

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



“USAR”

MODELO DE ENTRENAMIENTO PARA LOS ANIMADORES DE LAS
ESCUELAS DE PERDÓN Y RECONCILIACIÓN
DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA EN
GUADALAJARA JALISCO.

TESIS para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **DORA MARGARITA TRUJILLO VILLANUEVA**

Asesor: Mtro. Víctor Manuel De Santiago Sánchez

Tlaquepaque, Jalisco, 1 de diciembre de 2020

Dedicatoria

A los cómplices de Dios en mi existir, mis padres: María de la Luz y Mario Gil (+), honro su vida.

A mis sobrinas: Suriane y Fiorella, que me inspiran, con su alegría y ternura, que otro mundo es posible.

Con mucho cariño y admiración a todos los animadores de las ES.RE.RE, especialmente a Isla, Aleta, Nácar y Sol, que se aventuraron a vivir el entrenamiento USAR y hacer tangible mi sueño.

Agradecimientos

“Son, en definitiva, los sueños que me permiten avanzar en la construcción de un mundo mejor, empezando por mí”.

Gracias a Dios por hacerme la invitación de cursar la maestría y por darme la sensibilidad para atender su llamado.

Gracias a mis hermanos Laura, Lupita, Mario, Lucy y Eloy por su apoyo y confianza en todo momento.

Gracias a Lucia, Leonel y Paula por animarme y orientarme en esta decisión.

Gracias a Andrés por su amistad y ser mi asesor externo, por su paciencia y tiempo en resolver todas mis dudas metodológicas.

Gracias a Lulú, Paty y al P. Levy, por su generosidad que me permitió avanzar.

Gracias a Ricardo por su apoyo psicoterapéutico para vivir los duelos que implicaron cumplir este sueño y darme cuenta de las ganancias.

Gracias Jorge Ochoa por ser mi acompañante espiritual y ayudarme distinguir la presencia de Dios en camino que continua.

Gracias a Anastasia y Oli por su amor, cariño, amistad, fueron y son un bálsamo en mi vida.

Gracias por la amistad consolidada en esta etapa con Daniel, Fátima, Isa, Nena y Silvia.

Gracias a todos y cada uno de los profesores de la maestría, especialmente a Laura y Lety.

Gracias a Víctor, mi maestro y asesor de este trabajo de grado.

Gracias a todos mis compañeros con quienes coincidí en esta aventura, en especial a mi grupo de crecimiento: Alis, Mili, Paty, Meli, Isa, Kathia, Ceci, Ana Sofía y Bárbara, mujeres grandiosas.

Gracias a todos los animadores de ES.PE.RE que me han inspirado en este trabajo, deseo que sea de mucho provecho para su desarrollo personal y aporte a la construcción de la paz.

Gracias a mi familia Apapachoa, que me ha contenido en los peores y mejores momentos durante la maestría.

Gracias a mis amigos del alma: Mario, Marce, Tato, Bombay y Carlos.

Gracias a mis amigos de Juventud Humanista que me han inspirado y motivado para seguir en el camino del desarrollo humano.

Gracias a Juan Lafarga (+) porque la empatía, congruencia y amor incondicional lo aprendí de su persona en la relación conmigo.

Gracias a todos mis amigos, de cerca y de lejos, que han estado al tanto de mí, de mis sueños y angustias.

Gracias, especialmente, a Jorge Amaya por el apoyo para la edición final de este documento.

RESUMEN

El modelo de entrenamiento USAR fue una intervención dirigida a los animadores de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE), para la profesionalización en la relación de ayuda con los talleristas. El objetivo era fortalecer el desarrollo personal de los animadores ES.PE.RE desde la teoría del Enfoque Centrado en la Persona y la disciplina del Desarrollo Humano. Participaron cuatro mujeres que radican en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Dicho modelo se integra con las acciones utilizar-socializar-actuar-recrear, que permitieron sistematizar la experiencia de las participantes en las cuatro sesiones grupales, donde se combinaron espacios de escucha empática y se profundizaron las vivencias de las actividades estructuradas. Mediante una metodología mixta, en la que se aplicaron y analizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos, los resultados obtenidos abarcan seis categorías (cualidades, habilidades y actitudes): sentimientos y sensaciones; experiencia y relación de ayuda; afirmaciones y aprendizajes; enunciados de la consciencia; cualidades y acción. Elementos que abonaron al desarrollo personal y mejoraron el acompañamiento de las participantes de los talleres ES.PE.RE. También permitieron validar la mediación de las animadoras y sustentar los aportes teóricos y prácticos de la intervención.

Palabras claves: enfoque centrado en la persona, actitudes facilitadoras, desarrollo humano, acompañamiento, animadores, modelo de entrenamiento USAR.

ABSTRACT

The USAR Training model was used in an intervention with facilitators of Forgiveness and Reconciliation Schools (or ES.PE.RE by its Spanish acronym) in order to professionalize the relationship of help with the ES.PE.RE. workshops participants. The objective was to strengthen the facilitator's personal development based on the Person-Centered Approach and the Human Development discipline. The four participants were women who reside in the Guadalajara Metropolitan area (Guadalajara, México). The USAR Training model integrates the specific actions of Utilize-Socialize-Act-Recreate to enable the systematization of the participants' experience. The intervention comprehended four group sessions where empathetic-listening spaces were shared along with reflection on experience of structured activities. Empirical research was developed through mixed methods. Qualitative and quantitative instruments were applied. Results showed six strengthening categories of qualities, skills, and attitudes, which are: feelings, emotions, experience and helping relationships, learning-affirmations, conscience-qualities statements, and action. These elements fostered personal development and helped in the development of an enhanced style of companionship towards ES.PE.RE. workshop participants. Also, it allowed to validate the facilitators experience and sustain the theoretic and practical inputs of the intervention process.

Keywords: Person-Centered Approach, basic attitudes, Human Development, Companionship, Facilitator, USAR Training model.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1 Justificación de la intervención.....	12
1.2 Objetivos de la intervención.....	17
1.2.1 Objetivo general.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Preguntas de la intervención.....	18
1.3.1 Pregunta general.....	18
1.3.2 Preguntas específicas.....	18
1.4 Estado del arte.....	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 Enfoque Centrado en la Persona.....	26
2.1.1 Fundamentos del Desarrollo Humano en México.....	33
2.2 El perdón y la reconciliación desde una perspectiva de la tendencia actualizante	37
2.3 La relación de ayuda	39
2.3.1 La relación entre animador y tallerista ES.PE.RE.....	40
2.4 Modelo de entrenamiento USAR.....	43
2.4.1 Utilizar: sensibilización, congruencia y empatía.....	44
2.4.2 Socializar: reconocimiento y comunicación de las emociones.....	51
2.4.3 Actuar: comunicación interpersonal y escucha empática.....	57
2.4.4 Recrear: aceptación positiva incondicional y grupos de trabajo para el crecimiento personal.....	65
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	70
3.1 Características metodológicas.....	70
3.1.1 Instrumentos cualitativos.....	71
3.1.2 Instrumento cuantitativo	73
3.2 Contexto de la intervención.....	74
3.2.1 Características de la muestra	75
3.2.2 Proceso de la detección de las necesidades de desarrollo de los animadores ES.PE.RE	76
3.3 Modelo de entrenamiento USAR	79
3.3.1 Plan de acción modelo de entrenamiento USAR.....	79
3.3.2 Cronograma	80
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	83
4.1 Presentación de datos cualitativos	83
4.2 Presentación de datos cuantitativos.....	116
CAPÍTULO V. DIÁLOGO CON AUTORES.....	121
CONCLUSIONES.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS	142

INTRODUCCIÓN

En el contexto que se vive en México y en el mundo, la violencia es considerada un problema social y de justicia penal. La Organización Mundial de la Salud cree tener un papel decisivo para atender de manera preventiva y como tratamiento esta dificultad, que inicia en lo individual y repercute a nivel colectivo.

En México, el esfuerzo ha sido en vano. La estrategia de seguridad nacional impuesta durante el mandato del presidente Felipe Calderón, militarizar algunas ciudades del país con el pretexto de resguardar la integridad ciudadana, no funcionó. Desde entonces ha aumentado el índice de la violencia y se han perdido recursos económicos, materiales y humanos. Hombres y mujeres, niños y niñas, han sido expuestos a la guerra contra el narcotráfico. A los familiares de las víctimas, en la mayoría de los casos, no se les ha dado atención socioemocional ni se ha reparado el daño material.

Los grupos sociales que han denunciado la violación de los derechos humanos en el país (grupos de estudiantes, pueblos indígenas, maestros, reporteros, periodistas, activistas y un sinnúmero de civiles) han sido vejados y hasta eliminados. Así, la violencia ha escalado desde los sistemas estructurales sociopolíticos, hasta el hogar y las relaciones interpersonales.

Ante este escenario de violencia, surgen alternativas para ayudar y subsanar las heridas causadas por esta enfermedad social. El presente trabajo de intervención se centra en los animadores de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE), personas que procuran mejores escenarios de convivencia. Para contextualizar el marco de la intervención, se exponen algunos elementos considerados pertinentes y la historia de las escuelas para comprender la tarea del animador.

Las ES.PE.RE son un programa de la Fundación para la Reconciliación, con sede en Bogotá, Colombia. “Las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE) son un proceso pedagógico vivencial y lúdico, para sanar las heridas, transformar la memoria

ingrata, generar prácticas restaurativas y brindar herramientas para recuperar la confianza” (Recuperado de <http://fundacionparalareconciliacion.org/escuelas-de-perdon-y-reconciliacion-espere/>).

Las ES.PE.RE fueron trazadas formalmente en el año 2002 a partir de una serie de diseños experimentales en pedagogías del perdón y la reconciliación, elaborados durante los últimos años de la década de los noventa, con el apoyo de un grupo interdisciplinario de profesionales de la Universidad de Harvard, se perfiló un boceto de lo que hoy son las ES.PE.RE (Narváez, L., 2009, p. 229).

Estos espacios lúdicos-vivenciales donde participan grupos de hombres y mujeres con el deseo de sanar las heridas causadas por la violencia (rabia, rencor, odio, venganza) y los conflictos diarios de la vida, en un ambiente seguro, se proponen generar nuevas narrativas de la ofensa, transformar los daños que ha dejado la agresión, a nivel personal, relacional y social; se reúnen de 20 a 25 personas.

La metodología está dividida en seis módulos correspondientes al perdón y de cuatro módulos que ayudan a la reconciliación. Para lograr restablecer el vínculo entre ofensor y ofendido, cada módulo trabaja con tres herramientas:

1. ambiente seguro o confidencialidad
2. catarsis o liberación interior
3. sociabilidad o reconexión con los demás (cfr. Figura 1).

El enfoque de los talleres ES.PE.RE está orientado a espacios comunitarios y permiten el acompañamiento psicosocial, donde el participante expresa sus ideas y sentimientos a nivel grupal (*grupound*). También sirven para escuchar discusiones que posibilitan nuevos aprendizajes y formas de relacionarse en un espacio más íntimo de confidencialidad o grupo pequeño (*grupinho*), donde se expresan emociones y reciben la contención de los compañeros (3 o 4 personas), quienes son apoyo en la decisión de perdonar y liberarse de la tristeza, rabia o dolor de la ofensa.

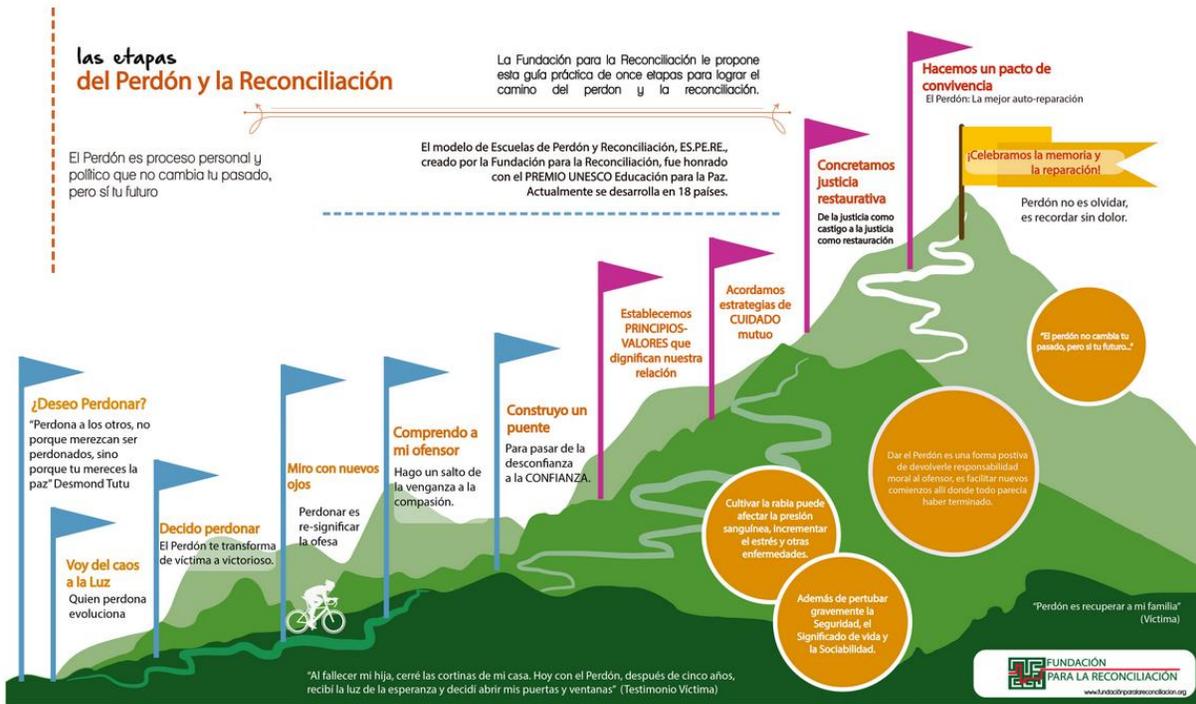


Figura 1. Camino de las Escuelas de Perdón y Reconciliación

Recuperada de <http://fundacionparalareconciliacion.org/escuelas-de-perdon-y-reconciliacion-espere/>

La propuesta de las ES.PE.RE es resignificar la ofensa, cambiar los paradigmas del perdón frente a la violencia, la autorestauración, la expresión de sentimientos y la adquisición de nuevos aprendizajes a nivel social, cultural y psíquico.

La hipótesis de las ES.PE.RE es: una persona, al ser víctima de la violencia, se fractura al menos en una de las tres "S":

1. Seguridad: autoestima y autoconcepto del sujeto que le facilita incluirse en dinámicas sociales.
2. Significado de la vida: principios y valores rectores del accionar cotidiano.
3. Sociabilidad: disposición para establecer relaciones sociales armónicas.

El apoyo teórico y metodológico con el que cuentan las ES.PE.RE fue otorgado, en un primer momento, por el "Institute of Forgiveness" de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos; posteriormente, las universidades de Harvard y Virginia Commonwealth

ofrecieron valiosos materiales que se adaptaron al contexto latinoamericano; las herramientas conceptuales se complementaron con dominios políticos y filosóficos del perdón, ofrecidos por teóricos europeos como Derrida, Ricoeur y Levinás.

Quien asume la tarea de difusión y réplica de los doce módulos de las ES.PE.RE son los animadores, “el animador es una persona que ya realizó su proceso y vivenció el taller ES.PE.RE y decide acompañar a otros que lo están viviendo” (Recuperado de <http://fundacionparalareconciliacion.org/escuelas-de-perdon-y-reconciliacion-espere/>).

El proyecto de las ES.PE.RE llegó a México en el año 2005 por medio del Centro Cultural Loyola de Monterrey, A. C., que desde entonces funge como el órgano representativo en el país. El centro ha trabajado para instaurar una cultura política del perdón y reconciliación en instituciones educativas, centros de inserción social, organizaciones de iniciativa pública y privada, de asistencia social y eclesial; además de contribuir en la formación de los animadores, con el fin de multiplicar los talleres a lo largo y ancho de la nación.

La Red Internacional ES.PE.RE está conformada por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Justificación de la intervención

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y el Desarrollo Humano (DH) en México son teorías que fundamentan las condiciones para el desarrollo integral de la persona a nivel biológico, psicológico, sociológico y trascendental; incluyendo los escenarios donde los individuos se desenvuelven, es decir, facilitan las condiciones en beneficio de la persona, los grupos y la sociedad.

El estudio y conocimiento de los mecanismos básicos intrapsíquicos y ambientales del crecimiento personal, así como el aprovechamiento de todos los recursos en la promoción de los valores de la salud y el desarrollo como una responsabilidad de todos, pero especialmente de quienes tienen mayor influencia en los diversos ámbitos de la actividad social (Lafarga, 2013, p. 51).

El modelo de entrenamiento USAR otorga elementos para sustentar la relación de crecimiento entre los animadores y talleristas ES.PE.RE, bajo la primicia teórica del ECP y el DH. La relación de ayuda favorece el desarrollo integral de ambos roles.

La realidad de la violencia en los últimos años en México y la exposición constante a la misma permea y se reproduce en diferentes niveles:

- Violencia intrafamiliar, conflictos cotidianos en las relaciones familiares.
- Violencia societaria, causada por el ritmo acelerado y exigencias culturales por un estilo de vida, así como necesidades básicas y necesidades creadas que atender.
- Violencia física, agresiones, maltrato, críticas, daños físicos y biológicos.
- Violencia económica, por falta de oportunidades profesionales y condiciones óptimas laborales.
- Violencia estructural, presente en el país por los proyectos diversos que benefician a unos cuantos de la élite del poder.

El contexto no favorece a la convivencia sana; al contrario, suma y altera las condiciones dando paso a la violencia y permaneciendo en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Ante estas condiciones, se presenta una alternativa para atender la problemática que impulsa a la persona para recuperar su equilibrio emocional, psicológico y relacional.

Las ES.PE.RE son una estrategia metodológica, de corte psicosocial, donde se busca que cada participante asuma un rol activo y pase de ser víctima a ser cocreador de su victoria, mediante espacios de diálogo para la recuperación de la seguridad en sí mismo, saberse miembro de una red de relaciones que han sido fragmentadas por las agresiones cotidianas y reencontrar el significado de vida (Fundación para la Reconciliación, 2011).

Las ES.PE.RE posibilitan a la persona recuperar su seguridad a través de compartir y reescribir la historia de la ofensa en un ambiente seguro, de resignificar su sentido de vida aun con el daño y la violencia recibida. Para facilitar la tarea del acompañante-animador, figura trascendente en el proceso del perdón y la reconciliación de los participantes, se consideró el modelo de entrenamiento USAR. Herramienta que permite comprender la profundidad de la vivencia y facilitar las condiciones para el acompañamiento integral. La apuesta es fortalecer las actitudes del ECP y las cualidades y habilidades que aporten al crecimiento de los animadores.

¿Es factible realizar la intervención del modelo USAR en Guadalajara? Sí, un primer motivo es la existencia en la ciudad y área metropolitana de un grupo de animadores comprometidos con la propuesta ES.PE.RE, que asisten en la aplicación del modelo en la ciudad. Un segundo motivo es, por parte de los integrantes del Nodo Guadalajara, que existe la inquietud e interés de conocer más herramientas para desarrollar mejor su labor de animadores y que se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevarla a cabo.

Se considera pertinente que la intervención del modelo de entrenamiento USAR compete al ECP, partiendo del concepto de la relación de ayuda propuesto por Rogers y las relaciones interpersonales que promueven el desarrollo personal, postulación del DH en México. Contar con el modelo de intervención desde el ECP y DH para los animadores ES.PE.RE contribuirá a:

- a) un acompañamiento más óptimo para los talleristas
- b) y a generar un vínculo de confianza entre los animadores y talleristas.

Las ES.PE.RE buscan atender las causas subjetivas de la violencia (odio, deseo de venganza, resentimiento y miedo), transitando por un proceso de reconocer y reaprender otras formas de relacionarse; a partir de ello, la Fundación para la Reconciliación (FR) está abonando al trabajo para la cultura de paz. En el escenario intersubjetivo, la intervención de las ES.PE.RE se orientan a la resignificación de traumas y dolores emocionales (fragmentación de lazos sociales y familiares), así como en la adquisición de herramientas para afrontar los conflictos de forma propositiva apuntando a la reconstrucción del tejido social y a la consolidación de una cultura de paz (FR, 2011).

Al pensar en la tarea de los animadores ES.PE.RE, con énfasis en el fortalecimiento de las actitudes desde el ECP y DH, en la línea de resignificar una experiencia dolorosa y trascender a través del quehacer en la sociedad, adquiere sentido la frase de Moreira (2001): “El aprendizaje más útil socialmente (es decir, el que lleva a una integración social) es una continua apertura a la experiencia, que permite que el individuo incorpore dentro de sí el proceso de cambio” (p. 44).

¿De dónde surge el modelo de entrenamiento USAR? El punto de partida es la experiencia personal (se redacta en primera persona): al estar como animadora frente a un grupo de estudiantes de bachillerato y universidad, quienes además de estudiar, se formaban en el ámbito del desarrollo personal. En una sesión del taller, se presentó una situación con un joven que me cuestionó mucho mi rol como animadora; me dejó pensando seriamente si en realidad yo lo estaba ayudando. Aunque había cursado un

diplomado en DH, las habilidades con las que contaba no fueron suficientes para atender y contener al chico, entonces me sentí frustrada.

Me dí a la tarea de buscar espacios, recursos y herramientas que me ayudaran a desarrollar habilidades para una ayuda óptima a otras personas. Entonces surgió el deseo de estudiar la maestría en DH. El diplomado me había dado un panorama y experiencias significativas de crecimiento personal: ligeramente podía comprender a los demás, a pesar de eso, quedaban situaciones por intuir y dudas a resolver. Decidí estudiar la maestría, motivada principalmente por conocer los fundamentos teóricos que sustentan la experiencia de ser persona que había experimentado en otros espacios, tan diversos como el mismo taller ES.PE.RE.

Al ingresar a la maestría sabía a lo que me enfrentaba, más no a la intensidad que implicaba. La materia de Desarrollo Humano II me ayudó a ampliar los fundamentos teóricos de la psicología humanista. El producto final fue elegir el tema del trabajo de grado. Para ese entonces tenía claridad de lo que quería desarrollar, sin embargo, no sabía cómo lo podía llevar a cabo. Quien me ayudó a refinar la propuesta fue Noé Miranda, a quien doy crédito de la idea para elaborar algo práctico y útil para los animadores. Surgió el pensamiento que la herramienta tuviera un nombre corto y fácil de recordar. A pesar de tener esas claridades, seguía sin saber cómo lo haría.

La primicia fundamental fue atender las necesidades de los animadores ES.PE.RE, así que llevé a cabo un breve sondeo con aquellos que tenía en la cuenta de Facebook. La pregunta inicial fue: ¿En qué temas o herramientas (fortalecer habilidades, cualidades y actitudes) consideras que necesitas capacitación para ser un animador ES.PE.RE más óptimo?

El modelo de entrenamiento USAR surge de la necesidad de brindar herramientas de desarrollo personal, reconocimiento de sensaciones y sentimientos, expresión y comunicación de emociones y autoreconocimiento de aprendizajes para lograr cambios en las formas de acompañar un taller ES.PE.RE para los animadores. Además de la experiencia, cuando trabajé en la oficina general de las ES.PE.RE en Monterrey, era una

demanda constante de los animadores contar con más herramientas para su acompañamiento y, por supuesto, mi experiencia como animadora.

1.2 Objetivos de la Intervención

El punto de partida para el desarrollo del modelo de entrenamiento USAR son los objetivos de la intervención.

1.2.1 Objetivo general

Aplicar el modelo de entrenamiento USAR para los animadores de las ES.PE.RE del Nodo Guadalajara, a fin de fortalecer el desarrollo personal desde el Enfoque Centrado en la Persona y el Desarrollo Humano.

1.2.2 Objetivos específicos

- Explorar cuáles son las cualidades del animador ES.PE.RE, de acuerdo con la experiencia de los animadores del Nodo Guadalajara.
- Conocer las actitudes básicas del Enfoque Centrado en la Persona, la congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional de los animadores ES.PE.RE del Nodo Guadalajara antes del modelo de entrenamiento USAR.
- Fortalecer el desarrollo personal de los animadores ES.PE.RE desde el ECP y DH a través del modelo de entrenamiento USAR.
- Conocer las actitudes básicas del Enfoque Centrado en la Persona, la congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional de los animadores ES.PE.RE del Nodo Guadalajara después del modelo de entrenamiento USAR.
- Analizar qué herramientas del modelo de entrenamiento USAR son de mayor utilidad para el desarrollo personal de los animadores ES.PE.RE.

1.3 Preguntas de la Intervención

Las preguntas de intervención serán la guía para llegar a las respuestas de la intervención; la pregunta general y preguntas específicas del modelo de entrenamiento USAR son las siguientes:

1.3.1 Pregunta general

¿Qué impacto tiene el modelo de entrenamiento USAR para el fortalecimiento del desarrollo personal del animador de las ES.PE.RE del Nodo Guadalajara?

1.3.2 Preguntas específicas

- Desde la experiencia del animador de las ES.PE.RE, ¿qué cualidades debe tener un animador?
- ¿Cuáles son las actitudes y habilidades que logran desarrollar o fortalecer los animadores ES.PE.RE con el modelo de entrenamiento USAR?
- ¿Qué herramientas del modelo de entrenamiento USAR son de mayor utilidad para el acompañamiento que hace un animador ES.PE.RE?

1.4 Estado del Arte

Este apartado presenta la revisión de una serie de artículos, además de algunos trabajos de grado, sobre la metodología de las ES.PE.RE, con aplicación desde la visión del ECP y DH. Se incluye una intervención que aborda la enseñanza y práctica de la psicología humanista y promoción para el desarrollo de las actitudes básicas.

Han sido varias las contribuciones en el tema de resolución de conflictos y sanación de las heridas causadas por la violencia y diferentes las propuestas para la reintegración de la sociedad a través de la restauración del tejido social. Algunos estudios en niños entre 2 y 11 años demostraron que las manifestaciones de violencia se pueden dar desde los 2 y 3 años. Narváez comenta que, el comportamiento violento aprendido de los padres o personas adultas que están en contacto directo con los niños, da como resultado que la conducta de la persona tenga relaciones sumergidas en un mundo violento, impidiendo desarrollar su potencial como persona (2006d, mencionado en Ayala, S. Cantú, S. Treviño, D. Valdemar, L., 2007).

Ante las circunstancias violentas, la persona inhibe su desarrollo y genera una brecha de exclusión, situación que se contrapone a un principio del DH. Para que la brecha de exclusión se reduzca, existen propuestas que buscan desbloquear el desarrollo de la persona, una de ellas son las ES.PE.RE. Nacen en Colombia, planteadas por la municipalidad, como una alternativa para la superación y prevención de la violencia, además de los conflictos cotidianos, así como para la restauración del tejido social en este país tan afectado por la guerrilla.

Jaqueline del Toro (2005) desarrolló una investigación donde evaluó el proceso de las ES.PE.RE. Su contribución consistió en demostrar cuáles son los cambios a nivel afectivo, cognitivo y conductual de los participantes y talleristas ES.PE.RE desde la definición de perdón propuesta por Enright, Freedman y Rique (1998). El grupo de estudio contó con dos perfiles, quienes iban a vivir la experiencia como talleristas y aquellos que, aparte de vivir la experiencia, después se convertirían en animadores. La diferencia entre

estos radicó en que los talleristas trabajaron un proceso personal para sanar la ofensa desde el perdón y reconciliación y los animadores se orientaron en la parte metodológica, ya que tenían que aprender para después replicarlo.

El reporte se enfocó en quienes serían animadores, siendo los resultados de gran similitud entre los objetivos de las cartillas del animador ES.PE.RE y los resultados obtenidos en la evaluación después de participar en el taller. Destacó la asertividad de los animadores como elemento que contribuyó a clarificar el aspecto sentimental, cognitivo y conductual del perdón, posicionando más los elementos y conceptos de la metodología de las ES.PE.RE, así como el proceso de perdón y reconciliación.

Wolde (2013) realizó un trabajo de intervención a través de la metodología ES.PE.RE. Consideró las condiciones desfavorables en las que llegan los participantes frente a la violencia recibida. Su iniciativa fue sanar las heridas causadas por la violencia, incluyendo en la intervención elementos del ECP, es decir, la congruencia, empatía y la condición positiva incondicional del animador y participantes. Se basó en la teoría de la personalidad del cambio de Carl Rogers, tomando en cuenta estos elementos para el desarrollo de las actitudes en las participantes. En su intervención solo participaron mujeres, justificando que habría mayor comprensión entre ellas ante la vulnerabilidad de exponerse al grupo, supuso que podrían acompañarse mejor en la historia dolorosa.

Otros elementos que Wolde consideró fueron: generar un espacio seguro para escuchar y ser escuchado, contactar con ellas mismas desde la identificación de las percepciones, sentimientos, emociones y pensamientos propios y de las otras compañeras (Moreno, 2009).

El equipo de investigación del Instituto Mater, en el 2007, propuso las ES.PE.RE como una herramienta alternativa para la promoción del DH. Las variables que trabajaron fueron las hipótesis de las ES.PE.RE, llamadas las 3´S (ver Figura 1), definidas como las consecuencias de la violencia recibida (es decir daños causados) y relacionándolas con

tres conceptos fundamentales del DH (al restaurarse las 3'S, se empatan con los conceptos del DH). Se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1
Correlación de las 3'S del ES.PE. RE y las tres actitudes del DH

Tres ES.PE.RE	Tres actitudes del DH
Seguridad en sí mismo	Autoestima
Significado de vida	Trascendencia
Socialización	Relaciones interpersonales

Las seis variables se definieron desde la perspectiva de las ES.PE.RE propuestas por Leonel Narváez y del DH planteado por Juan Lafarga, la cual radica en la expansión de la conciencia generando cambios significativos en la persona, las relaciones con otros y el entorno para mayor armonía. Con un instrumento de *pre-test* y *pos-test*, se midió el efecto de cambio que provocaban las ES.PE.RE en las personas que lo viven, considerando las variables mencionadas.

Quien siguió esta línea de investigación, considerando las mismas variables, fue Escobedo (2010). Él concluyó que, a través del perdón y reconciliación que se trabajan en las ES.PE.RE, se reducen las formas de violencia en que las personas se encuentran; apostó a que las 3'S (seguridad en sí mismo, significado de vida y sociabilidad) al recuperarse y organizarse en la experiencia del taller, garantizan otras formas de ver al mundo. A través resignificar las 3'S se simbolizan los hábitos, las personas que contribuyen a su desarrollo y las nuevas relaciones, haciendo pactos para garantizar la no repetición de la ofensa. Esto reduce la brecha de la violencia y exclusión gracias a que se recuperan la autoestima, las relaciones interpersonales y la trascendencia.

Todos estos aportes avalan las bondades a las ES.PE.RE, sin embargo, no abordan las limitaciones ni problemáticas que existen en la enseñanza a los animadores. Por ello, el desarrollo del modelo de entrenamiento USAR aporta al hueco que se visualiza en el proyecto de las ES.PE.RE respecto a la formación de los animadores y acompañamiento a los participantes, para un desarrollo óptimo de ambos.

Para precisar en qué aspecto podrían realizarse los aportes en el tema de formación, Jaqueline del Toro (2005) destaca la colaboración de los animadores y trascendencia de ellos durante el taller e influencia en los participantes. Sin embargo, menciona que hay elementos en las habilidades y competencias de los animadores que se necesitan afinar para facilitar el desarrollo óptimo de los participantes.

En sus comentarios finales enfatizó la importancia de conocer cómo sería la implementación de las ES.PE.RE en un ambiente comunitario, donde los talleristas no son profesionales. Sugirió realizar trabajos comparativos entre animadores con nivel académico de licenciatura (por ejemplo, en psicología, pedagogía o educación, por mencionar algunos) y no profesionales (aquellos que no cuentan con formación académica) lo que permitiría distinguir “las competencias y condiciones básicas requeridas en estos agentes sociales, para optimizar su desempeño” (Toro, 2005, p. 94).

Llama la atención el recorrido que hace del Toro (2005), en esta investigación, desde los diferentes roles de los participantes: el proceso del tallerista para después convertirse en animador y el de los participantes que solo desean hacer el proceso del perdón y reconciliación. Un alcance amplio y ambicioso.

El reporte de los diferentes trabajos consultados hasta ahora ha mostrado los beneficios de las ES.PE.RE. Para quienes son animadores no se cuenta aún con una propuesta sólida que indique las herramientas necesarias para fortalecer su trabajo de acompañamiento. Para complementar el apartado, se evocarán trabajos realizados desde el ECP propuesta de Rogers, quien postula que el cambio en una persona se da en la relación terapéutica y que para que este cambio tenga el efecto esperado habrá de contar con tres condiciones denominadas actitudes básicas de la relación facilitadora: congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional. Aunque la evolución de la relación terapéutica ha ido en ascenso, Rogers, en la última etapa del desarrollo del ECP, hace referencia a cualquier tipo de relación, dándose el cambio siempre y cuando al menos una de las dos personas posea las actitudes básicas.

En los trabajos consultados de facilitación o desarrollo de las tres actitudes básicas propuestas por Rogers, se encontró que Farias-Carracedo, C. y Muñoz de Visco, N. (2009) realizaron un trabajo titulado “La enseñanza de la Psicología Humanista como promotora del desarrollo de actitudes básicas en estudiantes de Psicología”. Se impartió a un grupo de ocho personas, en sesiones de dos horas y media, con frecuencia quincenal.

El objetivo fue facilitar la conciencia del aquí y ahora en los alumnos para que tomaran recursos de su presente para tenerlos como herramientas personales al estar con el cliente. La metodología fue en formato de taller. En el primero, se trabajaron aspectos de la personalidad que se muestran ante los demás, aquellos aspectos ocultos y la empatía; en el segundo, abordaron las emociones desde el movimiento corporal; el tercero se basó en la técnica del *focusing*; y el cuarto se centró en el movimiento corporal a través de la danza y las relaciones con los otros.

Para los resultados se evaluaron las frases más significativas y que expresaron con mayor frecuencia los participantes. Los estudiantes manifestaron tener una conciencia más plena, poder reconocer sus emociones y su forma de comunicarlas. Otro aprendizaje fue que escucharon su cuerpo y atender lo que les tocaba hacer para seguir desarrollándose como personas.

La propuesta de Rogers ha evolucionado de la relación terapéutica al ámbito de relaciones humanas. La relación maestro-alumno en el binomio enseñanza-aprendizaje ha sido de las más estudiadas. Desde esta concepción, en algún momento, todos somos maestro-alumno, de tal manera que enseñamos y aprendemos en una relación, no tiene que suceder en la escuela ni el aula de clases, sino en la interacción interpersonal cotidiana.

Ortiz, en el 2005, publica algunas características consideradas importantes y trascendentes sobre el “Modelo educativo para formar psicoterapeutas humanistas”.

Reflexionó en la tarea del facilitador, quien ayuda a otra persona a destrabar procesos permitiéndole llegar a sus propios aprendizajes, conclusiones y tareas a realizar. En un segundo momento, desarrolla las definiciones de un facilitador del aprendizaje significativo a partir de la autenticidad, comprensión, empatía, aprecio, aceptación y confianza; todas estas cualidades, en el marco de referencia de la psicología humanista.

La revisión, hasta ahora, nos da un panorama amplio: se estudió las ES.PE.RE y las actitudes del ECP y DH, ejes teóricos-prácticos de la propuesta del modelo de entrenamiento USAR. A partir de lo repasado, se puede encontrar un hilo conductor entre ambas: rescatar las actitudes de un facilitador del aprendizaje y descubrir las habilidades-cualidades del animador ES.PE.RE, llamándolo facilitador del aprendizaje del perdón y reconciliación. El diagrama, que se presenta en la siguiente figura, ilustra las nociones del modelo de entrenamiento USAR.



Figura 2. Diagrama del animador del aprendizaje ES.PE.RE

A partir de esto, se pretende indagar y articular la propuesta para fortalecer y desarrollar las cualidades-habilidades en los animadores para un acompañamiento más óptimo de las ES.PE.RE, para que los participantes se sientan escuchados y acompañados, es decir, para fortalecer la relación de ayuda.

Tomando en cuenta el concepto del animador ES.PE.RE como facilitador del aprendizaje, el modelo de entrenamiento USAR tiene el objetivo de fortalecer y desarrollar las actitudes de los animadores ES.PE.RE. La meta es consolidar y desarrollar un modelo con las herramientas básicas, accesibles y prácticas que permitan el desarrollo personal de los animadores.

En el apartado siguiente se explorarán los fundamentos teóricos del modelo de entrenamiento USAR para los animadores ES.PE.RE.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo hace referencia a las líneas temáticas que sustentan el modelo de entrenamiento USAR, se dividió en cuatro apartados: el primero corresponde a la historia del ECP y el DH en México; el segundo, al perdón y reconciliación desde la perspectiva de la tendencia actualizante; el tercero, a la relación de ayuda entre el animador ES.PE.RE y los talleristas; y el cuarto aborda la descripción de las acciones utilizar, socializar, actuar y recrear del modelo de entrenamiento USAR.

2.1 Enfoque Centrado en la Persona

La teoría del ECP inició en 1940, cuando Carl Rogers se desempeñaba como psicólogo y trabajaba con niños y adultos desde la perspectiva freudiana y rankiana; esta segunda, inspirada por sus compañeros egresados de la Escuela de Trabajo Social en Filadelfia. Rogers tenía la certeza de estar desarrollando su propio sistema de trabajo y reconocía que sus colegas también hacían algo similar (Rogers, 1974).

Para Roger fue sorprendente, al llegar a la Universidad de Ohio, encontrarse con estudiantes de posgrado que lo consideraban un innovador en la práctica clínica psicoterapéutica; esta consistía en realizar transcripciones de las entrevistas e identificar aquellos factores constantes que facilitaban el proceso de crecimiento en la persona que solicitaba ayuda. Para Rogers, este hecho es el que marca el nacimiento del ECP, había obtenido información y datos observables, a diferencia de lo que se hacía en esa época basados en inferencias teóricas.

Rogers inicia un proceso de reformulación de las hipótesis, desde la práctica clínica y verificación científica. En síntesis, afirma que el proceso psicoterapéutico es motivado por el desarrollo de la persona y que la expresión y clarificación de sentimientos le va a ayudar a liberarse de obstáculos y comprender la experiencia. Destaca que lo importante es el presente de la persona y que el elemento que determina el proceso psicoterapéutico es la relación dada entre cliente y terapeuta (Lafarga, 2013).

Se pueden desglosar seis fases o periodos, sugeridas por Schilen y Zimring (1970).

Primer periodo (1940-1945)

En esta etapa, el principal elemento observable es quien pide ayuda. El paradigma radica en la persona, al darse cuenta de su necesidad tiene la libertad para solicitar ayuda. Una segunda nota refiere al terapeuta que actúa como facilitador, provocando una relación en la que:

- a) sentirá una creciente aceptación de sus expresiones y manifestaciones de sentimientos como propios
- b) reconocerá y aceptará la imagen que se forma gradualmente de sí misma
- c) tomará decisiones más responsables
- d) adquirirá un conocimiento más profundo de sí mismo
- e) y crecerá hacia la independencia personal (Lafarga, 2013, p. 83).

La verificación de estos supuestos se hizo mediante la transcripción de las entrevistas, que eran de segunda mano y no confiables por posible sesgo intelectual de quienes realizaron el trabajo. El nombre que se le dio es “psicoterapia no directiva”, con la participación del terapeuta y cliente. Desde entonces, a nivel empírico, esta sería una de las características del ECP.

Segundo periodo (1946-1953)

Para este periodo, Rogers desarrolló una primera etapa de la empatía y la congruencia, aunque no se habían verificado las variables. La pregunta que surgió a raíz de esto fue: ¿cuál era la participación del psicoterapeuta como agente activo del cambio? Además, existía el antecedente del concepto “no directiva”, quedando en entredicho la participación del terapeuta en el proceso.

Pese a estas circunstancias, en 1951, Rogers publicó su libro “Psicoterapia Centrada en el Cliente”. Tuvo mucha aceptación, gracias a que los psicólogos clínicos y orientadores lo adoptaron como una herramienta útil en su práctica. La situación de la

época era que los métodos directivos psicoterapéuticos no daban respuestas saludables ni certeras y los psicoanalistas excluían a todas las personas que no tenían esta profesión, por lo que la propuesta de Rogers benefició a la práctica clínica.

Bajo este contexto, la propuesta de Rogers en el ambiente clínico tuvo una recepción favorable y dio la oportunidad de verificar la teoría en las universidades. Más que limitarse a un método, el centro de su propuesta fue la relación de ayuda. Aparecieron nuevos conceptos como “permissividad”, “clarificación” y “comprensión profunda”, que en la práctica no existían. Los recursos o conceptos con que se contó procedían de investigaciones académicas o publicaciones. Otro elemento que llamó la atención fue el título de “no directivo”, dejándolo de hacer más en los hechos que en el discurso del terapeuta.

Entonces iniciaron la exploración y los estudios en las intervenciones de los psicoterapeutas con las personas a quienes ayudaban. Snyder, en 1945, hace un estudio y Seeman los repite en 1949. Ambos descubrieron que la persona tenía una mayor comprensión de sí misma, de su expresión de sentimientos positivos y negativos, apreciándose más claramente cuando el terapeuta actuaba empáticamente, y con una actitud positiva incondicional, provocada por la comprensión más que por el reflejo de sentimientos.

El aporte de Bergman, en 1951, fue en la misma línea de Snyder y Seeman. Sin embargo, este consideró las actitudes del psicoterapeuta y del ayudado, encontrando que la suma de estas ayudas al crecimiento de la persona en terapia. Concluyó que cuando el terapeuta realizaba una clarificación empática, la persona se quedaba en una exploración más profunda de sí misma; cuando el terapeuta hacía una intervención más estructurada o interpretativa la persona, dejaba a un lado la exploración.

El aporte más importante de este periodo fue, no solo el esfuerzo para responder a los sentimientos de la persona ayudada, sino proporcionar un significado afectivo. Esta reflexión surge de la comunicación afectiva, la cual está directamente relacionada con la

reorganización e integración de la propia experiencia de la persona que recibe ayuda. El “reflejo de sentimientos” se convirtió en un elemento verbal de gran significado afectivo en la comunicación del cliente.

Una de las consecuencias, al finalizar este periodo, es el resultado de las hipótesis obtenidas en la práctica clínica y las investigaciones realizadas, es decir, la formulación de la teoría “fenomenológica” de la personalidad pulida en 1951 y publicada con el título *Una teoría de la personalidad y de la conducta* en el libro de “Psicoterapia Centrada en el Cliente”.

Lo anterior arrojó las siguientes hipótesis:

- a) Si la persona logra una mejor percepción de la imagen de sí misma, su conducta cambiará.
- b) El organismo busca satisfacer una insatisfacción.
- c) La amenaza interna o externa en la persona produce rigidez en la percepción y conducta.
- d) Si la amenaza disminuye, la persona está más receptiva a la experiencia.
- e) La estima de la persona en sí misma está basada en un aumento en la percepción de sí misma o satisfacción, por lo tanto, tendrá mayor recepción de ellas.
- f) Cuando una percepción no es agradable para la persona, esta las ignora, las niega o distorsiona.
- g) Habrá bienestar psíquico cuando la experiencia sea congruente con la percepción.
- h) Habrá malestar psíquico cuando la experiencia no sea congruente con la percepción.
- i) A mayor bienestar de la persona, mayor aceptación de los demás (Lafarga, 2013, p. 67).

De este segundo período se desprende una clasificación en dos grupos: el primero, basado en las hipótesis antes mencionadas y, el segundo, enfocado en el proceso psicoterapéutico. Respecto al segundo grupo, el descubrimiento más importante fue el

cambio positivo y permanente en la integración de la personalidad hacia sí mismo y los demás. Este cambio está en relación con la congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional del terapeuta, más que en otras condiciones: edad, orientación o ideología del terapeuta.

Otro factor predominante fue la motivación al cambio inicial, la cual se vinculó con los avances del proceso. Los sujetos que asistieron a más entrevistas manifestaron cambios permanentes; los sujetos “más adaptados” solo asistieron a algunas sesiones. Todo este trabajo arrojó más interrogantes y resultados cuantificables en el campo complejo de la investigación. Gracias a eso, el ECP amplió la práctica clínica y sus áreas de investigación.

Tercer periodo (1953-1955)

Distinguen a este tiempo, las investigaciones sobre las condiciones necesarias para el proceso psicoterapéutico. La gran hipótesis se puede resumir en tres consideraciones: si en una relación, la persona que necesita ayuda experimenta del terapeuta congruencia, aceptación positiva incondicional y le muestra comprensión empática, entonces el proceso está en camino.

Las críticas a estos estudios se hicieron evidentes, ya que las pruebas eran al azar, lo cual no daba un control sobre las variables estudiadas; sin embargo, resultaría ilógico y posiblemente se perdería el objetivo si en un estudio de las relaciones humanas dominara cierta rigidez y se careciera de flexibilidad para entender el desarrollo complejo de los seres humanos.

Cuarto periodo (1955-1964)

La práctica psicoterapéutica centrada en el cliente se consideró a partir de 1955. La información de la práctica clínica y las investigaciones se sumaron para generar lo que hoy se llama psicoterapia existencial. La propuesta radica en una psicoterapia más integral en todas las dimensiones de la persona.

Un factor predominante en estas investigaciones fue la autenticidad del terapeuta en la relación, es decir, hubo congruencia entre los sentimientos y pensamientos, así como en la expresión verbal de los símbolos. Esta congruencia y expresión permitieron que el cliente tuviera un modelo a seguir o imitar.

Rogers (1958) se desempeñó como maestro en la Universidad de Wisconsin, en el departamento de psicología y psiquiatría. También coordinó un grupo de psicoterapeutas e investigadores, debido a su interés para ayudar a las personas hospitalizadas. El trabajo se realizó con enfermos esquizofrénicos internados. Algunos resultados fueron: los pacientes que alcanzaron a percibir mayor congruencia en relación con el terapeuta obtuvieron mayor puntuación; en segundo lugar, quedaron los que percibieron la empatía del terapeuta. Los resultados significativos fueron que no hubo diferencia al cambio entre un grupo de neuróticos y esquizofrénicos. Se confirmó la hipótesis de que el cambio en una persona está en relación con las actitudes del terapeuta y no en las condiciones o clasificación de la persona.

La psicoterapia consiste en poder llevar a la persona para que tenga una integración interna y externa más regulada, considerando que los factores y la experiencia sean congruentes con ellos mismos, así como con un movimiento y cambio en ambas personas de la relación de ayuda.

Quinto periodo (1964-1980)

En 1964, Rogers se muda a la Joya, California, como miembro residente del Instituto Occidental de las Ciencias de la Conducta, siendo miembro fundador del Centro de Estudios sobre la Persona. En este período, las investigaciones del ECP se dirigen al desarrollo grupal como proceso terapéutico (Gibb, 1970, mencionado en Lafarga, 2013).

Meador también le abonó a este concepto sobre los grupos de encuentro. En su estudio concluye que las personas que acudieron a las sesiones tenían seguridad y claridad al expresar sus sentimientos y emociones, así como flexibilidad en sus expresiones, mostrando a lo largo del proceso mayor capacidad de decisión (Rogers, 1973).

En México, Juan Lafarga y José Gómez del Campo (1975) también realizaron estudios con diferentes grupos. La propuesta midió, durante el proceso de la relación, las variables de congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional, así como el crecimiento personal de los participantes. El instrumento utilizado fue una adaptación y traducción de la escala de Tennessee de autoconcepto de Fitts.

Un dato relevante fue que las personas que tenían un autoconcepto más bajo manifestaron mayores cambios, en comparación con las personas que tenían un autoconcepto medio; además, según la escala, no hubo muchos movimientos hacia el cambio. Concluyendo que:

La participación en psicoterapia de grupo autodirectiva, en el contexto de programas de entrenamiento, producen cambios positivos en el autoconcepto [...]. El sentido de la identidad básica tiende a modificarse positivamente y parece existir una mayor autoaceptación, así como cambios en la percepción de la propia conducta (Lafarga, 2013, p. 78).

Gracias al impulso e interés en las universidades sobre el entrenamiento de psicoterapeutas centrados en el cliente, se iniciaron investigaciones con estudiantes de idiomas. La premisa ha facilitado el aprendizaje de los alumnos con profesores entrenados en el enfoque. Los resultados fueron positivos, ya que facilitar el aprendizaje de idiomas generó una mejor imagen de sí mismos en los estudiantes participantes; de tal manera que, si en un salón de clases el alumno se siente seguro, libre y lo que aprende le resulta significativo, adquiriendo mayor sentido, ya que no se juzga al estudiante, hay una comprensión que le permite desarrollar su máximo potencial.

La aplicación de este enfoque para facilitar el aprendizaje supuso retos, pues había que renunciar a paradigmas de la relación profesor-alumno, formas de evaluar e interacciones en el aula. Dejar de ver a los alumnos como objetos manipulables y detener la percepción de que todo depende de la calificación, supuso un cambio importante, no sencillo de alcanzar. Se debería impulsar a los estudiantes para que sean curiosos, para

facilitar que generarán preguntas y respuestas y para que sus búsquedas los lleven a construir sus propias verdades.

Sexto periodo (1980-vigente)

Se caracteriza por la recopilación de todos los trabajos de investigaciones realizadas desde 1980, principalmente en América Latina y Europa. Entre las más recientes, está la antología publicada David Cain en el 2002; en ella se encuentran los estudios teóricos y prácticos desde que Rogers inició con la propuesta del ECP.

Para finalizar, se puede decir que este enfoque, aparte de ser un instrumento psicoterapéutico, también ha tenido un impacto en la práctica profesional de la psicoterapia en varias partes del mundo.

2.1.1 Fundamentos del Desarrollo Humano en México

El ECP llega a México después de que Juan Lafarga tuvo la oportunidad de estudiar y conocer a Rogers durante su estancia de estudios en Chicago, Illinois. Al regresar al país, después de un largo período fuera de él, se percató de las carencias de identidad de los psicólogos. La práctica de la psicoterapia estaba en manos de médicos y psiquiatras, la mayoría de corriente psicoanalista. Ellos explicaban a los psicólogos el proceso de psicoterapia de los pacientes, pues solo quienes contaban con una cédula profesional podían ejercer la psicoterapia (se veía como una elite en el medio de la psicología). Además, la psicoterapia era vista con el objetivo de curar las causas patológicas de la enfermedad. El proceso de desarrollo personal quedaba en segundo plano.

La principal motivación de Lafarga fue escuchar a jóvenes psicólogos frustrados por la imposición de la práctica psicológica, que únicamente se daba desde la línea del psicoanálisis. La psicología clínica se disputaba entre los psicoanalistas y conductistas. En México, se rechazaba una psicología dinámica y experimental. Juan, a partir de su formación en psicoterapia y en el ECP, inició un entrenamiento para psicólogos, al cual

llamó *Counseling*, en el Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana.

Al presentar los aportes de Rogers, fue significativo saber que existían otras formas de entender al hombre mediante técnicas fuera del psicoanálisis y conductismo; experiencias que podían ser más significativas para el cliente. También el intercambio de ideas y diálogo con profesionales de otras áreas, llevó a Lafarga al desarrollo de un programa para no psicólogos.

El DH surge, entonces, en México sustentado en la hipótesis de Rogers:

El ser humano individualmente considerado, como sus grupos y la sociedad en general, en condiciones interpersonales favorables para su propio desarrollo, tiende a crecer y evolucionar. Las condiciones interpersonales favorables son descritas por Rogers (1940) como la empatía, la congruencia y la actitud positiva incondicional que han sido convalidadas en México no sólo en la práctica, sino también por la investigación (Lafarga y Schluter, 2000, citados en Lafarga 2013, p. 51).

La propuesta del DH en México se enfoca en el desarrollo sano, integral y armónico de la persona, basado en la teoría de Rogers, la psicología humanista de Maslow (1963), la antropología evolutiva de Pierre Teilhard de Chardin, la fenomenología de Husserl (entender el fenómeno de las cosas según quien lo perciba) y otras corrientes psicológicas. Como se fundamenta en la pregunta o concepto de la existencia del ser humano en su presente, en el “aquí y ahora”, también coincide con las formulaciones filosóficas de Kierkegaard y Heidegger (Lafarga, 2013).

Se define el DH en México con el sustento de la hipótesis básica del ECP y una perspectiva pluridisciplinar desde la educación:

El estudio y conocimiento de los mecanismos básicos intrapsíquicos y ambientales del crecimiento personal, así como el aprovechamiento de todos los recursos en la promoción de los valores de la salud y el desarrollo como una responsabilidad de

todos, pero especialmente de quienes tiene mayor influencia en los diversos ámbitos de la actividad social (Lafarga, 2013, p. 51).

El DH en México promueve los recursos de todas las prácticas, todas las ideologías y todas las teorías orientadas a la promoción de la salud a nivel personal y colectivo, siendo el ECP el punto de partida. El deseo o sueño de Rogers fue que su enfoque evolucionara y se perfeccionara.

Finalmente, el DH es todo aquello que promueve una salud bio, psico, socio y trascendente. Entiéndase como crecimiento personal:

- La evolución del autoconocimiento, la autodeterminación y autoestima en las personas, en los grupos y en las comunidades.
- Las relaciones interpersonales satisfactorias caracterizadas por la transparencia y la cercanía.
- La búsqueda del diálogo como instrumento privilegiado de la comunicación.
- La eficacia en el trabajo, considerado este como una acción satisfactoria y no únicamente como una actividad productiva o una obligación.
- El interés social caracterizado por la búsqueda de la equidad en los derechos y las obligaciones y la igualdad de oportunidades para todos.
- El cuidado de la ecología y el desarrollo armónico universal.
- Y, en último término, englobando todas las características anteriores, la búsqueda trascendente o espiritual que responde a la inquietud humana sobre el sentido de la vida y de todo lo que existe a su alrededor (Lafarga, 2013, pp. 52-23).

La psicología humanista ha trascendido a través del DH en México. Entre los grandes exponentes de esta disciplina, hay que mencionar a Juan Lafarga y otros que han abonado a este campo. Este movimiento en el país puede encontrarse en toda aquella disciplina que ayude al desarrollo óptimo de las personas a nivel biológico, psicológico, social y trascendental.

Aquí es donde conectan las ES.PE.RE, que contribuyen en la persona a superar el daño causado por la violencia, y los animadores, quienes aportan desde su rol, al desarrollo óptimo de los talleristas, que desean sanar los daños causados por la violencia.

2.2 El perdón y reconciliación desde la perspectiva de la tendencia actualizante

Rogers, inspirado por Maslow y otros, definió la tendencia actualizante como la fuente de energía que está en el organismo humano, haciendo referencia a los componentes biológicos, cognitivos y afectivos que poseen. El ser humano está dotado de una serie de herramientas para satisfacer sus necesidades, desde las más básicas hasta las más complejas. La tendencia actualizante es todo aquello que nos permite buscar la realización, por más hostil que sea el entorno o ambiente.

Partiendo de este concepto, ¿qué pasa con la persona cuando ha sido violentada, herida o dañada por una persona o el ambiente (cuando no se siente segura, debido a una amenaza interna o externa, y no puede avanzar en su desarrollo a nivel físico, emocional y trascendental?), ¿qué medios se tomarán en cuenta para el impulso pleno de la persona?

Para Rogers, la persona sana es quien posee una conciencia a favor de todo aquello que le beneficia y provee salud, quien está consciente de su experiencia y se permite vivirla e integrarla sin juicios ni etiquetas. En palabras de Rogers (1980), “la tendencia actualizante, cuando opera con libertad, tiende hacia una totalidad integrada, en la cual la conducta es guiada tanto por la experiencia orgánica interna, como por la conciencia que se mueve encima de dicha experiencia” (p. 173).

Si la persona ha sido herida y violentada, entonces puede optar por modificar su entorno o bien modificar su conducta para que no vuelva a suceder y evitar que la dañen. Esto sucederá si tiene conciencia de sí misma y provoca un despertar en su persona; sin embargo, cuando un individuo no cuenta con ningún elemento interno que le permita desarrollarse, entra en un proceso de disociación.

Rogers atribuye a los introyectos o creencias, que desde la infancia se instalaron en el desarrollo cognitivo, los comportamientos y actitudes; pues de ellos depende la valoración y aceptación de los demás. De tal manera que se va desarrollando una disociación en dirección a los introyectos, entonces lo que se revela ser “no es real”, es

la traducción de las creencias y valores integrados, dando como resultado una personalidad distorsionada.

La diferencia, entre una persona sana y una en estado de disociación, es que la primera funciona con base en la confianza de sí misma, en su propio proceso orgánico consciente y no consciente, es decir:

La persona psicológicamente madura muestra una confianza en las direcciones de sus procesos orgánicos internos, los cuales, con la participación coordinada y no competitiva de la consciencia, lo llevan a uno hacia delante, en un encuentro total, unificado, integrado, adaptativo y cambiante con la vida y sus desafíos (Rogers, 1980, p. 172).

Retomando el tema de la persona violentada y haciendo referencia al concepto de la tendencia actualizante, se inscribe que una persona decide perdonar y reconciliarse, que es una persona sana, cuando decide a través de ese proceso (el del perdón y reconciliación) hacer una integración de la experiencia de sentirse herida.

Cabe puntualizar que, desde la propuesta de las ES.PE.RE, el perdón es una decisión personal en relación con el daño causado por la violencia recibida. Implica asumir una conducta de compasión hacia el prójimo (ofensor) y ser propositivo ante una nueva relación presencial o no. Conlleva un cambio hacia una calidad de vida en ser y estar; perdonar incluye tener una memoria viva y consciente que permita garantizar “la no repetición de la ofensa”. Busca formas de convivencia sana con el prójimo.

La reconciliación en las ES.PE.RE es una opción para recuperar al ofensor, restaurar la confianza dañada y dar lo mejor de sí al prójimo, como legado para la comunidad. Mueve en dirección hacia aquello que da salud integral para quien se reconcilia y para toda la comunidad o entorno. Consiste en promover en el otro, los otros y en lo otro un mundo más humano, más consciente, más capaz de crecimiento hacia la vida en todas sus concepciones.

2.3 La relación de ayuda

Al hablar de una relación de ayuda se presentan las posibilidades de crecer guiado por alguien, ampliar la visión de las circunstancias para resolver el problema o inconveniente. Puede ser algo simple, como cuando alguien llega a un restaurante, por ejemplo, y pregunta al mesero: Disculpe, ¿qué platillo de carne con pollo o pescado tienen? Ya que su dieta solo le permite consumir ese tipo de comida.

Pero las relaciones de ayuda pueden ser complejas, como reconocer que algo está pasando y está provocando una tensión emocional que dificulta la comunicación y las interacciones en el día a día. Entonces, se puede optar por acudir con alguien que oriente, un profesional de la ayuda, es decir, psicólogo o psicoterapeuta. En el intermedio de los ejemplos existen un sinnúmero de posibilidades y circunstancias en las que las personas necesitan y solicitan ayuda.

En una relación de ayuda hay dos partes: quienes prestan el servicio y quienes lo solicitan. Según Okun (2002), una de las características para que una relación de ayuda sea eficaz, es la confianza que se genera entre el ayudador y el ayudado.

Recuerda algún momento en que haya solicitado ayuda... ¿La persona que le ayudó generó confianza? Se considera que el hecho de solicitar ayuda es porque se experimenta un estado de vulnerabilidad y se necesita el apoyo de alguien. Que el ayudador genere confianza, permitirá superar ese estado de incertidumbre. El profesional de la ayuda realizó estudios universitarios correspondientes a su perfil, conoce las teorías del desarrollo de la personalidad, del comportamiento humano y habilidades facilitadoras del crecimiento personal, entre otras.

Es importante destacar que la profesionalización dependerá del nivel de profundidad de la ayuda que se desee proveer, cierta especialización asegura la efectividad de la ayuda. Madrid (2005), en su libro “Los procesos en la relación de ayuda”, se refiere a la comunicación terapéutica de esta manera:

La comunicación terapéutica es una función universal que no está restringida en particular a ningún lugar, tiempo o contexto; y, desde un punto de vista básico, la comunicación capaz de producir efectos terapéuticos no difiere en modo alguno de lo que ocurre en los intercambios comunes y ordinarios (Ruesch, Jurgen, 1980, pp. 40-41).

En términos de la relación de ayuda en un plano más profesional, Okun (2002) considera indispensable, para cualquiera de los casos (ya sea para prestadores de servicios o para profesionales de la ayuda), que la habilidad en la comunicación es el elemento del éxito.

En algún momento de su vida, el ser humano requiere de la ayuda de alguien más. A veces, dicha ayuda incrementa su eficacia o profundidad con preguntas o respuestas que generan diálogos internos que permiten desarrollar conclusiones propias o, bien, más preguntas o respuestas (se habla de una dinámica comunicativa profunda y personal).

2.3.1 La relación entre animador y tallerista ES.PE.RE

Para que una persona funja como animador, previamente debió realizar el proceso del perdón y reconciliación a través del taller ES.PE.RE. Al momento de estar frente a los talleristas, en el inicio del taller, debe existir la convicción que proporciona la experiencia previa. Esta comprensión de él hacia los participantes, optimizará la experiencia y los recursos en la relación de ayuda.

En ambos roles existe la disposición: del animador, para ofrecer ayuda y del tallerista, para recibirla. Se vuelve evidente, al estar ambos en el mismo lugar. Con ello, el animador facilita los contenidos teóricos metodológicos y el ayudado se dispone a recibirlos para procesar la experiencia de sanación.

Conforme avanza el taller, hay receptividad. El animador, particularmente, es un observador de las conductas, pensamientos y sentimientos que el participante está vivenciando y expresando a lo largo de las sesiones. El ayudador es consciente del

proceso transitado por cada participante y, como es más que solo ser un observador o evaluador del proceso, se va desarrollando un vínculo afectivo entre ambos.

Lo que propone Martínez Beltrán (1980), respecto al *Counseling*, da sentido al párrafo anterior:

El *Counseling* es más relación, que técnica, más relación YO-TÚ en un nosotros esencial que relación vertical de técnico a persona débil o en conflicto; más comunicación de existencias que imposiciones, soluciones o consejos. En una palabra, surge la necesidad de PERSONA en toda la dimensión original que presupone el desarrollo de los recursos humanos (p. 104).

La comprensión de experiencias mutuas se va dando en la medida que el animador se revela frente al grupo como persona. Quien pasó por una situación de violencia igual que los participantes, comparte cómo ha sido la experiencia del proceso de perdón y reconciliación. El reflejo de las experiencias consolida el vínculo, que en un inicio estaba al margen, y, conforme pasan las sesiones, se va fortaleciendo la confianza entre todas las personas que conforman el grupo.

Se configuran códigos de comunicación o claves de lenguaje, lo que permite fluir ideas, reflexiones, expresiones y sentimientos. Si bien no hay ningún manual para el animador sobre cómo comunicarse con el tallerista, estos desarrollan recursos para una ayuda eficaz.

El animador ES.PE.RE no califica ni juzga los comportamientos o ideas de los talleristas; por el contrario, les ayuda a indagar sus ideas, a que descubran qué tan útiles son en su vida cotidiana. Les refleja, cuando sea necesario, en caso que el animador cuente con los recursos para hacerlo, y valida las expresiones del participante. Lo considera como una persona única con deseos de superar las adversidades de la vida.

Por su parte, el tallerista ES.PE.RE experimenta poco a poco sentirse acompañado, escuchado, atendido y no juzgado. Está en un lugar seguro donde puede ser él, con todas

sus luces y sombras; en un espacio diseñado para rescatar las luces en la oscuridad; en un espacio de contención en el cual las personas contactan con sus miedos, deseos de venganza, odios, tristezas, enojos y otros sentimientos.

La decisión de vivir el taller ES.PE.RE demuestra que son personas valientes y valiosas con el deseo de sanar y restaurar el daño en ellos e incluso del ofensor. Un elemento indispensable, según Mahoney (1985), para que haya un cambio en quien es ayudado, es poseer un nivel alto de esperanza, influencia en los compromisos y logros a nivel personal e interpersonal; de otra manera, no se obtiene la integración de la persona. Entonces, la relación se establece en plano efectivo y afectivo; pues ambos ponen en juego la confianza y disposición de ayudarse, dejan de ser unos desconocidos para ser aliados desde el perdón y reconciliación.

Establecidos los antecedentes del ECP, el DH y las ES.PE.RE, en el siguiente apartado, se detallarán los fundamentos del modelo de entrenamiento USAR.

2.4 Modelo de entrenamiento USAR

A continuación, se presenta el sustento teórico del modelo de entrenamiento USAR. Se inicia con la descripción y características de las acciones y, posteriormente, se desarrollan los componentes del mismo.

Elementos de la relación de ayuda entre los animadores ES.PE.RE y los talleristas

El modelo de entrenamiento USAR está diseñado para quienes están frente a los grupos de talleristas ES.PE.RE, especialmente para aquellas personas con deseos profundos de ayudar a otros a resignificar las heridas causadas por la violencia y no cuenten con un nivel académico en el campo de las relaciones de ayuda; sin embargo, no excluye a quienes sí cuentan con estudios profesionales. El modelo proveerá elementos para la integración del ser y quehacer de un animador, independientemente de su formación académica.

La relación de ayuda se da entre personas, independientemente de la formación académica de alguna de ellas. En el marco de las ES.PE.RE, todos son invitados a fortalecer las actitudes, cualidades y habilidades para su desarrollo personal, la relación de ayuda en los talleres y relaciones interpersonales.

El modelo de entrenamiento USAR se aplicará, por primera vez, en formato de intervención. Surge, a partir de las necesidades de los animadores de las ES.PE.RE, como una oportunidad de formación para la profesionalización en la relación de ayuda con los talleristas. El objetivo es aplicar el modelo de entrenamiento USAR para los animadores de las ES.PE.RE del Nodo Guadalajara, a fin de fortalecer el desarrollo personal desde el ECP y el DH.

El modelo de entrenamiento USAR está compuesto de cuatro acciones: utilizar, socializar, actuar y recrear. Cada acción contiene una serie de elementos que facilitarán el fortalecimiento de la misma en él participante. Se considera entrenamiento por la

constante práctica de los componentes propuestos a desarrollar para el cumplimiento de los objetivos por acción.

El modelo de entrenamiento USAR permitirá sistematizar la experiencia a través de cuatro sesiones grupales. En ellas se combinan espacios para compartir y profundizar las vivencias de las actividades de forma estructurada. Se promueve estar en el aquí y ahora, la amplitud de conciencia, la escucha empática, el reconocimiento y comunicación de sentimientos, concretar la forma de ser y acompañar a talleristas. En la Tabla 2, se muestra un esquema general del modelo.

Las acciones del modelo USAR la integran otros componentes que están relacionados entre sí; en los siguientes apartados, se explica detalladamente en que consiste cada componente y el fundamento teórico que lo sustenta.

Tabla 2

Modelo del entrenamiento USAR: acción, componentes y objetivo

Acción	Componentes	Objetivo
Utilizar	Sensibilización Congruencia Empatía	Facilitar un acercamiento y reconocimiento de su cuerpo con relación a las sensaciones, emociones y pensamientos
Socializar	Reconocimiento de emociones Comunicación de emociones	Contactar las propias emociones para hacer uso de ellas en cuanto me faciliten una relación.
Actuar	Comunicación interpersonal Escucha empática	Practicar la comunicación asertiva a través de la expresión de los sentimientos, la escucha empática y la comunicación no verbal.
Recrear	Aceptación incondicional Grupos de trabajo	Autovalidación como persona, reconocimiento de su rol como animador y colaboración con sus compañeros para un desarrollo armónico de las ES.PE.RE.

2.4.1 Utilizar: sensibilización, congruencia y empatía

La primera acción del modelo de entrenamiento USAR corresponde al verbo utilizar, haciendo referencia al uso o manejo de algo. Sus tres componentes son: sensibilización, congruencia y empatía. Aunque no hay ningún orden de importancia en la presentación

de los componentes, en la Tabla 2 el acomodo es solo una propuesta, ya que están relacionados entre sí y con los componentes de todo el modelo.

Se afirma que partir de la propia experiencia, la sensibilización es una condición fundamental para el crecimiento personal, permite tener contacto con el sentir de manera profunda las sensaciones y percepciones; además facilita procesar información para estar en el aquí y ahora, sistematiza la experiencia en acciones concretas.

El contenido de las sensaciones y percepciones es un elemento teórico y práctico a profundizar en el entrenamiento, son esenciales en el proceso de autoconocimiento de los participantes. Se tomaron las definiciones de Schiffman (2004).

[...] sensaciones se refiere a ciertas experiencias inmediatas, fundamentales y directas, es decir, se relacionan con la conciencia sobre las cualidades y atributos vinculados con el ambiente físico como “duro”, “tibio”, “fuerte” y “rojo”, que generalmente se produce a partir de estímulos físicos simples, aislados (p. 1).

[...] percepción se refiere al producto de procesos psicológicos en los que están implicados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, la experiencia pasada y la memoria...en otras palabras es el resultado de la organización e integración de las sensaciones en una conciencia de los objetos y sucesos ambientales (Schiffman, 2004, p. 1).

Para Schiffman (2004), estos dos conceptos son inseparables; por ejemplo, se puede elaborar un juicio del objeto al afirmar que es brillante, sin embargo, la relación con el objeto puede ser subjetiva. Estas definiciones son un elemento integrador en la persona. Desde esta visión se propone el uso de ambos conceptos como equivalentes para el desarrollo de este trabajo.

Para Kepner (1992), las capacidades sensoriales se pueden dividir en dos categorías y su impacto o desarrollo dependerá de la relación con la realidad. Se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 3*Tabla de las capacidades sensoriales de Kepner (1992)*

Sentido interno de sí mismo	
Proporción	Sentido de la posición de partes corporales.
Cinestesia	Sentido del movimiento.
Sensaciones viscerales	Plenitud o vacío de órganos digestivos, latidos del corazón...
Diversos receptores	Para la presión, el dolor, el placer, etc.
Sensaciones	
De pensamientos e imágenes visuales.	

De acuerdo con este autor, el organismo cuenta con una riqueza de receptores que proveen información y permiten la posibilidad de identificar y apreciar la realidad a través de sus formas, colores, olores; dan acceso al aquí y ahora. El aquí y ahora puesto en condiciones óptimas da información sobre el bienestar, en otras palabras:

Sin una sensación clara de nosotros mismos y de nuestro entorno perdemos nuestra base en el mundo. Sin la información que esta base brinda, los significados que creamos y las acciones que emprendemos no están relacionados con nuestras necesidades reales, y a menudo se fundan en conjeturas y estimaciones (Kepner, 1992, p. 95).

Reconocer las propias sensaciones es un elemento indispensable para comunicar lo inmediato, más profundo e importante de nuestro desarrollo orgánico. Cuando se está consciente de las sensaciones, se sistematizan a través del lenguaje. Tener presente la experiencia y todo lo que esta comunica, en palabras de Knapp (2001), es la “sensación general de las conexiones entre el flujo de pensamiento y el flujo de movimientos corporales” (p. 83).

A través del entrenamiento USAR, se han planteado algunas actividades estructuradas para facilitar y fortalecer el desarrollo de las actitudes, cualidades y habilidades propuestas. Se inicia con un ejercicio de sensibilización para los sentidos; el cual consiste en tener los ojos cerrados para experimentar con diferentes materiales, explorarlos con el tacto, el olfato y el gusto. El objetivo es agudizar los sentidos para facilitar el reconocimiento de las sensaciones y percepciones.

Al respecto, Barceló (2013) apunta: “Como no siempre somos conscientes de manera simultánea del complejo mundo de fenómenos de la experiencia, ser uno mismo implica también aprender a escucharnos más y a darnos cuenta en el instante de la experiencia” (p. 140).

¿Cuál es la relación entre la capacidad de reconocer las propias sensaciones y la congruencia? Desde la propuesta del ECP, la congruencia es la actitud donde el terapeuta, o quien ayuda, se muestra transparente al ayudado; al mostrarse como es, permite al ayudado, durante la relación, a mirarse como en un espejo. La respuesta de la pregunta es: en la medida que el ayudador pueda contactar con él mismo, sus sensaciones y percepciones, entonces podrá transmitir al ayudado o facilitar el reconocimiento de sus capacidades sensoriales. “El terapeuta nunca puede llevar al cliente más allá de lo que él mismo es como persona” (Lietaer, 1997, p. 27).

Ser real y estar consciente, no es tarea fácil. Rogers (1964) acota: “Ser real implica la difícil tarea de darse cuenta del flujo de experiencias que trascurren dentro de uno mismo, un flujo caracterizado especialmente por su complejidad y su cambio continuo” (p.185). Él mismo, en una definición más amplia, hace referencia a la genuinidad del terapeuta, en sentido interno y externo.

La cara interna se refiere a la autoreceptividad, lo que le pasa al terapeuta. Es decir, a vivir la experiencia le llama congruencia: “La consistencia a la que se refiere es la unidad de la experiencia total y del darse cuenta” (Lietaer, 1997, p. 26). Rogers (1964) considera, como la cara externa, la comunicación que se establece con el cliente. Si comunica las sensaciones, percepciones y sentimientos de manera consciente, es transparente.

Al respecto, se puede añadir que Rogers y Truax (1967) describen la autenticidad bajo la rúbrica de "congruencia" y la relacionan con la terapia o encuentro con el cliente: Él está sin un frente o una fachada, abierto a los sentimientos y actitudes que en el momento están aflorando en él, envuelve el elemento del propio darse cuenta, significando que los sentimientos que el terapeuta está experimentando están

disponibles para él, disponibles para su conciencia y también que él es capaz de vivir estos sentimientos, de estar con ellos en la relación y es capaz de comunicarlos sí es apropiado (p. 101).

Por su parte, Delgado y Olivera definen así la congruencia:

Es la respuesta del terapeuta expresada a la persona en proceso basada en un profundo entendimiento de los sentimientos, experiencia y conductas. Tiene el fin de que la persona en proceso dirija su atención y explore más profundamente aspectos contradictorios o incongruentes con su vida [...]. El terapeuta confronta con cuidado, oportuna y tentativamente, proponiéndolo y no imponiéndolo, dando la oportunidad a la persona en proceso de verificar si su respuesta tiene sentido y le significa en el aspecto que está trabajando (2012, p. 60).

Por otra parte, Barceló (2013) define la autenticidad como un elemento de la congruencia: “La autenticidad es, entonces, una disposición interna a estar abiertos a la experiencia, percatarnos y comunicarla. Significa que el nivel de la experiencia, el de la conciencia y el de la comunicación son congruentes, forman una unidad” (p. 138).

Además, describe cómo se percibe en el facilitador:

Un facilitador será en mayor medida congruente si se va descubriendo a sí mismo gracias a la vivencia del propio sentimiento, si va conociendo sus propias reacciones, si se da permiso para vivir la experiencia que afecta a su persona, si está abierto a nuevas experiencias sin negarlas ni falsearlas, si se permite vivenciar más ampliamente los sentimientos y las sensaciones, si realmente él mismo confía en su organismo como centro de evaluación y regulación de su propia conducta, si tiene deseos, en definitiva, de convertirse en un proceso continuo de evolución personal (Barceló, 2013, p. 140).

Previo al concepto de empatía y en relación con el primer elemento del entrenamiento USAR, se introduce el término “sincronicidad corporal”. Para Barceló,

este concepto está acuñado a toda la experiencia corporal que existe en la historia de hechos y sentimientos, dando la posibilidad de ser al exteriorizarlos. Permite estar en contacto con las propias vivencias y experimentar con el cuerpo, sentir la experiencia del otro. La respuesta final de esta formulación la llamará empatía precisa, elemento en la relación de ayuda; por ello: “La sincronidad corporal tendría la función de expresar empatía al otro” (Barceló, 2008, p. 96).

En el desarrollo teórico del ECP existió un encuentro entre Rogers y Gendlin. Ellos hacen un reconocimiento de sus aportes y combinan las propiedades de ambas propuestas para la evolución del enfoque. Gendlin contribuyó con el concepto del *focusing*; lo define como el proceso interno de una sensación corporalmente sentida en el centro del interior y el significado que se da a partir de los propios sentimientos. Atender a la sensación da respuesta, en general, a las necesidades más internas, incluso antes que los pensamientos (Barceló, 2007).

En la relación de ayuda o terapéutica, los autores definen la empatía como la sensibilidad del ayudador hacia el ayudado. Es tener una comprensión exacta de lo que le está sucediendo, acompañarlo a comprender la experiencia y que sea libre de juicios, permitiéndole la búsqueda del bienestar. En palabras de Rogers (1981):

Empatía es resaltar con sensibilidad el “significado sentido” que el cliente está transformando en vivencias en un determinado momento, a fin de ayudarlo a centrarse sobre significado hasta llegar a su vivencia plena y libre [...]. Este flujo es algo muy real, pudiéndolo utilizar las personas como punto de referencia (pp. 86-87).

Una característica de la actitud empática del ayudador es comprender los marcos de referencia del ayudado. Es de lo que parte para comprender su vivencia. El terapeuta lo deberá tener presente:

Ser empático, capaz de comprender al otro, implica que el terapeuta comprenda a la persona en proceso desde su marco de referencia como si fuera él mismo. Reconocerlo como persona diferente y valiosa por el hecho de

ser humano, y comunicarle esto a partir de las actitudes de respeto hacia su persona, sin juicios de valor ante los sentimientos, conductas y experiencias que expresa (Delgado y Olivera, 2012, p. 60).

Es considerar, en cada momento, todo el contenido emocional y los significados que existen en los marcos de referencia de la persona que se ayuda. Roger llama, a la separación de las emociones y significados entre ayudado y ayudador, estado empático.

El estado de empatía o de comprensión empática consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca esta condición de “como si” [...] Si esta condición de “como si” está ausente, nos encontramos ante un caso de identificación (Rogers, 1961, p. 45).

A la empatía también se le define como actitud empática. Lafarga (2013) la explica de la siguiente manera:

La actitud empática puede ser descrita como captar la experiencia de la otra persona en la interacción psicoterapéutica del presente, con todos los matices de sentimientos, superficiales o profundo, con todos los significados simples o complejos que esta experiencia tiene para cada persona, tal como ella la vive y la describe, comunica con nitidez y con afecto. Tiene como objetivo inmediato comunicar la comprensión de la experiencia con claridad en la formulación, por una parte, y con el interés y afecto, en la forma, por la otra (p. 143).

La posibilidad de vivir la empatía más allá de la relación de ayuda, para Egan (1981), “es que la empatía adecuada es un valor pragmático tanto en orientación como en todas las más profundas interacciones en la vida” (p. 73).

La sensibilización, la congruencia y la empatía son elementos indispensables en el desarrollo de la persona, por consiguiente, en la relación de ayuda. Al propiciar

espacios para procesarlos e impulsarlos en las personas y los grupos, se favorece el autoconocimiento y al practicarlas de manera adecuada armonizarán las relaciones.

2.4.2 Socializar: reconocimiento y comunicación de las emociones

El reconocimiento y comunicación de las emociones es la segunda acción del modelo de entrenamiento USAR. Se refiere a la forma de expresión y función de las relaciones interpersonales. Como se vio en los fundamentos de la acción utilizar, las emociones destacan en la propuesta teórica, junto con las sensaciones y percepciones; en este apartado se citan otras aportaciones.

En primer lugar, lo propuesto por Greenberg (2012): “En el nivel más básico de funcionamiento, las emociones son una forma adaptativa de procesamiento de la información y de preparación para la acción, que orienta a las personas hacia su entorno y promueve su bienestar” (p. 33). En una reflexión, al hablar de otros autores compañeros suyos (2012), menciona que las emociones son significativas, pues manifiestan una necesidad de la persona por lograr metas o preocupaciones personales. También agrega que una emoción es diferente al pensamiento y tiene un desarrollo fisiológico.

Cabe subrayar, la emoción, según la intensidad con la que se viva, quedará grabada en la memoria. En adelante, al enfrentar un hecho marcado emocionalmente existirá una reacción. En caso de una emoción negativa o que limita el desarrollo del individuo, existe la posibilidad de desorganizar la personalidad.

¿Qué elementos tendríamos que considerar para un estado pleno de la conciencia y facilitar la experiencia integral en beneficio del crecimiento personal? Lo mencionado por Lafarga (1990) puede dar respuesta de la pregunta:

El crecimiento del ser humano, desde el momento en que en su campo perceptual aparece diferenciada la estructura del “yo mismo” como imagen de la experiencia total del organismo y como integrador activo de la misma experiencia, está orientado

no sólo por la reducción de sus necesidades biológicas y por las contingencias de su medio, sino también por la estructura del “yo mismo” que diferencia, jerarquiza e integra la experiencia total (pp. 241-242).

¿Cómo proveer a la persona elementos para ayudar en la integración de la experiencia y su crecimiento personal? Culturalmente existen patrones que interfieren en el desarrollo de la persona y las emociones, viéndose limitada la expresión de las mismas, invalidando y hasta juzgando, con argumentos moralistas; por ejemplo, se cuestiona si es malo que el niño se enoje, se alegre, sea juguetón o ría a carcajadas. ¿Serán conductas o creencias que distorsionan el “yo mismo” que menciona Lafarga?

Greenberg (2012) hace referencia a dos tipos de emociones: las primarias, también las llama adaptativas, que corresponden a las reacciones fundamentales de la persona; por ejemplo: la tristeza ante la pérdida de algo. Y las secundarias, que son una respuesta hacia los hechos más que a la misma emoción o pensamiento; por ejemplo, “sentir enfado en respuesta a sentirse herido, o sentir miedo o culpa ante el hecho de sentirse enfadado” (p. 37).

Las emociones secundarias pueden ser desadaptativas porque están presentes siempre, no cambian, y pueden llegar a perjudicar a la persona; un ejemplo puede ser el abandono, la soledad o la vergüenza. Estas emociones son importantes porque nos permiten realizar acciones; sin embargo, se debe acceder a ellas con el objetivo de regularlas y reducirlas para transformarlas en emociones primarias que permitan el desarrollo más óptimo de la persona.

¿Cómo vivir la experiencia del sistema emocional? Según Rogers y Rosenberg (1981): “Una vez modificado el propio concepto, el comportamiento se modifica en el sentido de corresponder al “sí mismo” que acaba de percibirse” (p. 98). Esta modificación del concepto puede incluir pensamientos, sentimientos y acciones.

En la teoría, puede ser sencillo leer y seguir los pasos recomendados por un experto para el desarrollo de la emoción. Sin embargo, en la práctica, es más complejo, ya que cada persona tiene maneras muy particulares de vivir la emoción o sentimiento. La particularidad de cómo se vive la emoción y las características de la persona marcan la diferencia en la relación de ayuda.

La complejidad-riqueza del ser humano es un mecanismo propio del individuo; de una u otra manera se va perfilando a lo largo de la vida. Alcanzarlo o no, dependerá del desarrollo orgánico de la persona, del contexto y su imagen del yo. En otras palabras:

Este proceso de construcción y descubrimiento de significados personales va siempre acompañado de diversos sentimientos y sensaciones, por ello es que considero que el cuerpo y los afectos juegan un papel muy importante en la significatividad de los conocimientos y aprendizajes. Un significado sentido es una cualidad y calidad muy diferente de las de un significado no sentido; además el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas (Moreno, 2002, p. 71).

La persona está inmersa en un mundo de aprendizajes para su desarrollo. Al contactar con las emociones, consigue hacer cambios en beneficio propio y de sus relaciones:

Las emociones aparecen como tal, pero al momento en que les pongo nombre y les doy un significado tengo la oportunidad de hacerme responsable. Es importante ser responsable de mis pensamientos, darme cuenta que los pensamientos son míos y los que puedo cambiar (Larios y Macías, 2010, p. 36).

Cuando se logra cambiar la interpretación, se puede cambiar el sentimiento, siempre y cuando la autoconciencia este presente: “Ser auténtico es encontrarse y trascenderse; aceptarse a sí mismo y aceptarse como insuficiente, trascendiendo de continuo en proyectos, abiertos a la realidad. Ser auténticos es ser quien se es en lo que es” (Rogers y Kinget, 1971, p. XVI).

¿Qué elementos se podrán desarrollar en la imagen del yo para que sea congruente con la experiencia, es decir, para “en realidad ser” y que las emociones sean primarias y adaptativas? Se considera que los principios de Greenberg (2012), consciencia, expresión emocional, reflexión y transformación, responden a la pregunta anterior.

Hablar de la consciencia emocional es reconocer lo que está pasando y ponerle nombre a la emoción. Esta acción permite conectar con las necesidades, es allí donde surge la motivación para atenderla. Implica, más que hablar de ella, identificar qué efectos tiene en la persona. Según Greenberg (2012), la emoción da información e incentiva a la acción.

El paso subsiguiente de la consciencia emocional es la expresión emocional. Es común evitar las emociones dolorosas, pero en la medida que podamos experimentar las emociones secundarias (para resignificarlas y convertirlas en primarias) se ayudará a la integración de la persona. Para Greenberg (2012), dos elementos de la expresión emocional son permitir y tolerar. Este contacto es un paso hacia el camino del cambio.

Además, considera que el cambio incluye un elemento cognitivo. Al contactar con la experiencia emocional se obtiene información que permite explorar, reflexionar y resignificarla: “La emoción necesita ser regulada cuando la angustia es tan alta, que esa emoción ya no informa adaptativamente para la acción” (Greenberg, 2012, p.42).

La primera condición para regular la emoción es contar con un ambiente seguro y empático donde la persona se sienta tranquila y validada. Confrontar la emoción involucra un ambiente que dé seguridad, contención y protección, además del acompañamiento. Cuando una persona experimenta un ambiente óptimo que permite regular la emoción, se le está proveyendo de herramientas para la autorregulación. Algunos aspectos que pueden ayudar en el proceso de la autorregulación son: meditar, la autoobservación, aceptación de la emoción, estar consciente de la propia respiración...

Promover sus habilidades para recibir y ser compasivo con su experiencia emocional dolorosa emergente, es el primer paso para ayudarles a tolerar la

emoción y calmarse a sí mismos; seguidos por la relajación, el desarrollo de la autocompasión y la conversación positiva consigo mismos (Greenberg, 2012, p. 43).

Para Greenberg (2012), la reflexión de la emoción va junto con la simbolización de la misma, que generará un lenguaje de la experiencia emocional permitiendo una integración óptima de la persona y dando la oportunidad de expresar otras versiones o posibilidades de la emoción, promoviendo bienestar.

[...] ha demostrado que los efectos positivos que el escribir acerca de la experiencia emocional tiene sobre la actividad del sistema nervioso autónomo, sobre el sistema inmune y sobre la salud física y emocional, y concluyó que, a través del lenguaje, los individuos son capaces de organizar, estructurar y en última instancia asimilar tanto sus experiencias emocionales, como lo sucesos que pueden haber provocado esas emociones (Pennebaker, 1995, mencionado en Greenberg, 2012, p. 44).

La capacidad de reflexión en una emoción activada se convierte en un acontecimiento profundo. Los significados de la emoción recobran sentido dando fundamentos al reconocimiento de patrones en la relación que se expresan, logrando comprensión y permitiendo otros marcos de referencia de sí mismo y del contexto. Según la historia, “Darwin fue el primero en darse cuenta de que una emoción no puede ser contenida ni eliminada si no es por otra emoción opuesta y más fuerte” (Spinoza 1967, mencionado en Greenberg, 2012, p. 44).

Las emociones desadaptativas, por ejemplo, se podrán transformar a través de emociones más adaptativas; es decir, confrontando a las adaptativas para su transformación.

Las tendencias a la retirada de la emoción primaria desadaptativa son transformadas por la activación de las tendencias de aproximación propias de la ira o de la búsqueda de consuelo. Las emociones evitativas de una parte del cerebro son reemplazadas por las emociones de aproximación de otra parte o viceversa. (Davidson, 2005, mencionado en Greenberg, 2012, p. 45).

Cuando emoción consigue transformarse en otra, libera una carga negativa en la mente de la persona, que logra y amplía sus posibilidades para la acción.

Los malos pensamientos pueden ser transformados por sentimientos alegres, no porque se intente mirar deliberadamente la cara de buena de las cosas, sino por la evocación de la experiencia corporalizada significativamente, que deshace la neuroquímica, la fisiología y la experiencia del sentimiento negativo (Greenberg, 2012, p. 45).

Reiterando, se puede pasar de una emoción desadaptativa a otra emoción; por ejemplo, el miedo o sentimiento de inseguridad, una vez que se activa o procesa, se consigue transformar en un sentimiento de seguridad que provee límites para futuras emociones desadaptativas. “Los sentimientos alternativos a los que el cliente acaba de acceder, son recursos en la personalidad, que ayudan hacer cambiar el estado desadaptativo” (Greenberg, 2012, p. 46).

La transformación, como principio de Greenberg (2012), tiene que ver con la liberación emocional. No solo es renunciar a un sentimiento, sino transformarlo; es el punto de partida hacia la liberación.

Se libera a un hombre que sólo queda liberado si asume personalmente el proceso de su propia liberación. Pero liberarse no es quedar en el vacío de una disponibilidad abstracta; es liberarse de trabas concretas y acceder a concretas posibilidades de mayor autoposición (Rogers & Kinget, 1971, p. XX).

La transformación de la emoción es un proceso profundo, envuelve todo el mundo de la persona: pensamientos, tiempo, emociones, sentido de vida, proyecto de vida. Cuando se accede a la memoria nueva, sobre un hecho pasado, existe la reestructuración de la experiencia. La persona logra sentirse segura, con una nueva visión sobre los acontecimientos o pensamientos pasados; lo acompaña una respuesta más adaptativa y la comprensión de esta ante los hechos pasados. En otras palabras, “las memorias son reconsolidadas de un modo novedoso, a través de la incorporación de estos nuevos

elementos. El pasado, por tanto, puede ser modificado, o al menos la memoria de éste” (Greenberg, 2012, p. 47).

Al modificar la memoria, igualmente consigue cambiar las propias acciones o concepciones de la persona y todo aquello involucrado del día a día. Según Rogers y Kinget:

El tiempo del paciente no es concebido como simple *chronos* ligado a la casualidad eficiente; es también y sobre todo *kairós* y se elabora hacia el futuro en un proyecto actual; sólo en esta perspectiva cobra sentido personal el pasado, que cambia de significación según cambia el proyecto del sujeto (1971, p. XII-XIII).

El reconocimiento de ser uno mismo conlleva el permiso de ser más vulnerable y descubrir la fuerza intrínseca de la misma vulnerabilidad, accediendo el individuo a más apertura y capacidad para experimentar el fluir de la vida, así como la posibilidad de transformarse (Barceló, 2003).

El sustento teórico presenta claridad en la importancia de procesar las emociones para su transformación y la calidad de vida de las personas. Es, por eso, que en el modelo de entrenamiento USAR se proponen para trabajarlas de manera profunda.

2.4.3 Actuar: comunicación interpersonal y escucha empática

La tercera acción del modelo USAR es actuar. En las dos acciones anteriores, se hizo referencia a las cualidades, habilidades y actitudes a nivel interpersonal, sin dejar de lado el nivel relacional; en esta acción, toman fuerza las actitudes propuestas para la relación en el campo de la ayuda.

Contactar con las emociones, resignificarlas y simbolizarlas posee una consecuencia terapéutica en la persona. La forma de expresión verbal o no verbal, sabiendo que el cuerpo tiene formas de comunicarse y descubrir todos los significados de manera integral, es lo que permite tener una experiencia total en la relación con él

otro. Desempeña un papel fundamental la respiración: “En cada emoción fundamental interviene no sólo una expresión facial o una postura, sino también un ritmo respiratorio. Este último es tan importante que se puede inducir el estado emocional deseado invitando al sujeto a reproducir su respiración característica” (Filliozat, 2007, p. 265).

Hay un cúmulo de sensaciones presentes al vivenciar una emoción. El estar presente en el aquí y ahora permite resignificar los hechos y las emociones que estos producen y hacer uso de ellos de una manera óptima para el desarrollo personal. “Es la autoconciencia la que me sirve para darme cuenta y, cuando me doy cuenta, puedo mejorar mi comunicación: en vez de comunicarme con juicios, me comunico con hechos y este enriquece las relaciones interpersonales” (Larios y Macías, 2010, p. 65).

Para Okun (2001), el elemento de la comunicación es indispensable, sobre todo para aquellas personas que desean establecer una relación de ayuda, sea de modo formal o informal. Menciona, incluso, que la persona puede no contar con estudios profesionales, el hecho de poseer la habilidad de la comunicación permitirá y sostendrá la relación. Destaca algunos elementos a considerar para la relación de ayuda:

Para sentirse cómodo aplicando una serie variada de estrategias de ayuda, hay que ser capaz de relacionarse con lo demás en los dominios afectivo (en el que se sitúan los sentimientos y las emociones), cognitivo (del que forman parte los procesos de pensamiento o intelectuales) y conductual (que comprende las acciones o hechos) (2001, p. 29).

Los elementos afectivos, cognitivos y conductuales dan un abanico de posibilidades frente a la relación de ayuda, así como diferentes formas en que puede transcurrir. Según Larios y Macías (2010), “la creatividad genera un ambiente para comunicarse” (p. 49). En relación al comunicador, Egan menciona:

Un buen comunicador puede trasladar sus percepciones, introspecciones y discriminaciones en transacciones interpersonales efectivas. No es solamente un entendedor, es un hacedor. Yo uso el término "agente" (el cual es el opuesto al de "paciente") para referirme a una persona que ejercita la iniciativa en su propio

crecimiento físico, intelectual y social-emocional y en sus interacciones con otros (1981, p. 54).

El cliente, al contactar con las ideas, pensamientos y acciones, las expresa y reconoce cuáles son las causas de su decisión. Egan lo llama “autoexploración”. La escucha hacia el orientador es de respeto. Para el mismo autor, esta destreza es de las primeras en su modelo de la relación de ayuda.

La persona al contactar con ella misma, reconocer las sensaciones, pensamientos e integrar la experiencia global, crece en poder y libertad. Al respecto, Rogers considera que:

La sensación de poder está creciendo. Conforme el cliente se va haciendo más consciente de sí mismo, más aceptante de sí, menos defensivo y más abierto, él encuentra por fin algo de libertad para crecer y cambiar en las direcciones naturales del organismo humano. La vida está ahora en sus manos para ser vivida como un individuo (1980, p. 7).

La relación se va tornando más genuina y abierta. Existe la disposición de atención, escucha y relación frente a una persona particular y a la vez igual: “creo que la comprensión profunda es el don más precioso que podemos ofrecer a los demás” (Rogers y Rosenberg, 1989, p. 102). Considera que esta comprensión deberá ser a partir de los marcos de referencia del cliente, por ello: “el factor más importante de los que caracterizan al terapeuta es intentar comprender al cliente, *desde el punto de vista de éste*, de la forma más sensible y exacta posible” (Raskin, 1974, citado por Rogers y Rosenberg, 1989 p. 91).

Según Bergin y Strupp (1972), de esto resultará “la existencia de una correlación positiva entre la empatía del terapeuta, la autoexploración del paciente y los criterios independientes de los cambios ocurridos en el paciente” (Citado por Rogers y Rosenberg, 1989 p. 94).

Para Okun (2001), “La empatía, definida como comprensión de las emociones y sentimientos de otra persona poniéndose en su lugar y asumiendo su punto de vista, es fundamental para la efectividad de las habilidades de comunicación” (p. 29).

Se recuerda que en la primera acción del modelo USAR se desarrolló el concepto de empatía, como un proceso de comunicación y comprensión por parte del facilitador hacia la persona ayudada. Vanaerschot (1997) considera la empatía en tres funciones: la empatía como actitud, la empatía como proceso de comprensión y la empatía desde el cliente (comprensión del facilitador).

Rogers pone también como punto de consideración a la empatía que experimenta la persona que es ayudada:

La última condición es que el cliente perciba en cierto grado la aceptación y la empatía que el terapeuta siente por él. Si no se percibe el mínimo de comunicación de estas actitudes entonces estas actitudes no existen en cuanto a lo que el cliente respecta, por lo tanto, lo que el proceso terapéutico no podría iniciarse (según nuestras hipótesis). Debido a que estas actitudes no se pueden percibir directamente, puede que sea más preciso establecer que las conductas y las palabras del terapeuta son interpretadas por el cliente como un cierto grado de aceptación y de comprensión (1957, p. 99).

¿Cuáles son las consecuencias de la comprensión empática? ¿Qué le pasa a la persona ayudada cuando alcanza percibir la empatía? Surge una valoración de la persona ayudada, al sentirse entendida y aceptada como individuo. Este efecto o resultado brota cuando el terapeuta logra conectarse con la persona en la relación de ayuda, se interesa genuinamente por lo que le pasa y se alegra por la evolución del ayudado; es decir, cuando busca el desarrollo óptimo de la otra persona.

El hecho de sentirnos escuchados y oídos, particularmente en momentos de lucha y de limitaciones, nos ayuda a valorarnos y a fortalecernos. Nos vemos a nosotros mismos y a nuestra humanidad en el espejo del otro, además de saber que no estamos solos. Vemos que nuestra imagen tiene muchas facetas y cambios

sintiendo un movimiento hacia nuevas posibilidades, se haya implícito un elemento de curación o crecimiento (Barrett-Lennard 1988, p. 419, mencionado en Vanaerschot, 1997, p.53).

En la relación empática, “el reconocimiento de la otra persona es la base del desarrollo de la propia identidad” (Vanaerschot, 1997, p. 53). Este es el aprendizaje más significativo, que se reconozca su existencia, incluso antes de sentirse valorado y aceptado. El terapeuta no juzga al cliente, al contrario, lo recibe con todas las condiciones favorables o desfavorables de su persona, da pie a la autoaceptación, lo que le permite ser y aceptar sus propios sentimientos.

La experiencia del cliente al sentirse escuchado por el terapeuta tiene un efecto importante: ya no es tan extraño, hay alguien que lo puede comprender, incluso, en algún momento, mejor que él mismo:

He estado hablando acerca de cosas ocultas, casi soterradas incluso para mí mismo, sentimientos que resultan extraños- posiblemente fuera de la normalidad. Sentimientos que nunca he contado a nadie y que incluso no he desvelado completamente ante mí mismo. Y sin embargo otra persona ha entendido mis sentimientos, puede que incluso con más claridad que yo mismo. Si otra persona sabe de qué estamos hablando, qué es lo que quiero decir, entonces quizás no sea tan extraño, ajeno o lejano. Tengo sentido para otro ser humano (Rogers, 1975, p. 7).

El clima empático proporcionará la experiencia, como primer recurso, para el desarrollo de experiencias futuras. En la terapia centrada en el cliente, se aprende a tener una relación consigo mismo y el mundo de tal forma que, a partir de ciertas experiencias, posibilite la contención de otras circunstancias.

Para muchas decisiones los datos fundamentales residen en la consciencia interna de saber cómo se sentiría si se fuera en otra dirección. Si los clientes pueden llegar a ponerse en contacto con esta consciencia interna y empezar a usarla como un manual preciso, podrán adquirir mayor seguridad el control de sus propias vidas (Rice 1983, p. 44, mencionado en Vanaerschot, 1997, p. 55).

Vanaerschot (1997) propone dos microprocesos internos que el cliente vive, como señal de una respuesta empática: el profundizar y el facilitar la experiencia. Procesos que facilita el terapeuta: suponen un reflejo preciso de sentimientos permitiendo al cliente entrar en contacto con el significado de los sentimientos. El reflejo de sentimientos precisos ayuda al cliente a sentir con más exactitud aquello que quiere expresar.

Según Gendlin (1970), al responder experiencialmente el terapeuta va a la fuente del significado del cliente, dándole solidez al pensamiento que en algún momento fue confuso. No es únicamente la palabra dicha, sino el significado, proceso por el cual transitará el cliente; en otras palabras, es el referente directo del significado corporalmente sentido y entrada al camino de la experiencia:

Si está escuchando y respondiendo comprensivamente, puede ser capaz de referirse directamente al significado sentido que este asunto tiene para él. Entonces puede poner a un lado, por un momento, todo sus razonamientos o sus malos sentimientos sobre el hecho de ser como es, y puede referirse directamente al significado sentido de aquéllos sobre lo que está hablando (mencionado en Vanaerschot, 1997, p. 56).

La actitud empática del terapeuta favorece al cliente contactar, de manera experiencial y corporal, facilitando el eco de sus palabras, accediendo a la expresión más precisa; además, permitirá al cliente visualizar nuevos elementos de la propia experiencia, un alivio corporal.

Respuesta empática profunda me refiero a la empatía avanzada, la averiguación empática, la comprensión empática, las preguntas explorativas, las fases, para ver qué pasa, las respuestas experienciales y la reflexión evocativa. La respuesta empática nos ayuda a explicar lo implícito (Vanaerschot, 1997, p. 58).

Gracias a la respuesta empática del terapeuta, el cliente alcanza a desbloquear la rutina. Se abren nuevos significados a la experiencia implícita, con preguntas adecuadas en el momento apropiado, surgen desdoblamiento de los significados en una nueva sensación sentida. Algo que ya se había sentido, adquirirá más profundidad:

La experiencia se desdobra mediante una explicación gradual paso a paso de la sensación sentida, tanto como por una apertura repentina en la que el cliente experimenta un gran alivio físico y la certeza de algo que antes le era velado. A menudo este nuevo conocimiento es pre conceptual: el cliente todavía no ha dado con las palabras para expresar qué es eso que ha adquirido, pero sabe que de hecho puede decirlo (Vanaerschot, 1997, p. 59).

El hecho de poder explicar los significados de la experiencia implícita puede resultar confrontante; aun así, es un camino para el desarrollo personal y para la autocomprensión de la persona, a pesar de lo doloroso que pueda ser la experiencia.

Un segundo impacto de la respuesta empática es la reestructuración cognitiva. Vanaerschot (1997), que retoma a Wexler (1974), un destacado estudioso de la tendencia cognitiva, considera que el terapeuta que da respuestas empáticas contribuye a la organización y estructura de la información que el cliente está dando. Para que esto suceda, hay que dar continuidad a tres microprocesos:

Primero, hay que centrar la atención en el cliente. Algunas formas para hacerlo son: el reflejo de sentimientos, parafraseo, síntesis y clarificación. En el desarrollo de la respuesta empática, el terapeuta asume la tarea de separar los mensajes no explícitos del cliente; generalmente los pacientes expresan situaciones que les preocupan o tienen más organizadas en sus esquemas mentales, aunque esto no quiere decir que sea lo más importante. La tarea del terapeuta es salvar la información no dicha explícitamente. Un punto de referencia puede ser el cambio en el tono de voz. También el lenguaje no verbal ayuda a inferir que algo de la información dada por el cliente. El terapeuta habrá de estar muy consciente de la presencia y más alejado del proceso específico expuesto por el cliente.

El segundo microproceso consiste en recordar la información. La respuesta empática del terapeuta permite al cliente contactar de forma más verídica posible y reconstruir su experiencia. Que el cliente tenga todos los elementos para profundizar en

su experiencia le hará ver qué elementos fueron procesados de manera inadecuada. Traerlos al presente le permitirá reemplazarlos y resignificar la experiencia.

El tercer microproceso es la organización de la información. La integran dos elementos en conexión con la respuesta empática: primero, la respuesta diferenciadora y segundo, la respuesta integradora. La primera permite al terapeuta dar información al cliente ayudando a separar los hechos y la información más significativa; en esta indagación, el cliente logra dar un significado particular. A su vez, la “respuesta empática integradora intenta atisbar el significado común evocado por los elementos que el cliente es incapaz de sintetizar en ese momento” (Vanaerschot, 1997, p. 63).

En este microproceso, las respuestas pueden ser confusas incluso para el terapeuta. Se recomienda que se centre en el mensaje y en el significado de la información dada por el cliente, más que en el contenido.

La comprensión empática funciona en dos vías. Primero del terapeuta hacia el cliente. Tiene como objetivo facilitar el desarrollo de este, en esta vía se encuentran involucrados los sentimientos, pensamientos, imágenes, la comunicación verbal y no verbal. En segundo lugar, la comprensión empática se da cuando el cliente percibe esta condición por parte del terapeuta; es una relación de ida y vuelta. La comprensión empática, más que un ambiente seguro, brinda la posibilidad al cliente de ser él mismo, aún en sus condiciones menos favorables, con la intención de integrar la experiencia.

En el proceso de perdón y reconciliación es parte fundamental recordar la herida a través de diferentes procesos: escritura, fantasía, narración, melodrama, etc. Las personas recrean los hechos de la ofensa y, por lo tanto, de los sentimientos generados para una resignificación constructiva de la experiencia violenta. Este trabajo se lleva a cabo acompañados de otros talleristas y, por supuesto, de los animadores ES.PE.RE. Aquí radica la importancia de la comunicación y la escucha empática, por eso son elementos del modelo de entrenamiento USAR.

2.4.4 Recrear: aceptación positiva incondicional y grupos de trabajo para el crecimiento personal

El ECP y el DH hacen énfasis en el proceso o trabajo grupal, el cual se centra en las relaciones de los integrantes para la promoción del crecimiento personal. El origen del grupo tiene un objetivo: cada integrante tiene recursos para llevar a cabo su misión en común. Cuando un proceso personal se expande hacia el grupo, el desarrollo se multiplica. En otras palabras, “dinámica de grupos no puede ser más el método de trabajo que lleva a la alegría de experimentar un fácil estar juntos, sin el paso por la angustia del descenso a lo real” (López-Yarto, 2001, p. 162).

La experiencia grupal se traduce a un componente real de gran riqueza. Nunca será un grupo igual a otro, cada uno posee un capital emocional excepcional y características únicas. El grupo va creando espacios lúdicos y confrontantes que permiten romper la estructura y horizontalidad dada en la dinámica relacional. En este sentido, se va recreando el ambiente y las personas que lo conforman. La naturaleza de un grupo tiene su línea de vida, igual que el ciclo natural de un ser vivo.

El componente emocional es un elemento trascendental para el grupo, corresponde a los integrantes elaborarlo desde la experiencia de vivir lo propio. ¿Qué influencia emocional puede tener una persona del grupo hacia sus compañeros? Habrá integrantes que sean más susceptibles o se impliquen más. Además de la apertura para acompañar la experiencia del otro, el contenido emocional expuesto será otro factor importante.

El grupo, en sus avances, descubre cuáles son las habilidades y cualidades de cada integrante puestas al servicio del grupo. Estas ayudarán a dar centralidad, ubicación y coherencia. Al igual que los procesos personales, las emociones desadaptativas se harán presente en los grupos. Schutz (2001) las denomina control y lo define como “estar encima o debajo, la interacción fundamental es el enfrentamiento” (p. 43). Da la oportunidad de conocer las diferentes reacciones. Aun bajo estas circunstancias, cada integrante busca alcanzar una relación afectiva con el resto de los integrantes del grupo.

El mismo autor menciona que en este ambiente afectivo, el contacto físico es importante para aclarar los sentimientos: “la esfera del afecto está centrada en torno al sentimiento de despertar simpatía, de que la revelación del núcleo personal en su totalidad hará que se le considere digno de ser amado” (2001, p. 34).

El grupo permite a sus integrantes a descubrir sus roles, habilidades y estilo de liderazgo. Cuando hay conciencia de estos elementos, la persona se hace responsable de las decisiones y acciones hacia, para y por el grupo. Habrá momentos en los que, incluso, es válido que alguien no tenga la disposición de estar en la reunión y asumir la libertad de expresarlo, siendo congruente con él y los compañeros. La tarea es tomar las decisiones a conciencia cada día, no como obligación, sino desde la capacidad de ser una persona en proceso constante.

Una de las bondades que facilita la terapia grupal es abrir la puerta al mundo de las opciones, permite expandir la conciencia de lo que puede llegar a hacer y ser. Transformar la visión, no obstante se visualice lo mismo. Aunque lo diga la misma persona o sea mismo discurso, es el otro y el eco de “mi yo” más profundo.

Al haber un cambio interno en la persona, surgen cambios externos. La forma de relacionarse y los motivos se reafirman: qué, para qué y con quién. La conciencia en los deseos de relaciones profundas o superficiales diferencian la opción de elegir, estando en las respuestas que dan libertad de ser. Es reconciliarse con la forma de afectar y atender a las necesidades propias del individuo. El sentido afectivo cambia, eso hace diferente la acción y el desarrollo de las tareas en el grupo.

Pensando en el contexto del grupo de los animadores ES.PE.RE, es ilustrativa la clasificación de roles que propone Sánchez (2002):

- a) Roles relacionados directamente con la tarea y dirigidos explícitamente a la consecución de metas colectivas: su propósito es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo en relación a la tarea que se va a realizar, selección y definición de un problema común y la solución de este problema.

- b) Roles de constitución y mantenimiento del grupo o roles socioemocionales: tienen como finalidad la estructuración de actitudes y orientaciones centradas en el grupo o el mantenimiento y perpetuación de este tipo de conducta.
- c) Roles individuales: dirigidos a la satisfacción de necesidades personales prácticamente irrelevantes para la tarea grupal o incluso negativas para el mantenimiento de la cohesión del grupo (p. 275).

Distinguir los roles socioemocionales de los animadores ES.PE.RE es tarea fundamental para el acompañamiento. Una persona con el deseo de ayudar a otros, asume la sensibilidad para reconocer sus emociones y proceso personal.

Solo cuando empecé a expresar lo que surgía desde lo más profundo de mí y vi lágrimas en los ojos de otros miembros porque yo decía algo que era también el verdadero sentir de ellos, tuve la naciente e intensa sensación de que formaba parte de la raza humana (Rogers, 1973, p. 84).

Reconocer la empatía de otros y experimentar autocomprensión son condiciones necesarias para el desarrollo óptimo de la persona, ayuda a no sentirse excluida ni solitaria en el mundo, sino en el mundo y con otros habitantes del mundo.

Antes de esa experiencia grupal nunca me había sentido “a mí mismo”, con tanta fuerza. Además, el hecho de que mi “yo” fuese tan querido y aceptado por el grupo, cuyos miembros se mostraban entonces sensibles a mi extravagancia y reaccionaban ante ella, significaba algo así como recibir un regalo que nunca hubiese esperado, puesto que, hasta ese momento, jamás había soñado que pudiera existir (Rogers, 1973, p. 84).

La libertad interna es la autenticidad del propio ser que crea relaciones auténticas. Si fuera una analogía, sería como el mar: a veces, tiene marea alta, el grupo también pasa por procesos elevados y tensos; en ocasiones, las olas del mar son tranquilas, igual en los grupos hay momentos de calma y armonía.

Una tarea sutilmente difícil para el “éxito” (para llamarle de alguna manera) del facilitador está en la genuinidad, la autocomprensión y la empatía de sí mismo:

El facilitador de un grupo deberá hacer posible desde su propia experiencia y vivencia, el proceso de darse cuenta poniendo a disposición del grupo su actitud y sus recursos para promover un compendio suficiente de estímulos que produzcan experiencia, y ayudar al proceso de dar nombre y percatarse para dar significado a la experiencia (Barceló, 2003, p. 85).

Un elemento de la facilitación es la comunicación significativa entre sus miembros. Cuando esta se da, tiene la bondad de romper una tensión en el grupo que en ocasiones no deja fluir: “El recurso para hacerlo es promover el contacto, hacer demandas de contacto de manera respetuosa y penetrante, sin forzar al grupo ni a las personas; pero con la mirada puesta, interesarnos por la aceptación del otro” (Barceló, 2003, p. 87). Logra superar las resistencias a la no autoaceptación de los miembros de un grupo y aflora el deseo de reconocimiento y aceptación.

Barceló apunta: “una persona realmente auténtica lleve aparejado un comportamiento empático y de consideración hacia el otro, porque al tramitarse desde su núcleo se mantiene en contacto con su propio potencial que es de naturaleza constructiva” (Barceló, 2003, p. 148).

El planteamiento de que el modelo USAR sea grupal, es porque el espacio colectivo tiene la función de sistematizar la experiencia de las actitudes del ECP y el DH. Permite vivenciarlas de manera constructiva y auténtica, de manera recíproca entre todos los integrantes del grupo. Es el mismo objetivo que plantea las ES.PE.RE: trabajar con los *grupinho* y plantear el desarrollo de las actitudes para los animadores permitiendo reflejarlo en el grupo de talleristas.

Se han presentado los fundamentos teóricos y prácticos del ECP y el DH que sustentan las cuatro acciones del modelo de entrenamiento USAR, en el apartado

siguiente se enlistan los pasos metodológicos que se siguieron para la intervención con un grupo de animadores de las ES.PE.RE en el nodo Guadalajara.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo corresponde a los elementos metodológicos que se aplicaron para el desarrollo de la intervención, se presentan en dos apartados: el primero, hace referencia a las características metodológicas; el segundo, a los componentes de la intervención (contexto, características de la muestra, proceso de detección de las necesidades, componentes abordados en el modelo de entrenamiento USAR y cronograma de las sesiones).

3.1 Características metodológicas

A partir de los objetivos y preguntas de la intervención, se consideró pertinente clasificarla como método de intervención mixto. En la parte cualitativa, el interés primordial es observar el desarrollo de las participantes a través del modelo de entrenamiento USAR y fortalecer la práctica hacia el acompañamiento óptimo para promover el crecimiento personal de las animadoras. Como todo proyecto de intervención o investigación, en el camino surgen otras necesidades.

El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés (Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. 2006, p. 686).

El método cuantitativo contó con la aplicación de un instrumento, para tener una referencia más objetiva de las participantes en relación con las tres actitudes del ECP: congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional. A través de un cuestionario se realizó un análisis descriptivo de los resultados previos y posteriores a la intervención.

3.1.1 Instrumentos cualitativos

Los datos cualitativos se obtuvieron de cuatro instrumentos. Dos arrojaron información del proceso grupal, estos son: la bitácora de la intervención (ver anexo 3) y las transcripciones de las videograbaciones por sesión (ver tablas de las sesiones 7, 8, 9 y 10 relacionadas con el modelo de entrenamiento USAR). Los otros dos instrumentos proporcionaron información individual por participante: la bitácora rueda de la conciencia (ver anexo 4) y el testimonio del animador de las ES.PE.RE.

Los elementos analizados se centran en la experiencia de las participantes y en la percepción de quien escribe el documento y facilitó la intervención. Los instrumentos seleccionados fueron de apoyo para conocer la utilidad del modelo de entrenamiento USAR y para sistematizar la experiencia de las participantes. Se describen a continuación.

Bitácora de la intervención, BI (ver anexo 3)

Permitió la observación y registro de elementos trascendentes para el grupo desde la percepción de la facilitadora, mediante la transcripción textual de un fragmento de diez minutos por sesión, en base a los propósitos y relevancia del proceso en las participantes.

Los elementos de la BI son:

- a) Datos generales de las participantes (edad, profesión, estado civil, etc.)
- b) Lista de asistencia
- c) Descripción de la sesión: propósito de la sesión, recursos y fuentes utilizadas
- d) Versión de sentido (Moreira, 2001, pp. 315-316)
- e) Registro de la transcripción textual de diez minutos de la sesión
- f) Reflexión, de la facilitadora, sobre la sesión: ¿qué habilidades y actitudes se me facilitan u obstaculizan?, ¿qué aprendo de mí en esta sesión?, ¿qué reportan las personas en relación con la sesión?, ¿qué estrategias voy a realizar para avanzar (metas)?

Transcripciones de las video grabaciones por sesión, TVG (ver tablas de sesiones 7, 8, 9 y 10 del modelo de entrenamiento USAR)

Las cuatro sesiones de la intervención USAR se videograbaron (previo consentimiento por escrito de las participantes, ver anexo 1), con la finalidad de tener los relatos fidedignos de la sesión. Se obtuvieron mediante la revisión y transcripción del material recopilado por día de trabajo, proporcionaron respuestas y sustentaron los objetivos de la intervención. El total de tiempo video grabado fue de diez horas y media, aproximadamente. El desarrollo de las actividades estructuradas no se consideró para las transcripciones, pues no dan respuesta a las necesidades de la aplicación del instrumento.

Bitácora rueda de la conciencia, BRC (ver anexo 4)

La bondad de este instrumento permitió, de manera estructurada, revelar e identificar las sensaciones, emociones, interpretaciones, intenciones y acciones del participante. Permitted llevarlas a un plano cognitivo, hacia la concientización; entre más se practicó, más se desarrolló la autoconciencia (Jones y Pfeiffer, 1976).

Se solicitó a las participantes describir su experiencia de cada sesión desde los elementos de la rueda de la conciencia. A partir de la segunda reunión, eligieron un momento significativo y dieron respuesta los cinco elementos de la rueda: sensaciones a nivel corporal, emociones que produjo, interpretación de lo sucedido (pensamientos, ideas, etc.), intención (qué me dieron ganas de hacer frente a eso) y, finalmente, qué hice, esto se refiere a la acción. La rueda de la conciencia, además de facilitar la concientización de la experiencia, dio elementos para confirmar lo que se vivió en la sesión. Sustenta la coherencia entre el escrito y los acontecimientos de la reunión.

Testimonio del animador ES.PE.RE (TAE)

Es un texto libre donde cada participante escribió su historia como animadoras de las ES.PE.RE. Algunos elementos que se sugirieron fueron: aprendizajes, cualidades y habilidades que consideras básicas para desarrollar el rol de animador.

3.1.2 Instrumento cuantitativo

¿Para qué medir las actitudes básicas del ECP en las animadoras ES.PE.RE? Para no suponer que, una persona con la sensibilidad del perdón y reconciliación y con los deseos de ayudar a otros que transitan por el mismo camino de sanación, cuenta con un inventario de actitudes, cualidades, herramientas y la experiencia para acompañar a un grupo de talleristas ES.PE.RE; por lo tanto, para contar con un instrumento para verificar el supuesto anterior y confirmarlo.

El reto consistió en conseguir el instrumento que midiera las tres actitudes básicas del ECP: congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional. Para eso se contactó a José Gómez del Campo, reconocido promotor del Desarrollo Humano en México desde sus inicios, quien recomendó buscar en su blog (www.josegomezdelcampo.com.mx) el instrumento “Evaluación de las condiciones facilitadoras del crecimiento” (ECFC) según Carl Rogers (ver anexo 2). El cuestionario se aplicó el primero y el último día de la intervención para hacer un análisis comparativo de las respuestas en ambas aplicaciones. En el capítulo correspondiente a la presentación de los resultados, se describirá cómo se realizó el análisis de cada uno de los instrumentos cuantitativos y del cuestionario ECFC.

3.2 Contexto de la intervención

El sujeto central de la intervención son los animadores de las ES.PE.RE. Para mayor comprensión del lector, se enuncian unas generalidades de la propuesta y otros elementos de las escuelas (en la introducción y planteamiento del problema ya se mencionaron algunos datos).

Las ES.PE.RE son una propuesta de corte psicosocial, con línea teórica fundamentada en los modelos de acompañamiento de Robert Enright y Everett Worthington. Un aporte importante en las investigaciones de estos teóricos radica en que, cuando una persona es agredida, genera narrativas individualistas fuera de la comunidad. Las ES.PE.RE, por el contrario, sobre la base metodológica de las nuevas narrativas de la ofensa en los grupos y comunidades, propuesta de los mismos autores, plantean que estas ayudan a superar la agresión recibida (Fundación para la Reconciliación, 2009).

El método de las ES.PE.RE se desarrolló en Colombia. Un equipo multidisciplinario diseñó la metodología que consta de diez módulos vivenciales: seis corresponden al perdón como decisión personal; los cuatro módulos restantes trabajan la reconciliación, como una opción en la relación interpersonal con el ofensor o prójimo. Cabe destacar que las ES.PE.RE tienen, entre otros premios, la mención de honor UNESCO para la Paz 2006.

La hipótesis de las ES.PE.RE radica en el daño subjetivo causado por la violencia en la persona. La denominan las 3'S, que corresponden a: significado de vida, seguridad en sí mismo y sociabilidad. Al ser víctimas de la violencia, alguna de las 3'S se ve afectada (mínimo una). Las ES.PE.RE, a través de su teoría y método, contribuyen a la reintegración de las 3'S. Los animadores son actores fundamentales en la réplica de estas escuelas y en el acompañamiento a las personas que desean sanar las heridas causadas por la violencia.

Como se mencionó en el Estado del Arte, no existe una formación oficial ni entrenamiento establecido para los animadores ES.PE.RE que dé certeza del

acompañamiento en los talleres. La realización de esta intervención ayudó a fortalecer las actitudes, cualidades y habilidades de las animadoras para la relación de ayuda con los talleristas.

A través del modelo de entrenamiento USAR para los animadores ES.PE.RE, se fortalecieron las actitudes del ECP, primicia del Desarrollo Humano en México para la promoción de la salud integral de la persona. La réplica de las ES.PE.RE y la red de animadores tienen un alcance internacional, sin embargo, esta intervención se realizó solamente con animadores de Guadalajara, Jalisco, en el área metropolitana de esta misma ciudad, considerando los recursos humanos y materiales disponibles.

La sede de la intervención fue el Aula 221, edificio M, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Se contó con el espacio suficiente para el trabajo: mesas, sillas, proyector, pantalla, buena iluminación y un clima agradable que favoreció la disposición de las participantes. Otros materiales utilizados fueron: bocinas, computadora, fotocopias, cámara de video y diversos materiales didácticos utilizados para las actividades estructuradas, los cuales fueron proporcionados por la facilitadora.

3.2.1 Características de la muestra

La muestra de la intervención fue de perfil específico, solo podían participar animadores ES.PE.RE: quienes ya previamente habían vivenciado el taller del perdón y reconciliación y contaban con la capacitación metodológica, el cual da el privilegio de replicarlo y acompañar a los grupos de talleristas. En la intervención, participaron cuatro mujeres animadoras; de las cuales, solo una estaba frente a grupo durante la intervención. La siguiente tabla muestra los datos generales proporcionados por las participantes al momento de realizar su registro. Para respetar su identidad, se asignó un seudónimo (ver la tabla para conocer más el perfil de cada participante).

Tabla 4

Lista de participantes

Nombre	Edad	Nivel escolar	Ocupación o profesión	Años de animadora	Cantidad de ES.PE.RE acompañados	Formación como animadora	Otros cursos de interés personal
Aleta	46	Licenciatura	Ama de casa y comerciante	5	10	Congreso Internacional ES.PE.RE Encuentro de formación con Leonel	Liderazgo, Autoestima, Lectura de la Biblia
Isla	45	Carrera técnica	Cocinera y educadora	3	6	Capacitación metodológica	Desarrollo humano, Retiros, ES.PE.RE, Pláticas metodológicas, Diplomado en teología
Nácar	47	Licenciatura	Maestra de grupo y directora	2	2	Taller de Desarrollo Humano, Metodología ES.PE.RE	Ejercicios espirituales ignacianos, Retiros, Charlas de metodología, Diplomado en teología
Sol	73	Licenciatura	Facilitadora ES.PE.RE	7	40	Capacitación Metodológica (2), Habilidades de Desarrollo Humano, Conferencias del Encuentro Nacional en México y del Encuentro Internacional en Santo Domingo	Tanatología, Cristología, Resolución de conflictos, Los sentimientos y el discernimiento

El perfil del animador ES.PE.RE, según la FR (2008), se hace énfasis en personas que trabajan en espacios comunitarios con las siguientes características:

- capacidad de liderazgo
- habilidades para la escucha
- destrezas en la administración del tiempo
- espontaneidad en la apreciación de situaciones complejas
- fluidez en la comunicación gestual y verbal
- compromisos con proceso comunitarios de larga duración (p.35).

Resalta que el éxito del animador es el vínculo afectivo alcanzado entre los miembros del equipo (FR, 2008). El perfil propuesto por la FR recae en las habilidades interpersonales y afectivas hacia una visión comunitaria, más que en un perfil académico. En la Tabla 4 se omitió una pregunta que relacionara a las participantes a un grupo de acción comunitaria, sin embargo, por la cercanía con ellas se corrobora que sí han pertenecido y pertenecen a grupos animadores.

3.2.2 Proceso de la detección de las necesidades de desarrollo de los animadores ES.PE.RE.

Se llevó a cabo un sondeo con los animadores de diferentes estados de la República Mexicana, la muestra fue aleatoria. Se centró en ellos para saber cuáles eran los temas de interés y sus necesidades de formación. Se realizó la encuesta a través de Facebook. En general, contaban con una trayectoria de cuatro años o más (coincidencia), lo que evidenció el compromiso que tienen con la propuesta ES.PE.RE. Fueron doce los animadores, entre hombres y mujeres, a quienes se les preguntó: ¿En qué temas o herramientas (fortalecer habilidades o actitudes) consideras que necesitas capacitación para ser un facilitador ES.PE.RE más óptimo?

Para el desarrollo del modelo de entrenamiento USAR, se hizo un primer agrupamiento en tres categorías y se seleccionaron las respuestas con relación a las actitudes del ECP: congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional. Un segundo agrupamiento se dio por la similitud de las respuestas, la selección se enfocó a temas y conceptos. La tercera agrupó las palabras relacionadas con valores que quedaron sueltas. Para mayor claridad del agrupamiento y los elementos de cada grupo, en la Tabla 5 se muestra el trabajo realizado.

Tabla 5
Agrupamiento de sondeo

Agrupamiento 1	Agrupamiento 2	Agrupamiento 3
Aceptación incondicional	Cultura de paz	Diplomático
Acompañamiento	Cultura política	Flexibilidad
Asertividad	Justicia restaurativa	Observador
Congruencia	Manejo de conflictos	Respeto
Habilidad de escucha	Medicación	Tolerancia
Desarrollo emocional	Dinámicas de grupo	
Empatía	Liderazgo	
Inteligencia emocional	Manejo de grupos	
Manejo de sentimientos	Programación neurolingüística	
	Capacitarme en cada módulo	
	Formación en impartición de cursos presenciales	
	Metodología	
	Diseño de manuales de capacitación	

El resultado final de los componentes del modelo USAR se centró en la primera agrupación, ya que tiene más relación con el ECP para contribuir al desarrollo personal de los animadores y fortalecimiento de actitudes, cualidades y habilidades desde el DH. El criterio para la selección de los componentes para cada acción se concentró en: la percepción y experiencia de la autora; la observación de la práctica de otros animadores; la lectura de los testimonios de talleristas ES.PE.RE, en donde expresan y agradecen a los animadores lo que les ayudó de su persona durante el taller; y del conocimiento académico de la maestría.

El nombre del modelo USAR es fruto de la creatividad y capacidad de síntesis de la autora. En este, relaciona un grupo de conceptos y los nombra con una palabra que indique acción y la relación entre ellos. Así fue el proceso de la estructura del modelo de entrenamiento USAR para los animadores ES.PE.RE, con las acciones y cada uno de sus componentes (ver Tabla 2).

3.3 Modelo de entrenamiento USAR

A continuación, se presenta la intervención del “Modelo de entrenamiento USAR”. Primero se explicará el significado del nombre, después sus componentes y, por último, el plan de acción y cronograma de trabajo.

El modelo de intervención titulado USAR, corresponde a las iniciales de las acciones: Utilizar, Socializar, Actuar y Recrear. Se agruparon para sistematizar y optimizar los contenidos. El nombre expresa en una palabra corta sus beneficios. Esta sencilla palabra dio la posibilidad de vincularse con ella y se asemeja al vocabulario de las ES.PE.RE (ver Tabla 2).

3.3.1 Plan de acción modelo de entrenamiento USAR

El plan de acción para la intervención correspondió al desarrollo de cuatro sesiones para cada una de las acciones, con duración de 3 horas por sesión. Para la seguridad de los participantes y fines académicos, en la primera sesión se dio lectura a la Carta de Consentimiento Informado y se procedió a su firma por parte de los involucrados. En esta quedó expreso el acuerdo de participación y la aceptación de las videograbaciones por sesión del entrenamiento.

En el consentimiento informado se aclaró que si alguien quería dejar de participar podía hacerlo y que tenía el derecho de solicitar que no se expusiera material donde saliera afectado el participante. Se comunicó que el material de las videograbaciones sería resguardado con especial cuidado por la autora y que solo estaría disponible durante dos años para fines académicos (ver Anexo 1).

El modelo de entrenamiento USAR tiene un enfoque práctico y útil. Sus herramientas tienen como objetivo fortalecer las actitudes, cualidades y habilidades de los animadores en sus relaciones interpersonales, tanto en los talleres como en la vida diaria.

Tabla 6*Modelo del entrenamiento USAR, acción y descripción*

Acción	Descripción
Utilizar	Aspira a que el participante tenga una experiencia profunda con sus sensaciones a partir de diversas texturas, sabores y olores.
Socializar	Permite contactar con las propias emociones, reconocer cómo se manifiestan en mí y cómo hacer uso de ellas en la relación interpersonal.
Actuar	Pretende reflejar los sentimientos a través de la autoexploración, observación, escucha empática y retroalimentación.
Recrear	Sirve para resignificar el rol del animador, para integrar y recuperar la experiencia del entrenamiento en aprendizajes.

3.3.2 Cronograma

En seguida, se presentan las tablas 7, 8, 9 y 10, correspondientes al cronograma de trabajo. Contienen número de sesión, fecha, objetivo, momento, propósito y actividades.

Tabla 7*Sesión 1, Modelo de entrenamiento USAR*

Fecha	3 de marzo de 2018		
Objetivo	Facilitar un acercamiento y reconocimiento de su cuerpo en relación a las sensaciones, emociones y pensamientos.		
UTILIZAR	Momento	Propósito	Actividades
	Introducción	Encuadre del taller.	Bienvenida y presentación del Taller USAR. Realizar el cuestionario de las condiciones facilitadoras del ECP, lectura y firma del consentimiento informado.
	Desarrollo	Presentación de los participantes y expectativas.	Presentación de expectativas con mímica.
		Estimulación de los sentidos.	Experiencia sensorial para estimular los sentidos.
		Compartir en plenaria lo más significativo.	
	Cierre	Concientizar a los participantes.	En una palabra, cada participante dice cómo se va o cómo se siente.

Tabla 8*Sesión 2, Modelo de entrenamiento USAR*

Fecha	10 de marzo de 2018		
Objetivo	Contactar las propias emociones para hacer uso de ellas en cuanto faciliten una relación.		
SOCIALIZAR	Momento	Propósito	Actividades
	Introducción	Reencuadre del taller.	Bienvenida y presentación del Taller USAR, reporte de la semana.
	Desarrollo	Reconocimiento del cuerpo.	Ejercicio corporal dirigido y movimiento libre a través del baile.
		Introducción a las emociones.	Reconocer nuestras emociones y sentimientos.
		Explicar la rueda de la conciencia.	Lectura de la teoría de la rueda de la conciencia y ejemplificarla.
	Cierre	Concientizar a los participantes.	En una palabra, cada participante dice cómo se va o cómo se siente.

Tabla 9*Sesión 3, Modelo de entrenamiento USAR*

Fecha	17 de marzo de 2018		
Objetivo	Practicar la comunicación asertiva a través de expresar los sentimientos, escucha empática y comunicación no verbal.		
ACTUAR	Momento	Propósito	Actividades
	Introducción	Generar condiciones para un espacio seguro.	Bienvenida a las participantes, cómo llegan y reporte de la semana.
	Desarrollo	Practicar la expresión de sentimientos, la escucha y observación.	Actividad estructurada: los tres roles: emisor, receptor y observador.
		Practicar y profundizar discriminación pasiva y activa de sentimientos.	Actividad estructurada para el reconocimiento de la discriminación pasiva de los sentimientos y la discriminación activa de los sentimientos..
		Compartir en plenaria lo más significativo.	
	Cierre	Concientizar a los participantes.	En una palabra, cada participante dice cómo se va o cómo se siente.

Tabla 10*Sesión 4, Modelo de entrenamiento USAR*

Fecha	10 de marzo de 2018		
Objetivo	Autoevaluación como persona, reconocimiento de su rol como animador y colaboración con sus compañeros para un desarrollo armónico de las ES.PE.RE.		
RECREAR	Momento	Propósito	Actividades
	Introducción	Generar condiciones para un espacio seguro.	Bienvenida a las participantes, cómo llegan y reporte de la semana.
	Desarrollo	Propiciar un intercambio de agradecimiento espiritual.	Actividad estructurada: mensaje espiritual.
		Reconocer mis habilidades o cualidades a través del otro.	Actividad estructurada: la carta espejo.
		Documentar la experiencia como animador ES.PE.RE.	Escribir el testimonio.
	Cierre	Evaluar los aprendizajes significativos del entrenamiento.	Compartir los aprendizajes y momentos más significativos del entrenamiento, realizar el cuestionario de las condiciones facilitadoras del ECP y despedida.

Los resultados de la intervención, por sesión, del modelo de entrenamiento USAR, a un grupo de cuatro animadoras de las ES.PE.RE del nodo Guadalajara, se presentarán en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se expondrán los resultados de los instrumentos cualitativos y la evaluación de las condiciones facilitadoras del crecimiento (ECFC). Se describirá un análisis por instrumento e información generada. El orden de la presentación será la siguiente:

Instrumentos cualitativos

- Bitácora de la Intervención (BI), ver Anexo 3
- Transcripción de las Videograbaciones por sesión (TVG), ver Tablas 12, 13, 14 y 15
- Bitácora de la Rueda de la Conciencia (BRC), ver Anexo 4
- Testimonio del Animador ES.PE.RE (TAE)

Primero se mostrarán los resultados de los instrumentos que proveyeron información del proceso grupal; en segundo lugar, los instrumentos que ofrecieron datos al proceso individual de las participantes. En la presentación de los resultados del TAE, en la categoría de aprendizajes también se incluyeron las respuestas de la pregunta final del entrenamiento, ya que ambos son parte de la misma categoría.

Instrumento cuantitativo

- Cuestionario ECFC, ver Anexo 2

Para los resultados del cuestionario se hizo un análisis descriptivo y se agruparon los reactivos según la actitud a medir; a partir de ahí, se hizo una tabla comparativa donde se apreciarán las respuestas de inicio y final de la intervención por cada participante.

4.1. Presentación de los datos cualitativos

En este apartado, se describe cada sesión y el proceso de las participantes. La estructura de la exposición es: desarrollo de la jornada, donde se exponen los elementos considerados relevantes para la intervención, aquí se incluyen algunos elementos de la BI; posteriormente, estará la tabla de categorías y enunciados seleccionados de las TVG, que sustentaron los objetivos y dieron respuesta a las preguntas de la intervención, así

como a los propósitos de la sesión; finalmente, hay una descripción donde convergen las categorías seleccionadas con la experiencia de las participantes y enunciados teóricos que las sustentan.

BI (ver Anexo 3)

Contiene la descripción general de la realización por sesión. Es un registro de la percepción del ambiente durante la intervención. Los elementos que conforman el instrumento son los incisos C, D, E y algunas preguntas del inciso F (ver elementos del instrumento, Cap. III). Se presentará como desarrollo de la sesión 1, 2, 3 y 4, respectivamente. Para los resultados de este instrumento, se consideró la experiencia y creación de sentido de la facilitadora, corresponde al inciso D y F (ver elementos del instrumento, Cap. III).

TVG (ver Tablas 12, 13, 14 y 15)

Para el análisis de este instrumento, como ya se mencionó, primero se realizaron las transcripciones; posteriormente, se seleccionaron las frases más recurrentes dichas por las participantes, que sustentaron los objetivos y dieron respuestas a las preguntas de la intervención, lo que favoreció al cumplimiento de los propósitos por sesión. Estos criterios facilitaron la creación de las categorías en cada encuentro.

Para sintetizar la lectura de los resultados, se abrevió mediante un código. Hace referencia al material utilizado de las TVG. El código contiene número de la sesión, número del video, minuto y segundo, frases textuales transcritas y la inicial del seudónimo de la animadora que lo expresó. Los códigos utilizados son:

Tabla 11
Código de las sesiones y TVG, seudónimo de participantes

Sesión	Video	Participante
Sesión 1 = S1	Video 1 = V1	Aleta = A
Sesión 2 = S2	Video 2 = V2	Isla = I
Sesión 3 = S3	Video 3 = V3	Nácar = N
Sesión 4 = S4	Video 4 = V3	Sol = S

Desglose de código: Sesión / Video / Minuto:segundo / Participante: frase). Ejemplo de código: S1/V2/46:27/S: *¿Con mis manos?*

Los resultados de la BI y TVG se presentarán juntos en el apartado del desarrollo de la sesión. Se consideró la percepción de la facilitadora, por lo tanto, esta parte se redactará en primera persona. Posteriormente, se observará la tabla de categorías, enunciados transcritos de las participantes y sustento teórico, por cada una de las sesiones.

Desarrollo de la Sesión 1

Di la bienvenida y encuadre general del entrenamiento USAR, socialicé las condiciones éticas y metodológicas, completaron el registro y se contestó el primer cuestionario ECFC. Mediante una actividad de mímica, las participantes compartieron sus expectativas del entrenamiento y sus motivaciones, también, expresaron el deseo de retomar su rol como animadoras, ya que no estaban dando taller en ese momento, además de la necesidad de adquirir más herramientas para ponerlas en práctica.

Posteriormente, siguió la actividad estructurada, que disfruté junto con ellas. Aunque solo daba las instrucciones, me iba haciendo consciente de lo que me pasaba al dar las indicaciones, me permití sentir el ejercicio, haciéndolo propio. Me quedó la sensación de lograr transmitir que ellas también sintieran.

El objetivo fue propiciar un ambiente disfrutable, para contactar con ellas mismas, que se sintieran cómodas y percibieran los sentidos. La reflexión a la que llegué es la importancia de la consciencia, estar en el aquí y ahora, como herramienta de facilitación. Cuando logro contactar conmigo misma en el presente, puedo transmitir al otro y posibilitar que el otro también lo desarrolle o se percate. Fue revelador e importante darme cuenta de lo que una concha de mar consiguió en una participante: dar entrada al extenso mundo de los sentimientos, coadyuvó a recuperar sus recuerdos a través de los sentidos y la autoconexión.

Otro elemento fue la asociación que hicieron con los materiales que experimentaron y recuerdos con personas o hechos, permitiéndose sentir. Con curiosidad trataron de descubrir lo que tenían en sus manos; al final, alguien expresó “no sentí el tiempo”, haciendo referencia a la importancia de estar, en comparación con el ritmo acelerado que se ha ido institucionalizando en el quehacer diario, sin obtener muchos beneficios.

Considero que, un factor sustancial que permitió la fluidez de la sesión de manera propositiva, fue la disposición de las participantes para trabajar las actividades propuestas, eso hizo más ameno y armonioso el ambiente. Existió un reconocimiento y cariño entre las participantes, incluyéndome, propiciando trabajar respetuosa y colaborativamente, mi postura fue de una animadora, al igual que ellas.

Una participante comentó que no sintió el tiempo y se le pasó rápido, que se iba muy contenta. Expresaron haberse dado el regalo de estar allí. Manifestaron agradecimiento por el entrenamiento y la invitación para participar. Una de ellas me escribió en la noche por WhatsApp para agradecer de nuevo.

Me quedé con la sensación de conexión que logramos las personas cuando hay un ambiente facilitador de crecimiento personal. Mi deseo era aportar herramientas a través del autoconocimiento, permaneció la certeza de haberlo logrado. Creo que la capacidad de la persona supera las actividades estructuradas planeadas.

Transcripciones (tabla de categorías de la sesión y enunciados más relevantes)

En la primera sesión sobresalieron tres categorías: sensaciones, sentimientos y frases alusivas a la relación de ayuda. Después de la transcripción, en el análisis, se detectaron las más mencionadas, que sustentaron y se relacionaron con el propósito de la reunión: facilitar un acercamiento y reconocimiento de su cuerpo con relación a las sensaciones, emociones y pensamientos (ver Tabla 7).

Tabla 12
Categorías de la Sesión 1

Sensaciones	Sentimientos	Relación de ayuda
Ser consciente del masticar.	Se me hizo muy gratificante.	De cómo ayudarlos a sentir.
Se me hizo cómoda.	Me dio9 mucha paz.	Ser empático con las personas del taller.
Expandir los pulmones.	Me sentí como alerta.	Darles muchas habilidades para fortalecer la autoestima.
Me daba la sensación de fluir.	Es como estar en calma.	Adquiriendo fortalezas y habilidades, herramientas.
Hormigueo en las manos.	Sentí mucha confianza.	Hacer consciente a las participantes: ¿qué se siente?, ¿qué estás sintiendo? ¿y cómo?
Me sentí un poco amargada.	Yo estaba muy emocionada.	Es una experiencia bien bonita cuando empiezas a practicar y a quererla compartir.
	Miedo de volver a revivir.	
	Contenta y con paz.	

Se escriben algunos momentos de la primera sesión: aportes de las participantes que sustentaron los objetivos de la intervención, que dieron respuesta a las preguntas de la intervención y contribuyeron al propósito de la sesión; por tanto, que validaron la experiencia de las animadoras.

Egan (1981) mencionó que, más que ayudar al participante, hay que facilitarle la exploración de su conducta, que da acceso a la conciencia de su ser y quehacer cotidiano. ¿Por qué se inició con las sensaciones en el modelo de entrenamiento USAR? Se pensó que, la información que se proporcionó, manifiesta sus sentimientos y lo que siente en el cuerpo, parte esencial de su persona. Nácar lo vivió así:

S1/V2/6:18 N: Pues yo en un principio fue como presionar, no me gusta andar presionada, no me gustan las presiones, fue apretarme un poco y ya luego con la comparación al final ya ni sentía la venda, estaba tan a gusto, sentí una sensación de paz [...] Permití, pues, la meditación de inhalar, cómo se ensanchan tus pulmones y sí lo sentía ese ensanchar y la contracción de los pulmones, ese permitirme con toda la calma hacerlos y sin presiones, como al contrario de lo que es mi vida en otro momento, pues para mí me dio mucha paz y energía.

Nácar, cuando contactó con la venda, sintió disgusto por la presión, asumió la incomodidad al sentirse presionada; sin embargo, en la actividad, al enfocarse en las sensaciones, ubicó los pulmones, el ensanchamiento de estos y desapareció la incomodidad producida por la venda, lo que le permitió contactar con un sentimiento de paz.

La experiencia facilitó a Sol conectar su cuerpo y memoria. Le provocó un sentimiento profundo, lo expresó así:

S1/V2/53:38 S: *Porque, al estar sintiendo las conchitas, como que [...] yo le pongo el tacto, no sé, algo pasó que conectó pues con el corazón, con la mente, con la memoria.*

¿Qué le pasó a Sol al estar abierta a la experiencia con las sensaciones? Lo que al respecto dijo Rogers (1973): tener una vivencia profunda, contactar con las sensaciones que permitan nuevos descubrimientos, es parecido a un líquido que fluye en movimiento.

Isla logró describir lo que sentía al explorar con los diferentes materiales:

S1/V2/4:43 I: *Sí, yo lo sentía en el estómago, la alegría y la sensación del hormigueo en las manos al sentir la sorpresa de cada elemento [...] y lo disfrutaba bien mucho.*

El objetivo fue facilitar experiencias. Las participantes exploraron y reconocieron sus sensaciones, vieron cómo reaccionaban ante ellas, hubo más de una sorpresa. Rogers (1973) mencionó que, si una persona tiene la capacidad de contactar y aceptar una experiencia como esa, será mucho más gratificante; sobre todo, si logra resignificar aquello que le producía miedo, temor o perturbaba.

Se ejemplifica con la experiencia de Isla y Sol.

S1/V2/57:33 I: *Yo sentí mucha confianza a la hora de estar comiendo las cositas, sobre todo, lo que nos dijiste, que se podía comer. No sentía desconfianza, pero al ir poniendo tú las cosas, eran varias sensaciones que me recordaba mi etapa de vida, etapas.*

Isla hizo una recuperación de sus vivencias gracias a los materiales dispuestos en la mesa. Sol se expresó así:

S1/V2/49:11 S: *Lo que sí, cuando dijiste quédense con uno [...], yo ya sabía que eran conchitas, pero ahí sí hasta lloré y todavía lloro [...] mira de nostalgia. Este como que me trae muchos recuerdos.*

Reconocer que sólo yo puedo ser yo mismo y, en ese reconocimiento es cuando puedo permitirme ser más vulnerable y descubrir la fuerza intrínseca a esta misma vulnerabilidad que nos hace más abiertos a la experiencia y más capacitados para experimentar el fluir de la vida y la posibilidad de transformarnos (Barceló, 2003, p. 165).

Sol es una persona con dificultad para identificar las sensaciones, así lo expresó. Resultó sorprendente cómo logró contactar con ella misma, fue muy significativa la experiencia, lo compartió al final. Sol es una persona racional, tiene la habilidad innata para contactar con pensamientos e ideas; a lo largo del entrenamiento detectaba y diferenciaba claramente cuando era un sentimiento, sensación o pensamiento y especificaba “yo pensé” o “yo sentí”, acciones que integran a la persona. Para Egan (1981), reconocer y expresar en palabras las sensaciones e ideas es un ejercicio de autoexploración que da respuesta a las acciones o decisiones de las personas.

Por ejemplo, Nácar dijo:

S1/V2/11:42 N: *Se me vino a la mente mis alumnos, de cómo ayudarlos a sentir, a degustar [...], a detenerse en detalles pequeños, muy pequeñitos, estos son detalles muy pequeños.*

Nácar se refirió a sus alumnos. La experiencia evocó a su contexto más inmediato, el laboral, a sus alumnos y a la interrogante de cómo transmitirles o ayudarles a que sintieran, a cómo ayudarlos a explorar las sensaciones.

Por su parte, Sol comentó:

S2/V2/40:15 S: *Invitarlas a qué sientes, ¿qué sientes? Que se den cuenta y, bueno, yo también irme dando cuenta qué siento.*

Sol hizo la referencia a su grupo de ES.PE.RE que acompañaba. Cada una se situó en el escenario de mayor interés.

Isla lo expresó a partir de la experiencia, creencia y aprendizaje. Se percibió una experiencia más integradora, por la formulación que hizo:

S1/V2/27:10 I: Al hacer consciente a los participantes qué se siente, ¿qué estás sintiendo? y ¿cómo?, es una experiencia bien bonita. Cuando empiezas a practicar y a quererla compartir que te da gusto. Si yo antes le decía a Dora: Dora yo cuando hablo lloro... y ahora ya no; después vi que es empatía cuando alguien está hablando y la otra persona está sintiendo. Pues entonces es eso, estás conectado y entonces a mí me daba miedo, porque mi papá siempre me decía “no seas llorona”.

Al terminar la sesión y recuperar los aprendizajes más significativos, pregunté: ¿Qué aprendes hoy de ti? Otra sugerencia para responder fue: “Hoy de mí reconozco...” Las participantes respondieron:

- *S1/V2/41:08 I: Hoy, de mí, aprendí a darme el consentimiento de sentir [...]. Me siento consentida en este momento, pues, como si me haya dado un permiso para disfrutar de su compañía y de su experiencia, y con esa hambre de aprender y de tener habilidades. Y con eso me voy, contenta y con paz.*
- *S1/V2/42:09 N: Pues yo aprendí a sentir, a degustar el sentir, el sentirme, ¡eso!*
- *S1/V2/39:40 S: Me di cuenta que tengo que desarrollar, pues, este, la importancia de desarrollar más los sentidos, la conciencia de fuera y de adentro.*

Se concluyó con esa pregunta, inspirada y guiada por la propuesta de Barceló:

El facilitador de un grupo deberá hacer posible desde su propia experiencia y vivencia, el proceso de darse cuenta poniendo a disposición del grupo su actitud y sus recursos para promover un compendio suficiente de estímulos que produzcan experiencia, y ayudar al proceso de dar nombre y percatarse para dar significado a la experiencia (2003, p. 85).

Así que la experiencia, además de tener un significado, tuvo utilidad práctica.

Desarrollo de la Sesión 2

En esta sesión, se incorporó una participante más. Di la bienvenida y encuadre. Inicié con la invitación a ponerse en movimiento para hacerlo lo más consciente posible,

contactando con su respiración. Di las instrucciones de mover cada parte del cuerpo. Percibí a las participantes, en su ritmo y a su tiempo, siguiendo las indicaciones del ejercicio corporal, con disposición de estar allí y aprovechar al máximo la experiencia. Posteriormente, hubo un baile libre.

En la plenaria, el intercambio de las emociones vividas fue un momento muy enriquecedor. Las participantes compartieron de manera genuina, aunque a veces no de forma asertiva. Respetuosamente se respondió a las inquietudes de cada una, dando momentos y espacio de contención. Noté que aún faltan elementos para que el grupo se autorregule.

Durante la jornada, se abordó una parte teórica de las emociones, para ver la importancia de ellas en el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, así como sus efectos. También se hizo una actividad estructurada para vivenciarlas. Se propició un ambiente seguro, dando la oportunidad de exponer sus vivencias.

Una de las participantes compartió algo que le inquietaba, permitiéndole profundizar en el sentimiento y la experiencia. Más que resaltar mis habilidades como facilitadora, se reconoció y validó su proceso. Se dio cuenta de sus sensaciones, lo cual es importante, ya que había compartido la dificultad para sentir. Fue gratificante acompañarla y ver que lo logró. Me maravilló su capacidad para estar en el aquí y ahora. Consideró que hubo elementos de la sesión anterior que contribuyeron a lo vivido.

Explicué la rueda de la conciencia y los elementos que la componen. A partir de esa sesión, fue un insumo para la intervención y análisis de los resultados. Percibí un ambiente armónico en el grupo, pues ya se conocían, factor esencial para la disposición y apertura a la experiencia, así como la confianza para compartir momentos significativos. Expresaron que les dieron sentido las actividades estructuradas, porque encontraron respuestas a sus preocupaciones y desarrollaron recursos para sus relaciones interpersonales. Reconocieron que el entrenamiento fue un espacio para ellas mismas, lo calificaron como un autorregalo o permiso de estar allí.

Transcripciones (tabla de categorías de la sesión y enunciados más relevantes)

Las categorías de la sesión dos son sentimientos y las reacciones o pensamientos que generaron. Se eligieron las expresiones más explícitas dichas por las participantes. El propósito de la sesión fue contactar las propias emociones para hacer uso de ellas, en tanto cuanto me faciliten una relación (ver Tabla 8); también se consideró para la selección de las categorías.

Tabla 13
Categorías de la Sesión 2

Sentimiento	Reacción-pensamiento
Utilizada.	Para lo que me necesitan, a mí me molesta.
Sentí mucho descanso, mucha alegría y gozo.	Terminé muy relajada.
Sentirme viva.	Que cada uno de mis movimientos me hacen percibir mi cuerpo.
Sentí como que liberé todo mi cuerpo.	Estás aquí como para disfrutar.
Me molesta mucho.	Fui a su grupo y les dije.
Eso me enchila.	Hay momentos en los que tengo que ser más fuerte.
Temor.	La zozobra, la inquietud de no saber, y deseo que, pues, pueda pagar la casa.
Incertidumbre, miedo.	Tensión en la mandíbula, aquí (en la cabeza), siento también como un peso.

Se partió de la siguiente cita textual de Lafarga, que ilustró el proceso de Aleta y dio referencia a la estructura de su “yo mismo” y sus necesidades.

El crecimiento del ser humano, desde el momento en que en su campo perceptual aparece diferenciada la estructura del ‘yo mismo’ como imagen de la experiencia total del organismo y como integrador activo de la misma experiencia, está orientado no sólo por la reducción de sus necesidades biológicas y por las contingencias de su medio, sino también por la estructura del ‘yo mismo’ que diferencia, jerarquiza e integra la experiencia total (1990, pp. 241-242).

Aleta estaba en una situación compleja, expresó ya no sentirse útil para su familia y que, para lo que la buscaban, no le satisfacía. Lo manifestó de la siguiente manera:

S2/V3/9:26 A: Sí, como utilizada: que mi hija mayor me necesita para esto, mi hija menor para esto, mi marido para esto. ¿Y yo? O sea, sí, pero yo también necesito de mi tiempo, tengo cosas que hacer, no dispongan de mi tiempo.

S2/V3/10:03 A: *Ya no me necesitan y, aparte, para lo que me necesitan a mí me molesta.*

En la situación que experimentó Aleta, reconoció cuál es su necesidad y la molestia. En palabras de Greenberg (2012): “El incremento de la consciencia de la emoción, o ponerle nombre a lo que uno siente, es una meta global más importante del tratamiento” (p. 41). Aleta, pues, alcanzó una meta global. Larios (2010) también menciona que es óptimo saber distinguir cuál es la petición y cuál es la necesidad.

Poseer la capacidad de consciencia y libertad para expresar los sentimientos, ayudó al proceso emocional: comprender lo que pasa internamente (sensaciones), dar nombre para seguir avanzando en el conocimiento personal, atender a necesidades afectivas y expresivas. Aleta logró identificar:

S2/V3/ 15:31 A: *Entonces, son procesos que ahorita estoy asimilando, entre lo que yo siento y lo que ellas están cambiando.*

S2/V3/11:32 A: *Entonces, es un proceso en el que ahorita yo estoy.*

El autoconocimiento de Aleta fue valioso, la encaminó hacia el entendimiento de la experiencia. Decirlo a otros es un elemento esencial, le permitió aprehender de la realidad emocional, según Enríquez (2008).

Para Moreno (2002), el camino emocional resalta otros elementos que le abonan al desarrollo personal:

Este proceso de construcción y descubrimiento de significados personales va siempre acompañado de sentimientos diversos y sensaciones, por ello es que considero que el cuerpo y los efectos juegan un papel muy importante en la significatividad de los conocimientos y aprendizajes. Un significado sentido es una cualidad y calidad muy diferente de las de un significado no sentido; además el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas (p. 71).

Se eligieron los enunciados siguientes de las participantes, inspirados en la frase de Moreno.

- S2/V1/59:50 S: *Luego del baile muy relajada... me relajé en general muy suelta.*
- S2/V1/52:47 S: *y ya al estar aquí sentada, estar aquí sentada el cosquilleo se me seguía por todos lados y el corazón sí agitado, no me sentía cansada pero el corazón sí agitado, de sensaciones y se me fue bajando el cosquilleo y el corazón como que agarró su ritmo, sentí mucho descanso, mucha alegría y mucho gozo.*

Sol, al bailar, simbolizó la alegría y gozo. Hizo presente la sensación de relajación, cosquilleo, el corazón acelerado y se percató del descenso de su ritmo cardiaco.

A Aleta le pasó lo siguiente:

S2/V2/2:25 A: *Así como que estoy conmigo, este conectar el cuerpo a la alma, sentirme viva y que cada uno de mis movimientos me hacen percibir que mi cuerpo [...] Sentí como que liberé todo mi cuerpo [...] terminé muy relajada, contenta y en el aquí, o sea, ¿cómo estás aquí? Como para disfrutar. En mis sentimientos, tranquila.*

Aleta identificó sentirse viva y generó preguntas. Sus sentimientos dieron respuestas fundadas en el movimiento y libertad del cuerpo. Las experiencias proporcionaron sentido en las participantes, facilitando distinguir las sensaciones, práctica de la sesión anterior, y un recurso para la expresión emocional, recurso que no se consideró previamente. Usaron la reflexión para encontrar nuevos significados de la experiencia; relatos, que tal vez no estaban elaborados, dieron pie a explicar nuevas experiencias (Greenberg, 2012).

La experiencia de Nácar fue significativa e ilustrativa, ya que su rol de autoridad y sus creencias pueden limitar su expresión emocional; nos compartió:

S2/V3/33:32 N: *¡Soy directora y también tengo derecho a molestarme!*

S2/V3/33:48 N: *Fui a su grupo y les dije: ¿Por qué no me dijeron? Afirmar, en una situación tan delicada, que es un robo y que también porque ese niño que hace muchas cosas y luego le impone más, pues, entonces a mí eso me enchila, no se me hace justo. Entonces como que vean que la directora si tiene otras formas de reconciliar, pero también hay momentos en los que tengo que ser más fuerte.*

Se consideró valiosa la intervención de Nácar al expresar como se sintió ante el hecho. El significado la impulsó para decirlo. Estos son indicadores de congruencia: “La claridad en mis intenciones hará que me comporte honesta y congruente” (Larios y Macías 2010, p. 54). Nácar se implica en varios roles, su forma de ser impacta en ellos. Las reacciones emocionales no dependen del escenario ni rol sino de los recursos personales. Ella tuvo la claridad de ser un espejo para quienes transitan en su día a día, sus alumnos, por ejemplo.

Sol contactó con una mezcla de emociones, hubo claridad de las manifestaciones de estas en su persona, se expone un pequeño párrafo del proceso vivido:

S2/V3/35:16 S: Como temor. Este de que, hójole, está tan difícil, está todo tan carísimo, ¿va a poder pagar?, jay, Dios quiera y no le pase nada! Está así el temorcito, así el temor, la zozobra, la inquietud de no saber y de que deseo que pues ojalá pueda pagar la casa.

Sol reconoció el temor; sin embargo, el avance identificado es de dónde surgió. Descubrió que es alimentado por pensamientos e ideas y que a nivel corporal tuvo un efecto desgastante. Lo vivió así:

S2/V3/40:34 S: Tensión en la mandíbula, tensión, este... aquí (en la cabeza). Siento también como un peso.

S2/V3/41:08 S: Es que no sé, porque como están los dos sentimientos muy mezclados, no sé si es la alegría. Y el pendiente, pues, de que pueda sacar adelante su proyecto, entonces eso es lo que me tensa. Alegría tal cual, pero quizá sea más fuerte la incertidumbre, es el temor de hójole cuando va a terminar de pagar.

Sol logró identificar dos emociones, sin embargo, se percibió que hay una falta de aceptación de una de ellas. A la hora de exteriorizar pensamientos y sensaciones apareció claro el temor y la incertidumbre, más que la alegría.

Las emociones aparecen como tal, pero al momento en que les pongo nombre y les doy un significado tengo la oportunidad de hacerme responsable. Es importante ser

responsable de mis pensamientos, darme cuenta que los pensamientos son míos y los que puedo cambiar (Larios y Macías, 2010, p. 36).

Sol tuvo claridad en sus pensamientos.

S2/V3/43:10 S: *Tiendo mucho a futurear negativamente.*

A pesar de la dificultad para asumir el temor, Sol identificó los pensamientos, avanzó en la experiencia y distinguió los sentimientos.

Desarrollo de la Sesión 3

Al iniciar, reportaron las novedades de la semana. Las participantes expresaron sentirse cómodas con las actividades desarrolladas en la sesión anterior y compartieron que va dando sentido al trabajo personal alcanzado y reflejado en el día a día. Manifestaron que han descubierto herramientas para sus relaciones interpersonales. Un objetivo del modelo de entrenamiento USAR, propone que sea útil al desarrollo personal, no únicamente al rol de animador.

En la primera actividad estructurada, cada participante compartió un hecho-sentimiento que haya sido significativo en la semana. Alguna circunstancia que a simple vista pudo parecer superficial y que, sin embargo, al haber expresado el sentimiento sobre lo hecho, valoró la experiencia; y hacerlo en un espacio seguro, valga la redundancia, dio seguridad personal.

El título de la actividad fue 'Tres roles: emisor, receptor y observador'. Cada participante tomo un rol: el emisor expresó el hecho o sentimiento; el receptor escuchó al emisor, con toda su presencia (es decir, con todos los sentidos presentes, consciente y con la actitud de acompañar); al finalizar de exponer el emisor, el observador describió lo que percibió del emisor y receptor. Posteriormente, el emisor expresó si se sintió escuchado o entendido.

Cada participante asumió un rol diferente por ronda; al término de cada ronda, se rotaban los roles. Se expresaron con todo el ser: movimientos del cuerpo, posturas, tono

de voz, movimiento de manos, etc. En la retroalimentación, fue notorio ver la cara de sorpresa cuando el observador relataba y describía lo que había visto. Si la experiencia fuese una analogía, es eco corporal. Al finalizar la actividad estructurada, expresaron sentirse acompañadas, atendidas, escuchadas y seguras para expresarse; aunque existió el pensamiento de exponerse a la crítica, lo que no sucedió.

El segundo momento estructurado fue una actividad más corta, aunque profunda, porque aportó elementos para reconocer las emociones. Se dispuso de una lista de casos donde se implicaban personas, sentimientos y hechos. Se leyeron en voz alta y cada participante interpretaba o identificaba el sentimiento de la persona. La práctica en esta actividad consistió en ver hacia afuera e interpretar los sentimientos de alguien más, proporcionando un abanico de posibilidades para conocer más sentimientos. Los resultados fueron varias formas de interpretar cómo se sentía una persona, según el caso. Se concluyó con la importancia de saber nombrar los sentimientos según la experiencia de cada persona.

Describo la relación grupal: existe confianza, respeto y validación entre ellas; hubo disposición de escucha, de realizar las actividades planeadas, aprovechar el tiempo y los recursos disponibles. Fue un espacio revelador, así lo expresaron, regalarse ese tiempo para atenderse, así como para compartirlo, generó un vínculo afectivo significativo.

Transcripciones (tabla de categorías de la sesión y enunciados más relevantes)

Tengo que confesar que cometí un error con las videograbaciones de esta sesión, borré un video antes de hacer la transcripción, quedando el material más limitado para el análisis de los resultados. Del material disponible surgieron dos categorías: sentimientos y preguntas-afirmaciones; la última se divide en personal e interpersonal. La clasificación de las categorías se basó en el mayor número de repeticiones que abonaron a los propósitos de la sesión, que fue: practicar la comunicación asertiva a través de expresar los sentimientos, escucha empática y comunicación no verbal (ver Tabla 9). Debido al error, resultó más complicado asociar las categorías con los propósitos de la sesión.

Tabla 14
Categorías de la Sesión 3

Sentimientos	Preguntas-afirmaciones	
	Personales	Hacia otros
Estaba ansiosa.	Este tiempo es para mí.	¿Cómo están?
Yo me siento muy estresada.	Permiso de sentir.	¿Cómo llegan?
Me ha dado mucha paz.	No puedo con todo.	Le dije que ya no fuera.
Gozo, en paz de compartir.	Tengo que discernir qué sí y qué no.	Hacerle ver a la persona.
Me dio pena.	Me he notado como más alerta.	
Muy dichosa.	¿Y en ese concepto me tienen?	

En el análisis de la Sesión 3, se resaltan los elementos más significativos que las participantes expresaron, componentes para el crecimiento personal que experimentaron y asumieron a raíz del entrenamiento.

Rogers (1961) mencionó que el mínimo grado de comprensión empática, por pequeño que este sea o si en el intento falla o es confuso, puede significar ayuda. Para el autor, el grado de comprensión empática es una habilidad entre dos personas. En la experiencia, se considera que primero se desarrolla hacia uno mismo, después, en relación con los otros. En el ejemplo siguiente, se expone una situación para corroborar el supuesto:

S3/V1/8:48 S: *Sí, me he notado como más alerta a ver qué me pasa o dónde siento, cuál es el sentimiento o la emoción [...]. Me descubrí, así, como con mucho gozo; bueno, tengo que discernir qué sí, qué no, cómo, cuándo. Pero yo me he sentido, como que me ha dado mucha paz.*

Sol compartió que una participante de su taller ES.PE.RE le proporcionó un momento para liberar tensión, hecho que le significó. Sol considera que es fruto del entrenamiento poder comunicar lo que pensaba y así sentir la situación directamente con quien le producía la incomodidad:

S3/V1/14:43 S: *Pues ni modo, se me hacía el corazón chiquito [...]. A una chica le dije que ya no fuera.*

S3/V1/15:39 S: *Yo dije: A lo mejor no toca [...]. Sí, le dije: Pues me da mucha pena, pero es una situación que no podemos manejar, es un compromiso con el grupo.*

Sol, en otros fragmentos, expresó su sentir al respecto y cómo alcanzó a superar su malestar cuando lo comunicó:

S3/V1/16:40 S: *Híjole, animarme me costaba, y ahora me costó; si me dio pena, pero no me costó tanto trabajo.*

S3/V1/19:20 S: *Pues sí, se va quedando [...] y lo va uno integrando.*

Se percibe cierto grado de congruencia en Sol, entró en un mecanismo que Egan (1975) llama “Auto-entendimiento dinámico [...]”. La auto-comprensión debe servir a la causa del cambio de conducta” (p.35). Y aprovechó para expresarlo y asumió la situación que la incomodaba.

Otro ejemplo ilustrativo, en esta sesión, fue la intervención de Aleta. Llegó feliz, pues había compartido con una amiga que se sentía desanimada; platicó que le mostró los materiales de la sesión:

S3/V1/22:35 A: *Le digo: Yo no te puedo solucionar tus problemas. Le digo: Yo, la verdad, he tenido situaciones bien difíciles, pero qué mejor que tú voltees a ver. Como esa parte que nos decías tú: ‘Y siéntate y piensa cómo te sientes tú y, después, puedes ayudar a los demás’.*

S3/V1/22:35 A: *El hecho de compartirlo con ella, como que a mí también me retroalimentó.*

Aleta habló desde su experiencia. Se percibió sinceridad ante la angustia de su amiga. Su posición fue desde el deseo de ayudar y aliviar un poco la situación de la amiga. Aleta, conscientemente, busca que su amiga desarrolle autocomprensión ante la dificultad.

Rogers (1961) mencionó, al respecto: “He llegado a comprender que ganar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad, sino que supone ser sincero y auténtico. He escogido el término ‘coherente’ para describir la manera de ser que me gustaría lograr” (p. 55).

Fue sorprendente la capacidad y gama de circunstancias que experimentaron las personas. Resultó agradable la idea de que esta diversidad dependió, en gran medida, de las habilidades que se fueron desarrollando y los recursos ocultos de la conciencia, junto con los deseos o necesidades innatas para el desarrollo integral y sanas relaciones interpersonales.

Isla reflexionó sobre sus aprendizajes.

S3/V1/31:21 ¡: *Sí, me sentí a gusto Dorita y me quiero llevar eso. Otra vez me quiero llevar paz y quiero aprender, este, de las emociones, a saber decir no.*

Ella fue desarrollando un proceso de crecimiento personal que se percibió natural, tomando en cuenta sus recursos. Compartió que hubo una situación que la tensó durante la semana y se sentía limitada frente a ella, deseaba poner un alto. Isla estaba consciente del aprendizaje que necesitaba: “era saber decir que no”. Resulta significativa la frase de Rogers (1961), con relación a la experiencia de Isla: “Mi capacidad de crear relaciones que faciliten el desarrollo de otros como personas independientemente es una función del desarrollo logrado por mí mismo” (p. 54). Isla vio la necesidad de saber decir no y que expresarlo depende de ella, lo cual abonará a su forma de relacionarse en la cotidianidad.

Isla, en relación con la experiencia de Sol, expresó:

S3/V1/ 33: 35 ¡: *Sí, esa parte que dijiste, bueno que le comentaste a Silvia, cómo decirle a la persona: Oye, es que a mí me está pasando esto. Y dije: Ah, es más diferente a decir tajante que no, es como le estabas diciendo.*

Isla, cuando escuchó a Sol, autoexplora sus sentimientos y comportamientos. Le permitió buscar soluciones a sus problemas, lo que ayudará poco a poco fortalecer sus relaciones (Egan, 1975).

Durante las interacciones entre las participantes, flotaron recursos que usaron para el fortalecimiento propio de sus cualidades y habilidades, que dieron sentido a sus preocupaciones o deseos. Isla lo expresó así:

S3/V1/ 33:56 †: *Hacerle ver a la persona 'yo me estoy sintiendo así, mira me está pasando esto'.*

Crear espacios seguros para la expresión y sentirse auténticamente reflejados, aligerar la carga, alivia el dolor y permite buscar respuestas internas (Barceló, 2003). Un ambiente facilitador conlleva una relación de ayuda (las relaciones pueden ser de cualquier tipo). En el análisis de la Sesión 3 se resaltan los elementos más significativos que las participantes expresaron, componentes para el crecimiento personal que experimentaron y asumieron a raíz del entrenamiento.

Desarrollo de la Sesión 4

Inicié puntual con una participante, a los quince minutos se integró una más, lamentablemente las otras no llegaron. Al escucharlas, confirmé el impacto que había tenido el entrenamiento en ellas, superó mis expectativas. El propósito de que fuera de utilidad se había cumplido. El objetivo de la sesión fue practicar y vivenciar la actitud positiva incondicional

La actividad estructurada, “Masaje espiritual”, consistió en dar un masaje al cuerpo de las participantes. Quien daba el masaje tenía alrededor de las manos unas vendas, para evitar el contacto directo con quien lo recibía. La instrucción fue: “Al momento de dar el masaje, desea cosas positivas a la persona que lo recibe”. El objetivo era contactar con la esencia de la persona, tocar lo interno.

En el siguiente momento, “La carta espejo”, cada participante escribió una carta a su compañera. En ella, reconoció, validó y agradeció todas las cualidades, virtudes o cosas positivas que percibía de ella. La carta fue leída por quien la escribió, es decir, por la misma persona que la escribió. El objetivo era el autoreconocimiento a través de la carta, identificar qué hacía eco al escuchar lo que había escrito para alguien más. Al final, intercambiaron inquietudes de lo sucedido, desde el masaje hasta la carta. Una sorpresa fue la coincidencia de los deseos en el masaje espiritual, fueron los mismos, hubo sincronía al dar y recibir. ¿Qué fue eso? Es sorprendente la capacidad del ser humano,

las formas tan místicas de la relación: cuando se genera un espacio de escucha profunda, empática, transparente y auténtica, sucede magia.

Durante la intervención, en general, existió un ambiente de disposición y confianza para realizar las actividades planeadas y compartir los aprendizajes reveladores. Si en algún momento hubo algún temor, lo expresaron. Se fortaleció el vínculo entre ellas; en esta ocasión, fue en plano personal y profundo, no únicamente del ser animadoras. Los encuentros del entrenamiento dieron sostén para una relación cercana y genuina.

En la despedida, estuvieron contentas y agradecidas: con ellas, por darse la oportunidad de asistir al entrenamiento; conmigo, por pensar en ellas e invitarlas; con el taller, por los aprendizajes, prácticos y sanadores que han ido descubriendo para su vida diaria. Expresaron su deseo de que existieran más espacios así. Al terminar la sesión, escribieron el TAM y, por segunda ocasión, el ECFC.

Transcripciones (tabla de categorías de la sesión y enunciados más relevantes)

Para el análisis del último encuentro, se tomaron en cuenta elementos sobresalientes de los aprendizajes significativos del entrenamiento, además, con base al propósito de la sesión: autovalidación como persona, reconocimiento de su rol como animador y colaboración con sus compañeros para un desarrollo armónico de las ES.PE.RE (ver Tabla 10).

Se eligieron tres categorías: la primera, preguntas de reflexión elaboradas por las animadoras y que dan sentido al día a día, a esta categoría se tituló preguntas para estar consciente; la segunda, enunciados de la consciencia; la tercera, afirmaciones y sensaciones.

Tabla 15
Categorías de la Sesión 4

Preguntas para estar consciente	Enunciados de la consciencia	Afirmaciones y sensaciones
¿Cómo es mi cuerpo? ¿Cómo lo percibo?	Ha sido como de poner atención en el sentir.	Me cuesta mucho trabajo.
¿Qué siente mi cuerpo?	Más bien, como que se me está haciendo natural.	Es más bien cómo empieza en el estómago.

¿Cómo lo está viviendo?	No me lo permito sentir.	De verdad, no lo aguantaba.
¿Dónde lo siento?	Como te digo, me va surgiendo.	Una sensación muy agradable de disfrutar.
O sea, como muy seguido estoy así, como a ver qué siento.	Experimentar así, en todas las dimensiones del dolor. Estoy como más consciente. El que permitiera a mi cuerpo. Sí, me he dado cuenta. Agradable, en el sentido de que me estoy dando cuenta.	Me he dado cuenta que muchas cosas en la garganta... Exacto, atenderlo es lo que he aprendido. Siento así, como que se me encoge el estómago. Así como de libertad, como de soltar, como de a gusto.

En esta sección, se presentarán los procesos de Sol y Nácar. Ambas tuvieron una evolución hacia un proceso integral y claridad en el desarrollo de los aprendizajes obtenidos del entrenamiento completo, los cuales se analizarán con la misma categoría del TAE.

Ser testigos de la evolución del crecimiento personal de Sol, dio elementos para sustentar la efectividad del entrenamiento. Además de la disposición de las participantes, las herramientas abonaron al cumplimiento de los objetivos. Esta frase de Moreira (2001) ilustra la experiencia de Sol: “El único aprendizaje que influye significativamente en el comportamiento es el autodescubrimiento” (p. 43):

S4/V1/1:40 S: *Sí, me he dado cuenta de que como que estoy como más consciente.*

S4/V1/1:47 S: *De que todo el tiempo, o sea, como muy seguido estoy así, como a ver qué siento.*

S4/V1/1:56 S: *Dónde siento, ¿no? Como ahorita esto, como mi cuerpo, cómo lo percibe.*

S4/V1/2:12 S: *Entonces, pues, bueno es [...], como lo dije desde el principio, me cuesta mucho trabajo, pero creo que es un primer paso de..., pues, de eso de estar consciente de mi cuerpo.*

Sol, a través del relato anterior, compartió los aprendizajes desde la consciencia. Lo atenta que estuvo hacia ella misma reconociendo la dificultad o falta de hábito, sin embargo, lo reconoció. El autodescubrimiento de Sol implica sentimientos, sensaciones, pensamientos, formas de estar, pensar y tener claridad de la experiencia y de ella misma frente a lo ocurrido. Lo compartió así:

S4/V1/4:36 S: *Como que así, a veces en dónde siento y es más bien..., pues, pudiéramos decir agradable, en el sentido de que me estoy dando cuenta.*

S4/V1/4:49 S: *No, pero realmente hacía el darme cuenta que..., más bien, como que se me está haciendo natural.*

S4/V1/7:10 S: *Empieza en el estómago o, realmente yo no me he fijado si sube o no, sino que casi al mismo tiempo que digo que siento, así como que se me encoje el estómago, igual siento acá (se toca la garganta).*

S4/V1/7:29 S: *Y cuando es algo más desagradable, así no; cuando es algo agradable, es una sensación como general.*

S4/V1/7:40 S: *¡De... así, como de libertad, así como de soltar, como de... a gusto!*

Esa práctica de Sol fue integradora. Contactó claramente, nombró sensaciones con las que fluye, sensaciones bruscas, sin catalogarlas como agradables ni desagradables, simplemente reconoció que están presentes. La siguiente frase de Rogers representa la situación de Sol:

Apuntan a convertirse en personas que aceptan y hasta disfrutan sus propios sentimientos, valoran las capas profundas de su naturaleza y confían en ellas, hallan fuerza en su propia unicidad, viven de acuerdo con valores que ellas mismas experimentan. Este movimiento o aprendizaje les permite llevar una vida más individual, más creadora, más sensible y responsable (Rogers, 1980, p .47).

La frase de Rogers también hace alusión al proceso que compartió Nácar, quien se dejó invadir por la experiencia. En el ajetreo diario y sus múltiples ocupaciones no se daba permiso de sentir lo que su cuerpo le pedía; en esta ocasión, fue diferente, pues se permitió vivir ese dolor. Confesó que vivir el dolor tiene una segunda raíz, la creencia de ser autosuficiente para no pedir ayuda:

S4/V1/16:46 N: *Ha sido como de poner atención. En el sentir, a mí me quedó muy claro cuando dijiste son primero las sensaciones que las emociones y, normalmente, bueno, en mí caso no me lo permito sentir.*

S4/V1/22:47 N: *Fue un permitirme ese dolor y experimentar así en todas las dimensiones del dolor.*

S4/V1/24:01 N: *A mí me cuesta trabajo pedir ayuda y me sigue costando trabajo pedir ayuda, porque como he vivido tantos años sola es como una autosuficiencia.*

S4/V1/24:20 N: *Dame un paracetamol, que ahora sí ya no aguanto. Entonces ya empecé a pedir ayuda. Pero sí me doy cuenta que a mí me cuesta mucho pedir ayuda, porque desde hace muchos años siempre he descubierto que soy la salvadora del mundo.*

S4/V1/25:56 N: *Sí, cómo no merecer tanta felicidad, porque a lo mejor para uno es mucho, a lo mejor no merecer tanto, como que necesito dar más.*

En ambos casos, hay claridad de lo que se vivió, un camino hacia la autenticidad y congruencia. Para Rogers (1980), “ser auténtico implica la difícil tarea de familiarizarse con el propio flujo interior de vivencia que se caracteriza especialmente por su complejidad y continua variación” (p. 93).

Para la experiencia, es fundamental contactar con sensaciones, darse cuenta dónde se siente, en qué parte del cuerpo se percibe, qué provoca, pensamientos, acciones a concretar. Así es el proceso de la consciencia, no es algo plano; al contrario, es un movimiento constante donde se integra sentimiento-pensamiento-acción para el desarrollo personal.

La información integrada de los casos expuestos, a veces pareciera ser vista como negativa, aunque no se mencione así. Se interpretará negativa con base a la referencia de Brazier, quien cita el término de información negativa. La cual se basa en que al asumir la persona el sentimiento, lo integra y procesa información negativa. Está construyendo consideración positiva incondicional, dándole un significado para las situaciones adversas, transformando la visión positiva e impulso: “Cuando más variado y versátil sea el cúmulo de significados, más fuerza de carácter decimos que tiene la persona” (1997, p. 74).

Sol y Nácar resignificaron la experiencia, cambiaron la visión sobre la emoción: Sol, la integró naturalmente y Nácar, hizo uso de ella para modificar una creencia, si no logró modificarla, por lo menos, se convirtió en un recurso disponible para la conciencia. En

ese sentido se hace referencia a Rogers (1979), quien expone el valor de la significatividad: “Una persona solo aprende significativamente aquellas cosas que implicarían una manutención o elevación de sí misma” (p. 60). Es decir, los aprendizajes significativos son considerados para el ascenso integral de la persona.

Hasta aquí el análisis de los resultados por sesión y las TVG. De estos instrumentos, el insumo para la presentación de las conclusiones serán las categorías, con fines prácticos, sin dejar de dar la importancia al proceso de las participantes.

Bitácora de la Rueda de la Conciencia (BRC)

La expresión y comunicación de sentimientos abrió la posibilidad de tener relaciones interpersonales más auténticas. Filliozat (2007) señala al respecto: “Una relación enriquecedora es aquella en la que se habla de lo que se siente en el interior” (p. 243). Al comunicar los sentimientos existe un nivel interno y otro externo; para explorar ambos aspectos en las participantes del entrenamiento se utilizó el instrumento “Bitácora de la Rueda de la Conciencia” (BRC).

La siguiente tabla muestra los cinco elementos de la BRC (sensación, sentimiento, interpretación, intención y acción). En la tabla se vació el reporte de las participantes, colocándose las expresiones correspondientes a la definición y claridad en la escritura (ver Tabla 16). Para la presentación de las conclusiones, los elementos de la BRC se considerarán categorías.

Los resultados se ordenaron en la tabla a partir de los elementos de la BRC más claros en el reporte de las participantes. Según la definición del instrumento, se colocaron primero aquellos que tienen más enunciados. Los elementos con más claridad en los reportes fueron sentimientos y sensaciones, aparecen en primer y segundo orden respectivamente.

Tabla 16
Síntesis de la Bitácora de la Rueda de la Conciencia

Sensaciones	<p>Mis pies, todo mi cuerpo empezó a moverse. Salivaba con más abundancia. Se me encogía el estómago. Sentía pesada la cabeza. Se me fue enchinando todo el cuerpo Me salieron las lágrimas. En el lado izquierdo de mi cara. Dolor intenso de cabeza. Se me tensaba el cuello.</p>
Sentimientos	<p>Sentimientos de desolación Me sentí emocionada y agradecida. Me sentía muy frustrada. Con mucha inseguridad. Sentí mucho gozo. Me sentía tranquila. Experimenté miedo. Asombro. Libre. Despreocupada. Me sentí muy contenta.</p>
Interpretaciones	<p>Es consecuencia de estrés pasado. Solo lleva el ritmo y disfruta. Sacar la preocupación por la enfermedad de mi esposo. A mi afán de hacer siempre bien las cosas. Quedar bien.</p>
Intenciones	<p>Probarme a mí misma que sí puedo bailar en cualquier momento o evento. Descubrir de dónde venían esos dolores. Era quedar como lista y cumplida.</p>
Acciones	<p>Bailaré sin complejos cada vez que pueda. Comunicué a mi hermano lo que me dolía. Decidí ponerme a hacer la tarea. Aplicar este método.</p>

Cabe mencionar que los elementos con mayor claridad, sentimientos y sensaciones, fueron también las categorías sobresalientes en el análisis de los instrumentos grupales BI y TGV, insumos que abonaron a las reflexiones finales.

Para el análisis de la información y lectura sintetizada de la BRC se seleccionaron las siguientes claves:

- BRC
- Fecha en formato de número
- Seudónimo de la participante
- Elemento de la BRC

Ejemplo: BRC/7-04-18/Sol/Acciones: *Fui con mi hermano...*

Para el análisis de los resultados se eligieron los elementos de la BRC más concisos del reporte; además, existió coherencia con lo acontecido durante la sesión, lo que permitió confirmar los aprendizajes de las participantes. Al respecto de la consciencia, Rogers (1961) menciona:

Cuando se es consciente de su experiencia, lo cual le hace ser peculiarmente humano y funcionar más plenamente, cuando en su organismo completo, entonces se puede confiar más en su comportamiento es constructivo. No siempre es convencional. No siempre se conformará con las situaciones. Se trata de un comportamiento individualizado. Pero también será socializado (p.106).

El siguiente ejemplo de Sol se relaciona con lo mencionado por Rogers, ella hizo referencia a la acción, aunque su pensamiento es a largo plazo y hacia los demás:

BRC/7-04-18/Sol/Acciones: Me siento invitada a aplicar este método, este masaje, a personas que sufren por cualquier causa, sean participantes de los talleres ES.PE.RE o no, para ayudarles a soltar su carga y a encontrar paz en su corazón.

Otro elemento que se confirmó, gracias a la realización de la BRC, son las sensaciones. Las participantes lograron desarrollarlas generosamente, de manera natural y genuina. En los reportes de la BRC describieron este elemento de manera muy específica. Se ilustrará con el caso de Sol. Para ella, fue una sorpresa grata permitirse experimentar, ya que al principio del entrenamiento reconoció frente al grupo tener dificultad para contactar con sus sensaciones:

BRC/17-03-18/Sol/Sensaciones: Cada vez que Dora mencionaba la tarea de la rueda de la conciencia, yo sentía que se me encogía el estómago y se me tensaba el cuello, también salivaba con más abundancia y sentía pesada la cabeza.

La manifestación de la consciencia de Sol se evidenció en la BRC y en otros momentos del entrenamiento. Naturalmente somos seres activos (orgánicamente hablando, siempre estamos en constante movimiento), Moreira (2001) lo menciona:

Al reconocer que la vida es un proceso activo y no pasivo. Poco importa que el estímulo venga desde dentro o desde fuera, poco importa que el ambiente sea

favorable o desfavorable. En cualquiera de estas condiciones, los comportamientos de un organismo estarán orientados hacia su manutención, su crecimiento y su reproducción (pp. 50-51).

Un aprendizaje trascendental que se apreció en las animadoras ES.PE.RE es la capacidad para reconocer sentimientos y la posibilidad de seguirlos replicando, como lo dice Moreira. El testimonio de Sol es un ejemplo.

BRC/10-03-18/Sol/Sentimientos: *Me sentí muy contenta, libre y despreocupada, disfrutando de la música y dejando a mí cuerpo moverse como quisiera. Mi cuerpo estaba relajado y mi mente y mi corazón también. Sentí mucho gozo al final, cuando me dijeron que qué bien bailaba.*

BRC/10-03-18/Sol/Acciones: *De ahora en adelante, bailaré sin complejos cada vez que pueda, en privado o en público.*

Lo que Sol expresó es un pensamiento de actitud ante la vida, relacionándolo con disfrutar el movimiento y el baile.

A continuación, se presentará la bitácora completa de Nácar, quien desarrolló claramente cada uno de los elementos. La lectura facilita comprender el proceso de la participante. Otro dato importante es que el reporte no fue de un momento del entrenamiento, sino de una situación externa; se consideró para los resultados, ya que el hecho abona a los objetivos de la intervención y beneficios del instrumento para ella:

BRC/10-03-18/Nácar/Sensaciones: *Al principio de mis recientes vacaciones, quise descansar. En ese descansar me vinieron tres días de dolor intenso de cabeza, focalizados en el lado izquierdo de mi cara. Los cuales no cedieron hasta tomar pastillas, cosa que no acostumbro.*

BRC/10-03-18/Nácar/Interpretaciones: *Mi sensación de dolor es consecuencia de estrés pasado, de malpasadas, desveladas, etc. En fin, es porque mi cuerpo hoy se permite el dolor.*

BRC/10-03-18/Nácar/Sentimientos: *Me vinieron a mi mente sentimientos de desolación, de estar completamente sola con mi dolor, de que nadie puede ayudarme. El dolor es mío, nadie interviene en su alivio más que yo misma. También*

experimenté miedo de pensar que tal vez podría ser un problema grave de salud, que tal vez me incapacitaría.

BRC/10-03-18/Nácar/Intención: Mi intención era descubrir de dónde venían esos dolores, porque si estaba en descanso, si ya había dormido suficiente, comido bien a mis horas... por qué me pasaba eso.

BRC/10-03-18/Nácar/Acciones: Una de las acciones que realicé fue salir. Hasta que tenía mis dolores intensos, comuniqué a mi hermano lo que me dolía y él me dijo que tenía pastillas, acepté al principio paracetamol y después un ketorolaco. Me di cuenta que me cuesta trabajo pedir ayuda, que el sentirme autosuficiente y poderosa no me permite, ni a mi cuerpo, sentir dolor. Ese pensamiento de salvadora del mundo aún no está erradicado en mí.

El trabajo de Nácar, durante el entrenamiento, queda evidenciado en esta BRC. Fuera de sentir el dolor como limitante, lo permitió y experimentó abonándole a su crecimiento personal. Según Rogers (1980):

Al experimentar estos cambios, al volverse más consciente de sí mismo, más abierto y menos defensivo, al aceptar y expresar mejor su personalidad, el cliente descubre por fin que es libre de cambiar, desarrollarse y actuar en las direcciones naturales para el organismo humano (pág. 57).

Una propuesta del entrenamiento fue facilitar a las animadoras un espacio para experimentar, reconocer y vivir el aquí y ahora a consciencia. Gracias a la comprensión de la BRC se facilitó sistematizar su experiencia; se considera que continuará su crecimiento y autoaprendizaje a favor de la vida y del bienestar con ellas mismas y el entorno.

Testimonio del animador ES.PE.RE (TAE)

Para el análisis de este instrumento, se seleccionaron los componentes del escrito que tuvieran denotación al desarrollo personal. Fue asombroso que ambos testimonios tienen mucha similitud, lo que permitió agruparlas para formar las categorías:

- experiencia y relación de ayuda
- cualidades
- habilidades
- formación
- aprendizajes.

Para la exposición de los resultados de este instrumento, se presentará la tabla de la categoría y los enunciados que la sustentan. Para identificar quién los escribió, se usó la inicial de los seudónimos de Sol (S) o Nácar (N). Se exponen sus testimonios porque asistieron a la última sesión y terminaron el entrenamiento satisfactoriamente.

Tabla 17
TAE, categoría: experiencia y relación de ayuda

S	Tomé el taller ES.PE.RE en marzo de 2011, fue un parteaguas en mi vida.
N	En mi vida hay un antes y un después del ES.PE.RE.
S	Decidí acompañar a otras personas a seguir el mismo proceder que yo había experimentado.
N	He reconocido, en mi persona, mi deseo de ayudar a quien desea ayudarse.
S	Me dio mucha confianza en mí, una nueva visión de mi vida y de mi quehacer.
N	Gratificante saber, sentir, que estas experiencias han abierto puertas en mi vida.
N	Es gratificante ver crecer a las personas que han asistido a un ES.PE.RE.
N	Han cambiado mi forma de ver la vida, a las personas.

Fue evidente y trascendental la experiencia profunda del perdón y reconciliación a través del taller ES.PE.RE. Tuvo un efecto multiplicador, un deseo profundo por parte de las participantes, ahora animadoras, para compartir esta experiencia a más personas. Existió un cambio en ellas y la visión del entorno, en la seguridad para reconocer su proceso y en el deseo de acompañar la experiencia de otros.

Nácar expresó gratificación al ver el cambio en las personas que han vivido el ES.PE.RE. Los resultados en una relación de ayuda es la suma de toda la experiencia.

La relación de ayuda es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos. Ahora es evidente que esta

definición abarca una amplia variedad de relaciones cuyo objetivo consiste por lo general en facilitar el desarrollo (Rogers, 1961, p. 46).

Lo más generoso que surgió de un animador ES.PE.RE es compartir su proceso a quien desea sanar los daños causados por la violencia. Habrá que considerar en la acción de replicar y acompañar un ES.PE.RE, que existan las condiciones y las actitudes básicas de un animador. Sol y Nacar se refieren a estas cualidades.

Tabla 18

TAE, categoría: cualidades

S	He aprendido a cómo comunicarme y relacionarme con los asistentes.
N	Observo en mí la actitud de escucha atenta.
S	El tratar a cada persona como un ser valioso y admirable.
S	Resolver las diferencias de manera pacífica y aplicando los principios de las ES.PE.RE.
S	Seguir trabajando mis nuevos eventos negativos.
S	El reflejo con preguntas.

Probablemente, hay una lista más amplia de cualidades para un animador ES.PE.RE; sin embargo, algo a considerar en esta tarea es que “lo que hace el facilitador es estar abierto a la experiencia grupal, percibir el significado profundo del experimentar del grupo, escucharse así mismo desde el lugar interno que enmarca su presencia de facilitación e intervenir actitudinalmente” (Barceló, 2003, p. 184). Significa abrir las posibilidades desde la propia experiencia, ser referentes para alguien más y dar confianza de transitar por ese camino.

Además de las cualidades actitudinales, los talleres ES.PE.RE cuentan con una metodología que da soporte al acompañar la experiencia y los animadores consideran importante el desarrollo de estas habilidades en su rol.

Tabla 19

TAE, categoría: habilidades

S	Tener listo todo el material, la puntualidad y la constancia en cada sesión.
N	Capacidad de organizar.
N	Aplicar dinámicas.

- N Exponer algún tema.
 - N Gestión, pedir el apoyo de quienes están capacitados para dar el ES.PE.RE.
 - S Se me facilita más la cuestión conceptual.
 - S Hacer equipo.
-

Algo que llamó la atención, es la mención del componente de la capacitación metodológica. Al escribirlo, las participantes evidenciaron estar conscientes de la importancia de la formación. No solo la experiencia es necesaria, sino contar con espacios para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades. Es importante que las animadoras desarrollen habilidades para el acompañamiento. En la siguiente tabla, se muestra lo escrito por ellas.

Tabla 20
TAE, categoría: formación

S	Tomé la capacitación para ser facilitadora de los talleres de perdón y reconciliación.
N	La disposición para ir a la capacitación.
N	La apertura para aprender el lenguaje tanto corporal como verbal.

Para terminar el análisis de este instrumento y, no menos importante que el resto, se presentará la categoría de los aprendizajes.

Tabla 21
TAE, categoría: aprendizajes

S	Actualmente sigo poniéndome nerviosa cada vez que voy a dar un taller.
S	Antes de yo vivir el taller, no era capaz de hablar fuerte a un grupo de personas.

Sol, al escribirlo, fue auténtica. Trascendió al reconocer y expresar algo muy significativo: tener la creencia de ser la perfecta y hacer las cosas bien; sin embargo, después de siete años de ser animadora ES.PE.RE y dar por lo menos un taller al semestre, sigue poniéndose nerviosa. Se reconoce la capacidad de autoconciencia en Sol. Según Larios y Macías (2010): “Es la autoconciencia la que me sirve para darme cuenta y,

cuando me doy cuenta puedo mejorar mi comunicación: en vez de comunicarme con juicios, me comunico con hechos y estos enriquece las relaciones interpersonales” (p. 65).

Al final del entrenamiento y ante la pregunta de síntesis (¿qué aprendizaje o utilidad te llevas del entrenamiento?) Nácar dijo sentirse más nutrida y autoatendida; dio el valor e importancia de ayudar con elementos que tengan sustento. En el siguiente fragmento queda explícito (hay una aportación de la facilitadora, para clarificar la idea de Nácar):

S4/V2/4:20/N: *Más nutrida de lo que significa, de quererse a uno mismo, el cuidarse para poder seguir ayudando, pero con más responsabilidad, no al ahí se va, no, no, más al impulso que quiero ayudar.*

S4/V2/4:44/Facilitadora: *Cuando dices más responsabilidades, ¿te refieres a más habilidades para responder?*

S4/V2/4:47/N: *¡Sí, a eso!*

Se hizo la pregunta de aclaración porque se percibió que la palabra responsabilidad podría ser equivalente a una carga, debido a su historia y creencia de mujer autosuficiente.

Sol, se vuelve a ella, al dar respuesta de sus aprendizajes: reconocerse primero, seguir profundizando en su autoconocimiento y seguir practicando para compartirlo. Lo expresó así:

S4/V2/5:52/S: *Pues, me voy con ese aprendizaje; en primer lugar, para mí, de estar más consciente de lo que pasa, pues, con mi cuerpo, mis emociones y todo, como irlo procesando. No, no nomás quedarme en que se me duerme la mano, sino estirla, la causa que sigue, no... Qué emociones están, me están provocando eso, qué voy a hacer siguiendo la acción primero en mí y luego este, pues sí, este sí creo que es este, una habilidad que me ayuda en la relación a las ES.PE.RE para entenderlas mejor también y para en caso de que se pueda ayudar también a que reflexionen sobre sí mismas, ¿no? Y, bueno, la invitación que siento es como seguirlo ejercitando, que no se quede en estas sesiones.*

En ambos casos, hay una relación del aprendizaje interno y hacia afuera. Se ilustra con la siguiente frase: “Y si se equivale a la percepción del flujo de la experiencia, entonces realmente estamos diciendo que en nuestra naturaleza más profunda estamos orientados hacia afuera” (Brazier, 1997, p. 80). En las animadoras de las ES.PE.RE fue claro y evidente que el proceso inicia en la persona, después transita al deseo de ayudar a otros.

4.2 Presentación de datos cuantitativos

El cuestionario, Evaluación de las Condiciones Facilitadoras del Crecimiento (ECFC, ver anexo 2), fue tomado de la Escala de Truax (1963) y adaptado por Inés Gómez del Campo (2002) para la Universidad Vasco de Quiroga. El instrumento ha sido aplicado con éxito para profundizar en las actitudes facilitadoras. Cuenta con 87 reactivos, algunos miden dos o incluso las tres actitudes. Otra característica con la que cuenta es que tiene reactivos afirmativos y negativos (Gómez del Campo, I. y Gómez del Campo, J. 2002)

Para la aplicación del instrumento en este trabajo, se consideró la cantidad de reactivos y el tiempo disponible para realizarlo, así como la cantidad de participantes. De la adaptación hecha por Inés Gómez del Campo, se seleccionaron 25 reactivos, obteniendo un instrumento sencillo y accesible a las participantes. Para la selección de los reactivos, se eligieron los más cortos de redacción y los de más fácil comprensión lectora, de acuerdo a las recomendaciones de DeVellis (2012). Para utilizarlo como herramienta de investigación e impacto, se deberán de realizar pruebas de confiabilidad y validez; para efectos de este trabajo, su utilidad será únicamente descriptiva, ya que la intención era triangular los hallazgos cualitativos.

La respuesta y el puntaje de las preguntas en afirmativo fueron:

- 5 Siempre o casi siempre
- 4 Frecuentemente
- 3 Algunas veces
- 2 Pocas veces
- 1 Rara vez o nunca

En la suma de los resultados, los puntajes para los reactivos de negación se invirtieron; para quien contestó 5, el resultado en la evaluación es 1 y así sucesivamente. La suma total es igual a los reactivos afirmativos y los reactivos negativos (con los valores invertidos).

Tabla 22
Categorías de reactivos afirmativos y negativos

Actitud positiva incondicional (API)	Tres afirmativos y tres negativos
Congruencia	Tres afirmativos y tres negativos
Empatía	Cuatro afirmativos y tres negativos
Congruencia y API	Dos afirmativos y un negativo
Congruencia y empatía	Un negativo
Empatía y API	Un afirmativo y un negativo

El cuestionario se aplicó en la primera y última sesión de la intervención, con el deseo de observar los movimientos en las condiciones facilitadoras de las participantes. A continuación, se presentarán tres tablas, una para cada categoría (congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional), acordes a la clasificación original de los reactivos y se expondrán los hallazgos del instrumento por cada una.

Para Rogers (1980), el ser congruente implica autenticidad, sinceridad hacia él mismo, asumir todo lo que le está pasando en la relación con el cliente y el cliente; aunque eso que le pase no sea del todo agradable y que, además, se lo pueda transmitir al cliente. La primera de las tablas muestra los resultados de los reactivos de congruencia. Se observarán los reactivos afirmativos, negativos y las sumas de ambos en la aplicación de inicio y de finalización del entrenamiento, así como el resultado global.

Tabla 23
Resultados de la congruencia

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F
CA	A	<i>Me agrada la persona sin importar lo que diga.</i>		5	4	3	4	5
CA	A	<i>Pienso que las personas se sienten seguras conmigo.</i>	5	5	4	4	5	4
C	A	<i>Presiona a la persona para que diga cosas que considero importantes.</i>	2	1	1	2	1	2
C	A	<i>Me agrada la persona a pesa de todo lo 'negativo' que sé de ella.</i>	4	5	3	3	4	2
C	A	<i>Si cometí un error, no trato de ocultarlo.</i>	5	5	2	3	4	4
Suma			21	25	17	18	22	20

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F
C	N	<i>Digo cosas muy diferentes a las que siento.</i>		5	4	4	4	4
CE	N	<i>Me siento incómodo con la persona, pero no presto atención a mis sentimientos.</i>	4	3	4	3	5	4
CA	N	<i>Trato de ayudar al otro, aunque me desagrade como persona..</i>	1	1	2	3	2	1

C	N	<i>No dejo que se note lo que siento.</i>	5	4	3	3	4	3
Suma			10	13	13	13	15	12
Global			26	34	27	28	33	29

Sol aumentó en ambos reactivos, recordemos que en los negativos se invirtieron los valores; por tanto, ella mejoró en congruencia. Nácar aumentó en los reactivos de afirmación y en los negativos quedó igual; de tal manera, que en el global sube un punto. Isla bajó en los reactivos de afirmación y más en los negativos; es meritorio aclarar que, para intereses de la intervención, resultan más significativos los cambios en los reactivos de negación.

Analicemos ahora, los resultados relacionados con la empatía, esa capacidad de entender y sumergirse en el mundo del otro desde el marco de referencia del otro, sin que intervengan nuestros propios marcos de referencia; en otras palabras, de estar en el mundo del otro siendo yo mismo. En palabras de Rogers (1961), un efecto de la empatía es “me impresiona el hecho de que un mínimo grado de comprensión empática –un intento tosco y aun fallido de captar la confusa complejidad de su significado– puede significar ayuda” (p.58). Veamos los resultados de las participantes en relación a esta categoría.

Tabla 24
Resultados de la empatía

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F
E	A	<i>Entiendo cómo ve las cosas la otra persona.</i>	5	5	4	4	4	5
E	A	<i>Aun cuando no exprese con mucha claridad, trato de entender cómo se siente.</i>	5	5	5	4	5	5
E	A	<i>Le ayudo a poner en palabras sus sentimientos.</i>	4	4	4	3	5	5
EA	A	<i>Cualquier tema del que la persona quiere hablar, me parece bien.</i>	5	5	4	3	3	1
E	A	<i>Trato de que se dé cuenta de que estoy interesado en lo que dice.</i>	5	5	4	4	4	5
Suma			24	24	21	18	21	21

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F
E	N	<i>Entiendo las palabras de la persona, pero no sus sentimientos.</i>	5	1	4	3	5	5
CE	N	<i>Me siento incómodo con la persona, pero no presto atención a mis sentimientos.</i>	4	3	4	3	5	4
E	N	<i>A veces no me entienden lo que quiero decirles.</i>	5	4	4	3	4	3

E	N	<i>Interrumpo a la persona sin darme cuenta.</i>	5	4	4	4	5	4
EA	N	<i>Mi actitud es distante.</i>	5	5	5	5	5	4
Suma			24	17	21	17	24	20
Global			48	41	42	35	45	41

Fue revelador que, en esta categoría, Sol e Isla quedaron igual en los reactivos afirmativos y que ambas bajan en los reactivos de negación (Sol más considerablemente que Isla). Se consideró revelador porque los reactivos de negación se invierten y, entonces, entre más bajo sea su puntaje destaca el desarrollo de esa condición. En el global, ambas bajan; lo que significa que lograron desarrollar la empatía. Por su parte, Nácar bajó en los reactivos de afirmación, que se considera que no son óptimos, y en los reactivos de negación bajó más; según el análisis del instrumento, no logró desarrollar empatía.

La última categoría corresponde a la actitud positiva incondicional. Esta condición gira en torno a la relación hacia la otra persona, es decir, al aprecio que se demuestre al otro independientemente de sus circunstancias, valores y formas de pensar; también aparte de sus características externas e internas. Es la valoración que se hace del otro simplemente por ser una persona igual a mí: “Eso significa valorar a la persona como tal e independientemente de los distintos valores que puedan aplicarse a sus conductas específicas” (Rogers, 2007, p. 42).

Tabla 25
Resultados de la actitud positiva incondicional

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F
CA	A	<i>Me agrada la persona sin importar lo que diga.</i>		5	4	3	4	5
A	A	<i>Me gusta ver a las personas cuando hablo con ellas.</i>	5	5	5	5	4	5
A	A	<i>La otra persona se da cuenta de mi confianza en ella.</i>	5	4	4	4	4	5
C	A	<i>Pienso que las personas se sienten seguras conmigo.</i>	5	5	4	4	5	4
EA	A	<i>Cualquier tema del que la persona quiera hablar, me parece bien.</i>	5	5	4	3	3	1
A	A	<i>Confío en que la persona sabe lo que le conviene.</i>	4	4	3	3	5	5
Suma			24	28	24	22	25	25

Actitud	Escala	Pregunta	Sol		Nácar		Isla	
			I	F	I	F	I	F

A	N	<i>Doy consejos que ayudan a los demás a resolver sus problemas.</i>	4	5	3	2	5	4
A	N	<i>Me agrada la persona, pero no de las cosas que habla.</i>	5	3	2	3	5	3
CA	N	<i>Trato de ayudar al otro, aunque me desagrade como persona.</i>	1	1	2	3	2	1
A	N	<i>Trato de que el otro no le dé mucha importancia a sus problemas.</i>	5	5	5	5	5	4
EA	N	<i>Mi actitud es distante.</i>	5	5	5	4	5	4
Suma			20	19	17	17	22	16
Global			44	47	41	39	47	41

En esta categoría, el comportamiento de Sol se incrementó en los reactivos afirmativos de inicio y bajó en los negativos; aunque aparentemente subió en los de afirmación, ya que en el primer inciso del cuestionario de inicio no contestó, lo que provocó que en el global salga arriba. Nácar bajó en las afirmaciones positivas y en las de negación quedo igual; en la suma global también bajó. No desarrolló esta actitud, según la evaluación del cuestionario. El resultado de Isla es sorprendente, ya que se mantiene igual en las afirmaciones positivas y en las de negación logró bajar en todas, teniendo un global a la baja, por lo que se considera que subió su actitud positiva incondicional.

Los resultados más certeros de la experiencia del entrenamiento y el reflejo del cuestionario, se dan en Sol en la actitud de congruencia. En las conclusiones, se profundizará sobre este caso.

CAPÍTULO V. DIÁLOGO CON AUTORES

En este capítulo, se expone la reflexión teórica en relación con la experiencia de la intervención del entrenamiento USAR para los animadores ES.PE.RE.

Se percibe que hubo un cambio y expansión de la consciencia, gracias a la resignificación de los hechos porque permite a las participantes estar en contacto con los sentimientos. Es decir, abre la puerta a nuevas dimensiones porque asume y nombra lo que se produce a nivel de sensaciones, emociones y pensamientos, lo que favorece al bienestar. Cabe destacar que el proceso fue en el plano personal, posibilita ser en los diferentes escenarios de su cotidianidad independientemente del ambiente o los individuos con quienes interactúan día a día.

En la siguiente cita, se reflexiona en la relación de ayuda entre el animador y el tallerista ES.PE.RE, que da sustento al entrenamiento USAR:

La cuestión es que en la práctica de las relaciones de ayuda, nuestra propia personalidad, historia de vida, y modos de relación que hemos aprendido, se hacen presentes y se manifiestan como elementos que puede ser recursos u obstáculos en el ejercicio de la labor profesional (Zohn y Moreno, 2008, p. 6).

Es importante y trascendente que el animador ES.PE.RE, cuando asume las heridas causadas por la violencia, resignifique, a través del perdón y reconciliación. Solo así, esto contribuye a su desarrollo personal; además, es una virtud que reconoce, toca el dolor y ve los resultados de su transformación personal. Esto permite el encuentro con él otro según Rogers (1961): “Mi capacidad de crear relaciones que faciliten el desarrollo de otros como personas independientemente es una función del desarrollo logrado por mí mismo” (p. 54).

Desde la referencia de Rogers, se comprende que el animador ES.PE.RE ahonda en sus actitudes y habilidades de facilitación a través del modelo USAR. Si bien el

animador ES.PE.RE no es terapeuta, en su rol acompaña y genera una relación de ayuda:

La relación de ayuda es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos. Ahora es evidente que esta definición abarca una amplia variedad de relaciones cuyo objetivo consiste por lo general en facilitar el desarrollo (1961, p. 46).

El ECP, gracias a esta postulación en la relación de ayuda, abona a diversos campos de las ciencias sociales y contribuye y armoniza las relaciones interpersonales. Los instrumentos que utiliza el entrenamiento USAR, así como el desarrollo de las sesiones y, finalmente, el testimonio de las participantes da claridad y evidencia que la misión del animador ES.PE.RE es ayudar.

El entrenamiento USAR propone facilitar a los animadores una experiencia profunda de encuentro consigo mismo, donde la herramienta principal es la experiencia, valiosa y única en cada persona. Abre la posibilidad al mundo de habilidades y destrezas que posee internamente y asume la integración para vivir aquí y ahora. Rogers (1973), al respecto dice: “Sugiere una vivencia profunda de adaptabilidad, un descubrimiento constante de nuevas sensaciones, una estructura personal líquida en movimiento” (p. 83).

La vivencia abre un camino por el cual se transita, tal vez con miedo, dudas y certezas pero que desarrolla conocimiento de sí mismo. Tiene siempre presente que la conciencia de referencia es un mundo de significados del contexto y experiencias. En palabras de Moreno (2002):

Este proceso de construcción y descubrimiento de significados personales va siempre acompañado de diversos sentimientos y sensaciones, por ello es que considero que el cuerpo y los efectos juegan un papel muy importante en la significatividad de los conocimientos y aprendizajes. Un significado sentido es una cualidad y calidad muy diferente de las de un significado no sentido; además el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas (p. 71).

Se confirma que el entrenamiento USAR da pauta para que el animador redescubra los sentimientos, sensaciones e incluso los pensamientos; reafirma el deseo de ayudar a otros, cuando acepta los hechos; e impulsa y permite la disposición de ayudar. Resignifica la experiencia, asume un lanzamiento intrínseco hacia los otros, hacia afuera de sí mismo, en consecuencia, otorga aprendizajes.

Un aprendizaje del entrenamiento USAR es lo que comunica el animador a los participantes. Resignifica al tallerista, quien a veces llega sintiéndose inseguro, expuesto, no validado. El animador elabora juicios de los participantes, por el temor al exponer su dolor frente al grupo. En la medida que facilite las condiciones y genere un espacio seguro para los talleristas, cuando el animador se exprese de manera genuina y natural, manifieste y comparta el dolor a los participantes, entonces cumple el objetivo de ayudar. Es, por eso, que el entrenamiento USAR enfatiza en “la autoconciencia, la que me sirve para darme cuenta y, cuando me doy cuenta, puedo mejorar mi comunicación: en vez de comunicarme con juicios, me comunico con hechos y este enriquece las relaciones interpersonales” (Larios y Macías 2010, p. 65).

Resulta delicado que una persona, en una relación de ayuda, se comunique con juicios. Es más probable que sea una relación de no ayuda, donde no hay empatía ni aceptación positiva incondicional hacia el ayudado. El ECP y el DH subrayan que lo esencial en una relación de ayuda es la disposición a estar con el otro y la actitud hacia él.

Es importante, para el entrenamiento USAR, regresar a la experiencia en el rol personal y del facilitador; un ejemplo: es como si fueran dos banderas que ondean hacia el mismo punto y con la misma energía; el facilitador tiene la sensibilidad de la experiencia personal y se activa la empatía, lo que facilita el crecimiento hacia los demás. Entonces, “Lo que hace el facilitador es estar abierto a la experiencia grupal, percibir el significado profundo del experimentar del grupo, escucharse así mismo desde el lugar interno que enmarca su presencia de facilitación e intervenir actitudinalmente” (Barceló, 2003, p. 184).

Las actitudes que muestra alguien más permiten contactar y experimentar con ellas en su ser y, a partir de allí, otorgan un significado a su proceso de desarrollo personal. En otras palabras:

El facilitador de un grupo deberá hacer posible desde su propia experiencia y vivencia, el proceso de darse cuenta poniendo a disposición del grupo su actitud y sus recursos para promover un compendio suficiente de estímulos que produzcan experiencia, y ayudar al proceso de dar nombre y percatarse para dar significado a la experiencia (Barceló, 2003, p. 85).

El animador ES.EP.RE, en su rol de facilitar, tiene que poseer cualidades y habilidades de acompañamiento a la persona y ayudar a los talleristas a dar nombre a lo que le acontece en el aquí y ahora: emociones y sensaciones que le provoca en relación al recuerdo de la ofensa. Este es uno de los motivos por los que las actitudes del ECP (empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional), así como otras habilidades que promueve el DH, configuran el entrenamiento USAR. Se reafirman a partir de la intervención y rueda de la conciencia.

Se considera que la autenticidad es un elemento de los animadores ES.PE.RE. A través del entrenamiento USAR, se confirma al animador como una persona transparente; en relación con la experiencia interna, es decir, expresa sus temores al ser juzgado por lo que iba a expresar y sus sentimientos, de cómo maneja cierta situación, de cómo confronta el dolor, de la ambigüedad frente a la alegría y el miedo, etc. El animador expresa y asume que esos elementos son él. Se ilustra esta idea con la siguiente cita: “Ser auténtico implica la difícil tarea de familiarizarse con el propio flujo interior de vivencia que se caracteriza especialmente por su complejidad y continua variación” (Rogers, 1980, p.93).

Existe un mundo al otro lado de la conciencia: cuando se expone vulnerable y frágil, entonces surge lo mejor de la persona: fortalezas, cualidades y habilidades. Es, metafóricamente, como si fuera un río de corriente fuerte que no permite visibilizar el otro

lado; sin embargo, hay una fuerza mayor que lo empuja hacia lo desconocido e incierto; y, cuando logra pasar del otro lado, hay una calma que se imaginó no podía existir.

Al experimentar estos cambios, al volverse más consciente de sí mismo, más abierto y menos defensivo, al aceptar y expresar mejor su personalidad, el cliente descubre por fin es libre de cambiar desarrollarse y actuar en las direcciones naturales para el organismo humano (Rogers, 1980, p. 57).

A esto se le puede llamar autocomprensión. Ya no son sentimientos, sensaciones o pensamientos desconocidos; al contrario, se convierten en aliados del propio desarrollo, el cual tiene cara, nombre y significado que da sentido e integra la experiencia de la persona. Contribuye al desarrollo del carácter, se rediseñan las formas de ser, estar y vinculación con los demás.

Desde la propuesta del perdón y reconciliación, la persona sana comprende las dinámicas de violencia en las que estuvo inmersa, consciente o inconscientemente. Da pauta a mirar desde ellas hacia afuera de la realidad que desestructura a la persona, los grupos y la sociedad. Se considera que la mirada reflexiva del contexto violento no viene sola, la acompaña una serie de procesos cognitivos que impulsan a la persona a activarse y ser propositivo frente a estas dinámicas de ruptura del tejido social.

Entonces, la persona valora su autoaceptación, vuelve a creer en sí misma, en su riqueza y lo que aporta a los demás. Asimismo, es la experiencia del proceso del perdón y reconciliación, a través del ES.PE.RE, tan significativa que se convierte en animador: “Y si se equivale a la percepción del flujo de la experiencia, entonces realmente estamos diciendo que en nuestra naturaleza más profunda estamos orientados hacia afuera” (Brazier, 1997, p. 80).

Otorga claridad la cita de Brazier y fundamenta explícitamente la idea del párrafo anterior. El animador ES.PE.RE va hacia los demás, hacia alguien con su misma historia, solo que con hechos diferentes. El entrenamiento USAR parte del flujo de experiencias

y, desde ahí, resignifica, revalora, toma otro significado del daño causado por la violencia y lo transforma para acompañar a otros.

Estos son algunos elementos del entrenamiento USAR. Se consideran relevantes ya que los conceptos se respaldan en autores del ECP y el DH. Para el sustento teórico de la intervención, responde a las preguntas y cumple con los objetivos.

CONCLUSIONES

En este apartado, se exponen las conclusiones, aprendizajes y algunas reflexiones que se obtuvieron de la intervención. Sustentan los objetivos y dan respuesta a las preguntas planteadas al inicio.

Se abordan de la siguiente manera: en primer lugar, se detallan las conclusiones, los resultados finales de los instrumentos cualitativos y cuantitativos y se describen los resultados como categorías del entrenamiento; después, se presentan las reflexiones de las herramientas que fueron de mayor utilidad para los animadores; y, finalmente, se escriben las recomendaciones generales.

El objetivo de la intervención fue: “Aplicar el modelo de entrenamiento USAR para los animadores de las Escuelas de Perdón y Reconciliación del nodo Guadalajara, a fin de fortalecer el desarrollo personal desde el Enfoque Centrado en la Persona y el Desarrollo Humano”.

Cabe destacar que uno de los aportes de la intervención era proveer al hueco de la formación de los animadores de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE); para lo cual, el producto final establece una ruta a través del modelo de entrenamiento USAR, que facilita el ámbito de la formación en los animadores y fortalece el acompañamiento en la relación de ayuda, que anteriormente no existía. Otra bondad del entrenamiento es que lo pueden vivenciar tanto animadores con experiencia previa como personas con inquietud de serlo.

El desarrollo de la intervención y el análisis de los diferentes instrumentos cualitativos dio como resultado las siguientes categorías: sentimientos, sensaciones, experiencia y relación de ayuda, afirmaciones-aprendizajes. Enunciados de la conciencia-cualidades (ver Tabla 28) que se consideran, según la teoría revisada, componentes indispensables para el crecimiento personal. Dichas categorías dan pie a que los participantes las exploren, amplíen o las reafirmen.

Con la idea anterior, se confirma el objetivo general de la intervención, además de que se evidencia su pertinencia desde el ECP y el DH, visto desde dos ópticas: la primera, porque se trabajó desde el concepto de la relación de ayuda entre animadores y talleristas, aportando en las personas condiciones más óptimas para su desarrollo a nivel personal, relacional y social; la segunda, que es la implicación en el ámbito emocional al restaurarse la confianza entre las participantes, quedó demostrado que fortalece la relación con otras y otros favoreciendo relaciones más sanas.

Al tomar en cuentas las condiciones anteriores, estamos aportando a espacios más sanos de convivencia, no solo en los talleres ES.PE.RE, sino también en otros escenarios que favorecen el crecimiento de las personas: el ámbito educativo, organizacional, familiar y social. Insumos que se reafirman en esta intervención y que aportan al bagaje de investigación desde la teoría del ECP y el DH, puestos al servicio de la persona, los grupos y la sociedad.

A partir de esto y tomando en cuenta los resultados de los instrumentos cualitativos, el desglose de las categorías por instrumento queda de la siguiente manera:

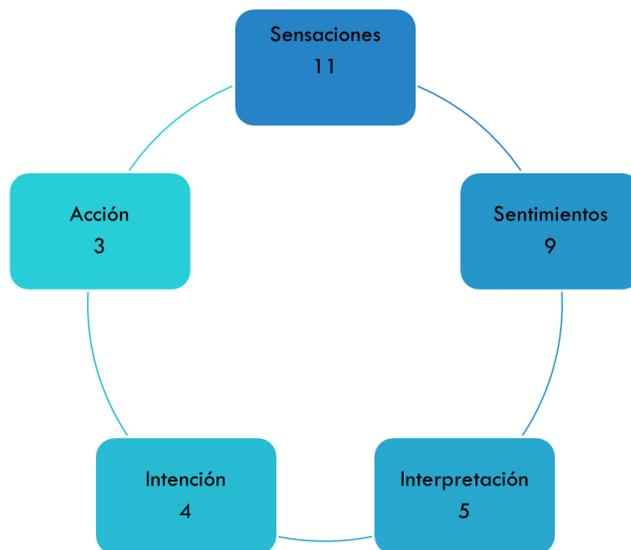
Bitácora de la Intervención (BI) y transcripciones de las video grabaciones (TVG)

Tabla 26

Tabla de categorías de las sesiones del Modelo USAR

3	Sentimientos
2	Sensaciones
2	Relaciones de ayuda
2	Reacción-pensamiento-preguntas
2	Afirmaciones
1	Enunciados de la consciencia

Bitácora de la Rueda de la Conciencia (BRC)



El número corresponde a la cantidad de veces mencionada.

Figura 3. Categorías de la Rueda de la Conciencia

Testimonio del animador ES.PE.RE (TAM)

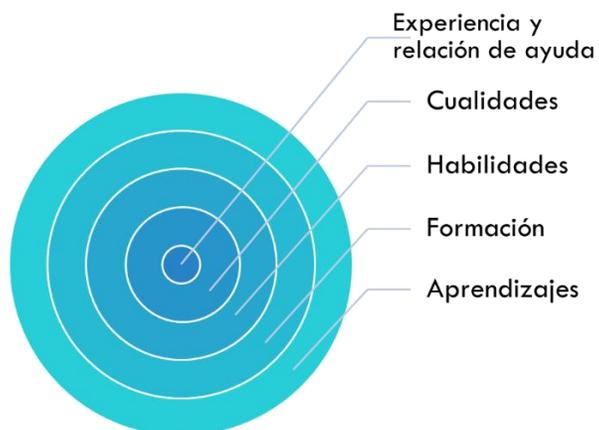


Figura 4. Categorías del testimonio del animador ES.PE.RE

La suma de las categorías de los instrumentos, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 27

Categorías de los instrumentos y de la intervención del Modelo USAR

Intervención Modelo USAR	Bitácora Rueda de la Conciencia	Testimonio del animador ES.PE.RE
Sentimientos	Sentimientos	
Sensaciones	Sensaciones	
Relaciones de ayuda		Experiencia y relación de ayuda
Reacción-pensamiento-preguntas		Habilidades
Afirmaciones		Aprendizajes
Enunciados de la conciencia	Interpretaciones	
	Intención	Cualidades
	Acción	
		Formación

Las categorías del Modelo USAR, que surgieron de los instrumentos cualitativos y que tuvieron más impacto durante el entrenamiento en las participantes, con base en la teoría revisada y la experiencia de la intervención, son:

Tabla 28

Categorías del Modelo USAR

Sentimientos
Sensaciones
Experiencia y relación de ayuda
Afirmaciones-aprendizajes
Enunciados de la conciencia-cualidades
Acción

La selección de las categorías se basó en el análisis de los resultados, la claridad en el conocimiento y en la apropiación de las participantes. Cabe mencionar que, en la lista, aparecen en el orden de mayor mención. A continuación, una reflexión de cada categoría.

En la intervención del modelo USAR y sustento teórico, el reconocimiento, expresión, validación y contención de los **sentimientos** llevan a la resignificación de la experiencia en la persona. Son, entonces, en el contexto de los talleres ES.PE.RE un elemento indispensable para el conocimiento personal y la armonía de una relación interpersonal. Otra de las condiciones ideales entre el animador y los talleristas, para que se dé la expresión de los sentimientos, es la disposición de escucha empática: acompañar la experiencia de expresar y asumir el dolor u otro sentimiento que haya dejado la agresión, para que después sea resignificado.

La **sensación** fue la entrada a la experiencia profunda que exploraron los sentimientos. Permitió dar un sinfín de información al cerebro; las participantes la sistematizaron en palabras y comunicaron de diversas formas. Al estar consciente de las sensaciones, se van reconociendo y creando hábitos corporales, ya que tiene manifestaciones internas en el organismo que se canalizan por medio de los sentidos y el cuerpo las comunica. Un animador ES.PE.RE, al tener la capacidad de reconocer sus propias sensaciones, podrá percibir que le pasa al participante y tendrá mayor probabilidad de ayudar en traducir las sensaciones a emociones y que el tallerista le ponga nombre a lo que siente. Es común que algunas personas, cuando llegan con el deseo de perdonar, no reconocen el sentimiento; el animador, entonces, acompañará este proceso de autodescubrimiento.

El proceso de construcción y descubrimiento de significados personales va siempre acompañado de sensaciones y sentimientos diversos. Por ello, se considera que el cuerpo, y todo lo que se manifiesta a través de él, juega un papel importante en la significatividad de los conocimientos y aprendizajes: “Un significado sentido es una cualidad y calidad muy diferente de las de un significado no sentido; además el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas” (Moreno 2002, p. 71).

Un requisito indispensable para el animador es haber vivido su experiencia de sanación a través de las ES.PE.RE, en otras palabras, apropiarse de la experiencia de violencia y dolor, o de otras situaciones traumáticas. Al resignificar los daños causados

por la violencia, uno de los beneficios del perdón es la reintegración como ser humano, es decir, romper esquemas cognitivos, emocionales y relacionales de la violencia, volverse propositivo frente a esta y compartir la **experiencia** del proceso de perdón y reconciliación. Los animadores ES.PE.RE tienen el deseo de ayudar a otras personas, desde su experiencia, a sanar el dolor causado por la violencia, traducándose esta acción en la **relación de ayuda**.

La relación de ayuda es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo... esta definición abarca una amplia variedad de relaciones cuyo objetivo consiste por lo general en facilitar el desarrollo (Rogers, 1961, p. 46).

La relación que se hace entre las **afirmaciones** y **aprendizajes** se basa en la experiencia asumida. Es decir, una vez que la experiencia significativa se impregna en el organismo de la persona y esta desarrolla amplitud en la conciencia, surgen las afirmaciones desde el autodescubrimiento; por ejemplo: “yo estoy, me sentí, expresé, pensé”, etc. Las expresiones en primera persona, colocar el reflector en sí mismo, en la propia experiencia, es parte del proceso de los aprendizajes.

Las afirmaciones abren camino a los aprendizajes, los cuales automáticamente se ponen en práctica en la cotidianidad. Gracias a la amplitud de la conciencia, se instalan en la caja de herramientas personales para la vida diaria como si fuera una especie de sistema operativo para el bienestar de la persona y sus relaciones. Así como los animadores ES.PE.RE lograron resignificar la ofensa y sus paradigmas frente a la violencia, también sistematizaron la experiencia en aprendizajes, llevándolos a acciones concretas para acompañar a otros en este camino de perdón y reconciliación. Según Rogers (1961), “mi capacidad de crear relaciones que faciliten el desarrollo de otros como personas independientemente es una función del desarrollo logrado por mí mismo” (p. 54).

Para diferenciar las categorías de afirmaciones y **enunciados de la conciencia**, en la segunda categoría están implícitos aquellos enunciados en los que se describe una

sensación. Es decir, hay claridad en la expresión respecto a lo que le sucedió internamente a la persona; por ejemplo: “el que permitiera a mi cuerpo”. También se consideran para esta categoría aquellas sensaciones o emociones que no son aceptadas social y culturalmente hablando; por ejemplo: “experimentar así en todas las dimensiones del dolor”. Fue sanador experimentar el dolor en un ambiente seguro, permitió a la persona ser y eso, los animadores ES.PE.RE, lo han vivido por lo menos una vez. Asumir los sentimientos, ya sean adaptativos o desadaptativos, construye a la persona. Estas fueron las consideraciones para definir la categoría.

Otra manera como se definió a **enunciados de la consciencia** fue “darme cuenta”. Una cualidad esencial para el desarrollo personal porque abona a una comunicación asertiva. En otras palabras, “es la autoconciencia la que me sirve para darme cuenta y, cuando me doy cuenta, puedo mejorar mi comunicación: en vez de comunicarme con juicios, me comunico con hechos y este enriquece las relaciones interpersonales” (Larios, 2010, p. 65).

La última categoría del modelo de entrenamiento USAR es la **acción**, es decir, los impulsos intrínsecos que resultan de la suma de las sensaciones, sentimientos, experiencia, conciencia y aprendizajes y que se manifiestan hacia el exterior en tareas concretas. Puesto que la persona estuvo en un ambiente óptimo para su desarrollo, su evolución personal también se decanta hasta su entorno o comunidad. Como lo dice Brazier (1997): “Y si se equivale a la percepción del flujo de la experiencia, entonces realmente estamos diciendo que en nuestra naturaleza más profunda estamos orientados hacia afuera” (p. 80).

Algo que no se consideró en la planeación de la intervención, fue la categoría de pensamientos. Sin embargo, surgieron porque no están fuera del desarrollo integral de la persona. En un momento determinado, las emociones, al simbolizarlas y procesarlas en acciones, pasan a un proceso cognitivo que genera pensamientos y reflexiones. Al finalizar, las participantes y la facilitadora lograron integrarlos en el proceso del entrenamiento y ubicarlos en la experiencia.

Gracias a la experiencia de vida y aprendizajes en la maestría, sumado al conocimiento teórico metodológico de las ES.PE.RE, me surgió el deseo de que los animadores cuenten con herramientas de acompañamiento desde el ECP y se apropien las actitudes de congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional. Para conocer el desarrollo de las tres actitudes básicas en las participantes, se aplicó el cuestionario de evaluación, al inicio y final del entrenamiento, de las condiciones facilitadoras del crecimiento (ECFC, ver Anexo 2). Los resultados se pueden consultar en las Tablas 23, 24 y 25. Sol, gracias al análisis de los resultados, proveyó elementos que muestran los cambios en la animadora.

Tabla 29
Resultados de Sol

Actitudes ECP	Congruencia		Empatía		API	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Sol	26	34	48	41	44	47

En la tabla, se pueden observar los cambios más significativos. Como ya se había mencionado, existe la certeza del crecimiento de Sol. La actitud que más desarrolló fue la congruencia, también llamada autenticidad. Rogers (1980) lo dice así, “ser auténtico implica la difícil tarea de familiarizarse con el propio flujo interior de vivencia que se caracteriza especialmente por su complejidad y continua variación” (p. 93).

Con esta idea, damos por terminadas las conclusiones respecto a los instrumentos aplicados de la intervención. Se pasará a las reflexiones y recomendaciones en general del modelo de entrenamiento USAR.

Una reflexión importante, la tarea compleja de entrenar en las actitudes básicas del ECP nos hizo concluir que, para enseñar las actitudes de congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional, se requiere de un trabajo personal profundo y sincero, además de la constancia en ejercitar la consciencia.

En cuanto al formato del entrenamiento y los tiempos propuestos, se consideró que quedaron cortos. Es decir, en otra intervención del modelo se sugiere asignar más tiempo en las sesiones.

La aplicación del cuestionario ECFC (instrumento cuantitativo) demostró que fue ambicioso el objetivo, querer medir las actitudes de las animadoras; sin embargo, dejó dos cosas claras: la primera, que se tuvo un elemento cuantitativo que muestra con claridad el desarrollo de las actitudes del ECP y, en segundo lugar, se corroboró que el modelo de entrenamiento USAR provoca cambios a nivel emocional y relacional en las participantes.

Se reconoce también que, a nivel metodológico, hubo fallas en la aplicación del cuestionario ECFC. La adaptación fue hecha con base al tiempo destinado para resolverlo. Se sugiere utilizarlo completo, los 87 reactivos, para tener resultados más sólidos y revisar la viabilidad del instrumento en relación con la intervención, porque, como ya se dijo, el instrumento midió solo las tres actitudes básicas del ECP y el entrenamiento USAR propone el desarrollo de otros componentes y cualidades competentes al DH.

Otra sugerencia es revisar la viabilidad de aplicar el instrumento a los talleristas y contar con la percepción de ellos, para lo cual, los animadores tendrían que estar acompañando un ES.PE.RE y, a su vez, tomar el entrenamiento.

¿Qué herramientas del modelo de entrenamiento USAR fueron de mayor utilidad para el acompañamiento que hace un animador ES.PE.RE? El modelo de entrenamiento USAR fue diseñado para la relación de ayuda entre los animadores ES.PE.RE y los talleristas; sin embargo, esto no interfirió con los aprendizajes adquiridos en las participantes y otros roles en su cotidianidad, fomentando su desarrollo como persona, lo cual se confirmó durante la intervención.

La **Rueda de la Conciencia**, en el análisis de resultados, mostró evidencias de la evolución de las participantes. Gracias al instrumento se confirmó la congruencia de lo vivido en la sesión y los reportes escritos presentados en las bitácoras. Se consideró que fue de utilidad, ya que las categorías del instrumento estaban definidas claramente y se explicaron. La bondad de este instrumento permitió sistematizar la experiencia de manera concisa. Otra consideración importante, para futuras réplicas del modelo, es que habrá que considerar más tiempo para la explicación. Resultó que no quedó claro al principio y tampoco preguntaron; posteriormente, se les hizo llegar a las participantes un ejemplo que resolvió dudas y dio claridad para realizarla de manera óptima.

En el instrumento **Testimonio del animador ES.PE.RE**, que se elaboró individualmente al final de la cuarta sesión del entrenamiento, las participantes coincidieron al escribir su experiencia como animadoras. Hubo una gran semejanza en el reporte de ambas, lo que facilitó definir las cinco categorías para el análisis de los resultados (ver la Figura 4, Categorías del testimonio del animador ES.PE.RE). Una de las razones por las que se consideraron esas categorías, fue por la coincidencia, ya que son animadoras que se desenvuelven en diferentes contextos socioculturales, así como en la edad, profesión y tiempo de ser animadoras, entre otras divergencias. Gracias a este instrumento, existe un trazo más certero respecto a las características que debe tener un animador ES.PE.RE. Brotó de la experiencia, es decir, es una definición más tangible, versus el perfil propuesto por la FR.

Respecto a los objetivos de la intervención y en relación a conocer las cualidades del animador ES.PE.RE a través del testimonio, en retrospectiva de la intervención y para que los resultados sean más objetivos, se sugiere que sea escrito desde el inicio del entrenamiento. Dos razones: en primer lugar, evitará pensar en elementos a raíz del entrenamiento que previamente no fueron considerados, no habría influencia de la experiencia; y, la segunda razón, es porque se tendría una muestra más amplia del instrumento por la asistencia asidua de las participantes en el arranque del entrenamiento, a diferencia con el final, que hay contratiempos o resistencias al terminar el proceso.

En cuanto a las reflexiones generales de la intervención, un elemento indispensable que se confirmó a raíz de la implementación del entrenamiento USAR y los resultados, fue la disposición de las participantes, tener los objetivos claros por sesión y las actividades estructuradas. La disposición de las participantes, en cada sesión, enriqueció la experiencia del grupo. Se abordaron los contenidos propuestos y se profundizaron en el proceso personal de cada una, esto favoreció su crecimiento personal y su rol como animador ES.PE.RE.

El tiempo destinado para realizar las sesiones del modelo de entrenamiento USAR, tomando en cuenta que fueron cuatro participantes como máximo, fue óptimo, ya que en todas las sesiones se lograron los objetivos propuestos. En alguna sesión, por falta de participantes, se realizaron cambios a la planeación original; sin embargo, esto no afectó el cumplimiento de los objetivos ni el proceso de la experiencia. Respecto al número de participantes, John Creswell considera de 3 a 5 personas, cuando el trabajo es profundizar en las emociones (Creswell, citado en Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

El grupo logró regularse. Cada participante tuvo, de cierta manera, un protagonismo; en cada sesión, se expuso al grupo alguien diferente, lo que dio la oportunidad de acompañarlo desde la facilitación y contención grupal. La evidencia se puede consultar en la BI de cada sesión (capítulo IV). Al respecto del proceso grupal, Barceló (2003) dice: “No existen confirmaciones científicas contundentes, como en casi todos los campos, que avalen de manera absoluta los análisis disponibles sobre la direccionalidad de los fenómenos que suceden en una dinámica grupal” (p. 105).

Finalmente, permanece la inquietud y el deseo de que el entrenamiento USAR sea replicado con los animadores de América Latina para corroborar su eficacia y, también, el poderlo aplicar en otros espacios y en otras relaciones de ayuda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, C. (Ed.). (2007). *Manual práctico del focusing de Gendlin*. España: Desclée de Brouwer.
- Ayala, S., Cantú, S., Treviño, D., Valdemar, L. (2007). *ESPERE: Una práctica alternativa para la promoción del humano* (tesis de maestría no publicada). Instituto Mater A.C., Monterrey, N.L.
- Barceló, T. (2003). *Crecer en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2008). Cuerpos que escuchan el acontecer de la empatía desde el proceso del enfoque corporal. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(128), 83-116. Recuperado en: <https://revistasdev.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7363>
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la facultad de educación, 2007* ISSN: 1139613X pp. 61-82.
- Brazier, D. (1997). *Más allá de Carl Rogers*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Carretero, M. (2015). *Implicación personal del profesor como constitutivo de la práctica docente*. Tesina. P: 25 a 54.
- Cormier, W. y Cormier S. (1996). *Estrategias de entrevista para terapeutas: habilidades e intervenciones cognitivo-conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Delgado, G. & Olivares, R. (2012). Manual de supervisión humanista para la formación de psicoterapeutas y facilitadores desde el enfoque centrado en la persona. *Cuadernos de Difusión del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano*. México: Grupo Espiral. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/269978964/Cuaderno-5>
- DeVellis, R. (2012). *Scale Development: Theory and Applications*. United States: SAGE.
- Egan, G.(1981). *El Orientador Experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la Relación Interpersonal*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Egan, G. (1982). *El Orientador Experto. Manual de entrenamiento*. Grupo Edita. Iberoamérica.
- Enríquez, R. (2008). *El crisol de la pobreza. La construcción social de las emociones y los procesos de exclusión social urbana: una propuesta teórica*. Guadalajara: ITESO.

- Escobedo, F. (2010). *Perdón y reconciliación, medio para reducir la violencia, exclusión y promover el desarrollo humano* (tesis de maestría no publicada). México: Universidad Iberoamericana.
- Farias-Carracedo, C. & Muñoz de Visco, N. (2009). La enseñanza de la psicología humanista y la promoción del desarrollo de actitudes básicas. *Diálogos: Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 1(2), 69-76.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones*. Barcelona: Urano.
- Fundación para la Reconciliación. (2009). *¿Qué son las Escuelas de Perdón y Reconciliación?* Recuperado en <http://fundacionparalareconciliacion.org>
- Fundación para la Reconciliación. (2009). *Cultura Política de Perdón y Reconciliación*. Colombia.
- Fundación para la Reconciliación. (2011). *Cartillas del Perdón y Reconciliación*. Centro Cultural Loyola de Monterrey, A.C.
- Gendlin, E. (1970). La Significatividad del Significado Sentido. *Aleman, C., (1997) "Psicoterapia Experiencial y Focusing: La aportación de Eugene Gendlin"*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- Gómez del Campo, I., & Gómez del Campo, J. (2002). Evaluación de las condiciones facilitadoras del crecimiento según Carl Rogers. *Prometeo*, 30, 64-70. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/159574745/Evaluacion-de-las-condiciones-facilitadoras-del-crecimiento-segun-Carl-Rogers-doc>
- Greenberg, L. (2012). Terapia Focalizada en la Emoción: una síntesis clínica. *FOCUS, The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*. Invierno, 2010, Vol. VIII, 1. pp. 32-42.
- ITESO. (2013). *Instructivo para la elaboración y aprobación de Trabajo de Grado*. Recuperado en <http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=2389>
- Jones, J., & Pfeiffer, J. W. (Edits.). (1976). *The annual handbook for group facilitators*. La Jolla, California: University Associates.
- Lafarga, J. (2013). *Desarrollo humano: El crecimiento personal*. México: Trillas.
- Lafarga, J., & Gómez, J. (1990). *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista*. Vol 1, Trillas.

- Larios, R. y Macías, A. (2010). *¿Corazón de piedra yo?* México: Ed. Amat.
- Lietaer, G. (1997). Autenticidad, congruencia y transparencia. *Más allá de Carl Rogers*, 25-45.
- López-Yarto, L. (2001). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Madrid Soriano, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer, S.A.
- Mahoney, M. J. (1985). Psychotherapy and human change processes In *Cognition and psychotherapy* (pp. 3-48). Springer: Boston, MA.
- Martínez, J. (1980). *El educador y su función orientadora*. Madrid: Ediciones SPX.
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona. Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- Moreno, S. (2002). De cómo los sentimientos tienen un lugar en la educación. *Revista Sinéctica*, 19.
- Napier, W., Rodney y Gershenfeld K. (2000). *Grupos: Teoría y Experiencia*. México: Editorial Trillas.
- Narváez, L. (Ed.). (2009). *Cultura política de perdón y reconciliación*. Fundación para la Reconciliación.
- Ortiz, H. (2005). *Modelo educativo para formar psicoterapeutas humanistas*. Prometeo, 43, 54-58.
- Peláez, M., Lozada, M. & Olano, N. (2013). Re-conocer los pasos, retos para el futuro: La investigación en Psicología Humanista. *Psicología desde el Caribe*, 30(2).
- Rogers, C. & Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1973). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1980). *El poder de la persona*. México: Editorial Manual Moderno.
- Rogers, C. (2007). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

- Rogers, C. R., & Truax, C. B. (1967). The therapeutic conditions antecedent to change: A theoretical view. *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*, 97-108.
- Rogers, C. y Rosenberg R. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Ruesch, J. (1980). *Comunicación Terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez J. (2002). *Psicología de los Grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. España: Mc Graw Hill.
- Schiffman, H. R. (2004). *Sensación y percepción: un enfoque integrador*. México: Editorial Manual Moderno.
- Schilen, J., y Zimring, F. M. (1970). *Researcher Directives and Method in Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Nueva York.
- Schutz, W (2001). *Todos somos uno. La lectura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Toro, J. (2005). *Evaluación de las escuelas de perdón y reconciliación. ESPERE* (tesis de maestría no publicada). Bogotá. Colombia: Universidad de los Andes.
- Vanaerschot, G. (1997). La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. *Más allá de Carl Rogers*, 67-84.
- Wolde, D. (2014). *Redescubrir el arte de vivir juntos en armonía: Taller de perdón y reconciliación desde el Enfoque Centrado* (tesis de maestría no publicada). Guadalajara, Jal: ITESO.
- Zohn, T. y Moreno, S. (2008). El sanador herido ayuda al que ha sanado en *Mirada, revista de espiritualidad y desarrollo humano*, invierno 2008, año 7, núm. 26.

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Departamento de Psicología, Educación y Salud
Comité de Ética**

Forma de consentimiento informado

Título:
"USAR",
MODELO DE ENTRENAMIENTO PARA LOS ANIMADORES
DE LAS ESCUELAS DE PERDÓN Y RECONCILIACIÓN,
DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA,
EN GUADALAJARA JALISCO.

Alumno y programa: DORA MARGARITA TRUJILLO VILLANUEVA
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

Nombre del asesor: VÍCTOR MANUEL DE SANTIAGO SÁNCHEZ

Propósito

Aplicar el modelo de entrenamiento USAR para los animadores de las Escuelas de Perdón y Reconciliación del nodo Guadalajara, para fortalecer el desarrollo personal desde el Enfoque Centrado en la Persona.

Se invitó a personas que hayan tenido la experiencia como animadores de las ES.PE.RE de las diferentes sedes en Guadalajara.

Riesgos

Ningún riesgo es esperado para los participantes.

Beneficios

Para los participantes, aportar actividades estructuradas que les permitan desarrollar habilidades para su loable labor como animador ES.PE.RE y fortalecer aquellas con las que ya cuentan. Así también, el beneficio para los participantes que acompañen.

Para el estudiante, poner en práctica habilidades y herramientas adquiridas en la maestría.

Para la intervención, desarrollar conocimiento previo de un modelo ideal para entrenar animadores ES.PE.RE y que esta propuesta cuente con más elementos de facilitación desde el Enfoque Centrado en la Persona.

Participación y Retiro Voluntario

La participación es totalmente voluntaria. Usted tiene el derecho para negarse a participar de este proyecto. Si decide participar y cambia de opinión se puede retirar en cualquier momento.

Confidencialidad

Los hallazgos se resumirán y serán informados en un reporte académico. Los participantes serán identificados con el uso de pseudónimos, los nombres reales no aparecerán en ningún registro, ni cualquier otro dato que permita la identificación de los participantes. Las grabaciones de las sesiones serán guardadas bajo llave y en un dispositivo electrónico. El encargado de esta información será la alumna DORA MARGARITA TRUJILLO VILLANUEVA, junto con el director del proyecto VICTOR MANUEL DE SANTIAGO SANCHEZ, y estarán disponibles por un lapso de tres años para académicos y alumnos del programa que justifiquen el acceso a los datos.

Procedimientos

El entrenamiento se llevará a cabo los días 3, 10 y 17 de marzo y el 7 de abril, en el Aula 222 del edificio M, en las instalaciones del ITESO, en horario de 10:00 a 13:30 h.

Personas de Contacto

- Si existen preguntas acerca de sus derechos como participante, diríjase a:
- DORA MARGARITA TRUJILLO VILLANUEVA.
Cel. 044.33.3.724.27.40 o dora.trujillo@gmail.com
 - VICTOR MANUEL DE SANTIAGO SANCHEZ.
Cel. 044.33.14.58.42.87 o victormanuel@iteso.mx

Recibirá una copia de esta forma de consentimiento informado para que se quede con ella.

Si está dispuesto a participar de este proyecto, por favor firme abajo.

_____ Fecha _____
Participante

_____ Fecha _____
Alumno encargado del proyecto

Anexo 2

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (ECFC)

Cuestionario para evaluar actitudes facilitadoras del crecimiento.

El presente cuestionario tiene como objeto ayudarte a evaluar tus actitudes básicas (Empatía, Congruencia, Actitud Positiva Incondicional) dentro de relaciones facilitadoras del crecimiento.

Instrucciones Por favor indica el grado en el que el comportamiento que se describe en cada una de las siguientes afirmaciones, corresponde al que tu tienes al momento de estar en tu rol de animador@ en un taller ES.PE.RE.

Preguntas	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Pocas veces	Rara vez o nunca
Entiendo las palabras de la persona, pero no sus sentimientos.					
Entiendo como ve las cosas la otra persona.					
Me agrada la persona sin importar lo que diga.					
Digo cosas muy diferentes a las que siento.					
Me siento incómodo con la persona, pero no presto atención a mis sentimientos.					
Me gusta ver a las personas cuando hablo con ellas.					
Aún cuando no exprese con mucha claridad, trato de entender cómo se siente.					
Le ayudo a poner en palabras sus sentimientos.					
La otra persona se da cuenta de mi confianza en ella.					
Pienso que las personas se sienten seguras conmigo.					
A veces no me entienden lo que quiero decirles.					
Presiono a la persona para que diga cosas que considero importantes.					
Cualquier tema del que la persona quiera hablar, me parece bien.					
Confío en que la persona sabe lo que le conviene.					
Cuando estoy triste, trato de disimular mi tristeza.					
Me agrada la persona a pesar de todo lo "negativo" que se de ella.					
Doy consejos que ayudan a los demás a resolver sus problemas.					
Me agrada la persona, pero no las cosas de las que habla.					
Trato de ayudar al otro, aunque me desagrade como persona.					
Interrumpo a la persona sin darme cuenta.					
Trato de que el otro no le de mucha importancia a sus problemas.					
Si cometí un error no trato de ocultarlo.					
No dejo que se note lo que siento.					
Mi actitud es distante.					
Trato de que se de cuenta de que estoy muy interesado en lo que dice.					

Tomado de una escala de Truax y Carkhuff (1967) adaptada por Inés Gómez del Campo (1996, Universidad Vasco de Quiroga, Morelia Michoacán). Adaptado por Dora Margarita Trujillo Villanueva (2018, ITESO)

BITÁCORA DE LA INTERVENCIÓN



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO
ACADEMIA DE HABILIDADES SUPERVISIÓN
MODELO DE REPORTE DE ENTREVISTA (Bitácora)

Título de la intervención
Nombre del (la) facilitador(a)
Sesión
Fecha
Hora de inicio:
Hora de terminación
Lugar de la intervención

- a) Datos generales de la o las participantes (edad, profesión, estado civil, etc.)
- b) Lista de personas que participan en la sesión
- c) Descripción de la sesión (propósito de la sesión)

Propósito particular
Actividades estructuradas (si las hubo)
Evaluación
Recursos y fuentes utilizadas
a) Versión de sentido (Moreira, 2001, pp. 315-316)
b) Registro de 10 minutos que te gustaría supervisar de la sesión

TIEMPO

REGISTRO TEXTUAL

Lenguaje no verbal e inferencias
Azul: Lenguaje no verbal
Rojo: Inferencias
Descripción de la intervención realizada por él o los facilitadores
Explicación teórica
Dudas o inquietudes

Reflexión sobre la sesión:

- a) ¿Qué habilidades y actitudes se me facilitan y/u obstaculizan?
- b) ¿Cómo describo la relación que está teniendo lugar entre la(s) persona(s) que acompaño?
- c) ¿Qué aprendo de mí en esta sesión?
- d) ¿Qué reportan las personas en relación a la sesión?
- e) ¿Qué estrategias voy a realizar para avanzar? (metas)

REFERENCIAS

Anexo 4
BITÁCORAS DE LA RUEDA DE LA CONCIENCIA (BRC)

Nombre
Fecha

Rueda de la conciencia:

- a) Sensaciones
- b) Interpretaciones
- c) Sentimientos
- d) Intenciones
- e) Acciones