

DESCRIPCIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA Y SUS APLICACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Hernández, G.

INTRODUCCIÓN

El paradigma humanista es un complejo mosaico de facciones dadas las diferencias existentes entre los diversos autores adeptos a él. Si bien, como revisamos en los capítulos anteriores, los conductistas se han interesado por las actitudes observables (y los cognitivos por los procesos cognitivos inobservables), las proyecciones del paradigma psicoeducativo han venido a llenar un hueco que los otros no han atendido con el debido rigor que se merece: **el dominio socioafectivo y las relaciones interpersonales**.

Las aplicaciones del paradigma humanista, como en el caso conductista, sin duda se encuentran reguladas por la hipótesis de extrapolación-traducción, puesto que los planes y los esquemas teóricos elaborados por los adeptos al paradigma (a partir de la experiencia clínica y la reflexión) han sido practicados en el ámbito educativo, haciendo sólo ajustes inmediatos de acuerdo con dicho contexto de aplicación. La investigación psicoeducativa realizada desde la perspectiva de este enfoque en general está orientada a la refinación y validación de prácticas derivadas del paradigma, pero escasamente a la generación de conocimiento innovador como en el caso de la perspectiva cognitiva.

No obstante, el paradigma es de una importancia histórica enorme, en tanto que ha señalado las carencias de las prácticas educativas y de los campos de aplicación de los otros enfoques por lo que éstos (por ejemplo el caso conductista y el cognitivo), se han visto precisados a reconsiderar críticamente algunas de sus posturas, para ampliar sus horizontes de aplicación.

1

ANTECEDENTES

Aunque se dice que el humanismo tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos como Aristóteles, encontramos también en filósofos del renacimiento, Leibnitz, Kierkegaard, Sartre etc., sin embargo como paradigma de la disciplina psicológica nace poco después de mediados del presente siglo (aunque con un periodo de gestación de más de 10 años; véase Hamachek, 1987; Villegas, 1986).

En la década de los cincuenta en Estados Unidos como sabemos, predominaban dos escuelas u orientaciones en la psicología: el enfoque conductista y la corriente psicoanalítica. La primera de ellas interesada en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta, y la segunda con una propuesta idealista basada en la noción del inconsciente y los instintos biológicos. Dentro de este contexto, la psicología humanista nace con la "tercera fuerza" alternativa a las otras dos. Según algunos de los pioneros de este movimiento, se pretendía desarrollar una nueva orientación en psicología que fuera antireduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores externos (conductismo) o a conceptos biologicistas innatos (freudismo), sino por lo contrario, que se centrara en el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal.

Otros factores que sin duda influyeron notablemente en el surgimiento de este paradigma fueron los de orden histórico y sociocultural que regían por dichos años, en Estados Unidos en particular. El *zeitgeist* (clima cultural de la época) en que se encontraba el país después de dos guerras mundiales era de apertura hacia nuevas formas de actitudes y pensamiento que rompieran con la represión militar y sexual, con una moral superficial y con la deshumanización propia de la sociedad industrial. De modo que una postura alternativa en psicología como la humanista, centrada en el estudio psicológico del y para el hombre, tenía un marco propicio para su desarrollo.

El movimiento creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y toda la década de los sesenta, influyendo no sólo en el ámbito académico de la disciplina sino en otras esferas del saber humano (véase el Movimiento del Potencial Humano v. Villegas, 1986).

Algunos de los principales promotores y divulgadores de la corriente por esos años, fueron A. Maslow (a quien se considera como el padre del movimiento), G. Allport, G. Moustakas, G. Murphy y C. Rogers. Se dice que estos fundadores y continuadores de la corriente humanista, se vieron fuertemente influidos por la filosofía existencialista y la corriente de la fenomenología, aunque algunos autores (Villegas, 1986) señalan que la influencia de estas filosofías es más bien relativa sólo en algunos autores del movimiento.

La psicología humanista representa una matriz disciplinar, no monolítica, con diferentes tendencias dentro de la misma. No obstante, se considera que tiene una identidad propia debido a ciertos principios filosóficos y teóricos comunes por los promotores del movimiento. Sin duda el campo de estudio principal de la psicología humanista se mueve dentro del ámbito de la psicología clínica (en el estudio de los problemas y patologías psicológicas y particularmente en la propuesta de modelos teóricos-terapéuticos), pero también se han desarrollado aplicaciones en otras áreas como son la psicología del trabajo y de la educación.

PROYECCIONES DE APLICACIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA AL CONTEXTO EDUCATIVO

Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas y se escribían y aplicaban en un tono deshumanizador. Durante los años sesenta aparecieron, varios trabajos críticos sobre la escuela enfotados desde diversas tendencias (p. ej. el movimiento del humanismo radical de Holt, Goodman, etc.; véase Fuentes Molinar 1985), en los cuales se subrayaba que las carencias y fallas de esta institución no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos; sino, por, lo contrario los habían Fracasar en los aspectos académicos y también en su vida social posterior (Hamachek 1987). Esté clima de descontento, junto con la aparición del paradigma y el *Zeitgeist* de la época, del que ya hemos hablado, fue el contexto propicio para que comenzaran a advertirse las primeras aplicaciones de la psicología humanista al campo de la educación.

Como hemos dicho, la psicología humanista es fundamentalmente clínica y aun en las aplicaciones a la educación se notan ciertas reminiscencias de tipo clínico, Esto lo podemos,

percibir claramente en algunas clasificaciones de las aplicaciones propuestas, como la de Miller (1976, citado en Sebastián 1986), quien ha identificado cuatro tipos de modelos, de educación humanista:

- a) Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes (p. ej. el desarrollo psicosocial de Erickson o el desarrollo moral de Kohlberg, este último de filiación piagetiana).
- b) Modelos de autoconcepto, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina (p. ej. la clarificación de valores y el modelo de Shaftels).
- c) Modelo de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (p. ej. modelo comunicativo de Carkhuff).
- d) Modelos de expansión de la conciencia orientados a desarrollar el lado intuitivo de esta (p. ej. La educación confluyente y la psicósíntesis).

Nuestra exposición de este paradigma se concentrará en la información relativa a programas y experiencias de tipo educativo (la cual no supone una revisión exhaustiva), y excluirá las connotaciones de tipo clínico. Un autor al cual nos dedicaremos con especial atención es Carl Rogers, quien para muchos es el más representativo en lo que se refiere a las aplicaciones educativas del enfoque humanista. En general, se puede decir que los esfuerzos del enfoque humanista por abordar la educación giran en torno al logro de una educación integral y subrayan lo que las otras propuestas han marginado: el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos.

Conceptualización de la enseñanza

3

Desde el punto de vista de los humanistas, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son *diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás*. En este sentido, considera necesario ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado (Hamachek 1987, Sebastián 1986). Como señala acertadamente Sebastián, se trata de: «tener siempre presente el ser esencial invisible albergado en el ser existencial perceptible» (p. 88).

Así, otro aspecto que los seguidores del paradigma han subrayado en el planteamiento de una educación humanista es el logro máximo de la *autorrealización* de los alumnos en todas las esferas de la personalidad. En el humanismo, la educación es un medio favorecedor (cuasiterapéutico y al mismo tiempo instruccional) del desarrollo de esa tendencia actualizante inherente a todos los hombres, la cual deberá ser potenciada si se atienden las necesidades personales de cada alumno y se les proporcionan opciones válidas de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal (Maslow 1988, Sebastián 1986).

Weinstein (1975, citado en Sebastián 1986) ha señalado cinco características importantes de la educación humanista:

- a) Retama las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Concede al conocimiento personal tanto valor como al conocimiento público.
- d) Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.
- e) Considera que todos los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

Por su parte, Rogers defiende lo que él llama una «educación democrática centrada en la persona», la cual consiste en conferir la responsabilidad de la educación al alumno. Esta educación centrada en la persona tiene las siguientes características:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
- b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se le puede facilitar el aprendizaje).
- c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos *con* iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que ello dejen de desarrollar su individualidad.

4

Vale la pena mencionar que algunos autores (Roberts 1978, Good y Brophy 1983) señalan que la educación humanista también se ha interesado en la creación de contextos adecuados para la expresión, el desarrollo y la promoción de la afectividad.

A partir de todas las premisas anteriores se puede concluir que el concepto de enseñanza propugnado por los humanistas es de tipo «indirecto», pues insiste en que el docente «permita que los alumnos aprendan» impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etc., que éstos preferentemente inicien o decidan emprender. Heidegger (1968, citado en Rogers y Freiberg 1996) opina lo siguiente en torno a esta cuestión:

Enseñar es más difícil que aprender porque lo que exige enseñar es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que [...] aprender (p. 67, las cursivas son mías).

De este modo, frente a la postura de la educación llamada tradicional, en la que se hace hincapié en la enseñanza directa y rígida predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor, los humanistas suscriben la postura de la educación centrada en el alumno. Ésta insiste en promover una enseñanza flexible y abierta -en la que los alumnos logren consolidar aprendizajes vivenciales con sentido- que involucre a los educandos como una totalidad y les permita aprender cómo pueden lograr nuevos aprendizajes valiosos

en situaciones futuras. En Rogers y Freiberg (1996) se presenta un *continuum* instruccional propuesto por Freiberg y Driscoll (1992, véase la figura 5.1), que se sitúa entre estas dos posturas de la enseñanza que constituyen los dos extremos; el lector puede comparar en él diferentes opciones instruccionales (algunas de las cuales se revisarán más adelante) y quizá con ello logre una mejor comprensión.

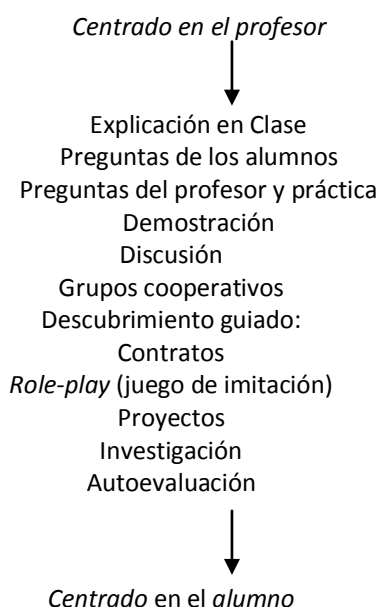


Figura 5.1. Un continuum instruccional
(Tomado de Rogers y Freiberg 1996, p. 222)

Meta; y objetivos de la educación

Hamachek (1987, p. 171) declara que las metas globales de la educación inspirada en el paradigma humanista, son los siguientes:

- a) Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas.
- b) Apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos.
- c) Contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades.

Roberts (1978) ha descrito cinco objetivos educativos que promulgan los programas de tipo humanista:

- a) Centrarse en el crecimiento personal de los estudiantes (las ideas de auto conciencia y reflexión sobre su identidad se encuentran englobados de un modo importante en este objetivo).
- b) Fomentar la originalidad, la creatividad y la imaginación en los estudiantes.
- c) Promover experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes (experiencias de procesos de grupo y comunicación interpersonal).
- d) Provocar en los estudiantes sentimientos positivos hacia las asignaturas o los cursos

escolares.

e) Inducir aprendizajes de los contenidos vinculando los aspectos cognitivos y vivenciales.

Estas metas amplias son los puntos que comparten las distintas propuestas y escritos de los teóricos humanistas. Sobre la cuestión de plantear *los* objetivos para moldear, adaptar y modificar la conducta de los alumnos «en forma humanista» (como lo sostienen algunos autores de otros paradigmas), Sebastián (1986) señala lo siguiente:

Dudo que el profesional de la <<tercera fuerza>> pretenda modificar humanísticamente el comportamiento de nadie, como meta principal. No lo intentará, porque precisamente en este punto es donde entiendo que se marcan las diferencias - enormes y cualitativamente distintas- entre un empeño educativo terapéutico «modificador» y otro fomentador'» (p. 90).

Por último y en concordancia con lo anterior, en torno a la forma de plantear los objetivos, de un curso o de una lección determinada, Rogers y Freiberg (1996). Señalan que, éstos deben confeccionarse sin privilegiar el resultado conductual que se desea conseguir en los alumnos al término del proceso de enseñanza (tal y como se plantearían desde la perspectiva conductista); más bien, según ello, se debe, poner cierto, énfasis en la(s) condición(es) vivencial(es) y el contexto que *los*, alumnos experimentarán en el proceso de enseñanza. Así, desde esta perspectiva, el profesor debe tener como propósito rector (durante la planeación y luego en la enseñanza propiamente dicha) algo más que conseguir ciertos resultados, o conductas preestablecidas; debe guiar o propiciar que los alumnos se aproximen a ciertas situaciones y experiencias de *suyo* valiosas para su crecimiento y su formación pedagógica, en el contexto educativo particular de que se trate.

6

Concepción del alumno

Pueden señalarse tres aspectos distintos pero muy relacionados, en lo que se refiere a la forma como debe concebirse a los alumnos desde esta aproximación:

- a) *Los* alumnos son entes individuales; únicos y diferentes de los demás, y al finalizar la experiencia académica, se debe tener la firme convicción de que dicha singularidad será respetada y aun potenciada (Hamachek 1987).
- b) Los alumnos también son seres con iniciativa, con necesidades personales *de* crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Rogers 1978).
- c) En contra-de *lo* que sostienen otros paradigmas- , *los* alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares. De hecho, se les debe concebir *como personas totales* no fragmentadas, (Kirschenbaum 1978).

Concepción del maestro

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista se basa en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y

necesidades individuales de los alumnos para de este modo crear y fomentar un clima social básico que permita que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek 1987).

Otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad.

El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega, de los materiales pedagógicos; más bien debe proporcionar a los alumnos todos los, recursos que estén a su alcance (Rogers 1978).

Varios autores mencionan *otros* rasgos importantes que debe poseer el maestro:

- a) Ser un maestro interesado en el alumno como persona total (Hamachek 1987).
- b) Procurar estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones, educativas (Carlos y Hernández 1993, Sebastián 1986).
- c) Fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos (Sebastián 1986).
- d) Ser auténtico y genuino ante sus alumnos (Good y Brophy 1983, Sebastián 1986).
- e) Intentar comprender a los alumnos poniéndose en su lugar y ser sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática). Debe aceptar a los alumnos y mostrar ante ellos una actitud comprensiva (Good y Borphy 1983, Poeydomenge 1986).
- f) Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas. Lo esencial es asumir una actitud de no directividad (Rogers 1978, Sebastián 1986).
- g) Poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia; y debe darles a entender que en cualquier momento que lo requieran pueden contar con ellos.
- h) Intentar crear un clima de confianza en el aula (Poeydomenge 1986).

Es indudable, como lo señala Sebastián (1986), que esta visión idealizada del docente puede no ocurrir en las situaciones educativas reales, y a cambio se presenten varias situaciones imponderables, dudas y obstáculos.

Por ejemplo, se sabe que no todos los alumnos perciben o reciben al profesor de la misma manera. Cada alumno tiene características, diferentes y, posee una personalidad y estilos de aprendizaje distintos; por lo tanto, no es posible que el profesor represente lo mismo para cada uno de ellos (especialmente cuando se trata de grupos numerosos). Otra cuestión relevante es la pregunta que, se suelen hacer muchos profesores en los escenarios educativos donde se tiene un compromiso serio con el aprendizaje de contenidos determinados: ¿hasta qué punto se tiene que ser facilitador, y hasta qué punto se debe intervenir directamente en la enseñanza, sin que los alumnos pierdan su libertad para aprender? Todavía más, hay que reconocer que ante determinados cursos y contenidos; el enfoque centrado, en la persona se encuentra seriamente limitado, dado que es necesario proporcionar una enseñanza más dirigida, con más apoyos didácticos elegidos deliberadamente por el profesor (p. ej. un curso

sobre aprendizaje de técnicas quirúrgicas en medicina; de construcción de estructuras en arquitectura, o de ensamblado en alguna profesión técnica).

Para, finalizar, vale la pena hacer un breve comentario, siguiendo a Sebastián (1986), sobre el tipo de relación del docente con sus colegas, en cuanto a lo que les puede aportar y lo que puede aprender de ellos, por ejemplo, sus propios errores didácticos (experiencias como docentes). Esta información compartida puede ayudar a *crear* un clima menos, desafiante y amenazador para que los profesores aprendan de sus colegas, para que cada quien exprese sus temores y sentimientos de incapacidad y para que reconozcan sin reparos sus aciertos, así como sus errores (Aladro, comunicación personal, abril de 1995).

Concepción del aprendizaje

En definitiva, entre los humanistas es Rogers (1978) quien con más profundidad ha analizado el concepto de aprendizaje. Según Rogers: el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Así, si dicha capacidad no es obstaculizada, el aprendizaje se desarrollará oportunamente. Este aprendizaje llega a ser *significativo* cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma *experiencial* (que se entreteja con la personalidad del alumno).

Para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que en primer lugar sea autoiniciado y que el alumno vea el tema, el contenido o los conceptos que se van a aprender como algo importante para sus objetivos personales (como algo significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal). Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (en el que el alumno decida mover sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor.

Otro factor determinante para que se logre el aprendizaje significativo es que se eliminen los contextos amenazantes que pudieran existir alrededor de él. Para, ello, es necesario promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos.

Si cuando el maestro enseña tiene en cuenta estos aspectos, es muy probable que se logre un aprendizaje significativo, el cual será mucho más perdurable y profundo que los aprendizajes basados en la mera recepción-acumulación de conocimientos (aprendizaje memorístico) (Palacios 1978).

Estrategias y técnicas de enseñanza

Como señala Hamachek (1987), las aplicaciones del paradigma humanista a la educación no ofrecen una teoría formalizada para la instrucción. En sentido estricto, algunos autores humanistas han señalado su desacuerdo con las posturas tecnologicistas de la educación (véase Zumwalt 1982, citado en Shulmari 1989). Para la corriente humanista, una postura con orientación demasiado tecnologizada (que abusa de técnicas prescriptivas para la enseñanza) da poca oportunidad a la labor creativa de los profesores en el ejercicio de su función docente. Para estos autores; él profesor no debe seguir «recetas» estereotipadas, sino actuar

en forma innovadora; tomando decisiones continuamente sobre los desafíos que exige la situación de enseñanza. Por ello proponen una serie de ideas y planteamientos de enseñanza con la finalidad de lograr una comprensión más adecuada de la conducta de los alumnos, crear un clima de respeto, y dar oportunidad a los estudiantes para que logren desarrollar su potencial y alcancen así un aprendizaje significativo vivencial en las aulas (Carlos y Hernández 1993).

Patterson (1973; Citado en Good, y Brophy 1983) menciona algunos pasos necesarios para lograr los objetivos de una educación humanista:

- a) Los programas deben ser más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos.
- b) Se debe proveer el aprendizaje significativo vivencial.
- c) Es necesario dar primacía a las conductas creativas de los alumnos.
- d) Hay que propiciar mayor autonomía en los alumnos.
- e) Se debe dar a los alumnos oportunidad de actuar en forma cooperativa.
- f) Se requiere estimular a los alumnos para que realicen su evaluación personal.

En Rogers (1978) y Rogers y Freiberg (1996) se mencionan algunas técnicas y métodos que pueden ser utilizados para desarrollar un ambiente de libertad, propicio para el aprendizaje de los alumnos.

- a) *Construir sobre problemas percibidos como reales:* Se debe procurar que el alumno se enfrente a problemas que le «pertenezcan»; es decir, que no le sean ajenos y que tenga significado para ellos. En este sentido, puede ser válido que el maestro aliente a los alumnos para que expongan los problemas que tienen y que se asocien con el curso que va a impartir. Igualmente puede ser útil confrontar a los alumnos con problemas que en él futuro serán reales para ellos.
- b) *Proporcionar recurso.* En lugar de, que el maestro dedique tiempo excesivo a la planeación y elaboración de programas de estudio para los alumnos, puede tratar de pensar como reunir todos los recursos disponibles que permitan a sus alumnos un aprendizaje vivencial acorde con sus intereses y necesidades.
Los recursos pueden ser de tipo documental (mapas, libros, periódicos, revistas, etc.), los que proporciona la propia comunidad (excursiones, visitas, entrevistas, etc.), e incluso los recursos humanos, entre los que el maestro y otros expertos pueden desempeñar un papel esencial (p. ej. poniendo a disposición de los alumnos sus conocimientos).
- c) *Uso de contratos.* Para Rogers (1978), el contrato es un «dispositivo "abierto" que proporciona simultáneamente una cierta seguridad y una responsabilidad real en un ambiente de libertad" (p. 112). Éste es, un recurso en el cual el alumno plasma sus propios objetivos de, aprendizaje y mediante el cual se compromete a realizar una serie de actividades para lograrlos; en el contrato también, de mutuo acuerdo con el profesor, se señalan los criterios con los que el alumno será evaluado. Al mismo tiempo los alumnos saben que es contrato les confiere ciertos derechos si cumplen

con sus obligaciones responsablemente (p. ej. obtener una buena calificación), Se dice que el contrato es una especie de mediador entre la libertad del alumno y las exigencias de un programa o una institución. También compromete, al profesor y lo ayuda a liberarse de la ansiedad que puede llegar a sentir al creer que no puede controlar al grupo clase, en un contexto de no directividad.

- d) *La división del grupo.* Dado que los alumnos deben tener libertad para elegir entre la celebración o no de contratos, o entre un programa abierto y flexible y otro estructurado, no siempre habrá alumnos que opten por las primeras alternativas. En estos casos es conveniente dividir el grupo y proporcionar el tipo de enfoque apropiado a cada parte.
- e) *Trabajo de investigación y/o elaboración de proyectos.* Consiste en que los alumnos proyecten y realicen trabajos e investigaciones basados en el aprendizaje autoiniciado y vivencial.. Para propiciar esta técnica, el maestro crea un clima de investigación sugiriendo problemas o temas que pueden ser investigados, anima y de apoyo inicial a los alumnos; posteriormente, éstos realizarán actividades compartidas con el profesor y sus compañeros del grupo, autodirigidas de modo que se fomente un marco idóneo y un acercamiento a la actitud inquisitiva o científica.
- f) *Tutorías entre compañeros.* La tutoría entre un compañero que la imparte y otro que la recibe trae beneficios mutuos. Es posible elegir a quienes puedan ofrecer la tutoría con basé en criterios de personalidad; responsabilidad, rendimiento y entusiasmo. A estos alumnos se les dan sesiones preparatorias para aprender a facilitar el aprendizaje y se les puede monitorear constantemente mientras imparten las sesiones de tutoría. Varios programas se han beneficiado con este recurso, que debe ampliarse y promoverse en las aulas.

10

Concepción de la evaluación

Según este enfoque, es difícil realizar la evaluación usando criterios externos, por ello se propone la *autoevaluación* como una opción válida. Son los alumnos quienes, con base en sus propios criterios, están en una posición más adecuada para determinar en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento se encuentran después de haber finalizado un curso o una actividad de aprendizaje. Como señala Palacios (1978) «no tendría sentido defender un aprendizaje autoiniciado, autodirigido, autodeterminado si, al mismo tiempo, no se defendiera la autoevaluación y la autocrítica respecto a él»> (p. 223).

El profesor puede y debe ayudar a los alumnos durante el proceso de aprender a autoevaluarse. Poco a poco, con criterios que el evaluador puede propiciar o sugerir (criterios objetivos), o bien que pueden provenir de los mismos compañeros, el individuo valorará su propio aprendizaje y decidirá su propia autoevaluación (Poeydomenge 1986).

Según Patterson (1982), la autoevaluación puede hacerse a través de una evaluación escrita; al calificarse a sí mismo, o al demostrar si se ha cumplido un contrato; mediante la discusión

con otros compañeros o el análisis mutuo con el profesor. Los criterios que siguen los alumnos para la autoevaluación suelen ser muy diferentes en cada ocasión. Rogers (1978, p. 81) destaca dos tipos de criterios que, en mayor o menor grado, deben tomar en cuenta los alumnos cuando se autoevalúan:

a) Criterios significativos desde el punto de vista personal.

- Grado de satisfacción con el trabajo conseguido.
- Evolución intelectual y personal.
- Compromiso personal con el curso.
- ¿Promovió el curso el estudio más profundo de algún tema?

b) Criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado:

- Grado de profundidad con que se leyeron los materiales.
- Dedicación puesta en todas las clases, lecturas y trabajos.
- Comparación con la dedicación puesta en otros cursos.
- Comparación de la propia dedicación con respecto a la de los compañeros.

De acuerdo con Rogers, el uso de la autoevaluación como recurso fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos.

Sin embargo, es un hecho que en los escenarios educativos, las instituciones escolares (y las mismas comunidades) exigen al profesor que otorgue notas y calificaciones sobre los productos de aprendizaje conseguidos. Rogers señala que pueden coexistir las dos actitudes - la aceptación positiva de los alumnos y la expedición de juicios evaluativos basados en criterios objetivos sobre la base de la empatía; pero que es deseable ir dando paso, progresivamente, a las actividades de evaluación realizadas por los profesores y ratificadas por los alumnos, hasta llegar a la consecución de las autoevaluaciones autónomas efectuadas por los alumnos (véase Poeydomenge 1986).

Sobre las aplicaciones educativas del enfoque humanista pueden señalarse varias cuestiones adicionales.

- a) Existen varias experiencias globales realizadas desde la perspectiva rogeriana que, sin embargo, no han sido objeto de aplicaciones ni de evaluaciones minuciosas y sistemáticas como en el caso de otros paradigmas. Indiscutiblemente; puede hablarse de experiencias que han sido descritas en varios textos (p. ej. Rogers y Freiberg 1996), las cuales tienen un carácter más bien de tipo vivencial-experiencial, y que, no obstante, han conseguido resultados halagüeños. Asimismo, varias investigaciones realizadas con la intención de evaluar algunas de las implicaciones educativas del paradigma han encontrado resultados positivos, entre ellas, las desarrolladas por el National Consortium for Humanizing Education (NCHE), las cuales han valorado en gran escala la eficacia de profesores-facilitadores en el aprendizaje de los alumnos, o bien, la eficacia de la educación abierta (véanse Good y Brophy 1996 y Rogers y Freiberg 1996).
- b) Otra cuestión importante se refiere a la influencia del paradigma tanto en la educación especial, o en la integración educativa, como en las propuestas para la promoción de conductas prosociales, así como las que se refieren al trabajo con conductas desviadas o

desadaptadas que requieren asesoría y consejo (véanse al respecto Good y Brophy 1983 y 1996, Hernández 1991, Rogers Y Freiberg 1996). Hay que reconocer también que muchos de los conceptos e ideas del paradigma humanista han permeado e influido en varias concepciones, ideas; modelos y propuestas en estos ámbitos.

- c) Una última cuestión importante que vale la pena señalar se refiere a la influencia indiscutible del paradigma en el discurso y los planteamientos de los demás paradigmas con implicaciones educativas. «Los diferentes puntos de vista en la psicología humanista tienden a enriquecer el campo en vez de, limitado.» No cabe duda que estas palabras de Rogers (citadas en Sebastián 1986), aplicables tanto al interior del paradigma como a sus proyecciones y aportaciones en el campo educativo, han sido más que proféticas.