

CARL ROGERS

TRADUÇÃO DE RUTE BRITES



Fred Zimring

Resumo:

É apresentada uma breve biografia de Carl Rogers e do seu desenvolvimento enquanto psicoterapeuta e homem da ciência.

Evidencia-se, em particular, o seu contributo no domínio da Educação.

São analisados os principais conceitos teóricos desenvolvidos por Carl Rogers, no âmbito da Abordagem Centrada na Pessoa, e os princípios por ele enunciados no que concerne à educação.

A sua concepção da natureza humana levou-o a acreditar que o alunos tem motivação intrínseca para aprender, sendo tarefa do professor favorecer essa aprendizagem, através de um clima facilitador.

Rogers define a facilitação da aprendizagem “como o objectivo da educação, como o método de formar no homem que aprende, o modo de aprender a viver como indivíduos em evolução.”

A proposta de Carl Rogers passa por um conjunto de qualidades que são fundamentais existirem na pessoa do professor, para que a aprendizagem possa ser facilitada. Estas são a autenticidade, ou seja, quando a relação com o estudante acontece sem fachada e sem máscara; o apreço, aceitação e confiança, que significa apreciar o aluno e aceitá-lo como ele é, acreditando que ele é digno de confiança.

Palavras-Chave:

Ensino Centrado no Estudante - Não Directividade - Aprendizagem Significativa - Facilitação da Aprendizagem - Princípios da Aprendizagem

Abstract:

A short biography of Carl Rogers is presented as well as a psychotherapist and a scientist.

His contribution to Education is specially pointed.

Some of the most important theoretic concepts developed by Carl Rogers, within the frame work of the person centered approach, are analysed as well as the principles developed by him in Education.

His conception of human nature made him believe that the student has intrinsic motivation to learn, and the teacher's task is to facilitate this learning, through a facilitating environment.

Rogers defined the learning facilitation “as the aim of education, an way to improve in the learner, the capacity to learn to live as persons in development”.

Carl Rogers proposition introduces an set of qualities that should exist within the learner to facilitate learning. They are the authenticity, meaning, a relation with the student without a mask; the prizing, acceptance and trust, meaning, prizing the student and acceptance as he is, and behaving he deserve trust.

Key-words:

Student centered learning, No-directivity, Experiencial learning, learning facilitation, learning principles.

Carl Rogers foi um dos psicólogos norteamericanos mais destacados da sua geração. O seu ponto de vista singular sobre a natureza humana levou-o a estabelecer uma psicoterapia original e a expressar uma visão pessoal sobre a educação.

A sua vida profissional foi algo contraditória. Como pessoa e como psicólogo foi muito admirado. Em várias pesquisas de psicólogos norteamericanos foi considerado o mais influente. No entanto, o seu método terapêutico suscitou grandes controvérsias. Esse método reflectia as suas opiniões acerca da natureza humana. Considerava que a pessoa tem capacidade para realizar o seu próprio eu. Se o consegue libertar, poderá resolver os seus problemas pessoais. O terapeuta não tem de ser um perito que compreenda o problema e decida a maneira de o resolver, mas deve sim libertar a capacidade do cliente para resolver os seus próprios problemas. Esta concepção da terapêutica deu origem a controvérsias por ser contrária ao princípio geralmente aceite de que o cliente necessita de um especialista que lhe resolva os problemas.

Esta mesma concepção da natureza humana inspirou os seus escritos sobre a educação, nos quais afirmava que o aluno tem interesses e entusiasmos, e que a tarefa do professor é libertá-los e favorecê-los.

Para entender o pensamento de Rogers pode ser conveniente saber que nasceu numa família que respeitava os valores próprios das famílias rurais do Middle West dos Estados Unidos. Alguns desses valores, que fomentam a iniciativa como vector da autonomia, poderão ter contribuído para inculcar em Rogers a convicção de que a pessoa actuará de forma positiva se se libertar da obrigação de aprender da forma que a sociedade dita. A sua experiência no meio rural ensinou-lhe a inevitabilidade e a força do crescimento da natureza. Do ponto de vista intelectual, a sua formação foi dominada pelo empirismo de John Dewey e pelos princípios teológicos do liberalismo protestante, defendido sobretudo por Paul Tillich, os quais se apoiavam sobretudo na dimensão interior da experiência religiosa.

O seu interesse constante pela natureza e pelo fenómeno do crescimento levou-o e seguir os estudos de agronomia na Universidade de Wisconsin. Após passar vários anos a estudar, decidiu que o seu futuro estava na religião. Em 1924 matriculou-se no Seminário da União Teológica e dois anos depois chegou à conclusão de que não podia trabalhar num âmbito em que era exigida a adesão a uma doutrina religiosa concreta.

Foi então que se matriculou no Centro de Formação Pedagógica da Universidade de Columbia, onde

Carl Rogers fue uno de los psicólogos norteamericanos mas destacados de su generacion. Su singular punto de vista sobre la naturaleza humana le llevó a establecer una psicoterapia original y a expresar una visión personal sobre la educación.

Su vida profesional fue algo contradictoria. Como persona y como psicólogo fue muy admirado. En varias encuestas de psicólogos norteamericanos se le consideró el más influyente de ellos. Sin embargo, su método terapéutico suscitó grandes controversias. Ese método reflejaba sus opiniones acerca de la naturaleza humana. Consideraba que la persona tiene capacidad para realizar su propio yo. Si consigue liberarlo, podrá resolver sus problemas personales. El terapeuta no tiene que ser un experto que comprenda el problema y decida la manera de resolverlo, sino que debe liberar la capacidad del cliente para resolver sus propios problemas. Esta concepción de la terapéutica dio origen a controversias por ser contraria al principio generalmente aceptado de que el cliente necesita un especialista que le resuelva sus problemas.

Esta misma concepción de la naturaleza humana inspiró sus escritos sobre la educación, en los que afirmaba que el alumno tiene intereses y entusiasmos y que la tarea del maestro es liberarlos y favorecerlos.

Para entender el pensamiento de Rogers puede ser conveniente saber que nació en una familia que respetaba los valores propios de las familias campesinas del Middle West de los Estados Unidos. Algunos de esos valores, que fomentan la iniciativa como vector de la autonomía, pudieron contribuir a inculcar en Rogers la convicción de que la persona actuará de forma positiva si se la libera de la obligación de aprender en la forma que dicta la sociedad. Su experiencia en medio rural le enseñó la inevitabilidad y la fuerza del crecimiento de la naturaleza. Desde el punto de vista intelectual, su formación fue dominada por el empirismo de John Dewey y los principios teológicos del liberalismo protestante, defendido sobre todo por Paul Tillich, que hacían hincapié sobre todo en la dimensión interior de la experiencia religiosa.

Su interés constante por la naturaleza y el fenómeno del crecimiento le llevó a elegir los estudios de agricultura en la Universidad de Wisconsin. Tras pasar varios años estudiando, decidió que su futuro estaba en la religión. En 1924 se matriculó en el Seminario de la Unión Teológica y dos años después llegó a la conclusión de que no podía trabajar en un ámbito en el que se le exigía adherirse a una doctrina religiosa concreta.

Fue entonces cuando se matriculó en el Centro de Formación Pedagógica de la Universidad de Colum-

recebeu a influência do seu professor William H. Kilpatrick e descobriu as teses de John Dewey, que fazem da experiência a base da aprendizagem. Rogers converteu-se num psicólogo clínico especializado na terapêutica infantil, profissão que exerceu durante 12 anos na Child Guidance Clinic, em Rochester. Após ter utilizado métodos tradicionais, começou, no fim da sua estada em Rochester, a pôr em causa os métodos autoritários de diagnóstico e de tratamento. Pouco a pouco foi adquirindo a convicção de que os seus pacientes (a que Rogers preferia chamar “clientes”) sabiam melhor que ele o que era importante, e que era possível confiar neles para definir a sua evolução após o tratamento terapêutico.

Em 1940, Rogers mudou-se para a Universidade do Estado de Ohio. Deu-se conta de que tinha desenvolvido uma nova concepção da psicoterapia, a qual apresentou na sua obra *Counseling and Psychotherapy* (1942). Desde que começou a trabalhar na Universidade de Ohio, foi atribuindo maior importância ao ensino, pedindo aos seus alunos que determinassem a direção do curso e o seu conteúdo.

Em 1945, começou a trabalhar na Universidade de Chicago, onde foi tomando consciência de que tinha elaborado um novo tipo de terapia, o que em 1951 resultou na publicação de *Client-centered Therapy*. No capítulo “Ensino centrado no estudante” examinou a evolução do seu pensamento no que respeita à educação, que comparava à evolução das suas ideias acerca da psicoterapia. Esta evolução traduzia-se numa atitude “não-directiva”, a qual punha em relevo a importância das atitudes em relação às técnicas. O primeiro princípio que enunciou nesse capítulo foi o seguinte: “não podemos ensinar directamente a outra pessoa; só podemos facilitar a sua aprendizagem”. Na sua opinião, o papel do professor consiste em estabelecer uma atmosfera favorável ao ensino, em esclarecer os objectivos e em permanecer sempre à disposição dos alunos.

Condições fundamentais

Na sua obra “The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change” (1957), Rogers expressou claramente as suas ideias sobre a psicoterapia. Posteriormente ampliou estas ideias à educação. Das seis condições descritas, três são fundamentais. Uma delas é que “(...) o terapeuta seja congruente ou esteja integrado na relação”. Esta “congruência” do terapeuta, ou seja, o facto de ser verdadeiramente ele mesmo, a que ele também chamava au-

bia, donde recibió una influencia de su profesor William H. Kilpatrick y descubrió las tesis de John Dewey, que hacen de la experiencia la base del aprendizaje. Rogers se convirtió en un psicólogo clínico especializado en la terapéutica infantil, profesión que ejerció durante doce años en la Child Guidance Clinic de Rochester. Tras haber utilizado métodos tradicionales, comenzó, al fin de su estancia en Rochester; a poner en tela de juicio los métodos autoritarios de diagnóstico y de tratamiento. Poco a poco fue adquiriendo la convicción de que sus pacientes (que Rogers prefería llamar “clientes”) sabían mejor que él lo que era importante, y que era posible confiar en ellos para definir su evolución después del tratamiento terapéutico.

En 1940, Rogers se trasladó a la Universidad del Estado de Ohio. Se dio cuenta de que había desarrollado una nueva concepción sobre la psicoterapia, que presentó en su obra *Counseling and Psychotherapy* (1942) [traducción española: *Orientación psicológica y psicoterapia*]. Desde que empezó a trabajar en la Universidad de Ohio, fue concediendo mayor importancia a la enseñanza, pidiendo a sus alumnos que determinasen la dirección del curso y su contenido.

En 1945, empezó a trabajar en la Universidad de Chicago, donde fue tomando conciencia de que había elaborado un nuevo tipo de terapéutica, lo que en 1951 dio por resultado la publicación de *Client-centered therapy* (traducción española: *Psicoterapia centrada en el cliente*). En el capítulo “Enseñanza centrada en el estudiante” examinaba la evolución de su pensamiento en lo que respecta a la educación, que comparaba con la evolución de sus ideas acerca de la psicoterapia. Esta evolución se traducía en el paso de una actitud “no directiva” a otra en la que ponía de relieve la importancia de las actitudes con relación a las técnicas. El primer principio que enunciaba en ese capítulo fue el siguiente: “no podemos enseñar directamente a otra persona; sólo podemos facilitar su aprendizaje”. A su juicio, el papel del maestro consiste en establecer una atmósfera favorable a la enseñanza, en esclarecer los objetivos y en permanecer siempre a la disposición de los alumnos.

Condiciones fundamentales

En su obra “The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change” (1957), Rogers expresó claramente sus ideas acerca de la psicoterapia. Posteriormente amplió estas ideas a la educación. De las seis condiciones descritas, tres son fundamentales. Una es que “[...] el terapeuta sea congruente o este integrado en la relación”. Esta “congruencia” del terapeuta, es decir; el hecho de ser verdaderamente él mismo, que él también llamaba autenticidad o

tenticidade ou transparência, refere-se a um reconhecimento da forma como vive a relação com o cliente e a sua atitude em relação a ele. Esta condição também se refere à vontade do terapeuta de comunicar esta vivência se causa obstáculos às outras duas condições fundamentais.

A segunda condição é que “o terapeuta experimente um sentimento positivo incondicional favorável ao cliente”. Segundo Rogers, “na medida em que o terapeuta considera que experimenta uma aceitação cordial de todos os aspectos da experiência do cliente como parte do dito cliente, experimentará um sentimento positivo incondicional”.

A última condição fundamental é que “o terapeuta experimente um conhecimento empático do quadro interno de referência do cliente e lhe comunique essa experiência”. Segundo Rogers, “empatia é sentir como se fosse seu o mundo privado do cliente sem perder de vista a restrição que implica o “como se”, o que parece indispensável para a terapia”.

Cabe assinalar que, para Rogers, estas condições não só são necessárias, mas suficientes, e que o que não é necessário deve ser anotado. Nenhuma outra condição, aparte das indicadas, é considerada importante. O terapeuta não tem que entender a personalidade ou problemas do cliente, nem orientá-lo para que resolva o problema. Basta que aceite verdadeira e incondicionalmente o cliente e o compreenda empaticamente.

Na sua obra “*Significant Learning in Therapy and in Education*”, publicada em 1959, formulou uma série de condições aplicáveis à educação que são análogas às que tinha formulado para a psicoterapia: que uma aprendizagem significativa só se pode produzir na medida em que o aluno trabalha sobre os problemas que para ele são uma entidade real; e que uma aprendizagem significativa só se pode facilitar na medida em que o professor é autêntico e congruente. Por último, “o professor que possa acolher cordialmente os seus alunos, que lhes transmita um sentimento positivo e incondicional e que possa compartilhar os sentimentos de medo, esperança e desalento que experimentam quando entram pela primeira vez em contacto com novos materiais, terá percorrido muito caminho no estabelecimento das condições necessárias para a aprendizagem”.

Após ter passado 12 anos em Chicago, Rogers foi para a Universidade de Wisconsin e em 1983 retirou-se do ensino superior. Até à sua morte, em 1987, foi membro de institutos independentes, primeiro do Western Sciences Behavioral Institute e depois do Center for the Studies of the Person. Foi durante este período que as suas obras, especialmente *Freedom to Learn*,

transparencia, se refiere a su reconocimiento de la forma en que vive la relación con el cliente y su actitud con respecto a él. Esta condición también se refiere a la voluntad del terapeuta de comunicar esta vivencia si obstaculiza las otras dos condiciones fundamentales.

La segunda condición es que “el terapeuta experimente un sentimiento positivo incondicional favorable al cliente”. Según Rogers, “en la medida en que el terapeuta considere que experimenta una aceptación cordial de todos los aspectos de la experiencia del cliente como parte de dicho cliente, experimentará un sentimiento positivo incondicional”.

La última condición fundamental es que “el terapeuta experimente un conocimiento empático del marco interno de referencia del cliente y trate de comunicarle esa experiencia”. Según Rogers, “empatía es sentir como si fuera propio el mundo privado del cliente sin perder de vista la restricción que implica el “como si”, lo que parece indispensable para la terapia”.

Cabe señalar que, para Rogers, estas condiciones no sólo son necesarias, sino suficientes, y que lo que no sea necesario debe anotarse. Ninguna otra condición, aparte de las indicadas, se considera importante. El terapeuta no tiene que entender la personalidad a problemas del cliente ni orientarlo para que resuelva el problema. Basta con que acepte verdadera e incondicionalmente al cliente y lo entienda empáticamente.

En su obra “*Significant Learning in Therapy and in Education*”, publicado en 1959, formuló una serie de condiciones aplicables a la educación que son análogas a las que había formulado para la psicoterapia: que un aprendizaje significativo sólo puede producirse en la medida en que un alumno trabaja sobre problemas que para él tienen entidad real; y que un aprendizaje significativo sólo puede facilitarse en la medida en que un maestro sea autêntico y congruente. Por último, “el maestro que pueda acoger cordialmente a sus alumnos, que les testimonie un sentimiento positivo e incondicional y que pueda compartir los sentimientos de temor, esperanza y desaliento que experimentan cuando entran por primera vez en contacto con nuevos materiales, habrá recorrido ya mucho camino en el establecimiento de las condiciones necesarias para el aprendizaje”.

Después de haber pasado doce años en Chicago, Rogers fue a la Universidad de Wisconsin y en 1983 se retiró de la enseñanza superior. Hasta su muerte, en 1987, fue miembro de institutos independientes, primero del Western Sciences Behavioral Institute y después del Center for the Studies of the Person. Fue

publicada em 1969, começaram a reflectir os seus interesses pela educação.

Nesta obra, revista e reeditada com o título *Freedom to learn for the 80s* (1983), destacou o processo de busca do conhecimento. Devido à evolução constante do meio em que vivemos: “(...) enfrentamos uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objectivo, se temos de sobreviver, deve ser a facilitação da troca e a aprendizagem. Só são instruídas as pessoas que aprenderam como aprender, que aprenderam a adaptar-se e a mudar, que admitiram que nenhum conhecimento é firme, que só o processo de busca do conhecimento fornece uma base para a segurança. O único propósito válido para a educação no mundo moderno é de troca e a confiança no processo e não no conhecimento estático” (pág. 144).

Rogers descreveu como define as suas metas: “Vejo a facilitação da aprendizagem como o objectivo da educação, como o método de formar no homem que aprende, o modo de aprender a viver como indivíduos em evolução. A facilitação da aprendizagem é uma actividade que pode formular respostas construtivas, cambiantes e flexíveis a alguns dos problemas mais profundos que atingem o homem moderno” (pág. 145).

Para alcançar esta meta, Rogers propõe o seguinte: “Sabemos (...) que a iniciação de tal aprendizagem não depende das qualidades didácticas do líder, do seu conhecimento erudito da matéria, da planificação do curriculum, do uso de materiais audiovisuais, da aplicação do ensino programado, das suas conferências e apresentações nem da abundância dos livros, apesar de todos estes elementos poderem constituir recursos úteis em algumas ocasiões. A facilitação de uma aprendizagem significativa depende de certas atitudes que se revelam na relação pessoal entre o facilitador e o aluno” (pág. 145).

A primeira destas atitudes que facilitam a aprendizagem (as três condições fundamentais antes mencionadas no que se refere à educação) é a “autenticidade” no facilitador da aprendizagem. Acerca desta qualidade, Rogers escreve o seguinte: “se calhar a principal dessas atitudes básicas é a autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa autêntica, funciona de acordo e trava uma relação com o estudante sem apresentar uma máscara ou fachada, o seu trabalho será propenso a alcançar uma maior eficiência. Isto significa que tem consciência das suas experiências, que é capaz de as viver e de as comunicar se considera adequado. Significa que vai ao encontro do aluno de uma

durante este periodo cuando sus obras, y especialmente *Freedom to Learn*, publicada en 1969, empezaron a reflejar su interés por la educación.

En esta obra, revisada y reeditada con el título *Freedom to learn for the 80s* (1983) [traducción española: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*], destaco el proceso de la búsqueda del conocimiento. Debido a la evolución constante del entorno en que vivimos: “[...] nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación del cambio y una aprendizaje. Sólo son instruidas las personas que han aprendido cómo aprender que han aprendido a adaptarse y cambiar; que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es de cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático” (pag. 144).

Rogers describió como sigue sus metas: “Veo la facilitación del aprendizaje como el objetivo de la educación, como el método de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno” (pag. 145).

Para alcanzar esta meta, Rogers propone lo siguiente: “Sabemos [...] que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del curriculum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno” (pag. 145).

La primera de estas actitudes que facilitan el aprendizaje (las tres condiciones fundamentales antes mencionadas en lo que se refiere a la educación) es la “autenticidad” en el facilitador del aprendizaje. Acerca de esta cualidad, Rogers escribe lo siguiente: “Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y trava relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de

maneira directa e pessoal, estabelecendo uma relação de pessoa a pessoa. Significa que é ele mesmo, que não se nega.

Deste ponto de vista, o professor pode ser uma pessoa real na sua relação com os alunos. Pode entusiasmar-se, aborrecer-se, pode interessar-se pelos estudantes, enojar-se, ser sensível ou simpático. Porque aceita estes sentimentos como seus não tem necessidade de os impôr aos alunos. Pode agradar-lhe ou desagradar-lhe o trabalho de um estudante, à margem do que é correcto ou deficiente dum ponto de vista objectivo ou de que o estudante seja bom ou mau. Expressa simplesmente a impressão que o trabalho lhe desperta, uma sensação que tem dentro de si. Deste modo, para os seus estudantes é uma pessoa e não a encarnação anónima dos requerimentos do curriculum nem um condutor estéril por onde passam os conhecimentos de uma geração para outra “ (págs. 145-146).

O segundo grupo de atitudes reúne as qualidades de apreço, aceitação e confiança. A este respeito Rogers escreve o seguinte: “Existe outra atitude característica dos que têm êxito na facilitação da aprendizagem. Observei esta atitude; no entanto, é muito difícil dar-lhe um nome, por isso utilizei vários. Penso que significa apreciar o aluno, os seus sentimentos, opiniões e toda a sua pessoa. É preocupar-se com o aluno, mas não de uma maneira possessiva. Significa a aceitação do outro indivíduo como uma pessoa independente, com direitos próprios. É a crença básica de que esta outra pessoa é digna de confiança de alguma maneira fundamental. E quer lhe chamemos apreço, aceitação, confiança ou qualquer outro nome, esta atitude manifesta-se numa variedade de formas. O facilitador que adopta esta atitude poderá aceitar totalmente o medo e as vacilações com que o aluno se depara em relação a um novo problema, como também a satisfação do aluno pelos seus progressos. Esse professor poderá aceitar a apatia ocasional do aluno, os seus desejos de explorar novas vias de conhecimento, tanto como os seus disciplinados esforços para atingir objectivos mais importantes. Poderá aceitar experiências pessoais que tanto perturbam como estimulam a aprendizagem (a rivalidade entre irmãos, a recusa de toda a autoridade, a preocupação em exhibir condutas adequadas). Descrevemos assim uma apreciação do aluno como um ser imperfeito com muitos sentimentos e potencialidades. A apreciação ou aceitação do aluno por parte do facilitador é a expressão funcional da sua confiança na capacidade do ser humano” (pág. 148).

No que respecta à terceira qualidade que facilita a aprendizagem, Rogers observa o seguinte: “Outro dos

una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, puede interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del curriculum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra” (págs. 145-146).

El segundo grupo de actitudes reúne las cualidades de aprecio, aceptación y confianza. A este respecto Rogers escribe lo siguiente: “Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje. He observado esta actitud; sin embargo, es muy difícil darle un nombre, por eso utilizaré varios. Pienso que significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno, pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación, confianza o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una variedad de formas. El facilitador que adopta esta actitud podrá aceptar totalmente el miedo y las vacilaciones con que el alumno se enfrenta a un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos. Ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vias de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje (la rivalidad entre hermanos, el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano” (pag. 148).

En o que respecta a la tercera cualidad que facilita el aprendizaje, Rogers observa lo siguiente: “Otro de

elementos essenciais para a experiência de aprendizagem auto-iniciada é a compreensão empática. Quando o professor tem a capacidade de compreender a partir de dentro as relações do estudante, quando tem uma percepção sensível de como se apresenta o processo de aprendizagem ao aluno, então poderá facilitar uma aprendizagem significativa. Este tipo de compreensão é totalmente diferente da avaliação vulgar que responde ao momento de “compreendo as tuas deficiências”. Quando existe uma compreensão empática a relação do aluno responde ao seguinte modelo: “Por fim alguém compreende como me sinto e como eu sou, sem querer analisar-me nem julgar-me. Agora posso prosperar, crescer e aprender”.

Esta atitude de pôr-se no lugar do outro, de ver o mundo do ponto de vista do estudante é quase inexistente na aula tradicional onde é possível ouvir milhares de interações sem encontrar um só exemplo de comunicação clara, sensível e empática. Mas quando esta ocorre, tem um efeito de total libertação” (págs. 149 e 150).

Rogers reconheceu a dificuldade de adoptar estas atitudes, como explica nesta passagem: “É natural que nem sempre tenhamos este tipo de atitudes que descrevi. Alguns professores perguntam-se: “O que acontece se não me sinto empático ou se neste momento não aprecio, aceito ou gosto dos meus alunos?” A minha resposta: a atitude mais importante entre as mencionadas é a autenticidade e não foi por acaso que a analisámos primeiro. Se o professor não compreende o mundo interior dos alunos e lhe desagradam tanto eles como as suas condutas, é mais construtivo ser autêntico que pseudoempático ou parecer interessado. Mas isto não é tão simples como parece. Ser sincero, autêntico, honesto ou coerente significa ter as mesmas atitudes face a si mesmo. Não se pode ser autêntico para outra pessoa se não se é autêntico para si. Se quero ser verdadeiramente sincero só devo dizer o que me acontece” (pág. 150).

Rogers menciona a título de exemplo um incidente no qual uma professora reagiu perante a desordem de uma classe de arte do sexto ano. A professora disse aos alunos: “É enloquecedor viver nesta desordem! Sou asseada e organizada e tudo isto me distrai do meu trabalho”. Analisando este incidente, Rogers disse o seguinte: “(...) suponhamos que tinha manifestado de forma diferente os seus sentimentos, que tinha fingido como acontece na maioria das classes em todos os níveis. Podia ter dito: “És a criança mais desorganizada que eu já vi. Não te preocupam nem a ordem nem a limpeza. És terrível!”. Definitivamente, este não é um exemplo de autenticidade ou sinceridade, no sen-

los elementos esenciales para la experiencia de aprendizaje autoiniciado es la comprensión empática. Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde dentro las relaciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo. Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa que responde al momento de “comprendo tus deficiencia”. Sin embargo, cuando existe una comprensión empática la relación del alumno responde al siguiente modelo: “Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy yo, sin querer analizarme ni juzgarme. Ahora puedo prosperar; crecer y aprender”.

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inexistente en el aula tradicional donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene un efecto de total liberación” (pags. 149 y 150).

Rogers reconoció la dificultad de adoptar estas actitudes, como explica en este pasaje: “Es natural que no siempre tengamos este tipo de actitudes que he descrito. Algunos maestros se preguntan: “¿Qué pasa si no me siento empático o si en este momento no aprecio, acepto o me gustan mis alumnos?” Mi respuesta: la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad y no es casual que la hayamos analizado primero. Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser auténtico como pseudoempático o tratar de parecer interesado. Pero esto no es tan simple como parece. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacla sí mismo. No se puede ser auténtico para otra persona si no se es auténtico para sí. Si quiero ser verdaderamente sincero sólo debo decir lo que me sucede” (pag. 150).

Rogers menciona a título de ejemplo Un incidente en el que una maestra reaccionó ante el desorden de una clase de arte de sexto curso. La maestra dijo a los alumnos: “¡Es enloquecedor vivir en tal desorden! Soy puicra y ordenada y todo esto me distrae de mi trabajo.” Analizando este incidente, Rogers dice lo siguiente: “[...] suponamos que hubiera manifestado en forma diferente sus sentimientos, que hubiese fingido como sucede en la mayoría de las clases en todos los niveles. Podría haber dicho: “¡Eres el niño más desordenado que jamás he visto. No te preocupan el orden ni la limpieza ¡Eres terrible!”. Definitivamente, esto no es un ejemplo de autenticidad o sinceridad, en el sen-

tido em que utilizei estes termos. Existe uma diferença profunda entre estas duas afirmações que eu gostaria de analisar: na segunda afirmação, a professora não revela nada de si mesma nem partilha nenhum dos seus sentimentos. Sem dúvida as crianças perceberam que está enojada, mas, como são muito perceptivas, não sabem se o seu enjoo provém da conduta da classe ou de uma discussão com o director. Esta segunda expressão não possui a sinceridade da primeira, onde a professora manifesta o seu próprio incómodo e como a desordem motiva a sua distração.

Outro aspecto da segunda forma é que é inteiramente composta de juízos ou avaliações, que como tais são refutáveis: as crianças estão a provocar uma desordem ou simplesmente estão excitadas e concentradas no que fazem? A desordem é provocada por todos ou há alguns que também se sentem afectados como ela?

Rogers estava consciente da dificuldade de adoptar estas atitudes: “Na realidade, é muito difícil ser autêntico, e mesmo quando se decide sê-lo realmente, ocorre raras vezes. Não é uma questão de palavras, e se tem um aviso é inútil usar uma fórmula verbal para dar a impressão de partilhar os próprios sentimentos. Este é outro caso de fingimento ou falta de autenticidade. Só muito lentamente podemos aprender a ser autênticos. Em primeiro lugar, devemos estar à escuta das nossas sensações e ser capazes de percebê-las. Então deve-se aceitar o risco de partilhá-las tal como são, sem as dissimular sob a aparência de juízos ou atribuindo-as aos outros” (pág. 151).

Princípios da Aprendizagem

Rogers resumiu vários princípios da aprendizagem. São os seguintes (Rogers, 1969, pág. 114):

1. Os seres humanos possuem aptidões naturais para aprender.
2. Produz-se uma aprendizagem significativa quando o aluno considera que o tema estudado lhe interessa para os seus próprios fins, quando a pessoa tem uma meta que deseja alcançar e considera que o que se apresenta é pertinente para si. Então a aprendizagem produz-se com grande rapidez.
3. A aprendizagem que supõe uma modificação na organização pessoal - na percepção que se tem de si mesmo - representa uma ameaça contra a qual há uma tendência a resistir.
4. A aprendizagem que representa uma ameaça para o próprio eu entende-se e assimila-se com mais facilidade quando as ameaças exteriores são mínimas.

tido en que he utilizado estos términos. Existe una profunda diferencia entre esas dos afirmaciones que me gustaría analizar: en la segunda afirmación, la maestra no revela nada de sí misma ni hace compartir ninguno de sus sentimientos. Sin duda los niños percibirán que está enojada, pero, como son muy perceptivos, no sabrán si su enojo proviene de la conducta de la clase o de una discusión con el director. Esta segunda expresión no tiene la sinceridad de la primera, donde la maestra manifiesta su propia incomodidad y cómo el desorden motiva su distracción.

Otro aspecto de la segunda forma es que está enteramente compuesta de juicios o evaluaciones, que como tales son refutables: ¿los niños están provocando un desorden o simplemente están excitados y concentrados en lo que hacen? ¿Todos provocan el desorden o algunos también se sienten molestos como él?”.

Rogers era consciente de la dificultad de adoptar esas actitudes: “En realidad, es muy difícil ser auténtico y aun cuando realmente se desee serlo, ocurre muy raras veces. No es cuestión de palabras, y si se cree que uno juez es inútil usar una fórmula verbal para dar la impresión de compartir los propios sentimientos. Este es otro caso de fingimiento o falta de autenticidad. Sólo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar, debemos estar a la escucha de nuestras sensaciones y ser capaces de percibir las. Luego se debe aceptar el riesgo de compartirlas tales cuales son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás” (pag. 151).

Principios del aprendizaje

Rogers resumió diversos principios del aprendizaje. Son los siguientes (Rogers, 1969, pag. 114):

1. Los seres humanos poseen aptitudes naturales para aprender.
2. Se produce un aprendizaje significativo cuando el alumno considera que el tema estudiado le interesa para sus propios fines, cuando la persona tiene una meta que desea alcanzar y considera que lo que se le presenta es pertinente para ella. Entonces el aprendizaje se produce con gran rapidez.
3. El aprendizaje que supone una modificación en la organización personal -en la percepción que se tiene de uno mismo- representa una amenaza contra la que hay una tendencia a resistir.
4. El aprendizaje que representa una amenaza para el propio yo se entiende y asimila con más facilidad cuando las amenazas exteriores son mínimas.

5. Quando a ameaça contra o próprio eu é pequena, a experiência pode perceber-se de forma diferente e o processo de aprendizagem pode efectuar-se.
6. Uma aprendizagem verdadeira efectua-se em grande parte através da acção.
7. Facilita-se a aprendizagem quando o aluno participa de forma responsável no processo.
8. A aprendizagem mais duradoura e profunda é a iniciada por vontade própria do educando, já que intervém toda a sua personalidade, tanto os sentimentos como o intelecto.
9. Facilita-se a independência, a criatividade e a autonomia quando se favorece a autocrítica e a autoavaliação em relação à avaliação da parte de outras pessoas.
10. A aprendizagem mais útil socialmente no mundo moderno é a do processo de aprendizagem, já que permite ao sujeito experimentar e integrar o processo de mudança.

Os seus princípios a propósito dos meios de facilitar a aprendizagem (Rogers, 1969, pág. 164) resumem as suas reflexões metodológicas sobre este tema.

1. É essencial que o facilitador crie de início o ambiente ou clima da experiência vivida pelo grupo ou classe.
2. O facilitador contribuirá para aclarar os objectivos individuais na classe, assim como os objectivos gerais comuns ao grupo.

Rogers refere o seguinte sobre o facilitador: “Se não tem medo de aceitar objectivos antagonistas e conflituosos, se é capaz de permitir que o indivíduo expresse livremente o que gostaria de fazer, nesse caso estará a ajudar e criar um clima adequado para a aprendizagem”.

3. O facilitador utiliza o desejo de cada estudante de alcançar os objectivos que são importantes para si como força motivadora na qual se baseia uma aprendizagem significativa.
4. O facilitador tentará constituir e pôr à disposição dos estudantes a maior variedade possível de recursos de aprendizagem.
5. O facilitador considera-se a si mesmo como um recurso posto à disposição do grupo.
6. Face às reacções dos membros do grupo, o facilitador terá em conta tanto as que são de tipo intelectual como as afectivas, tratando de dar a todas a importância que têm para o indivíduo ou para o grupo.
7. Quando a classe aceita o clima estabelecido, o facilitador poderá integrar-se progressivamente no grupo dos educandos e expressar as suas

5. Cuando la amenaza contra el propio yo es pequeña, la experiencia puede percibirse de forma diferente y el proceso de aprendizaje puede efectuarse.
6. Un verdadero aprendizaje se efectúa en gran parte mediante la acción.
7. Se facilita el aprendizaje cuando el alumno participa de forma responsable en el proceso.
8. El aprendizaje más duradero y profundo es el iniciado por voluntad propia por el educando, ya que interviene toda su personalidad, tanto los sentimientos como el intelecto.
9. Se facilita la independencia, la creatividad y la autonomía cuando se favorece la autocrítica y la autoevaluación con respecto a la evaluación por parte de otras personas.
10. El aprendizaje más útil socialmente en el mundo moderno es el del proceso de aprendizaje, ya que permite al sujeto experimentar e integrar el proceso de cambio.

Sus principios a propósito de los medios de facilitar el aprendizaje (Rogers, 1969, pag. 164) resumen sus reflexiones metodológicas sobre este tema.

1. Es esencial que el facilitador cree de entrada el ambiente o clima de la experiencia vivida por el grupo o la clase.
2. El facilitador contribuirá a aclarar los objetivos individuales en clase, así como los objetivos generales comunes al grupo.

Rogers añade lo siguiente acerca del facilitador: “Si no tiene miedo a aceptar objetivos antagonistas y conflictivos, si es capaz de permitir que el individuo exprese libremente lo que le gustaría hacer; en tal caso estará ayudando a crear un clima adecuado para el aprendizaje.”

3. El facilitador utiliza el deseo de cada estudiante de alcanzar los objetivos que son importantes para él como fuerza motivadora en que se basa un aprendizaje significativo.
4. El facilitador intentará constituir y poner a disposición de los estudiantes la mayor variedad posible de recursos de aprendizaje.
5. El facilitador se considerará a sí mismo como un recurso puesto a disposición del grupo.
6. Frente a las reacciones de los miembros del grupo, el facilitador tendrá en cuenta tanto las que son de tipo intelectual como las afectivas, tratando de dar a todas la importancia que tienen para el individuo e para el grupo.
7. Cuando la clase acepta el clima establecido, el facilitador podrá integrarse progresivamente en el grupo de los educandos y expresar sus opi-

opiniões a título individual.

8. O facilitador tomará a iniciativa de partilhar com o grupo sentimentos e pensamentos, sem nenhuma exigência ou imposição, representando simplesmente a sua opinião pessoal, que os estudantes podem aceitar ou recusar.
9. Mediante a sua experiência na classe, o facilitador dará provas de atenção para detectar as reacções afectivas profundas ou violentas.

Rogers afirma que tem de se mostrar compreensão a estas reacções e manifestar claramente a confiança e o respeito.

10. Na sua qualidade de facilitador da aprendizagem, o docente tratará de reconhecer e aceitar os seus próprios limites.

Ao desenvolver este princípio, Rogers explica de que maneira o processo de aprendizagem deve tomar em conta estes limites e o que o facilitador deve fazer quando não se encontra no estado próprio para favorecer a aprendizagem: “(o facilitador) pode dar liberdade aos seus estudantes na medida em que se sinta cómodo ao dar essa liberdade. Só pode entender os estudantes na medida em que deseja realmente entrar no seu mundo interior. Só pode partilhar os seus pensamentos na medida em que se sente seguro de si ao assumir esse risco (...) Em muitas ocasiões as suas atitudes não facilitarão a aprendizagem. Terá suspeitas sobre os estudantes. Considerará impossível aceitar atitudes que difiram profundamente das suas. Não poderá entender alguns sentimentos dos estudantes que sejam profundamente diferentes dos seus, o que provocará nele cólera e ressentimento em relação às suas atitudes face a si. A sua atitude poderá ser muito crítica em relação a eles. Quando experimenta sentimentos que não são propícios a uma boa aprendizagem, terá de analisá-los detalhadamente, tomar consciência deles e exprimi-los tal como os sente. Quando tiver expressado esses temores, esses juízos, essas desconfianças e essas dúvidas em relação aos demais, não como factos objectivos da realidade exterior, mas sim como a expressão de sentimentos pessoais, comprovará que a atmosfera se aclarou e que se pode instaurar um intercâmbio significativo entre ele e os seus alunos. Este intercâmbio pode contribuir eficazmente para dissipar os sentimentos que experimentou, o que permitirá desempenhar o seu papel de uma maneira mais autêntica.

Aplicação dos princípios de Rogers

Estes princípios foram postos em prática em diversos contextos pedagógicos, por exemplo em programas destinados a humanizar o ensino médico ou a

niones a título individual.

8. El facilitador tomará la iniciativa de compartir con el grupo sentimientos y pensamientos, sin exigencia ni imposición alguna, representando simplemente su opinión personal, que los estudiantes pueden aceptar o rechazar.
9. Mediante su experiencia en clase, el facilitador dará pruebas de vigilancia para detectar las reacciones afectivas profundas o violentas.

Rogers afirma que se ha de mostrar comprensión con estas reacciones y manifestar claramente la confianza y el respeto.

10. En su calidad de facilitador del aprendizaje, el docente tratará de reconocer y aceptar sus propios límites.

Al desarrollar este principio, Rogers explica de qué manera debe tomar en cuenta estos límites el proceso de aprendizaje y lo que debe hacer el facilitador cuando no se encuentra en un estado propio para favorecer el aprendizaje: “[el facilitador] puede dar libertad a sus estudiantes en la medida en que se sienta cómodo dando esa libertad. Sólo puede entender a los estudiantes en la medida en que desee realmente entrar en su mundo interior. Sólo puede compartir sus pensamientos en la medida en que se sienta seguro de sí al tomar este riesgo [...] En muchas ocasiones sus actitudes no facilitarán el aprendizaje. Albergará sospechas sobre los estudiantes. Considerará imposible aceptar actitudes que difieran profundamente de las suyas propias. No podrá entender algunos sentimientos de los estudiantes que sean profundamente diferentes de los suyos propios, lo que provocará en él cólera y resentimiento con respecto a sus actitudes frente a él. Su actitud podrá ser muy crítica con respecto a ellos. Cuando experimente sentimientos que no son propicios a un buen aprendizaje, tratará de analizarlos detalladamente, tomar conciencia de ellos y expresarlos tal como los siente. Cuando haya expresado esos temores, esos juicios, esas desconfianzas y esas dudas respecto de los demás, no como hechos objetivos de la realidad exterior, sino como la expresión de sentimientos personales, comprobará que la atmósfera se ha aclarado y que un intercambio significativo puede instaurarse entre él y sus alumnos. Este intercambio puede contribuir eficazmente a disipar los sentimientos que él ha experimentado, lo que le permitirá desempeñar su papel de una manera más autêntica.

Aplicación de los principios de Rogers

Estos principios se han puesto en práctica en diversos contextos pedagógicos, por ejemplo en programas encaminados a humanizar la enseñanza médi-

modificar o sistema escolar da Califórnia, assim como no campo da formação pedagógica. Também inspiraram um programa de estudos superiores de enfermagem na Faculdade de Medicina de Ohio.

Neste último programa, ao utilizar os princípios de Rogers nos estudos de enfermagem puseram-se periodicamente dois problemas: um referia-se à distribuição do poder e da responsabilidade entre docentes e estudantes. Em alguns casos, os docentes não tiveram em conta os seus próprios limites e concederam liberdades aos estudantes que então lhes custava aceitar. Por exemplo, em vários casos dispensaram os estudantes de actividades que o conjunto do pessoal docente considerava essenciais para a aprendizagem do aluno. Às vezes os docentes sentiam-se molestados quando os estudantes não reconheciam ou valorizavam o que se lhes oferecia. Os autores do artigo (Chickodonz et al., 1983) descrevem assim esta experiência: “Foi muito difícil criar um ambiente no qual os estudantes pudessem expressar-se livremente. As simples explicações verbais dos professores não bastavam para incutir confiança nos estudantes. Foram necessários esforços para fazer reinar a honra e a sinceridade, especialmente no que se refere às relações entre docentes e estudantes, sobretudo quando havia confrontos. À medida que os estudantes recebiam maior poder, aumentava a sua oposição aos docentes à volta das exigências do programa e das condições de obtenção do diploma.

Tornou-se pouco a pouco evidente que a abordagem centrada na pessoa não constituía um modelo pedagógico idealista e utópico. Demonstrou-se que na realidade trata-se fundamentalmente de uma relação de pessoa a pessoa entre o professor e os estudantes”.

O que se pretendia verdadeiramente era reconhecer a experiência, tanto a do professor como a dos alunos.

O segundo problema importante respeitava a avaliação dos estudantes e a sua classificação. Como membros de uma instituição académica, os docentes tinham que avaliar os estudantes. Estes consideravam que o tipo tradicional de avaliação não lhes permitia partilhar o controle e a responsabilidade da aprendizagem. Pouco a pouco, os docentes foram elaborando métodos para partilhar com os estudantes as decisões do processo de avaliação. Um consistia em definir claramente os critérios de avaliação antes de efectuar os exames. Outro era que os docentes elaboravam um rascunho e permitiam que os estudantes o reelaborassem. Outro método consistia em que a avaliação era feita pelos próprios discípulos.

Este programa teve três efeitos sobre os estudan-

ca a modificar el sistema escolar de California, así como en el campo de la formación pedagógica. También inspiraron un programa de estudios superiores de enfermería en la Facultad de Medicina de Ohio.

En este último programa, al utilizar los principios de Rogers en los estudios de enfermería se plantearon periódicamente dos problemas: uno se refería al reparto del poder y la responsabilidad entre docentes y estudiantes. En algunos casos, los docentes no tuvieron en cuenta sus propios límites y concedieron libertades a los estudiantes que luego les costaba aceptar. Por ejemplo, en varios casos dispensaron a los estudiantes de actividades que el conjunto del personal docente consideraba esenciales para el aprendizaje del alumno. A veces los docentes se sentían molestos cuando los estudiantes no reconocieron o valoraron lo que se les ofrecía. Los autores del artículo (Chickodonz *et al.*, 1983) describen así esta experiencia: “Resultó muy difícil crear un ambiente en el que los estudiantes pudieran expresarse libremente. Las simples explicaciones verbales de los profesores no bastaban para infundir confianza en los estudiantes. Se necesitaron esfuerzos para hacer reinar la honradez y la sinceridad, especialmente en lo que se refiere a las relaciones entre docentes y estudiantes, sobre todo cuando había enfrentamiento. A medida que los estudiantes recibían mayor poder; aumentaba su oposición a los docentes en torno a las exigencias del programa y las condiciones de obtención del diploma.

Se hizo poco a poco evidente que el enfoque centrado en la persona no constituía un modelo pedagógico idealista y utópico. Se demostró que en realidad se trata fundamentalmente de una relación de persona a persona entre el maestro y los estudiantes”.

Lo que se requería verdaderamente era reconocer la experiencia, tanto la del maestro como la de los alumnos.

El segundo problema importante concernía la evaluación de los estudiantes y su calificación. Como miembros de una institución académica, los docentes tenían que evaluar a los estudiantes. Estos consideraron que el tipo tradicional de evaluación no les permitía compartir el control y la responsabilidad del aprendizaje. Poco a poco, los docentes fueron elaborando métodos para compartir con los estudiantes las decisiones del proceso de evaluación. Uno consistía en definir claramente los criterios de evaluación antes de efectuar los exámenes. Otro era que los docentes elaboraran un borrador y permitir que los estudiantes lo reelaboraran. Otro método consistía en que la evaluación la hicieran los propios discípulos.

Este programa tuvo tres efectos sobre los estudi-

tes: começaram a aceitar mais responsabilidade e assumiram a sua própria direcção no que respeita à sua aprendizagem; sentiram-se menos desamparados e exerceram um maior poder na instituição. Por último, estabeleceram relações de interdependência com os docentes.

Aplicados à educação, os princípios de Rogers produziram amiude resultados positivos. Contudo, por vezes, os responsáveis administrativos de certos estabelecimentos escolares e as suas burocracias conservadoras opuseram-se às mudanças e suprimiram alguns programas. Rogers chegou à conclusão de que a política de educação adoptada pelo estabelecimento educativo era um factor importante de êxito ou fracasso na utilização destes princípios.

Além de dispôr de informações sobre o êxito ou fracasso dos programas nos quais se aplicaram estes princípios, efectuaram-se numerosos trabalhos de investigação para determinar os efeitos sobre os estudantes desse tipo de ensino. Em estudos realizados por Aspy e Roebuck, avaliadores qualificados mediram a empatia, a congruência e a atitude positiva através de gravações sonoras realizadas nas classes. Além de avaliar as atitudes facilitadoras, procedeu-se também à análise da interacção de Flanders e a taxonomia de Bloom de objectivos educativos.

Aspy e Roebuck comunicam os seguintes resultados (Rogers, 1983): “Num estudo realizado com 600 professores, compararam-se 10000 estudantes que iam desde a escola dos pequenos até ao fim dos estudos secundários e que receberam um tratamento de compreensão e respeito por parte dos seus docentes com um grupo de controle de alunos cuja aprendizagem não tinha essas mesmas características. Observou-se que os alunos cuja aprendizagem tinha sido facilitada ao máximo:

1. Faltavam menos à aula durante o ano.
2. Melhoravam as suas notas nas avaliações de autodescrição, o que indica uma melhora da auto-estima.
3. Alcançavam melhores resultados nas disciplinas escolares, especialmente na matemática e leitura.
4. Tinham menos problemas de disciplina.
5. Cometiam menos actos de vandalismo na escola.
6. Aumentava o seu quociente intelectual.
7. melhoravam os seus resultados nos testes de criatividade efectuados entre Setembro e Maio.
8. Eram mais espontâneos e utilizavam formas de raciocínio mais complexas. Além disso, estes efeitos positivos eram acumulativos; quantos

antes: empezaron a aceptar más responsabilidad y asumieron su propia dirección en lo que respecta a su aprendizaje; se sintieron menos desamparados y ejercieron un mayor poder en la institución. Por último, establecieron relaciones de interdependencia con los docentes.

Aplicados a la educación, los principios de Rogers han producido a menudo resultados positivos. No obstante, a veces los responsables administrativos de ciertos establecimientos escolares y sus burocracias conservadoras se opusieron a los cambios y suprimieron algunos programas. Rogers llegó a la conclusión de que la política de educación adoptada por el establecimiento educativo era un factor importante de éxito o fracaso en la utilización de esos principios.

Además de disponer de informes sobre el éxito o fracaso de los programas en los que se habían aplicado esos principios, se han efectuado numerosos trabajos de investigación para determinar los efectos sobre los estudiantes de ese tipo de enseñanza. En estudios realizados por Aspy y Roebuck, evaluadores calificados midieron la empatía, la congruencia y actitud positiva mediante grabaciones sonoras realizadas en las clases. Además de evaluar las actitudes facilitadoras, también se procedió a analizar la interacción de Flanders y la taxonomía de Bloom de objetivos educativos.

Aspy y Roebuck comunican los resultados siguientes (Rogers, 1983): “En un estudio realizado con 600 profesores, se comparó a 10.000 estudiantes que iban desde la escuela de párvulos hasta el fin de los estudios secundarios y que habían recibido un tratamiento de comprensión y de respeto por parte de sus docentes con un grupo de control de alumnos cuyo aprendizaje no tenía esas mismas características. Se observó que los alumnos cuyo aprendizaje había sido facilitado al máximo:

1. Faltaban menos a clase durante el año.
2. Mejoraban sus calificaciones en las evaluaciones de autodescripción, lo que indica una mayor estima de sí mismos.
3. Lograban mejores resultados en las disciplinas escolares, especialmente en matemáticas y lectura.
4. Tenían menos problemas de disciplina.
5. Cometían menos actos de vandalismo en la escuela.
6. Aumentaba su cociente intelectual.
7. Mejoraban sus resultados en los tests de creatividad efectuados entre septiembre y mayo.
8. Eran más espontáneos y utilizaban formas de razonamiento más complejas. Además, esos efectos positivos eran acumulativos; cuantos

mais anos os estudantes passavam com um docente facilitador, maiores eram os seus progressos em comparação com os alunos cujos professores eram maus facilitadores (Rogers 1983, págs. 233 e 234).

Aspy e Roebuck mediram os resultados na leitura, matemáticas e linguagem. Formaram alguns professores para que adquirissem estas atitudes e depois compararam os resultados alcançados pelos estudantes que receberam formação de professores com ou sem instrução. No Quadro 1 figuram os resultados de um estudo típico.

Quadro 1: Diferenças médias nos incrementos reajustados entre alunos de professores instruídos (facilitadores) e não instruídos.

Curso	Rendimento em leitura	Rendimento em matemáticas	Rendimento em linguagem
1-3	+ 10.88 ²	Não avaliado	Não avaliado
4-6	+ 3.66 ³	+15.44 ²	+18.66 ²
7-9	+2.96 ³	+4.10 ³	+11.75 ²
10-12	+1.56 ⁴	+1.94 ⁴	+0.96 ⁵

Notas:

1. As covariantes foram o quociente intelectual e o nível médio num teste preliminar.
2. $p < 0.001$
3. $p < 0.001$ - favorável ao grupo de controle (professores sem formação)
4. $p < 0.05$ + favorável ao grupo experimental (professores com formação)
5. Não significativo

Em resumo, vimos que Rogers se interessou pela motivação e o próprio eu do estudante e não em impôr uma forma de ensinar.

Segundo ele, há uma capacidade inata de desenvolvimento no aluno, um processo de actualização que, uma vez libertado, conduzirá a uma autoaprendizagem mais rápida, mais completa e mais duradoura que a aprendizagem tradicional.

Estes processos de autorealização libertam-se quando o professor adopta atitudes especiais, noutros termos, pode proceder-se à aprendizagem auto-iniciada quando o professor valoriza o estudante e reage com compreensão e sem reservas ao seu universo interior, aos seus interesses e entusiasmos. Os resultados dos programas em que se tentou pôr em prática estas atitudes dos professores indicam que é difícil para eles e para os administradores escolares modificar as atitudes, partilhar o poder e a responsabilidade e confiar no desejo intrínseco de aprender dos estudantes. Os resultados dos ditos programas indicam

más años pasaban los estudiantes con un docente facilitador, mayores eran sus progresos en comparación con los alumnos cuyos profesores eran malos facilitadores (Rogers, 1983, págs. 233 y 234).

Aspy y Roebuck midieron los resultados en lectura, matemáticas y lenguaje. Formaron a algunos maestros para que adquirieran estas actitudes y después compararon los logros alcanzados por los estudiantes que recibieron formación de maestros con o sin adiestramiento. En el Cuadro 1 figuran los resultados de un estudio típico.

CUADRO 1: Diferencias medias en los incrementos¹ reajustados entre alumnos de profesores adiestrados (facilitadores) y no adiestrados.

Curso	Rendimiento en lectura	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en lenguaje
1-3	+ 10.88 ²	no evaluado	no evaluado
4-6	+ 3.66 ³	+15.44 ²	+18.66 ²
7-9	+2.96 ³	+4.10 ³	+11.75 ²
10-12	+1.56 ⁴	+1.94 ⁴	+0.96 ⁵

Notas:

1. Las covariantes fueron el cociente intelectual y el nivel medido en un test preliminar.
2. $p < 0,001$
3. $p < 0,001$ - favorable al grupo de control (profesores sin formación)
4. $p < 0,05$ + favorable al grupo experimental (profesores con formación)
5. No significativo

En resumen, hemos visto que Rogers se interesó por la motivación y el propio yo del estudiante y no en por la manera en que habla que impartir la enseñanza.

Según él, hay una capacidad innata de desarrollo en el alumno, un proceso de actualización que, una vez liberado, conducirá a un autoaprendizaje más rápido, más completo y más duradero que el aprendizaje tradicional.

Estos procesos de autorrealización se liberan cuando el maestro adopta actitudes especiales, en otros términos, puede procederse al aprendizaje auto-iniciado cuando el maestro valoriza al estudiante y reacciona con comprensión y sin reservas a su universo interior; sus intereses y sus entusiasmos. Los resultados de los programas en que se han intentado poner en práctica estas actitudes de los maestros indican que es difícil para ellos y para los administradores escolares modificar las actitudes, compartir el poder y la responsabilidad y confiar en el deseo intrínseco de aprender de los estudiantes. Los resultados de dichos programas indi-

também que quando professores e administradores modificam as suas atitudes, melhora-se a motivação, a aprendizagem e a conduta do estudante.

can también que cuando maestros y administradores modifican sus actitudes, se mejora la motivación, el aprendizaje y la conducta del estudiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspy, D.; Roebuck, F. 1969. Our research and our findings [Investigación y conclusiones].
En: Rogers, C.R. *Freedom to Learn: a View of What Education Might Become* [Libertad para aprender: una manera de plantearse el porvenir de la educación]. Columbus, OH, Charles E. Merrill, pags. 199-217.
- Chickodonz, G.H. et al. 1986. Creating a Person-Centered Environment for a New Graduate Nursing Program [Como rear un entorno centrado en la persona con vistas a un nuevo programa de estudios de enfermería-. *Person-Centered Review* (Newbury Park, CA), pags. 201-220.
- Rogers, C. R. 1942. *Counseling and Psychotherapy* [Orientación psicológica y psicoterapia]. Boston, MA, Houghton Mifflin.
1951. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory* [Psicoterapia centrada en el cliente]. Boston, MA, Houghton Mifflin.
1957. "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change" [Condiciones necesarias y suficientes de un cambio de la personalidad en psicoterapia]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (Washington, DC), nº 21, pags. 95-103.
1959. Significant Learning in Therapy and in Education [Aprendizaje significativo en materia de aprendizaje y de enseñanza]. *Educational Leadership* (Alexandria, VA), nº 16, pa gs. 232-242.
1969. *Freedom to Learn: a View of What Education Might Become*. Columbus. OH, Charles E. Merrill.
1983. *Freedom to Learn for the 80's* [Libertad para aprender en los años 80]. Columbus, OH, Charles E. Merrill.

