diseñado para este estudio. La primera parte, mide la creencia que uno tiene acerca de su control y su responsabilidad para sus éxitos o fracasos intelectuales o académicos. La segunda parte contiene ítems que miden autoestima académica, autoridad y control, relaciones interpersonales con los compañeros, actitudes hacia la escuela y percepción de las actitudes de los compañeros hacia la escuela.

También se incluyeron escalas pretest y postest de autoestima social, actitudes hacia los compañeros, clima de enseñanza afectiva y actitudes hacia la escuela. Otras medidas postest incluyeron autoestima académica, locus de control para los éxitos, para los fracasos y cómo se perciben actitudes de los compañeros hacia la escuela.

Como datos de archivo se recogieron medidas del rendimiento académico, así como medida de la asistencia de los alumnos a clase.

Como postest se obtuvo la valoración del profesor sobre la conducta en clase. Usando la lista de clase se indicaba la frecuencia con que un niño había sido un problema de disciplina mayor o menor desde enero hasta abril.

Para la *evaluación del profesor* se aplicó el Cuestionario del Profesor, utilizando como medida pretest- postest y creado *ad hoc*. Incluye medidas sobre: satisfacción del profesor, cohesión con el grupo de profesores, importancia y eficacia de alcanzar los objetivos del

círculo. Como posttest se incluyó una medida de habilidad para implementar círculos mágicos.

Los autores han agrupado la evaluación de los resultados en dos apartados: evaluación del proceso y evaluación del resultado.

a) Los datos arrojados por la *evaluación del proceso*, mostraban que los profesores encontraban el entrenamiento *in service* en «Círculos Mágicos» interesante, bien organizado y útil. También señalaban que dominaban la mayoría de las habilidades y que las habían implantado regularmente en su clase. La única debilidad del programa era que las últimas sesiones fueron redundantes.

La frecuencia con la que los profesores llevaban a cabo los círculos en su clase, varió considerablemente. Durante el año escolar algunas clases recibieron un círculo cada tres semanas, mientras que otras recibieron al menos un círculo cada semana.

A pesar de la sustancial variedad en la frecuencia de implementación, la calidad del liderazgo del profesor en el círculo era uniformemente alta (valorado por el entrenador). Esto coincide con el autoinforme de los profesores sobre el dominio de las habilidades.

Al final del año escolar los profesores del grupo control sabían muy poco sobre las metas o técnicas del «Círculo Mágico». Así, la difusión del tratamiento no era una amenaza plausible a la validez interna del diseño de evaluación.

b) La *evaluación del resultado*, se presenta por separado para los estudiantes y para el profesor: en el análisis de los datos de los *estudiantes* se observaron diferencias entre los chicos y las chicas. Con los primeros se alcanzaron efectos positivos de autoestima social y un efecto negativo del tratamiento sobre problemas menores de disciplina. Las chicas no obtuvieron efectos positivos con el tratamiento.

El análisis de los datos del profesor arrojaron efectos significativos para dos de las cuatro medidas: satisfacción de los profesores y habilidades en el manejo del «Círculo Mágico», así como una mayor implementación del círculo detectado por el inventario conductual.

Los autores concluyen que existe poca evidencia a favor de la hipótesis de los efectos del «Círculo Mágico» sobre los estudiantes. No se encontraron diferencias para las chicas y sólo un efecto predicho para los chicos. Los chicos experimentales tenían una mayor autoestima social, constatándose que este resultado no estaba asociado al número de «Círculo Mágico» realizados por el profesor dentro del aula.

5. CONCLUSIONES.

A diferencia del enfoque conductual, el enfoque cognitivo se ha preocupado en producir modificaciones «centrales» del comportamiento.

El reconocimiento de que los mecanismos cognitivos inadecuados interfieren el proceso de adaptación de la persona, ha hecho reconsiderar el papel de la Psicología Cognitiva. No se le considera ya únicamente aplicable al ámbito instruccional. Ocupa, además, un papel destacado en los aspectos preventivos y de tratamiento de la salud mental. De ahí que se hayan realizado programas *instruccionales adaptativos*, cuya eficacia en ambientes escolares está siendo constatada.

Dos temas centrales dentro de este enfoque, son el del autoconcepto y el de las expectativas. Ambos están fuertemente interrelacionados en la vida académica. El autoconcepto de profesor efectivo que necesita desarrollar todo profesional de la educación, va a ser conformado especialmente por aquellos niños que se adecúan al rol de buen alumno o de alumno ideal. El profesor proporciona entonces un *feedback* diferencial. Esto conduce, con bastante frecuencia, a crear expectativas inadecuadas, que se comportan como profecías de autocumplimiento.

Los programas que se acogen bajo este enfoque, tienen los siguientes rasgos:

1) El área de contenido se centra, en un caso, en las conductas no verbales del

profesor. El programa de FETTER (1983) es un ejemplo de ello. Se trata de hacer al profesor reflexivo en su conducta de enseñanza no verbal a través del autoanálisis. Expresión facial, contacto visual, movimientos de cabeza..., son conductas no verbales y que, además, están relacionadas con la comunicación de las expectativas del profesor.

El programa de MOSCOWITZ (1982), no persigue obtener mejoras sobre los estudiantes únicamente (en autoestima social, actitudes sociales hacia los compañeros, hacia la escuela...), sino también sobre el propio profesor (implementación adecuada de las habilidades del *círculo* en el aula y satisfacción personal con la enseñanza). De ahí que el contenido del programa resulte beneficioso tanto para el alumno como para el profesor.

- 2) Los instrumentos de evaluación de resultados, utilizados por los creadores de programas, no son muy distintos a los utilizados por otros enfoques: cuestionarios, observación, vídeos, entrevistas...
- 3) De los dos programas presentados, uno de ellos ha tratado de desentrañar los efectos directos e indirectos del mismo. Es decir, tanto a través del profesor que recibe el tratamiento como del alumno, que se le supone beneficiario indirecto de las nuevas destrezas adquiridas por el profesor.
- 4) No se ofrecen datos sobre estudios de seguimiento, que traten de observar si las ganancias perduran con el tiempo, o si éstas aparecen en un período tardío cuando ya no se están evaluando los resultados. Es posible, que la medición de resultados se produzca en un lapso de tiempo inadecuado de tal forma que no se pueda apreciar convenientemente el efecto del programa.

BIBLIOGRAFIA

- BELTRAN LLERA, J. (1985): Autoconcepto. En Beltrán. *Psicología Educativa*. UNED
- BOWER, E.M. (1962): Mental Health in Education. *Review of Educational Research*, 23, 441-453.
- BURNS, R.B.(1982): *Self-concept. Development and Education*. London, Holt, Rinehart and Winston
- COMBS, A.W. (1965): *The professional education of teachers*. Boston Mass, Allyn and Bacon.
- FETTER, P.M. (1983): Nonverbal teaching behavior and health educator. *Journal School Health*, 53 (7), 431-432.
- FORGUS, R. Y SCHULMAN, B. H. (1979): *Personality: a cognitive view*. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Servicio de Publicaciones del MEC
- HAMACHECK, D.E. (1969): Self- concept as related to motivation and learning. En H.F. Clarizio (ed). *Mental health and educative process*. Nueva York, Rand-McNally Company.
- HARROP, L.A. (1977): *The methodology and application of contingency management in schools*. Unpublished Thesis. University of Liverpool.
- HERNANDEZ, P.(1984): *Psicología de la Educación hoy*. Universidad de La Laguna.
- HERNANDEZ, P. Y BAEZ, B. (1982): *Intervención psicoeducativa: Autoestima, conducta de estudio y rendimiento académico*. Actas del VII Congreso Internacional de Psicología.
- HERNANDEZ, P. y JIMENEZ, J. (1983): *Intervención psicoeducativa y adaptación*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- HERNANDEZ P. y GARCIA, D. (1985): *Procedimientos instruccionales escritos en la mejora de la adaptación: Multianálisis y seguimiento*. Memoria de Doctorado, Universidad de La Laguna.

- HERNANDEZ, P. y SANTANA, L.E. (1986): *Programa instruccional dirigido a los profesores para la mejora de la adaptación de los alumnos*. Memoria de Doctorado. Universidad de La Laguna.
- KUHN, M.H. (1960): Self- attitudes by age, sex and professional training. *Sociological Quarterly*, 1, 39-55.
- L'ECUYER, R. (1985): *Le concep de soi*. Trad. español, 1985 por Oikos-Tau.
- LIVESLEY, W.J. y BROMLEY, D.B. (1973): *Persons perceptions in childhood and adolescence*, Wiley, London.
- MOSKOWITZ, J.M. y otros (1982): Process and outcome evaluation in primary prevention. The magic circle program. *Evaluation Review*, 6 (6), 775-788.
- ROGERS, T.B. (1981): A model of the self as aspect of the human information processing system. E.N. Caton y J.F. Kilhstrom (Eds) *Cognition, Social Interaction and Personality*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- STAINES, J.W. (1954): *A psychological and sociological investigation of the self as a significant factor in education*. Unpublished PhD thesis, University of London.
- STAINES, J.W. (1958): The self picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28(2).
- VEGA DE, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza.
- WEEST, CH.K. y otros (1980): General self-concept of academic ability and school achivement. Implications for «causes» of self-concept. *The Australian Journal of Education*, 24, 194-213.
- ZILLER, R. (1973): *The social self*. Pergamon press, New York.