

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



La importancia de la relación facilitadora en el docente tutor para el acompañamiento a estudiantes en el nivel medio superior.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **Jorge Luis Perez Rosales.**

Asesora **DR. ANA ARACELI NAVARRO BECERRA.**

Tlaquepaque, Jalisco. 14 de junio de 2021.

Resumen

Desde el campo del Desarrollo Humano y recurriendo a las herramientas teórico-metodológicas del Enfoque Centrado en la Persona, se llevó a cabo un taller titulado *La vocación del tutor, para educar hay que amar, compartiendo la vocación*, el cual estuvo dirigido a docentes tutores del nivel medio superior en una institución educativa de régimen privado. El taller constó de 8 sesiones realizadas entre el mes de febrero y marzo del año 2014, al cual asistieron 12 docentes tutores. El objetivo que persiguió el taller fue que los docentes tutores promovieran un ambiente de escucha y de respeto para que los estudiantes les compartan sus experiencias de vida, además de facilitar la interacción humana y mostrarse sensibles a la experiencia del otro.

El taller partió del método de la investigación acción participativa para el acercamiento a los docentes tutores y se recurrió al método fenomenológico para aproximarnos a su experiencia. Entre los resultados destaca que los docentes tutores se reconocen con disposición y habilidades educativas para realizar su labor. Al mismo tiempo, dejan clara la necesidad de desarrollar habilidades de escucha activa, comprensión empática y aceptación positiva incondicional para acercarse a los estudiantes de manera más humana. Los docentes tutores también reconocen que este proceso implica voltear a mirarse, conocerse y reconocerse para entonces, disponerse a escuchar a los demás.

Palabras clave: Enfoque Centrado en la Persona, docente tutor, nivel medio superior.

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. ACERCA DE LA INTERVENCIÓN TITULADA: LA VOCACIÓN DEL TUTOR, PARA EDUCAR HAY QUE AMAR, COMPARTIENDO LA VOCACIÓN	8
1.1 Planteamiento y justificación de la intervención	8
1.1.1 Implicación personal con la intervención	23
1.1.2 Contexto de la situación	24
1.1.3 Características de la población	25
1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo	28
1.2 Propósitos de la intervención	31
1.3 Plan de acción	32
1.3.1 Lugar y sus condiciones	33
1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros	33
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	36
2.1 Revisión de trabajos de obtención grado	37
2.2 Actitudes y habilidades a desarrollar en los docentes	41
2.3 Actitudes y habilidades docentes desde el ECP	49
2.4 Estresores psicosociales	52
CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN: LA RELACIÓN FACILITADORA PARA LA TUTORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	64
La puesta en marcha del taller	64
Sesión 1. “Este soy yo”: La persona del educador	67
Sesión 2. Compañeros de camino: Encuentro con la persona del otro	71
Sesión 3. Caminemos juntos: experiencias de educadores	73
Sesión 4. Escuchando con el corazón: escucha empática	76
Sesión 5. Bienvenido(a) ya te esperaba: autenticidad, recibir al otro como viene	79
Sesión 6. ¿Quieres que te cuente mi secreto?: confianza, escucha y aceptación	81
Sesión 7. Cuando me aceptas, me acepto y crecemos: aceptación positiva incondicional	84
Sesión 8. Alforja para el camino: resignificando mi experiencia de educador	87
CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA	91
4.1 La intervención desde el método de investigación acción participativa	93
4.2 El método fenomenológico para el acercamiento a la experiencia de los docentes tutores	95

4.3 El taller como técnica de intervención	96
4.4 El facilitador en la intervención desde el Desarrollo Humano	96
4.5 El método hermenéutico para el análisis de datos	97
4.6 Organización de la información	99
4.7 Inmersión en los datos y establecimiento de preguntas de análisis	100
4.8 Proceso de estructuración de los datos	104
CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN	108
5.1 Experiencias de los docentes tutores en el acompañamiento personal	109
5.2 Rasgos del acompañante desde el ECP	112
5.3 Nuevas significaciones en el acompañamiento de los alumnos a la luz del ECP	114
CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON LOS AUTORES	123
6.3 El docente tutor desde la autenticidad y congruencia	131
6.4 Acompañándote desde la relación facilitadora	135
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES FINALES	139
REFERENCIAS	143
APÉNDICES	150

INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos están en continua transformación. Eso implica que los docentes tienen la consigna de apegarse a los lineamientos administrativos y formativos que demande el modelo de ese momento. Cabe mencionar que actualmente hay una centralidad en el proceso de aprendizaje del alumno. La atención a las funciones docentes muestra matices dependiendo del grado educativo.

Para el nivel medio superior se ha implementado un programa de tutorías donde el docente tiene la encomienda de desarrollar competencias en los alumnos. Si bien es cierto que este programa es relativamente nuevo para las escuelas de régimen público, no lo es para algunas instituciones educativas de régimen privado, e incluso, en algunos lugares es denominado como docente tutor. En lo sucesivo haremos referencia a este término tomando en cuenta que así se le denomina en la institución donde llevamos a cabo la intervención.

También porque el título de docente tutor hace referencia a un docente con funciones particulares, entre ellas destacan las siguientes: impartir asignatura, elaborar las planeaciones, crear un ambiente de orden, disciplina y confianza para convivir con los estudiantes, así como diseñar y dirigir actividades curriculares y extracurriculares que abonen a una formación humanista. Además de ser el puente de comunicación entre la institución, los estudiantes y las familias de estos.

Por su parte, los estudiantes de educación media superior provienen de distintas familias, diversas formaciones educativas y, además, están en una etapa que requiere de atención, cuidado y escucha. El problema se presenta cuando el docente tutor no ha desarrollado habilidades de acompañamiento para los estudiantes. En consecuencia, es preciso que el docente tutor desarrolle actitudes de escucha, apertura, cercanía y respeto.

Por ello, llevamos a cabo una intervención dirigido a docentes tutores con la intención de que promovieran un ambiente de escucha y de respeto para que los

estudiantes les compartan sus experiencias de vida, además de facilitar la interacción humana y mostrarse sensibles a la experiencia del otro.

Fue importante partir del campo del Desarrollo Humano por tratarse de un área de conocimiento que considera a las personas como seres con capacidades y habilidades innatas, mismas que pueden acrecentar a lo largo de la vida, promoviendo su crecimiento personal. También porque considera a los seres humanos con libertad para tomar decisiones y responsabilizarse de sí mismos. A este proceso algunos autores lo denominan como *desarrollo* y otros más, como Rogers (2012) lo llaman *tendencia actualizante*.

Dentro del Desarrollo Humano destaca la propuesta del Enfoque Centrado en la Persona, promovido por Carl Rogers (2012), quien refiere que para crear un ambiente de confianza donde prevalezca el respeto y la libertad de expresión es necesario desarrollar una actitud de escucha activa, la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional. Asimismo, resalta que quien debe contar con dichas actitudes es el *facilitador*, se trata de una persona dispuesta a conocerse, afrontar sus dificultades, iniciando así un proceso de conocimiento y aceptación de sí mismo para luego recibir a los demás, tal como son, sin emitir prejuicios.

Asimismo, tiene que mostrarse ante el estudiante como una persona auténtica, genuina y congruente. Esto a su vez, facilita que el estudiante se sienta aceptado y escuchado, con libertad para expresar lo que siente y lo que piensa sin temor a ser reprendido, ya que la relación está libre de jerarquías, pues se trata del encuentro de dos personas, una de ellas requiere ser escuchada y atendida, mientras que la otra está dispuesta a escuchar y a aceptarlo de manera incondicional.

Para la intervención recurrimos a la técnica del taller por facilitar la integración grupal y el desarrollo de habilidades facilitadoras grupales. Partimos del método de investigación acción participativa para involucrar a los docentes tutores y acercarnos a sus necesidades sentidas, es decir, indagar acerca de sus necesidades reales como docentes tutores. Para acercarnos a su experiencia

recurrimos al método fenomenológico; mientras que para el análisis de datos nos apegamos al método hermenéutico.

La intervención constó de un taller titulado *La vocación del tutor, para educar hay que amar, compartiendo la vocación*, el cual estuvo constituido por 8 sesiones donde se trataron los siguientes temas: “este soy yo”, “compañeros de camino”, “caminemos juntos”, “escuchando con el corazón”, “bienvenido (a), ya te esperaba”, “¿quieres que te cuente mi secreto?”, “cuando me aceptas, me acepto y crecemos” y “alforja para el camino”. La intervención se llevó a cabo entre los meses de febrero a marzo del 2014, con una participación de 12 docentes tutores.

Este documento está organizado en capítulos. En el capítulo I se describe la problemática de la cual se parte, el contexto de la intervención, la justificación y la pertinencia de recurrir al campo del Desarrollo Humano, específicamente, desde el Enfoque Centrado en la Persona. También se explicita la pregunta de intervención, los objetivos, la implicación personal de quien llevó a cabo la intervención y se describe el plan de acción para el taller de referencia.

El capítulo II está orientado al desarrollo del marco referencial. Aquí se expone la revisión de literatura en torno al tema de los docentes. Para ello, revisamos tesis, trabajos de obtención de grado, libros, artículos científicos y capítulos de libros. También pusimos atención en revisar trabajos desde el campo del Desarrollo Humano enfocados a docentes en el nivel medio superior.

El capítulo III está dedicado a la narración de la intervención. Aquí describimos, el proceso vivido por los docentes tutores durante el taller, así como el desarrollo de cada sesión tanto en organización, logística y participación del facilitador y de los procesos vivenciados por los docentes tutores.

En el capítulo IV se describe la estructura metodológica seguida para llevar a cabo el plan de intervención. Partimos del método de investigación acción participativa para el acercamiento a los docentes tutores. Recurrimos al método fenomenológico para recuperar su experiencia. Seguimos con la descripción del taller como técnica de intervención. Proseguimos con la figura del facilitador desde el campo del

Desarrollo Humano. Continuamos con el método hermenéutico para el análisis de datos y finalizamos con la organización de los datos.

El capítulo V está dedicado a los alcances de la intervención. Aquí describimos las experiencias de los docentes tutores en el taller de intervención, mismas que agrupamos en 3 grandes rubros: 1) experiencia personal de los docentes tutores, 2) rasgos del acompañante desde el ECP y 3) nuevas significaciones que los participantes van encontrando a su modo de relacionarse con sus alumnos, entre ellos y con los demás.

El capítulo VI se refiere al diálogo con los autores. En este apartado tratamos de reflexionar acerca de lo encontrado en el capítulo V y agrupamos los puntos a dialogar con los autores en 4 rubros: 1) el docente tutor también puede ser facilitador, 2) reconociendo mis emociones, 3) el docente tutor desde la autenticidad y la congruencia, y 4) acompañándote desde la relación facilitadora. Cerramos la organización de este documento con el capítulo VII dedicado a las conclusiones finales.

CAPÍTULO I. ACERCA DE LA INTERVENCIÓN TITULADA: LA VOCACIÓN DEL TUTOR, PARA EDUCAR HAY QUE AMAR, COMPARTIENDO LA VOCACIÓN

1.1 Planteamiento y justificación de la intervención

La educación escolar en todos sus niveles ha mostrado cambios en las últimas décadas. En el nivel medio superior¹ destaca la importancia del alumno en el proceso de aprendizaje. Así lo muestra el Modelo Educativo Centrado en el Estudiante, el cual forma parte de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, promovida por la Secretaría de Educación Pública (RIEMS, 2008). En este modelo educativo sobresale el programa de tutorías, donde la figura denominada *tutor* tiene la encomienda de desarrollar competencias en los estudiantes. Cabe señalar que, el programa de tutorías y su implementación recae en cada institución (Frausto, Aguilar, Ibarra, Valadez, 2017).

Es necesario precisar que, el tutor suele ser una persona de la misma institución educativa, puesto que conoce la normativa y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, es quien convive con los estudiantes y suele darse cuenta de sus necesidades personales, educativas, sociales, etc. Ante tal acercamiento con los alumnos, el tutor puede atenderlos y facilitar en ellos el desarrollo de competencias que en ese momento requiera el estudiantado.

En el caso de México, este programa de tutorías en el régimen público es relativamente nuevo, no así en el régimen privado, cuya antigüedad es de larga data. En parte, debido a las distintas ideologías que subyacen a los programas educativos, donde en algunos casos, los estudiantes son el eje de la educación integral, esto es, algunas instituciones educativas de régimen privado no se circunscriben a los conocimientos generales propios del ámbito escolar, sino que, colocan su atención en el estudiante como sujeto social. Ello implica la promoción

¹ El nivel medio superior comprende el nivel de bachillerato, tecnológico, bachillerato tecnológico y profesional técnico (SEMS, s/a).

y desarrollo de habilidades de estudiantes reflexivos que consideren el bienestar de los demás, al tiempo en que favorecen el desarrollo de su entorno. Esta tarea también se realiza con apego a los valores de la institución y el modo en que los inculca a los estudiantes.

En el régimen privado, la tarea del tutor suele estar orientada a atender de manera personal a los alumnos, a acompañarlos en su integración al ambiente escolar, apoyarlos en su formación, en la selección de asignaturas y actividades para facilitar su aprendizaje (Sobrado, 2007), entre otras actividades. Para esta tarea, se requiere que el tutor y el alumno tengan confianza entre sí, y buena comunicación, a continuación, se presenta el relato del primer día de clases de los estudiantes en una institución privada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, dedicada a la educación de nivel medio superior.

Lunes: 7:10 am. Primer día de clases en la preparatoria

Llegas y buscas tu nombre en las listas que se han publicado en una pared que no identificas pues es tu primer día en tu nueva escuela. Hay otros 429 alumnos que hacen lo mismo. Es un mundo de gente, no sabes qué hacer, algunos conocidos o amigos te dijeron que en la lista aparecerá el número de tu salón y después de hallar tu nombre debes dirigirte a ese salón. Volteas y ves un pasillo con salones que se extienden al fondo, te diriges hacia allá y observas que sobre las puertas hay unos números del 10 en adelante... el tuyo es el 17.

Llegas al salón y buscas tu lugar asignado, solo vez filas de sillas con mesa, un total de 48; alguien, supones un profesor, te da la bienvenida y te dice que es tu *titular*. Revisa su lista, verifica tu nombre y ahí estás en tu primera clase, en tu primer día; tu titular pregunta de qué escuela secundaria vienes y te sorprendes de la cantidad de diferentes secundarias que proceden tus compañeros, por cierto, nadie viene de la secundaria que tú procedes y sabes que vienen de muy diferentes. Te asignan lugar, tienes un letrero con tu nombre sobre tu mesa, el titular te da la bienvenida, tu horario de clases matutinas y te anuncia que algunas clases artísticas, culturales o deportivas serán por la tarde y tendrás un horario especial.

Avanzan las horas y ahora tu grupo lo dividen por su nivel de inglés, nueva modalidad y además aplicarán evaluación diagnóstica para ubicar nivel académico del grupo y ¿qué más sigue?, ¿en dónde estoy? ¿a dónde llegué?, ¿con quién me toca iniciar el grupo?, ¿cómo sobrevivir en esta escuela?

En este relato se describe la necesidad que tienen los estudiantes de orientación y acompañamiento en la vida cotidiana en el contexto escolar, máxime cuando se trata del primer ingreso. Aun cuando este acompañamiento se presenta en la formación de los estudiantes, también se expande a otras actividades que favorezcan su desempeño escolar y personal.

Este acercamiento se realizó a un colegio de régimen privado en la ciudad de Guadalajara, el cual, bajo la modalidad de bachillerato, recibe alrededor de 450 nuevos alumnos provenientes de más de 65 escuelas secundarias, con sus respectivas modalidades educativas y sus diversas maneras de formar en el ámbito académico, cultural, ideológico, religioso, así como el nivel académico que esta diversidad supone pues cada uno proviene de propuestas educativas, pedagógicas y metodológicas muy diferentes entre sí.

Esta diversidad de modos de educar ahora plantea un nuevo reto: todos son adolescentes y viven una etapa de la vida que requiere especial atención, sensibilidad y cuidado pues el adolescente percibe perfectamente la genuinidad del educador, así como el saberse valorado, querido, respetado y tomado en cuenta como persona que está definiendo y probando sus valores, principios y creencias.

Cada alumno procede de diferentes familias. De manera que, en un mismo grupo escolar están presentes diversos modos de vivir esta nueva y dinámica realidad, donde afloran un sinnúmero de situaciones emocionales, afectivas, valorales, ideológicas, expresadas de maneras distintas, relacionadas en su mayoría con una actitud hacia los demás, hacia lo que hacen, sienten y hacia la vida. Estas actitudes están acompañadas de expresiones emocionales y toma de decisiones orientadas a sus expectativas, las cuales conforman un abanico de matices de formas para relacionarse e interactuar.

Algunos alumnos se integran a la novedad del bachillerato y a la novedad de la ciudad en donde ahora se enfrentarán a una ciudad donde la movilidad, la seguridad, el horario, espacios para poder realizar sus tareas y trabajos, así como los sitios de descanso y esparcimiento se encuentran poco accesibles para quienes están iniciando esta nueva etapa.

Lo anterior solo muestra algunos elementos de la nueva realidad tan diversa y compleja que le toca vivir a un adolescente que inicia su bachillerato: nuevo grupo, nuevo nivel académico, nuevo escenario de relaciones, nuevo estilo de escuela, nuevos retos y desafíos con los contenidos que ahora le toca abordar y además ahora un nuevo modo de organizarse en donde una figura aparece: el docente tutor.

El *docente tutor* en esta escuela es la persona a quien le corresponde acompañar durante un año a un grupo de alumnos en su etapa de formación en el bachillerato. En el colegio de referencia se requieren treinta docentes tutores -diez por nivel- para atender a los alumnos que están matriculados y requieren el acompañamiento de un adulto que pueda estar con ellos en las necesidades que el bachillerato les va significando. Para el propósito de este trabajo al titular se le denominará docente tutor pues este binomio se encarna en una persona, quien cumple como docente y realiza la función de tutor.

Una institución de esta naturaleza que forma alumnos académica y humanamente competentes, requiere de docentes y de tutores con habilidades y herramientas que faciliten la atención profesional en las dos áreas mencionadas. Ser docente es todo un reto, dado que esto implica una formación para realizar esta tarea tan compleja; el profesional, que decide ser educador en una escuela en general, pero en particular en una institución con estas características, requiere poseer elementos pedagógicos para la interacción grupal y para el adecuado manejo de grupo. En este caso en particular los grupos escolares son numerosos, están conformados por hombres y mujeres cuyo número por salón oscila entre 44 y 48 alumnos provenientes de muy diversas escuelas de nivel secundaria.

Perfil del *docente tutor*

- Ser adulto
- Tener una formación y visión humana que favorezca el desarrollo de la persona.
- Ser un educador que ame lo que haga, una nota característica de esta filosofía educativa es el amor al trabajo.
- Alto sentido de responsabilidad.
- Que quiera estar con los alumnos.
- Capaz de identificar sus cualidades y sus defectos.
- Sensible a la necesidad del otro.

El *docente tutor* debe: diseñar sus sesiones de trabajo, tener herramientas para la planeación pedagógica y las metodologías adecuadas que favorezcan el trabajo grupal, los aprendizajes significativos, crear un ambiente de orden y disciplina que permita desarrollar el trabajo en el aula. Estar atento para detectar y atender a los alumnos y sus dificultades de aprendizaje, llevar registro de la asistencia de los alumnos y de las ausencias para realizar el reporte disciplinar, de salud o de ausencia prolongada por motivos familiares.

Apoyar a los alumnos que requieran ayuda ante las dificultades para interactuar con los contenidos de sus materias, con sus compañeros o con sus docentes asignados. Diseñar, aplicar y registrar los resultados de las evaluaciones en los tiempos indicados por el cronograma escolar. Publicar las calificaciones y hacer las aclaraciones atendiendo a los alumnos que requieran una revisión de los trabajos entregados y de los exámenes presentados. Ante la solicitud de una entrevista por parte de los papás para abordar el desempeño escolar del alumno, el maestro debe agendar la cita solicitada. Asistir a las reuniones de academia y a las reuniones generales que la dirección convoca cada quince días. Asimismo, el docente tutor requiere estar presente con el grupo asignado, en las actividades de bienvenida al nuevo ciclo escolar, campamentos, paseos, retiros, experiencias de servicio social.

Escuchar a sus alumnos mediante la entrevista personal, ya sea agendada por el tutor, derivado por el docente o solicitado por el alumno, impartir la clase de

formación humana y cristiana que les corresponde, conocer, aplicar y respetar el cumplimiento del reglamento escolar, dar seguimiento a cada uno de los alumnos que integran su grupo, citar a los padres de familia para dar seguimiento a los alumnos y poder juntos acompañar al alumno. Estar cerca del alumno y acompañarlo cuando debe interrumpir su estancia en la escuela por diferentes motivos: académicos, económicos o situaciones personales.

Estas actividades citadas dan origen a las funciones y tareas de los docentes y de los tutores que plantean una realidad muy compleja y retadora para la institución, los docentes, los alumnos y en especial para quien se desempeña como tutor pues requieren ser desarrolladas, facilitadas, acompañadas y formadas para que la persona pueda desempeñarse satisfactoriamente su rol.

El docente tutor debe tener manejo de grupo, observancia de la disciplina, atención y seguimiento académico, mostrar habilidades para detectar conductas en situación de riesgo, problemas emocionales, familiares y capacidad de escucha, así como sensibilidad y sentido común para atender los imprevistos que se le presenten y teniendo muy presente que este docente tutor también es afectado, como persona ante lo que vive.

De esta problemática surgen distintas preguntas: ¿quién atiende al docente tutor?, ¿quién le acompaña?, ¿cómo se le prepara para su función?, ¿quién le proporciona las herramientas para acompañar a sus alumnos?, ¿quién le escucha?, ¿cuenta con algún programa de formación permanente que le proporcione herramientas y habilidades que le permitan desempeñar su función de docente-tutor?

El docente tutor en su papel de formador acompaña al alumno durante un año y es quien podrá favorecer vínculos que lleven al alumno a confiar en él para poder desarrollar sus habilidades y cualidades como estudiante, compañero, líder, amigo, con iniciativa para enfrentar y resolver algunos problemas y generar formas de organizarse para afrontar nuevas problemáticas. Esta dinámica requiere una actitud de escucha, apertura, cercanía y respeto a la realidad que vive el alumno y

al modo como se enfrenta a ella para así poder ser alguien que acompaña y favorece el protagonismo del alumno.

El problema se presenta cuando el docente tutor no ha desarrollado dichas habilidades. De manera que, los estudiantes no se sienten ni atendidos, ni escuchados ni acompañados ante sus necesidades sentidas. Al mismo tiempo, el docente titular, ante esta ausencia de formación puede orientar de manera errónea al estudiante al sugerir propuestas que no responden a sus necesidades. De aquí surgen las siguientes preguntas, ¿cuál es la responsabilidad de la institución para favorecer el desarrollo de esas habilidades en el docente tutor?, ¿cómo se reconocen los docentes tutores en relación con su labor y con los estudiantes?, ¿cuáles son las principales dificultades a las cuales se enfrentan los docentes tutores en su tarea?, ¿qué habilidades deben desarrollar para facilitar su trabajo y su desempeño personal y profesional?

Justificación de la intervención

Es necesario enfocarse en la figura del docente tutor debido a varias razones: 1) forma parte del acompañamiento del estudiante durante su formación en nivel medio superior, 2) eso remite a considerar que, en México, este grupo de estudiantes corresponde al 21.7% de la población total que estudia en el país (INEGI, 2015), cifra similar se muestra en el estado de Jalisco para los estudiantes del nivel medio superior (20.8%) (INEGI, 2015).

Aun cuando estas cifras no distinguen el régimen privado del público son significativas en tanto que, muestran la necesidad de atención a los estudiantes, ya sea en términos normativos o bien, porque la institución tiene la encomienda y la libertad de dictar las actividades que realiza el docente tutor.

En especial, es necesario poner atención en la figura del docente tutor en instituciones de régimen privado porque es quien tiene la encomienda de acompañar al estudiante a partir de los principios ideológicos de la institución, mismos que, no se ciñen a los conocimientos generales, sino también a actividades que involucran el diálogo con los padres de los estudiantes, fomento de actividades recreativas, humanistas, con apego a los valores de la institución. Por otro lado,

los tutores, o docentes tutores, como los denominan en algunas escuelas privadas, conviven con una variabilidad de perfiles de estudiantes, ante distintas modalidades educativas previas, diversos entornos familiares y necesidades personales de acuerdo con la biografía de los estudiantes.

La institución a la cual se tuvo el acercamiento es una propuesta educativa que propone una formación humana y académica orientada al servicio, la humildad, la sencillez, el amor al trabajo, la equidad, la solidaridad y el espíritu crítico (Página web oficial) y académica de calidad que se necesita en la época actual. Su propuesta formativa, fusiona tradición e innovación con principios pedagógicos tradicionales y una metodología creativa que integra las tendencias educativas actuales. Para llevar a cabo esta tarea, se genera un ambiente de respeto, unión, escucha, presencia entre alumnos, docentes, administrativos, intendencia. Se organizan retiros, campamentos, convivencias, encuentros grupales que facilitan el conocimiento de la persona, la cercanía con el otro, el encuentro con la naturaleza y el ser creador (Página web oficial).

Para este modelo de escuela, el tutor es fundamental pues es quien encarna y hace posible vivir los ideales educativos que inspiraron al fundador de la congregación religiosa, herederos de esta tradición educativa y promotores de una escuela que forma personas.

El tutor es clave en este modelo de escuela, pues recibe una tarea fundamental que es la de vivir su ser de educador en medio de los niños, adolescentes y jóvenes que le son confiados, de tal manera que como persona está llamado a realizarse y a permitir la realización de otros jóvenes. La escuela se vuelve un medio cuya finalidad es la formación de la persona del alumno, de ahí la importancia y necesidad de favorecer procesos académicos serios que den solidez a sus conocimientos y formación de hábitos, habilidades y herramientas para la vida.

Una escuela así, requiere de personas comprometidas con este proyecto y convencidos de vivir su vocación de educadores, formadores y forjadores de hombres y mujeres de bien y para el bien, favoreciendo así el desarrollo de capacidades que favorecen la cercanía con el otro, la suficiente sensibilidad y

compromiso para iniciar proyectos solidarios, capaces de organizarse para dinamizar su vida escolar mediante actividades artísticas, culturales, deportivas; con herramientas que le permiten darse cuenta de su entorno y comprometerse con el mismo fruto de su habilidad para entrar en contacto consigo mismo. El ambiente favorecido por el trabajo conjunto entre tutores, maestros y alumnos hace que la experiencia educativa en este colegio sea especial para los alumnos que la conforman.

El docente tutor además del trabajo que hace con el alumno es también el punto de encuentro con los padres de familia a quienes atiende en reuniones, encuentros, talleres, conferencias, eventos religiosos, entrevistas personales para dar seguimiento puntual al alumno en los que se refiere a lo académico, lo grupal o alguna situación de salud corporal o emocional que requiera atención. En esta tarea, apoyando, acompañando y formando, el titular cuenta con el apoyo de sus compañeros maestros y de los diferentes departamentos psicopedagógicos, pastoral, ACUDE (Actividades artísticas Culturales y Deportivas), quienes son los responsables de desarrollar planes y programas que favorecen el desarrollo del capital humano de la persona.

Encontrar escuelas que ofrezcan este tipo de formación es muy atractivo para los padres de familia, alumnos y maestros que creen en este modelo educativo y que buscan una escuela que atienda cuidadosamente a sus hijos en esta etapa de la adolescencia con la presencia de tutores con las características antes mencionadas.

Para algunas escuelas que buscan un modo especial de atender a sus alumnos, esta propuesta es una opción muy concreta que permite atender afectiva y efectivamente las necesidades que la escuela actual requiere para cumplir su tarea educativa, misma que no solo debe atender lo académico sino en especial atender lo humano.

Fundamentación de la intervención desde el Desarrollo Humano

La educación en México tiene una larga tradición e historia, misma que nos muestra los rezagos educativos y los heroicos esfuerzos de los maestros por formarse y

actualizarse para su tarea, así como para darle sentido a su vocación de docente que le lleva a querer ser maestro en medio de tantas dificultades: pedagógicas, educativas, sociales, culturales, económicas, etc., se extienden aún más cuando se pasa del nivel básico de la enseñanza al nivel medio superior o a la enseñanza de nivel superior, pues las oportunidades de formación, capacitación, profesionalización y remuneración, se complican aún más, agregándole el poco respeto que se tiene a esta profesión, así como la politización de la misma. Pese a todo lo anterior, algunos profesionales, atraídos por el gusto por la enseñanza, el deseo de formar y aportar en la construcción de un mejor país con mejores condiciones económicas, culturales, laborales y sociales, deciden ser parte de la solución y dedicarse a esta noble, pero difícil tarea.

Si bien hay profesionales muy capaces en sus áreas y con vocación de educadores también es verdad que requieren herramientas y habilidades cognitivas, pedagógicas, metodológicas, así como el manejo de sus emociones y conflictos afectivos y relacionales que la docencia implica, pues su constante encuentro desde las relaciones humanas y el encuentro diario con grupos y personas genera profundas satisfacciones y severos conflictos, mismos que requieren ser resueltos para generar ambientes de aprendizajes positivos.

Todo hombre y mujer está llamado a realizarse en las diferentes áreas de su persona y en su ámbito profesional, para lograrlo se requiere de un mínimo de condiciones que favorezcan dicho desarrollo. En este caso centrar la mirada en la persona de los docentes tutores se vuelve todo un campo rico y amplio que al ser abordado requiere, por la compleja tarea de los que se dedican a la educación, un modo especial y particular de verlo y abordarlo.

La excelencia académica desde la perspectiva del Desarrollo Humano, no es una meta de la formación humanista, sino un medio para alcanzar el crecimiento personal. No quiere decir que, el conocimiento no sea importante, pero sí que estos son el complemento natural y necesario, más no la esencia de los procesos educativos. El docente tutor no es únicamente un profesional informado y eficiente,

sino una persona capaz de influenciar constructivamente el medio ambiente con sus valores, su experiencia, su conocimiento y su persona.

Una propuesta que pretende atender a la persona del alumno en su formación humana y académica requiere de un modelo que facilite el crecimiento como persona del alumno. El Desarrollo Humano favorece este crecimiento mediante recursos, conceptualizaciones teórico metodológicas y sistematizaciones de experiencias con base en la visión de la escuela humanista propuesta por Carl Rogers, Abraham Maslow, Perls, quienes sustentan y promueven este paradigma.

El enfoque centrado en la persona (ECP) de Rogers permite volver la mirada a la persona del alumno pues cree que en todo ser existe la *tendencia actualizante* misma que permite seguirse renovando y buscando recrearse a sí mismo si se encuentran las condiciones que favorezcan dicho crecimiento. Las condiciones básicas planteadas como la relación auténtica, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática, mediante una escucha activa, base de una relación facilitadora.

Para establecer una relación así, se necesita de personas –en este caso del docente-tutor-, que posean las herramientas y habilidades necesarias para generar esta relación desde el encuentro personal. El ECP es un enfoque pertinente para generar las condiciones que favorezcan el desarrollo de los docentes tutores y de los alumnos del nivel medio superior. A continuación, se describe la pertinencia de atender esta problemática desde el campo del Desarrollo Humano y en especial, desde el Enfoque Centrado en la Persona.

Dentro de la psicología humanista, el Desarrollo Humano aglutina diferentes enfoques cuya visión del hombre permite que el ser humano se vuelva sujeto que elige y decide; Carl Rogers propone su peculiar modo de ver a la persona y le llama “Enfoque Centrado en la Persona” (ECP), enfoque o visión que logra formar a través de los años de terapia, observaciones, investigaciones y de la certeza de que la persona posee todo el dinamismo necesario para poder desarrollarse plenamente.

A través de la psicología humanista y del enfoque centrado en la persona entendí, dice Lafarga (2005), el para qué de la psicología como ciencia y como profesión y, más importante aún, adquiriré nuevos instrumentos para seguir descubriendo mi camino propio y para asumir la responsabilidad de caminarlo a mi tiempo, a mi ritmo y a mi manera.

El respeto por la libertad de la persona y sus opciones, cada uno tiene derecho y puede caminar a su " tiempo, ritmo y manera" pueden ser respuestas que muestren el camino a la búsqueda de propuestas que iluminen la situación que enfrentan los docentes tutores. Al respecto, Lafarga (2005), señala que, cuando trataban de desbloquear la tendencia básica de autorrealización tenían más éxito que cuando trataban de curar la patología.

Esta búsqueda constante de realización y de ir más allá de lo que la persona es y tiene se favorece cuando la persona logra desbloquear, según Lafarga (2005), mediante una relación interpersonal comprensiva y transparente, con una actitud positiva y sin condiciones, la capacidad de la persona para satisfacer sus propias necesidades valiéndose de sus propios recursos. Esta visión es central en la propuesta del Desarrollo Humano, Lafarga (2005) afirma que es el núcleo de este modo particular de concebirlo.

Ante la situación compleja de la educación, de las tareas y funciones asignadas a los docentes tutores y la falta de elementos que les permita realizarse humana y profesionalmente el "desbloquear" la fuerza interior o *tendencia actualizante* según Rogers (2012), que le llevará a plenificar sus potencialidades es tarea compartida entre la persona y quien la facilita. Lo que se necesita es poner las condiciones que la favorezcan, permitiendo que cada individuo logre mostrar sus propios recursos, se haga sus propias preguntas e integre sus respuestas, tome su vida en sus manos y sea capaz de elegir lo que quiere de sí mismo y para los demás, ante esto no hay nada pre determinado, todo es nuevo.

El papel de quien promueve este desarrollo es el de acompañar, respetando el camino del otro, permitiendo y favoreciendo las condiciones externas e internas de la persona y alejándose de la postura de querer dirigir, sugerir u orientar el camino;

hacerlo es contradictorio pues es dudar de que la persona posee los elementos necesarios para elegir y decidir de tal manera que el Desarrollo Humano es, como diría Lafarga (2005), el resultado de que dos o más personas se den, a través de la relación descrita, la libertad para ser, es decir, para asumir como propios su pensar, su sentir y su actuar.

Crear las condiciones externas para Lafarga (2005), significa proveer los ambientes físicos y ecológicos indispensables para promover la armonía de los seres humanos entre ellos y con la naturaleza. Más importantes aún, es generar las condiciones sociales, cuya atmósfera social de comprensión, afecto incondicional y honradez, que por sí misma impulsan y facilitan el desarrollo de los dinamismos internos del crecimiento, creando así la posibilidad de la opción libre.

Favorecer que las personas planifiquen sus potencialidades en un ambiente de confianza, aceptación, respeto y libertad permite que cada uno pueda mejorar en su calidad de vida y en sus relaciones interpersonales, identificando que la adquisición de herramientas y habilidades para la realización de su profesión será solo un medio, puesto que lo importante radica en su capacidad para establecer relaciones humanas plenas y facilitar el camino de la escuela para los alumnos y compañeros con quienes comparte su ideal educativo.

Intervención desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP)

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) desarrollado por Carl Rogers (2012) uno de los autores de mayor influencia dentro de la psicología humanista, es fruto de su vida profesional como psicoterapeuta y de sus múltiples investigaciones cuya finalidad fue descubrir lo que permite que la persona funcione plenamente y sea capaz de tomar su propia vida y decidir libremente para así planificarse en sus potencialidades.

Condiciones para una relación facilitadora desde el ECP

Para lograr una relación que facilite este desbloqueo de la tendencia actualizante, Rogers (2012 citado en Tudor, 2011) propone seis condiciones básicas, mismas que Rogers descubrió en sus múltiples trabajos comprobándolo en sus investigaciones y las sostuvo como el modo ideal para lograr que la persona inicie

procesos de transformación que lo llevarán a auto poseerse libre y responsablemente. A continuación, se puntualiza en las seis condiciones:

Primera: que dos personas estén en contacto,

Segunda: que la primera persona esté en estado de incongruencia, vulnerable o con angustia,

Tercera: que la segunda persona, es decir, el facilitador sea congruente en la relación,

Cuarta: que el facilitador exprese consideración positiva incondicional hacia la persona que participa en el proceso,

Quinta: que el facilitador exprese comprensión empática dentro del marco de referencia del otro,

Sexta: que la persona perciba al menos cuatro de las cinco condiciones mencionadas.

Actitudes básicas del ECP

De las condiciones anteriores, Rogers (2012) resalta tres actitudes básicas que debe tener el facilitador. Rogers (2012) afirma que el cambio personal se ve favorecido cuando en su relación con la persona es *auténtica* y no se escuda tras una fachada falsa, y cuando manifiesta abiertamente los sentimientos y actitudes que en ese momento surgen en él” (Rogers, 2012, p. 64).

A esta primera actitud para lograr el desarrollo, Rogers (2012) lo acuña como “coherencia” y se le puede denominar congruencia o autenticidad y significa que como facilitador se deja tocar por el sentimiento que experimenta, vivirlo y comunicarlo siendo consciente de cómo vive el momento y permitiendo que la comunicación de estos sentimientos se den, buscando que la relación con la persona sea auténtica, es decir que sea coherente, logrando así una relación que abra las puertas para una búsqueda profunda, confiada y honesta por parte de la persona facilitada. Esta autenticidad, permite encontrarse con uno mismo y

mostrar, así como se está, derribando el muro de la especulación y la sospecha para construir el puente de la confianza.

Segunda actitud: “el cambio también se ve facilitado cuando el facilitador experimenta una actitud de aceptación, cálida y positiva, hacia lo que existe en la persona. Esto supone, por parte del terapeuta, el deseo genuino de que la persona exprese cualquier sentimiento que surja en ese momento: temor, confusión, dolor, orgullo, enojo, odio, amor, coraje, pánico (Rogers, 2012, p. 65).

Este aspecto permite al docente tutor mostrar su mundo como lo vive, permitiéndose expresar lo que siente, lo que vive y lo que es, abriéndose a la exploración de su mundo como lo ve y lo vive pues se sabe aceptado y puede con toda seguridad mostrarse vulnerable sabiendo que será aceptado y dispuesto a poder vivir la aceptación positiva con los demás.

Tercera actitud: “puede denominarse comprensión empática. Cuando el facilitador percibe los sentimientos y significados personales que el cliente experimenta en cada momento cuando puede percibirlos desde “adentro” tal como se le aparecen al cliente y es capaz de comunicar a este último una parte de esa comprensión” (Rogers, 2012, p.65). Logrando así no solo estar con el otro sino permitiéndose ver el mundo con los ojos del facilitado, sentir su alegría o dolor, percibir su lucha o su derrota, dejando que lo muestre sin otro afán más que el de poder comunicarle la comprensión del mismo, para que así el facilitado pueda decidir qué hacer con lo que vive y siente.

Estas 6 condiciones, de las cuales, 3 son actitudes forman parte del ECP, y responden al abordaje de la situación que viven los docentes tutores dado que su realidad requiere que ellos encuentren en su experiencia toda la riqueza de su camino en la educación, así como crear el ambiente que les permita desde una relación auténtica, mostrar lo que llevan dentro, saberse comprendidos y desde ahí iniciar la ruta para explorar nuevos caminos que los lleven a plenificar su persona, profesión o vocación de educador y sus relaciones personales.

1.1.1 Implicación personal con la intervención

Soy una persona que optó por el trabajo con el adolescente y la educación porque es un modo ideal para poder seguir acompañándolos, aprendiendo de ellos, estar con sus inquietudes y planes, así como enriquecerme de su generosidad y solidaridad. Participo en el trabajo con los adolescentes desde mi propia adolescencia y creo que esta experiencia marcó profundamente mi vida. A nivel de historia personal también creo que muchos de mis momentos de crecimiento se dieron en este modo de estar con ellos: cercano, atento, respetuoso y permitiendo que ellos vayan recorriendo su propio camino.

Al considerar el interés por los “aprendizajes” constato que en la base de mi experiencia está lo que me permitió conocer el mundo que me rodeaba: mis sentidos, mismo que me llevaron a conocer y comprender en un ambiente campesino, rodeado de flores, plantas de cultivo, lluvia, ríos, valles, sol y animales domésticos... ahí surgió mi anhelo por aprender. Me identifico tanto con las experiencias narradas por Rogers (2012) y Lafarga (2005), respecto de sus años de infancia en contacto con la naturaleza y con sus pasos para ir aprendiendo y conociendo al mundo y al ser humano.

Al igual que ellos constato que hay una fuerza misteriosa en el interior del hombre que le va guiando y le permite desarrollarse. En este sentido, Lafarga (2005), puntualiza que, a diferencia de las plantas y de los animales en el hombre esta fuerza es consciente.

Esta conciencia me ha llevado a participar en el campo educativo y me parece que soy responsable de los procesos de formación que en ella se van dando. La responsabilidad asumida no es fruto de un contrato, convenio o exigencia institucional, sino fruto del encuentro que a lo largo de mis años como educador he tenido con hombres y mujeres cuyas vidas han enriquecido mi camino y han dejado semillas de vida y esperanza por un mundo más justo y digno para cada uno de ellos y los que vendrán después de ellos.

Actualmente mi experiencia como docente tutor permite vivirme en relación con los alumnos, con mis compañeros, con la institución educativa y con los contenidos

escolares que curricularmente cada asignatura debe desarrollar, así como los planes de formación que este centro escolar promueve.

1.1.2 Contexto de la situación

Para poder realizar un acercamiento con la realidad del docente tutor en relación con los alumnos se aborda la realidad de un colegio de régimen privado en la ciudad de Guadalajara, el cual, bajo la modalidad de bachillerato, recibe alrededor de 450 nuevos alumnos, provenientes de más de 65 escuelas secundarias, con sus respectivas modalidades educativas y sus diversas maneras de formar en el ámbito académico, cultural, ideológico, y religioso, así como el nivel académico que esta diversidad supone pues cada uno proviene de propuestas educativas, pedagógicas y metodológicas muy diferentes entre sí.

Esta diversidad de modos de educar ahora plantea un nuevo reto: todos son adolescentes y viven una etapa de la vida que requiere especial atención, sensibilidad y cuidado pues el adolescente percibe perfectamente la genuinidad del educador, así como el saberse valorado, querido, respetado y tomado en cuenta como persona que está definiendo y probando sus valores, principios y creencias.

Cada alumno procede de diferentes familias. De manera que, en un mismo grupo escolar están presentes diversos modos de vivir esta nueva y dinámica realidad, donde afloran un sinnúmero de situaciones emocionales, afectivas, valorares, ideológicas, expresadas de maneras distintas, relacionadas en su mayoría con una actitud hacia los demás, hacia lo que hacen, sienten y hacia la vida. Estas actitudes están acompañadas de expresiones emocionales y toma de decisiones orientadas a sus expectativas, las cuales conforman un abanico de matices de formas para relacionarse e interactuar.

Algunos alumnos se integran a la novedad del bachillerato y a la novedad de la ciudad en donde ahora se enfrentarán a una ciudad donde la movilidad, la seguridad, el horario, los espacios para poder realizar sus tareas y trabajos, así como los sitios de descanso y esparcimiento se encuentran poco accesibles para alguien que inicia esta nueva etapa.

Lo anterior solo son algunos elementos de la nueva realidad tan diversa y compleja que le toca vivir a un adolescente que inicia su bachillerato: nuevo grupo, nuevo nivel académico, nuevo escenario de relaciones, nuevo estilo de escuela, nuevos retos y desafíos con los contenidos que ahora le toca abordar y además ahora un nuevo modo de organizarse en donde una figura aparece: el tutor.

El diálogo con el director y los coordinadores de los departamentos académico y psicopedagógico y de pastoral, permite tener un acercamiento más “sensible” a la experiencia de la vida escolar de la institución, motivo de la intervención. A partir de escuchar sus inquietudes acerca de una intervención en la escuela con la planta docente desde el desarrollo humano se identifican las siguientes líneas de atención:

- a) El papel del docente titular y su “acompañamiento” a los alumnos en situaciones especialmente conflictivas: afectivas, actitudinales, familiares, de aprendizaje.
- b) La importancia del acompañamiento al docente tutor desde la vivencia de su realización humana- profesional como educador, tomando en cuenta su persona, sus afectos, emociones, nivel de cansancio provocado por las tareas propias de su función y el stress que esto le genera
- c) Crear espacios en donde el docente-tutor pueda compartir su vida, reflexionar su modo de relacionarse con sus alumnos y compañeros y hallar nuevos elementos y estrategias que le permitan seguir acompañando a sus alumnos.

1.1.3 Características de la población

La comunidad educativa está integrada por educadores de entre 25 y 60 años. Hombres y mujeres. Todos ellos realizan sus tareas como educadores-docentes, docentes-tutores, personal administrativo, responsables de áreas culturales y deportivas, servicios generales, teniendo una población de aproximadamente 120 personas.

La población en la que se centra la detección es la de educadores, misma que está integrada por 65 docentes, de los cuales se aplican los instrumentos a 38 docentes.

La información obtenida se integra y se cruza con la de los directivos obteniendo datos que a continuación presento.

Se diseñan y aplican instrumentos para:

- a) Medir stress laboral
- b) Ambiente institucional
- c) Escala Likert
- d) Frases para completar

Los instrumentos aparecen al final del documento, en anexos.

El marco de la aplicación fue el de cierre de semestre, con cambios muy significativos como, por ejemplo: el cambio de director, los exámenes extraordinarios, la baja de alumnos cuyo número de materias en examen extraordinario no les permite seguir dentro de la institución, la jubilación de algunos docentes de gran trayectoria y peso en la institución, así como el término de las relaciones laborales de algunos maestros. Estos datos permiten identificar el momento que vive la comunidad educativa. Al final del documento aparecen los instrumentos utilizados para la medición de los datos, así como la Tabla con los resultados aparecen como anexos.

Áreas temáticas

A partir de las entrevistas realizadas a personas claves de la institución y de la aplicación de instrumentos que permiten conocer la realidad de las personas que laboran en ella, se puede inferir algunos temas “sentidos” como urgentes a resolver.

- Formación Humana (sus relaciones como persona)
- Formación Pedagógica (desempeño docente)
- Formación para relacionarse entre los docentes
- Formación Docente (La atención de la persona del docente)
- Formación como tutor (desempeño como tutor, sus tareas y funciones)
- El tutor y el acompañamiento a los alumnos
- Formación para las relaciones entre tutores y alumnos

- El Ambiente laboral (El reconocimiento del trabajo del otro) y los diferentes estresores psicosociales de los docentes.

Desde el Desarrollo Humano se pueden aportar elementos que permitan recuperar espacios de encuentro que permitan enriquecer a cada persona, hasta llegar a promover el cultivar relaciones de calidad, permitiendo a cada uno ser genuino, auténtico, en un autodescubrimiento de sus talentos que le permita construir un ambiente con elementos que facilitan la convivencia y la interacción humana mismos que influyan en la promoción y construcción de un ambiente educativo-escolar que permita la realización y desarrollo de la persona.

A partir de los datos encontrados se puede hacer una propuesta de intervención que aporte elementos para identificar las necesidades urgentes de la comunidad educativa y permita atender la relación entre miembros de la comunidad, los maestros y tutores, así como acompañarlos en este camino, pues la misma persona encarna el ser docente y el ser tutor.

En el acercamiento con el docente-tutor de grupo, se puede conocer algunas de sus necesidades y problemáticas que van viviendo y desde esta relación identifico la necesidad de una *escucha atenta, una relación empática, recibir al otro como viene* en una *aceptación positiva incondicional*, características o presupuestos básicos en una relación facilitadora según el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y desde esta interacción poder acompañar, es decir caminar con ellos desde su realidad de docente, pero más específicamente desde ser personas en constante interacción y movimiento.

El propósito de esta intervención fue promover el Desarrollo Humano desde la necesidad del otro, acompañando o facilitando, desde el ECP, un ambiente que permita el surgimiento de las respuestas desde la persona y así se puedan identificar las necesidades a atender. Promover y aportar la vivencia de una experiencia más humana, donde la persona del educador en cuanto tutor pueda ser el centro, éste será uno de los propósitos centrales de este trabajo, de tal manera que será el centro de la búsqueda de los datos que permitan aportar desde el Desarrollo Humano y desde el ECP un ambiente que favorezca el crecimiento de las personas y mejorar sus relaciones humanas.

1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo

Para el acercamiento a la realidad del docente e identificar sus necesidades se utilizaron diferentes recursos. La entrevista fue uno de ellos y permitió que, mediante el diálogo, se escuchara a quienes participaban en los puestos directivos del centro educativo.

Se aplicaron instrumentos para la detección de necesidades, diseñados para la población y con el objetivo de hacer una detección de las necesidades sentidas, lo más objetivo posible pues las cualidades y condiciones de la realidad que las personas del centro vivían no podían ser medidas solo en términos de cantidad, sino esencialmente por la calidad de las mismas.

La intervención estaba sustentada desde la visión humanista y el Desarrollo Humano, bajo el modelo rogeriano, mismo que se había presentado a la institución y a quienes estaban convocados a participar en el taller y a quienes se presentó la propuesta: objetivos, fases, presupuestos teóricos básicos, nivel de participación y meta a lograr.

Mediante la entrevista personal y con una escucha activa se inició el trabajo con los informantes clave a quienes se les planteó la pregunta generadora: desde tu visión: ¿Cuáles son las principales áreas de oportunidad o mejora que descubres en los maestros y que el Desarrollo Humano pueda favorecer?

Del diálogo con el director:

Los docentes que participan en esta institución educativa, se integran a una pedagogía y tradición, misma que facilita el modo de realizar dicha tarea.

Esta tradición permite dar continuidad a un estilo de ser educador y de concebir a la educación a aquellos que participan en ella ya sea como alumno o como maestro.

En la entrevista realizada al director de dicha institución, él identifica que hay dos temas muy importantes:

- a) Atender y responder a las necesidades de los estudiantes y
- b) Atender y responder a las necesidades de los maestros.

Respecto de los docentes se detectan las siguientes necesidades:

Es necesario agudizar la visión, conocer cuál es el *plan de formación* para los maestros del colegio, sistematizar las experiencias, renovarse o reinventarse en su misión, visión, función y tareas.

Se debe atender la formación y actualización de la práctica docente, dar los elementos teóricos que sustenten su estilo pedagógico, pero sobre todo lo relacional atender su aspecto humano, pues es desde ahí que se construye este estilo educativo y se dimensiona lo que es el acompañamiento al tutor y al docente.

La inducción, formación y acompañamiento a los nuevos docentes y a los nuevos tutores.

La revisión del proceso de selección, inducción, capacitación y formación, para que la institución integre dentro de su organización todo este proceso.

Institucionalmente se están haciendo esfuerzos para responder a los nuevos retos y desafíos que la educación a nivel bachillerato enfrenta, de tal manera que se diseñó e implementó un programa de formación para todos los colaboradores en dicha institución. Los directores de los colegios de la institución, avalaron dicho plan y están haciendo gestiones para que su implementación sea continua.

Del diálogo con el coordinador:

Dentro de la estructura y organización de la institución el docente tutor tiene dos coordinaciones: la coordinación académica y la coordinación de pastoral. El primero se encarga de supervisar que las asignaturas que se imparten desde el plan curricular cumplan con los requisitos de la SEP y el segundo con los requerimientos que la institución considera esenciales para su propuesta formativa, de tal manera que el tutor tiene ya dos coordinadores.

Hay una serie de tareas a realizar, mismas que son urgentes, sin embargo, la atención a las necesidades de acompañar a los maestros es muy importante y se necesita de otra persona que realice la parte operativa, de tal manera que el coordinador de maestros atienda lo académico: planeación, implementación didáctica, evaluación, orientaciones pedagógicas y otra persona debería estar

orientada a atender al docente en las necesidades operativas y personales que se presentan en día a día en una comunidad educativa tan amplia y compleja.

La formación y capacitación docente:

A nivel institución se ha iniciado un programa de formación y actualización para todos los educadores maristas, el cual está diseñado para poder favorecer el encuentro entre los educadores de las diferentes escuelas del sistema educativo marista, renovar su interés por la educación y promover la interiorización y renovación de la vida de los educadores.

Es importante atender a la persona del docente y que éste se sienta seguro, aceptado, valorado en lo que es y en lo que hace. Que la persona del docente pueda externar su sentir y parecer, sin temor, mostrarse como es, sin temor de ser juzgado, ser aceptado y poder decir lo que le inquieta, molesta, agobia o estresa.

Tener claridad en lo que se espera de cada uno respecto de las tareas y funciones que le corresponden puede ayudar a disminuir el grado de ansiedad que se percibe al término de cada semestre y ciclo escolar, misma que genera un ambiente poco sano para los que la experimentan.

Se percibe el desgano y desaliento en las personas, siendo esto, el resultado de una sensación de cumplir con lo que se pide, sin saber si lo hecho está bien o requiere mejora.

Revisar la práctica educativa, de tal modo que el docente pueda retomar su metodología y recibir la retroalimentación para poder seguir mejorando en su modo de relación con los alumnos desde lo humano, lo profesional y lo cognitivo.

Hay procesos que se siguen en la institución de un modo rutinario, parece que ya hay un estilo de hacer las cosas y algunos saben cómo hacerlo y los que llegan deben aprenderlo sin que se dé un proceso de inducción y de revisión de lo que se vive en la institución.

La formación de los educadores, desde la institución educativa cuya realidad se aborda, requiere atender las necesidades de las personas que ahí participan, darse a la tarea de escuchar e identificar las principales áreas de atención de la persona

del educador, quien vive en una constante interacción y necesita de habilidades, herramientas y actitudes que lo lleven a mostrar toda su persona y hallar en su ser de educador no un modo de hacer las cosas, sino un modo de ser, un modo de vivir su vocación de educador.

El acompañamiento personal y grupal es esencial para generar un modo particular en el estilo de relacionarse con los alumnos, ya que este aspecto es fundamental para el proceso formativo durante el bachillerato, por tanto, el tutor también es sujeto de dicho acompañamiento en su proceso personal y en lo que a la realización de sus tutorías y la formación para las mismas se refiere.

La experiencia del docente titular es vital para modelar desde la práctica, a los nuevos titulares. Recuperar y compartir su experiencia es fundamental para dar continuidad y para poder reflexionar sobre su experiencia y mejorar lo que desde la experiencia sea necesario

A partir del diálogo con el director y los coordinadores se puede identificar que se debe atender a la persona del titular y facilitarle las habilidades y herramientas necesarias para su desempeño y crecimiento. No hay quien sistemáticamente acompañe y escuche sus vivencias y le da las pautas necesarias para poder seguir desarrollando sus habilidades para el acompañamiento.

Recuperar la voz y el caminar de los docentes y tutores es fundamental para poder tener la visión de quiénes son los actores de este escenario, de tal manera que se diseñan instrumentos que permitan la detección de las necesidades de los docentes. Estos instrumentos se aplican para poder obtener información que permita seguir conociendo la realidad y desde ahí responder a sus solicitudes.

1.2 Propósitos de la intervención

Ante esta problemática y la necesidad de atender a los docentes tutores se desprende la siguiente **pregunta de intervención** ¿qué habilidades para la relación interpersonal debe desarrollar el docente tutor para acompañar el proceso del alumno en su formación humana y académica?

Objetivo general

Que los docentes tutores sean capaces de favorecer un ambiente de escucha y respeto para que los estudiantes compartan experiencias de vida, establecer relaciones que faciliten la interacción humana y puedan mostrarse más sensibles a la experiencia del otro.

Objetivos específicos

- Que los docentes tutores experimenten la actitud de escucha y de aceptación incondicional del otro
- Que inicien una relación consigo mismo, se conozcan, identifiquen sus cualidades y relacionarse desde su aceptación como persona.
- Que reconozcan la importancia y la necesidad del saberse escuchados y acompañados.

1.3 Plan de acción

Para realizar la intervención en la población mencionada y desde los propósitos que la misma detección identifican como necesarios se procedió al diseño de ocho sesiones, mismas que atendieron y partieron de la persona del docente tutor, su relación con sus compañeros, los rasgos básicos para una relación de ayuda y los descubrimientos o nuevas significaciones a partir del taller y que cada participante logre desde el ECP.

Tabla No. 1 Plan de acción para la intervención por fechas y sesiones

Sesión	Fecha	Área temática
1	6 de febrero 2014	Introducción, presentación, contactando conmigo mismo. Tema: “Este soy yo”. Propósito de la sesión: presentación del taller y de los participantes. Compartir quiénes somos y cómo estamos en nuestra vivencia de ser docentes titulares.
2	13 de febrero 2014	Autoconocimiento/ Sensibilización y contacto con las emociones/ Interacción en grupo. Tema: “Compañeros de camino”. Propósito: recuperar la experiencia de ser tutor de grupo, desde las sensaciones, describir lo que sienten en el encuentro con los demás
3	20 de febrero de 2014	Interacción/comunicación/conocimiento de algunos elementos del ECP Tema: “Caminemos juntos”. Propósito: recuperar la experiencia de lo que es ser titular y del tutor desde el enfoque humanista.

4	27 de febrero 2014	Interacción/ autoconocimiento / Recuperación de la escucha desde el ECP. Tema: “Escuchando con el corazón” Propósito: Recibir al otro como viene, disponiendo cuerpo y corazón para el encuentro.
5	6 de marzo de 2014	Interacción/autoconocimiento/ Tema: “Bienvenido (a), ya te esperaba”. Propósito: compartir sus experiencias al tener el encuentro con sus alumnos, hablar de su camino al lado del otro, los momentos de encuentro.
6	13 de marzo de 2014	Ambiente de confianza/empatía/ autoconocimiento Tema: ¿Quieres que te cuente mi secreto? Propósito: Recuperar el cómo vive la “actitud de escucha” en la relación consigo mismo y con los alumnos.
7	20 de marzo de 2014	El encuentro con el otro/ la interacción/ Tema: “Cuando me aceptas, me acepto y crecemos”. Propósito: Identificar mi capacidad de escucha y de aceptación del otro, ser capaz de recibirlo como viene. Identificar el efecto que provoca en el otro el recibirlo sin juzgar, interpretar, solo escuchar.
8	27 de marzo de 2014	Cierre/ lo que me llevo /mis descubrimientos personales. Tema: “Alforja para el camino”. Propósito: Identificar los elementos que desde mi experiencia han enriquecido mi camino, ¿qué descubrí?, ¿Qué me llevo?

Fuente: elaboración propia.

1.3.1 Lugar y sus condiciones

El taller se llevó a cabo en las instalaciones del colegio ya mencionado, los días jueves de 1:30 a 3:30. El calendario escolar obliga a hacer algunos cambios de día y hora mismos que se realizaron sin alterar las actividades escolares y contando con la disponibilidad de los participantes y la autorización del director de la institución para poder llevarla a cabo.

1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros

El taller se propuso para 10 personas y los costos corrieron por parte del facilitador, quien fue el responsable del diseño, aplicación, desarrollo y sistematización de la experiencia, así como de los insumos necesarios para el funcionamiento del mismo y atención de los participantes.

1.3.3 Programa de la intervención

Para llevar a cabo el plan de acción se desarrolló el programa de intervención, mismo que estuvo compuesto por ocho sesiones. A continuación, se presentan las dos primeras sesiones con sus puntos desarrollados para implementarse en el taller diseñado para lograr los objetivos trazados con los docentes-tutores participantes.

Tabla No. 2 Sesión 1 del plan de intervención

Actividad	Descripción de la actividad	Duración	Recursos
	Presentación del facilitador y del propósito general del taller Se realiza una actividad que permite al participante poder contactar con su cuerpo e identificar cómo se siente en ese momento	10 min. 10 min.	Presentación Grabadora Música
Presentación de los participantes	Los cinco sentidos. Se le entrega a cada participante una hoja y una pluma, dibujan una mano y en cada dedo escriben las indicaciones: lo que más les gusta: Ver, oír, paladear, oler y tocar. En la palma su principales cualidad o virtud, en la muñeca, su debilidad o temor. Acevedo, I (2014) <i>Aprender Jugando</i> . Limusa, México. Pp. 35-37	30 min.	Hojas Plumas
Mínimos para funcionar	Preguntar y compartir lo que queremos que suceda en el grupo y el mínimo de condiciones y acuerdo para funcionar	15 min.	
Presentándome como docente tutor	En participante comparte como se siente, elige algún aspecto que, desde su experiencia le parece significativo y expresa lo que le gusta, le significa o le dificulta su vivencia como tutor.	40 min.	
A modo de cierre	Para cerrar el momento de trabajo, compartimos cómo nos vamos, alguna sensación con la que podamos cerrar el momento de compartir.	15 min.	

Fuente: elaboración propia

Sesión I

Tema: “Este soy yo”.

Propósito: presentación del taller y de los participantes. Compartir quienes somos y como estamos en nuestra vivencia de ser docentes/tutores.

Sesión II

Tema: “Compañeros de Camino”.

Propósito: Recuperar la experiencia de ser tutor de grupo, desde las sensaciones describir lo que sienten en el encuentro con los demás.

Tabla No. 3 Sesión 2 del plan de intervención

Actividad	Descripción de las actividades	Duración	Recursos
Bienvenida y actividad de contacto	Realizar la actividad de respiración para relajar y poder tranquilizarse, percibir como esta mi cuerpo y mis sensaciones. Propuesta del focusing en Moreno S. (2009) Después de la actividad compartir cómo se está en ese momento y escuchar la breve participación de los talleristas.	15 min.	
Recuperación de la sesión anterior	Recuperamos lo vivido en la sesión anterior y compartimos como llegamos a este momento, podemos comentar algo en relación con alguna experiencia vivida...	5 min.	
¿Con quién camino?	Actividad: Bolsillos vacíos (permite alto clima de confianza, comunicación interpersonal y explorar el comportamiento de los participantes) Hacer parejas o tercias Acevedo, I (2014) <i>Aprender Jugando</i> . Limusa, México. Pp. 38-39	45 min.	Hoja con preguntas a compartir al terminar la actividad

A que se parece con mi caminar como Docente/titular	Se trata de compartir lo que vamos encontrando en los bolsillos de los demás, lo que nuestros alumnos llevan ahí guardado y que le son tan importantes... como saber lo que llevan y lo que significa para ellos. Como los acompaño, con que actitud...	50 min.	Proponer elementos teóricos del ECP sobre el acompañar al otro
A manera de cierre	Compartir que me llevo de la sesión de hoy, de qué me doy cuenta	10 min.	

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El Enfoque Centrado en la Persona permite recuperar al ser humano en su totalidad de sus relaciones y de sus emociones, explorar diferentes áreas en donde las personas, hombres y mujeres, se relacionan y se desarrollan en este mutuo encuentro que facilita el crecimiento de las mismas y el campo de la educación es uno de los espacios ideales para poder identificarlos.

Al participar de la vida de un grupo de educadores que se reúnen en el taller de intervención, ellos van compartiendo sus experiencias y construyendo el ambiente que les permite seguir abriendo su historia y sus vidas desde la certeza de que son recibidos, aceptados, respetados, valorados en su sentir por cada uno de sus compañeros participantes.

En este contexto mexicano en donde pareciera que la persona del educador no es tomada en cuenta, crear un espacio para recuperar la experiencia vivida y compartirla con otros cuyos ideales sobre la importancia de acompañar a los alumnos es similar se vuelve un momento en donde se comparte con otros para hablar y compartir lo que viven y sienten.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) permite que sea la persona con todos sus sentidos, sus emociones quien pueda ir narrando lo que ha vivido. El punto de partida para compartir es su propia vida y su sentir en relación con lo que vive. Al contactar con sus emociones puede mostrar los significados de estas vivencias, así como los modos que tiene para acercarse a los alumnos y hablar con ellos, escuchar lo que necesitan.

Toda relación que se establece desde lo que la persona es, permite recibir al otro en su grandeza como ser humano. Poco a poco va apareciendo el rostro humano, concreto, con su detallada fisonomía embellecida por sus sentimientos. El encuentro se vuelve auténtico, libre, dispuesto a reconocer lo que es y lo que quiere llegar a ser, pues al reconocer lo que siente elige como quiere seguir estando con los demás.

2.1 Revisión de Trabajos de Obtención de Grado (TOG´s)

En un acercamiento a diferentes trabajos de grado realizados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) para encontrar elementos relacionados con la “recuperación de la experiencia del educador en su tarea de ser un acompañante del alumno del nivel medio superior” identifiqué algunos trabajos que están centrados en la recuperación de la “persona” a diferencia de otros acercamientos que se orientan en la recuperación de las habilidades, ambientes, recursos o estrategias para la interacción con los aprendizajes o con los modos en que el alumno se apropia de los mismos.

Los trabajos citados son: Martha Patricia García González (2012) Las relaciones humanas: lugar de encuentro y crecimiento. Taller de comunicación y autoestima con colectivo docente de la escuela primaria Ma. Concepción Bátiz De Aviña. Soffchi Marchini, Marcela Cristina en su trabajo de grado, “Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el Desarrollo Humano”. Lic. Eugenia Patricia Zarate Valdivia, autora de “Sensibilizando mi docencia” Taller para la re-significación emocional fundamentado desde el Enfoque Centrado en la Persona, con docentes de una escuela pública de educación primaria en Zapopan, Jalisco.

Soffchi Marchini, Marcela Cristina en su trabajo de grado, “Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el Desarrollo Humano”, que presentó en Noviembre 2004, para obtener el grado Maestra en desarrollo Humano, busca “recuperar la práctica docente, “evaluando precisamente los aspectos que van más allá de lo técnico-académico, es decir, los aspectos que,

a través de mi actividad docente, van formando la relación maestro-alumno, esperando que las habilidades de escucha activa, aceptación incondicional, congruencia y todas aquellas que fomenten en el alumno la construcción de sí mismo y se convierta en la persona que realmente es, estén presentes en esta actividad (Soffchi, 2002, p.16).

A lo largo de la intervención se va dando cuenta que hay una discrepancia entre lo que cree hacer y lo que realmente hace, y “esta confrontación ha sido dolorosa para mí, pero a la vez realmente liberadora, porque ahora que tomo conciencia de este mecanismo puedo trabajar en él, antes... imposible.

El descubrimiento realizado, según Soffchi (2002) se debe a que hay una dificultad cuando ella, como docente tiene dificultades para aceptar sus sentimientos tal cual surgen, cree que esta incongruencia es lo que la lleva a actuar de esta manera, buscando hacer cosas que hagan parecer que sí los acepta.

Ella lo descubre cuando puede recuperar, analizar y profundizar la vivencia de su práctica docente: “Creo que esta dificultad de aceptar ciertos sentimientos que surgen en mi tiene que ver con mis propios constructos de los que es ser “bueno” o “malo”. Históricamente me ha costado fuertemente aceptar sentir el rechazo hacia otros por miedo de estar siendo una “mala” persona” (Soffchi, 2002, p. 23).

En esta recuperación de su experiencia, Soffchi (2002) insiste en la necesidad de saber lo que pasa con sus emociones, reconocer, aceptar mostrarse tal cual está. Esta congruencia le permitiría fluir con sus alumnos, ser más libre, generando relaciones más auténticas y congruentes.

Otro de los trabajos revisados fue el realizado por la Lic. Eugenia Patricia Zárate Valdivia, quien, para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Humano, presentó el Trabajo de Grado, “Sensibilizando mi docencia” Taller para la re- significación emocional fundamentado desde el Enfoque Centrado en la Persona, con docentes de una escuela pública de educación primaria en Zapopan, Jalisco.

En este trabajo se busca recuperar el lado humano de la relación docente alumno: “Un docente que transmite y facilita los conocimientos y la persona que está detrás de la figura del docente” (Zárate, 2013, p. 13). Al tener un acercamiento a este

trabajo me permito detenerme en lo que la autora plantea como propósito, el cual enuncia de la siguiente manera:

Acompañar a los docentes a obtener las condiciones para lograr una mejor clarificación emocional, que posibilitará una mayor conciencia en sus emociones, tanto en su área personal como en su labor como docentes, mediante la expresión de sus experiencias personales y laborales, así como también, a través de la revisión de su historia personal, favoreciendo el contacto con sus emociones (Zárate, 2013, p. 7).

Mi interés surgió por la preponderancia que en mi intervención se da a la recuperación de la experiencia del docente desde sus sensaciones y emociones. La importancia de un clima que favorezca este estilo de relación y la interacción que se puede generar con los alumnos desde este contacto y encuentro con la vivencia del mismo educador.

Citando a Zárate (2013) en su trabajo “sensibilizando mi docencia” menciona que algunos alcances obtenidos fueron el trabajo emocional en relación con el YO y su repercusión en su labor como docente. Asimismo, la autora asegura que se propició un clima como el que recomienda Rogers, es decir, donde prevalece el respeto, la seguridad, la cooperación y la escucha, favoreciendo con ello la expresión y el aprendizaje significativo emocional; y con ello, haber encontrado el lado humano de la práctica educativa, siendo este elemento uno de los más importantes en la presente propuesta de intervención dado que se trata de recuperar la experiencia del docente-tutor en su interacción consigo mismo, con sus compañeros y con sus alumnos.

Partir desde la experiencia del docente permite identificar su vivencia, los significados que encierra una práctica educativa centrada en la atención del alumno, quien se sabe acompañado por otros seres humanos que sienten, viven y se relacionan desde sus modos de ser, relación que en muchos ambientes educativos se define por los roles y funciones y no por el encuentro entre personas (Pérez, 2001, p. 21).

En este sentido, Pérez, (2001) refiere la importancia de haber encontrado a la

persona detrás del docente, puesto que, en ocasiones esta puede ser diferente a la que muestran frente a los alumnos e incluso, distinta a la que manifiestan en casa; por lo que se cuestiona si el aprendizaje y la relación que existe entre el docente y el alumno se dan de manera espontánea o auténtica.

Zárate (2013) insiste en la necesidad de atender a la persona en su lado humano y cita a Abraham (2000) quién expone que el propósito principal de la formación docente es contribuir a identificar sus propias emociones para tener una mayor conciencia del compromiso de su encomienda socio-educativa.

La cita anterior me permite sostener la idea de unicidad de que la persona del docente debe buscar o se le debe proveer de las herramientas para que se reconozca como un ser humano con diferentes facetas, mismas que si no se integran llegan a provocar una alteración en su modo de interactuar con su entorno, generando serios problemas incluso identitarios.

Zárate (2011) en su trabajo refiere la tesis de Olivares (2007 cit en Zárate, 2011) la cual está centrada en la importancia que da a las emociones y sentimientos en la educación, buscando hallar datos de experiencias ya sistematizadas que me permitan profundizar en mi intervención. Este trabajo aporta elementos para la interpretación de la misma, recuperando la experiencia del docente-educador.

En el trabajo citado se aborda el problema desde el plan curricular y el modo en que el sistema educativo se centra en identificar los contenidos, mismos que definen la relación entre el docente-educador y el alumno, sus compañeros de trabajo, sus jefes y los padres de familia. Esta relación vuelve al docente-educador el centro de todo el proceso y es quien debe intencionar y buscar los medios para lograr dicho aprendizaje; el alumno solo recibe lo que le ofrecen.

Olivares (2007 cit en Zárate, 2011) cita a Moreno (2002) quien se avocó en las experiencias de los docentes en relación con los alumnos. Esta autora puntualiza en que las emociones son parte del ser humano y es él, quien es responsable de reconocerlas e integrarlas a su proceso educativo, puesto que, además de ser inseparables también participan en la toma de decisiones.

Para lograrlo Zárate (2013) considera que se facilita la relación docente-alumno si

hay componentes que lleven a alumno a un aprendizaje activo, afectivo y emocional, siendo esta una tarea primordial del docente, quien debe poseer herramientas y habilidades que le permitan identificar, comprender y regular sus emociones, mismas que influyen en la relación con los maestros, los alumnos, los contenidos, padres de familia y la institución. Dentro de sus conclusiones Zárte (2013) presenta algunas propuestas que enriquecen, clarifican y animan a seguir en la atención a los docentes y su relación con los alumnos.

La importancia y necesidad de atender a la persona del docente desde sus emociones y sentimientos, es que les ayuda a vivir en contacto consigo mismos y aprender a relacionarse desde este nuevo modo de estar. Seguir proponiendo espacios de encuentro donde el docente pueda compartir sus experiencias y saberse acompañado en un clima de confianza y seguridad que favorezca su crecimiento y desarrollo como persona.

El Enfoque Centrado en la Persona permite integrar nuestra persona y sus emociones a la educación para facilitar los modos de interactuar con nosotros mismo, con los demás y con los contenidos. Iniciar un modo de relación donde el ambiente generado por este estilo de interacción permita un encuentro cercano, humano, de persona a persona que facilite el aprendizaje.

2.2 Actitudes y habilidades a desarrollar en los docentes

La facilitación como recurso permite establecer con el otro una relación de ayuda, según Egan (1981), el punto de partida no es “el otro” sino la misma persona del facilitador, buscando así desarrollar una actitud para la misma persona y no solo como herramienta útil para los demás. Se trata de ir desarrollando un estilo de ser, un modo de actuar, una manera de permanecer en el encuentro conmigo mismo y con el otro. Se puede decir que se está en un constante ir y venir.

La labor del facilitador es contribuir a escucharnos y recuperarnos a nosotros mismos, implica estar realmente presente acompañando a otra persona, dispuestos a caminar con ella en sus recorridos de búsqueda, sufrimiento y gozo, y querer escucharla comprensivamente, sin juicios, ni reclamos, ni sugerencias (Moreno, 2010). Si además reconozco que esta persona es quien mejor puede saber qué

dirección darle a su vida en sus diferentes situaciones, entonces me queda claro que una tarea fundamental como acompañante es la de estar en silencio y escuchar corporal y comprensivamente.

Conciencia del “yo”

Para profundizar en el concepto de la persona, Rogers (1946) plantea la necesidad del concepto de sí mismo. Para poder saber quién es, el hombre y la mujer necesitan ir al centro del yo, mismo que se encuentra en el interior de la persona, desde donde puede empezar a explorar sus emociones, percepciones y sensaciones, para que desde ahí pueda identificarlas y leer los sucesos, hechos, acontecimientos, objetos y personas que conforman su contexto.

La necesidad de saber qué sucede con la persona del educador surge del reconocer que en la medida que sepamos qué sucede con nuestro cuerpo y sus sensaciones, el poder reconocerlas, identificarlas, expresarlas con sus significados correspondientes permite iniciar un camino hacia dentro que facilita el auto conocimiento para desde ahí plantear el salir o permitir que otra persona pueda realizar el recorrido sin pretender guiarlo, dirigirlo, solo facilitarle dicha búsqueda. Cuando el educador empieza a recuperar su propia experiencia y es capaz de compartir sus hallazgos con otros que como él también comparten su “vocación”, es decir, que no solo desempeñan una profesión, sino que descubren en esta relación con sus alumnos un modo de realizarse como persona, un estilo de vida, un modo de ser, mismo que va identificando desde su mundo interior los significados que los datos de su experiencia le muestran. Esta coherencia le permite advertir, de acuerdo con Rogers (2012, p. 55-56), cualquier sentimiento o actitud que experimente en cada momento. Cuando esta condición se cumple, la persona se siente unificada o integrada y por consiguiente puedo ser tal como es en lo profundo de sí mismo.

Esta relación consigo mismo le permite identificar que en su cuerpo posee datos que su propio cuerpo guarda, reconoce. Moreno (2010, p. 49) plantea desde el Enfoque Corporal, que es posible identificar condiciones, acciones y movimientos

para propiciar un proceso personal de desarrollo donde sea posible escucharnos y reconocernos desde nuestras sensaciones sentidas porque se establece contacto con una clase de conocimiento de manera consciente, interna y corporal.

El educador y su facilitación en grupo

El Enfoque Centrado en la Persona permite generar condiciones que favorecen la relación grupal, pues éste es fruto del encuentro entre individuos, quienes tienen la oportunidad de compartir su caminar en un clima que favorezca el encuentro y la relación profunda. De acuerdo con Rogers (1973) cuando hay un ambiente propicio para la facilitación, es muy probable que el grupo desarrolle su propio potencial y el de sus integrantes. La capacidad que tiene el grupo merece mucho respeto porque promueve confianza en sus integrantes de manera gradual y progresiva. Incluso, el grupo puede compararse con un organismo vivo que es consciente de la dirección que toma.

Un grupo tiene objetivos que le permiten construir su propia identidad. Como educadores hay una misión compartida y es la de facilitar modos de aprendizajes. Esta misión corresponde a la institución que pertenecen y al sistema educativo mexicano. Respecto a la capacidad que tiene el grupo para ser facilitador de aprendizajes entre sus integrantes, Rogers (1973) apunta que el grupo es a la vez, un participante y un facilitador porque en él se expresan sentimientos y preocupaciones, cuyos resultados están orientados a un mayor crecimiento.

Desde esta perspectiva, favorecer un *clima o ambiente* de confianza es importantísimo para que las personas podamos confiarnos y abrirnos a la experiencia del camino en grupo. El autor enfatiza la importancia del clima mismo que va acompañando de algunas actitudes como el respeto, la escucha, la confianza y credibilidad en lo que las personas expresan, permitiendo así, que el grupo configure y defina su propia identidad, defina su ritmo, estilo y lenguaje.

En este sentido, Rogers (1973) afirma que el grupo en un principio, puede actuar de forma tranquila. Aunque no se sabe con certeza el rumbo que tomará el grupo, lo cierto es que todo lo que se presente en él, será un buen camino, porque sus

integrantes comunican sentimientos, emociones y vivencias tanto de manera verbal como no verbal. En realidad, en un grupo nadie sabe lo que ocurrirá, pero dice Rogers (1973) no es un aspecto por el cual el facilitador debe preocuparse. Un aspecto que siempre debe prevalecer en el grupo es la intención de no orientar, puesto que cada quien tiene su manera de expresarse, comunicarse y liberarse.

La riqueza del pensamiento de Rogers (1973) sobre el papel del facilitador de grupo radica en su propio caminar y en la reflexión que de él mismo hace, enfatizando que en este camino lo que verdaderamente importa es el grupo y como facilitador me permito vivir la experiencia desde el saberme parte del mismo, no soy quien dirige, quien decide el rumbo sino alguien que participa compartiendo la vida, los sentimientos, las emociones, alguien que respeta, escucha, aprende y se permite el encuentro con el otro desde mi *autenticidad*. Al respecto, Rogers (1973) afirma que, la tarea del facilitador es estar presente en la persona y en el grupo, en su totalidad, para procurar que aparezcan modalidades afectivas y cognitivas.

De esta manera, creer en el potencial del grupo, valorarlo, respetarlo, sabiendo que no soy yo “el que dirige” permite un ambiente de encuentro, intercambio y relación tan humano, que facilita el encuentro entre iguales, no me siento superior, ni creo que yo soy el que sabe, como tampoco asumo la responsabilidad de que lo que pase en el grupo y en el tipo de decisiones que se tomen me corresponde, pues cada individuo es único, capaz de pensar y decidir por sí mismo y yo no soy quien dirige sus vidas. En esta línea de pensamiento, Rogers (1973) puntualiza en que, la función del facilitador es significativa para el grupo, pero el proceso grupal es mucho más importante, en consecuencia, es conveniente estar atento a no obstaculizar el proceso del grupo. Además, es importante señalar que, el facilitador es responsable ante los participantes, pero no de ellos.

Rogers (1973) enuncia algunos comportamientos que dificultan la facilitación del grupo y trata de prevenir sobre actitudes que muestran un interés por parte del facilitador de “hacerse notar” fijando sus propias metas, queriendo parecer como el que “dirige” o el que define el rumbo del grupo, creyendo que de esta manera el grupo crecerá solo si se siguen las pautas sugeridas por él, centrando todo en lo

que sus necesidades proyectan. Al respecto, Rogers, (1973, p. 60) agrega que ha aprendido a expresar sus sentimientos de manera más libre ya sea en relación con el grupo o de manera individual. En este sentido, Rogers (1973) reconoce la importancia terapéutica que tienen los miembros de un grupo.

Asimismo, Rogers (1973) desde el grupo como un medio terapéutico, sugiere actitudes de respeto, escucha, permitir al otro hacer su camino, dejar que el otro crezca, expresarse desde lo que uno es, confiando en la sabiduría grupal y reconociéndose, en cuanto facilitador, como un miembro más del grupo, alguien que participa con sus sentimientos, su persona toda, queriendo encontrar al otro en toda su grandeza, sabiendo y creyendo que el grupo es capaz de solucionar y de desarrollar todo lo necesario para crecer y resolver sus retos, así como encontrar el camino que le corresponde.

El educador y el encuentro grupal

El caminar del grupo de educadores se ve marcado por un genuino interés por compartir. El encuentro cercano, respetuoso, favorece un clima que permite la interacción sana. Al respecto, Rogers (1973), sostiene que ha sido testigo de personas que han cambiado el concepto que tienen de sí mismos a medida que tienen una inmersión para explorar sus sentimientos en un clima de aceptación, al tiempo en que recibían una retroalimentación un tanto dura y a la vez tierna, de los miembros del grupo que se interesaban en ellos. En el entorno grupal, van apareciendo sus sentimientos y los van revelando, de manera que, poco a poco el espacio grupal se vuelve un lugar de encuentro, de escucha y de ayuda, donde sus integrantes de manera progresiva, se abren para compartir su experiencia. A decir de Rogers (1973), las personas en ocasiones logran compartir lo que sienten de manera auténtica y arriesgarse a expresar sus sentimientos verdaderos –cariñosos y negativos- tan pronto como toman conciencia de estos.

A lo largo del compartir, identifican momentos donde la interacción en grupo ha sido muy significativa y muestran sus sentimientos, identificando con mucha claridad que, a partir de dicha experiencia pueden saberse parte del grupo y sentir la recepción, aceptación y reconocimiento por los otros participantes.

Tienen sus propios *insights*, mismos que han facilitado el sentir la necesidad de mostrar quien soy y como soy y el exponerme, atreverme, arriesgarme a dar el paso y descubrirme así, *vulnerable* ante los demás y ante mí mismo. En este sentido, Rogers (1973), señala que, hasta después de la terapia grupal, no había tomado conciencia de sus sentimientos más profundos o del valor de otras personas. En el momento en que al expresar lo que sentía, otros comenzaron a llorar, comprendiendo que ellos también podían sentir lo mismo. Fue entonces cuando Rogers (1973) tuvo la sensación de pertenecer a la raza humana.

Esto es lo que permite iniciar un camino de autoexploración que muestra cada día una nueva faceta de la vida, llegando a sentir emociones no reconocidas, aunque sí presentes y mostrar aspectos de la persona que se revelan como por primera vez a los ojos de los otros y de sí mismo. Esto es similar a lo que sucede en los grupos, pues los educadores identifican que los grupos tienen vida y configuran una identidad dada por los mismos miembros que participan en él y que cada persona, cada alumno empieza a mostrarse más auténtico con sus sentimientos y actitudes ante los demás, llegando a tomar decisiones en función de sus propios recursos y de sus propios anhelos, siendo el grupo o el encuentro con el otro un gran potencializador y promotor de este desarrollo.

En relación con esto, Rogers (1973) afirma que en el fondo las personas tienen ciertas similitudes, que comparten una existencia real y por momentos dolorosa, donde cada persona tiene un depósito de vida y amor que solo tiene que ser destapada para alimentarla y vivificarla.

Así, para Rogers (1973) estos cambios no son resultado de estrategias diseñadas para tal fin, como tampoco es el resultado de las habilidades mostradas por el facilitador del grupo, sino justamente son el fruto de una interacción en la relación de personas que muestran su vida y se dejan tocar, interpelar, con otras experiencias, mostrándose cada uno con lo que tiene y lo que es.

Al igual que Rogers (1973), creo que este camino para mí y para los demás es doloroso pues implica tocar nuestra historia con sus áreas sensibles, vulnerables, contactando y hablando desde los sentimientos, mostrándonos así y permitiendo

que los otros puedan vernos así de humanos, así de vulnerables y eso implica un cambio muy profundo en nuestra vida y en el modo en que, se nos ha educado, pero que solo así podemos “escarbar” para encontrar el agua que hay en nuestro interior, calmar nuestra sed y compartirla con los demás, para que los otros también puedan refrescar sus vidas.

Cada persona va configurando su identidad a partir de la interacción con los demás y creo que esta relación le permite identificar con mayor claridad lo que es propio y lo que no, lo que tengo y lo que soy, así como el poder compartir mi propio modo de ser y de sentir.

Lo propuesto por Rogers (1973), tiene un gran impacto y creo que es muy esperanzador para las personas que, en sus diferentes ambientes: familiares, educativos, empresariales, buscan generar cambios, teniendo la claridad que la dinámica de vida impactará y generará algunos conflictos pero que si se crea un ambiente de confianza, respeto, escucha activa, seguridad y cuidado de la persona, estas se atreverán a explorarse, mostrarse, descubrirse, empezar a aceptarse como son y desde esta experiencia confiar en el otro, creerle, recibirlo sabiendo que es alguien tan digno como yo, tan merecedor de ser escuchado, recibido, sin ser juzgado.

En este sentido, Corey (1995) permite aproximaciones al pensamiento de Rogers y al ECP, desde la experiencia grupal. Es muy interesante el constatar que los supuestos para la relación facilitadora individual sean los mismos que se requieren para la facilitación grupal. Me parece que de fondo es la congruencia de la propuesta pues en los dos modos de encuentro es la “persona” quien participa. A decir de Corey (1995), el *enfoque grupal centrado en la persona* se basa en la idea de que los seres humanos tienden a moverse hacia la totalidad y la auto-realización y que los miembros individuales, así como el grupo en su totalidad, pueden hallar su propia dirección con ayuda del facilitador.

En el desarrollo de la propuesta de Corey (1995), el facilitador requiere de *conductas* y *actitudes*, mismas que le permitirán la interacción en el grupo desde lo que él es y precisan de un conocimiento de su persona que le permite aceptarse y

mostrarse tal cual es, con toda su *genuinidad*, logrando de esta manera entrar en relación con los otros desde su modo de ser. Este estilo de relación, no se improvisa, pues requiere de una *autoexploración*, *autoaceptación* y *confianza en sí mismo*. Esta terapia se concibe más como un modo de *ser* que un *modo de hacer*.

Retomar algunos elementos como *genuinidad*, *empatía*, *aceptación* positiva, enriquecen la comprensión del modo de estar frente al otro. Asimismo, permiten con mayor claridad, seguir identificando las actitudes que puedo cultivar para seguir favoreciendo un estilo de relación desde la certeza que de esta manera se puede aproximar, conocer y dejar que la persona muestre su mundo.

El enfoque grupal centrado en la persona abre una puerta y posibilidades infinitas para facilitar ambientes en donde se pueda acompañar a personas en interacción con un grupo y a ser testigos de la sabiduría grupal, de los modos como nos desarrollamos al participar en grupos con la diversidad de personas y de experiencias, confirmando que somos seres en relación y que nuestra estructura individual necesita de una experiencia grupal, pues esta nos enriquece, nutre y permite el poder saber que somos capaces de comunicar nuestra experiencia y nuestro modo de ver el mundo.

En este caminar es preciso *aceptar* al otro con lo que vive y con el modo como lo vive, aunque no significa *aprobar* tal o cual práctica. El Enfoque Centrado en la Persona es fundamentalmente un modo de ser que encuentra su expresión en las actitudes y conductas que crean un clima favorecedor del crecimiento. Se trata más bien, de una filosofía básica y no de una técnica o método (Rogers, 1973). De acuerdo con Rogers (1973), cuando se vive esta filosofía, ayuda a la persona a ampliar el desarrollo de sus propias capacidades y estimula también el cambio constructivo de otros.

Recuperar la experiencia del educador como alguien que participa en grupos y como alguien que trabaja, como docente con grupos, creo que me permite identificar que algunos profesores integran a su práctica las actitudes del ECP, permitiéndose experimentar y valorar, desde esa relación todo el crecimiento que han logrado, tal actitud inspira a seguir confiando en su persona y en la del

educador; creen que lo que hacen, los lleva a buscar con mayor fuerza y claridad lo que tienen y no han podido desarrollar.

Como docente tutor estas actitudes permiten establecer relaciones con los estudiantes desde un ambiente más cercano y cálido, confirmando la necesidad de seguir cultivándolas, así como continuar formándose para *conocerse, aceptarse y mostrarse como es*. Siguiendo a Corey (1995), entre las características que tienen los facilitadores de grupo están el confiar plenamente en el proceso grupal, escuchar de manera atenta y sensible a cada persona, en este caso, a los estudiantes, crear un clima de seguridad y confianza, así como dejar que el grupo tome su propia forma y su rumbo. De manera que, mientras más auténticas sean las relaciones, la persona será más libre y podrá aceptar y promover el ambiente adecuado para que los otros puedan mostrarse como son, sabiéndose escuchados, comprendidos y permitiéndose desde ahí, encontrar los modos de seguir desarrollándose.

2.3 Actitudes y habilidades docentes desde el ECP

Toda persona posee en sí los elementos necesarios para poder realizar lo que está llamada a ser. Esta premisa es propia del pensamiento humanista de Carl Rogers (1973), y de Juan Lafarga (2005), quienes sostienen que cada individuo posee en sí una “tendencia actualizante” misma que permite la autogestión y la búsqueda de modos más humanos para realizarse, esta es una especie de fuerza que hace que cada hombre y cada mujer, encuentran condiciones ideales para desarrollar todas sus potencialidades, esas que están ahí y que le pertenecen, por el hecho de ser persona.

Según Barceló (2012), esta tendencia al crecimiento y a la actualización puede relacionarse con una “tendencia direccional formativa” que opera en todo el universo. Se trata de una tendencia evolutiva presente tanto en la vida orgánica, como en la materia inorgánica. Y, además, esta tendencia opera en el universo a muchos niveles.

De acuerdo con lo expresado hasta el momento, hablar de las condiciones favorecedoras es hablar de rasgos que permiten, como en una especie de campo

de cultivo, que las condiciones ideales de luz, agua, oxígeno, nutrientes y semilla en buen estado puedan combinarse para que la nueva vida surja. Algo similar sucede en la relación entre los docentes tutores y los alumnos, quienes desde el ECP y en una interacción de ayuda, se encuentran favorecidos por un ambiente de confianza, escucha, aceptación positiva incondicional, empatía y respeto, gestándose un nuevo modo de encuentro, viviendo el proceso del aprendizaje solo como un modo más de permitir que los aprendizajes lleguen a ser significativos (Egan, 1981).

Si bien, Rogers (1973), Lafarga (2005) y otros promotores del Enfoque Centrado en la Persona, presentan y promueven dicha tendencia, fue Maslow (cit en Barceló, 2012), promotor de la llamada *tercera vía* en psicología, quien describió, de una manera más sistemática, el funcionamiento de la tendencia a la autorrealización en el ser humano. Maslow (cit en Barceló, 2012) considera que la terapia no es el único medio de ayuda para la autorrealización de las personas, sino que también participa la educación, la vida familiar y la dirección de la propia vida.

El ECP toma este postulado y se preocupa por desarrollar las condiciones necesarias para que el ser humano pueda planificarlas. Según el ECP hay diferentes actitudes a desarrollar que favorecen dicho crecimiento psicológico y actitudinal para lo cual el facilitador, terapeuta, educador juegan un papel muy importante. De acuerdo con Rogers (1987), uno de los supuestos del ECP es que las personas tienen recursos suficientes para la autocomprensión y la alteración de conceptos, actitudes básicas y conducta autodirigida. Todos estos conceptos pueden ser alcanzados si se crea un clima de confianza y actitudes facilitadoras.

La relación centrada en la persona del alumno, según Rogers (1987), facilita que la persona pueda interactuar más libremente con los contenidos, los medios para el aprendizaje, permitiendo poner en el centro de esta interacción a la persona del alumno y sus necesidades afectivas, familiares, relacionales, atendiendo a una persona con toda su riqueza y complejidad y acompañándolo a que desde esta diversidad pueda encontrar el modo más creativo y genuino para desarrollarse.

Condiciones actitudinales

El clima necesario que libera nuestra tendencia actualizante se caracteriza por tres actitudes primarias del facilitador, el primer elemento es la genuinidad, autenticidad o congruencia del facilitador del grupo; el segundo elemento es la actitud denominada aceptación positiva incondicional, mientras que, el tercero es la comprensión empática del marco de referencia subjetivo e interno de los miembros.

Genuinidad, autenticidad y congruencia

Para facilitar dicha actitud en la persona es necesario que quien le acompañe sea una persona que pueda mostrarse tal cual es; en el ECP se le llama auténtico, esto permite que el otro identifique cuál es el estado emocional en el que se encuentra la persona con quien interactúa, en especial si es alguien con quien, las circunstancias le llevan a una interacción como educador. El educador deberá mostrarse sin máscaras, sin la apariencia de un rol o de alguien que “sabe” lo que hace y se muestra como el experto, logrando así inspirar en el educando el ser como es, con sus emociones y sus sentimientos, permitiéndole crecer en una coherencia afectiva y una aceptación auténtica de su modo de ser y de relacionarse con los demás.

De acuerdo con Natiello (1987 cit en Corey, 1995), para mantener la genuinidad, el facilitador necesita un alto nivel de auto-conciencia, auto-aceptación y auto-confianza. La genuinidad es un estado de autenticidad que resulta de la exploración profunda de uno mismo y de la voluntad para aceptar las verdades de esta exploración.

Consideración positiva incondicional

Para favorecer el ambiente que permita el desarrollo y crecimiento de la persona es fundamental que el docente tutor, facilitador o acompañante, sienta y exprese dicho sentir de aceptar al otro como está, para esto se requiere como condición necesaria el disponernos a aceptar que la persona puede experimentar sus sentimientos y expresarlos sin ser juzgado por hacerlo o sin pretender modificarlos por quien los recibe, sino aceptarlos como son, recibirlo como viene, permitir que se muestre como se siente, pues su cuerpo expresa lo que lleva en sí mismo.

Al respecto, Corey (1995) sostiene que la aceptación positiva incondicional consiste en que el facilitador valore y acepte a las personas sin condiciones ni expectativas. Asimismo, Corey (1995) advierte que la aceptación no debe ser confundida con la empatía; esta última se refiere a la capacidad de ver el mundo de la otra persona y para ello es necesario que el facilitador ponga entre paréntesis su marco de referencia.

Comprensión empática

Cuando el docente tutor es capaz de percibir el mundo interior del alumno, cuando puede escuchar lo que dice y también lo que no verbaliza, abre la puerta para que el alumno revele su mundo interior. Parte de la comprensión empática es fundamental la escucha activa, entendida como la actitud para estar presentes, acompañando a la otra persona en su recorrido de búsqueda, donde puede encontrarse con la alegría, la tristeza y el gozo, también implica el escucharla de manera comprensiva, sin juicios, ni reclamos, ni sugerencias. Una actitud del facilitador es estar en silencio y escuchar corporal y comprensivamente a la persona.

A esta peculiar manera de escuchar Rogers (1961) la llamó comprensión empática, la cual permite establecer una relación que lleva a la persona a una comprensión de su mundo desde una perspectiva más amplia y permite a quien se le acompaña el contactar con dicha realidad, reconocerla, aceptarla y decidir qué hacer con lo que descubre, es decir qué se le posibilita al estudiante para buscar un cambio en su persona.

El cultivo de las actitudes mencionadas permite que la persona de quien acompaña y del acompañado puedan seguir en un constante fluir. La persona está llamada a un crecimiento dinámico, mismo que se posibilita cuando se encuentra en un ambiente favorecedor.

2.4 Estresores psicosociales

La persona del educador participa de un contexto social y cultural en el que constantemente vive situaciones de relación que le llevan a tocar su vulnerabilidad.

Su interacción con los alumnos requiere de herramientas y de habilidades que lo llevan a tocar situaciones de dolor, alegría, enojo, tristeza, agresión, interactuar con contenidos y situaciones grupales, así como seguir la propuesta educativa correspondiente al modelo educativo escolar y al propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

En diferentes momentos el docente es evaluado por sus conocimientos y habilidades, así mismo recibe capacitación didáctica y pedagógica como parte importante de su formación para seguir cumpliendo con su labor docente; sin embargo, en lo que a su persona se refiere, cuenta con pocos espacios para el diálogo, la reflexión y el seguimiento respecto a cómo integrar sus emociones y las diferentes reacciones que experimenta ante lo que vive en su interacción educativa.

Los ambientes educativos en su propia propuesta conllevan ya una serie de exigencias propias que se reafirman con los mapas curriculares de la SEP y con los modelos que las instituciones particulares que se implementan. Algunas de estas instituciones poseen una gran tradición y estilo académico y pedagógico. Algunos docentes participan en ambientes educativos tradicionales, mismos que buscan integrar elementos de atención al alumno desde sus necesidades, así como las propuestas pedagógicas que permiten a los alumnos desarrollar sus diferentes habilidades académicas, pedagógicas y relacionales.

Lo anterior empieza a generar ya algunas necesidades al docente: conocer sobre la asignatura, poseer herramientas que faciliten los procesos de aprendizaje del alumno y permitir un ambiente donde el alumno pueda relacionarse consigo mismo, con los compañeros, con los educadores y con los contenidos.

El educador: su vocación y amor al trabajo

En la obra de Robbins, (2009) *Comportamiento organizacional*, así como en la investigación de campo realizada con educadores del lugar de la intervención y los datos obtenidos en las diferentes lecturas realizadas desde la propuesta del enfoque humanista, permite tener un acercamiento a la reflexión y a la búsqueda de respuestas a algunas inquietudes sobre el clima y la cultura organizacional, así como sus diferentes formas, impactos, alcances y retos presentados con mucha

claridad para seguir construyendo un ambiente que permita que el ser humano pueda seguir encontrando sentido a una de sus actividades más fundamentales: el trabajo docente.

Todo ser humano al realizar una actividad así, necesita saber lo que hace, qué esperan de él, identificar su aporte y el reconocimiento del mismo; ser creativo, reconocido y creer en sí mismo; trabajar con otros, seguir a alguien que emprende, genera beneficios para sí y para los demás y por si fuera poco también debe encontrar formas de realización desde esta actividad humana conocida como el trabajo dentro de una organización educativa.

Algunos dicen que *la tarea de educar, es más sublime que la de gobernar el mundo*, sabiendo que la labor de educar no solo es importante o necesaria, sino que se vuelve imprescindible dado que se trata no únicamente de dar continuidad a una tradición o ser partícipe de un proceso educativo, sino que como educador me vuelvo *formador, testigo y acompañante* de hombres y mujeres que de una u otra manera necesitan tener claridad sobre lo que se quiere de ellos, así como de las implicaciones que tiene el formarlos para la vida, ya que se necesita contar con personas enamoradas de su vocación, sabedor de que la educación implica trascender en la vida. Sin embargo, sabemos que en nuestro país como en muchos otros lugares los hombres y mujeres que se dedican a esta labor son poco valorados, mal remunerados y se atiende poco su condición de desarrollo humano y profesional.

El educador y el contexto actual

Nuestra situación política, social y cultural refleja una realidad cada vez más compleja, misma que afecta todo el tejido social, siendo prácticamente imposible el poder quedar indiferente o no ser interpelado por ésta como diría Max-Neef, “estamos atrapados en una inmensa desorientación cultural” (Max-Neef, 2014, p. 15), misma que es confirmada desde otros ámbitos, en el caso nuestro desde nuestra realidad política, nuestra crisis social, nuestra falta de certeza moral en las instituciones las cuales eran nuestros referentes como la religión y los ambientes educativos. Al perder credibilidad dicha institución, también lo hacen quienes la

conforman, pues no hay instituciones que tengan vida por sí mismas, existen hombres y mujeres, que son quienes dan vida a las instituciones y cuyas acciones conforman un modo de ser y de actuar.

Cada etapa enfrenta sus conflictos, y en realidad, no hay nada de malo en ello, siempre y cuando haya una coherencia en la respuesta ante el desafío que se enfrenta (Max-Neef, 2014). En este momento histórico los tejidos que nos sostienen se han roto y habrá que reconstruirlos y en particular el tema de la *educación* está sumamente vulnerado, así como el de los educadores y sus diferentes modos de interactuar, consigo mismo, con los demás, con su entorno y con todo aquello que les da el sentido de trascendencia.

La institución educativa en la que se realiza la intervención cuenta con un ideario educativo que inspira y fundamenta la práctica del docente en la institución y con un reglamento que orienta las acciones tanto a profesores como a alumnos. En este reglamento se establecen con claridad los principios, las normas y las acciones que se esperan de quienes participan de la vida del colegio, así como las consecuencias y sus respectivas sanciones si se violenta dicho reglamento. A continuación, algunos elementos orientadores de la vida escolar:

- La tarea principal del educador es impartir su asignatura
- Puntualidad para iniciar y terminar la clase
- Uso de expresiones amables y respetuosas
- Mantener orden y disciplina en la clase y en la institución en general
- Ser un modelador de valores
- Ser el primer observante de cada una de las normas y reglas que marca el reglamento
- Cumplir con la planeación y programación de la asignatura
- Hacer presencia con los alumnos en espacios fuera del aula
- Atender al alumno y a los papás para acompañar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atender al alumno de forma personal, en lo que a dudas, asesorías y calificaciones se refiere

- Velar por el trato respetuoso y atento entre compañeros
- Cultivar valores como la honestidad, el trabajo y el respeto
- Respetar, desde la tolerancia y el diálogo, las diferentes creencias y manifestaciones.
- No permitir el uso de celulares durante las clases
- No permitir la ingesta de alimentos dentro de los salones

Los aspectos arriba citados deben ser observados y atendidos para favorecer un ambiente de estudio y de trabajo, tendiente del desarrollo de los alumnos, cuyos grupos oscilan cerca de 46 estudiantes, con la peculiaridad que no todos los docentes han recibido la formación requerida para dicha tarea.

Algunos estresores en los educadores

Este trabajo de intervención buscó aportar elementos para la recuperación de la experiencia laboral y detectar elementos que estén favoreciendo u obstaculizando el desarrollo de las personas que ahí participan. A partir de la detección de algunas necesidades en los docentes fue posible medir niveles de satisfacción laboral a partir del reconocimiento de su trabajo, el contar con los recursos necesarios para desempeñar su labor, los diferentes motivadores laborales, el reconocimiento de sus compañeros, el ambiente laboral y sus niveles de armonía en el desarrollo de su ser como educador.

La calidad de vida de los seres humanos es uno de los principales elementos que todo profesional del desarrollo humano debe de cuidar, promover y asegurar en las diferentes organizaciones en las que se vea involucrado, cuidando como diría Lafarga (2005), de no dejarse llevar por sus propios intereses e ideas, sino siempre creyendo que el otro posee todo en sí para desarrollarse. Esta postura es compartida por Rogers (2012), quien sostiene que en el hombre y en la mujer radica todo lo necesario para poder realizarse.

Burnout

Desde este enfoque me aproximé a la realidad de algunos profesionales de la educación, quienes por el tipo de trabajo que realizan viven frecuentemente en

medio de algunos estresores psicosociales y son más susceptibles de presentar el síndrome Burnout también denominado como “estrés laboral”, pues se dedican a trabajar dentro de las llamadas “profesiones asistenciales”, es decir, de servicio público, como los profesionales de la enseñanza, quienes pueden encontrarse fuertemente afectadas por este síndrome y verse sometidos a un gran desgaste profesional (Ayuso, 2014).

Algunos otros autores aportan datos que vuelven urgente y necesario el atender este síndrome y sus catastróficos efectos, mismos que se vuelven contradictorios, pues quien se dedica al encuentro y a la relación cercana con el otro termina aislado, agotado, sin sentido ante lo que le toca hacer, se puede decir, despersonalizado. Se reconoció al *burnout* como un riesgo ocupacional para profesiones que comprenden cuidados de la salud, educación y servicios personales (Ayuso, 2014).

Por su parte, Barros y Nahas (2001) señalan que el agotamiento profesional que causa el síndrome de *burnout* puede conducir a la despersonalización de la persona y, como consecuencia, favorecer el desarrollo de actitudes frías, negativas e insensibles, lo que se traduce en deshumanización, hostilidad, intolerancia y trato impersonal. Mencionan también la sensación de baja realización personal o de ineficiencia con las que los profesionales que padecen el síndrome de *burnout* tienden a experimentar una baja autoestima profesional. Sus efectos son terribles y creo que lo más importante es atenderlos para generar una cultura preventiva, que permita identificar, conocer, difundir e iniciar acciones que puedan combatir dicho estresor psicosocial.

Por el tipo de relación y de ambiente en el que participan los educadores y aquellos cuyas labores son afines, Ayuso (2014) asegura que nadie se exime de la exigencia en la entrega, implicación, niveles de idealismo y un indudable servicio a los demás. Máxime si está acompañado de una personalidad perfeccionista y autoexigencia, provocando un desequilibrio entre las expectativas personales y la necesidad de atender el trabajo diario.

Ante los diferentes retos que enfrentan los docentes dentro de la vida escolar también se identifican algunos rasgos típicos de carga emocional, intelectual y relacional, hasta llegar al punto donde los educadores experimentan estrés como resultado de una sobre carga mental y estrés debido al alto grado de procesamiento cognitivo, susceptible este de ser medido por procedimientos objetivos (Ayuso, 2014). Para algunos autores, entre ellos, Lazarus y Folkman, (1986 cit en Ayuso, 2014), definen el estrés como una relación entre la persona y su entorno, mismo que, es considerado como amenazante, ya que pone en peligro el bienestar de la persona. De acuerdo con Ayuso (2014), el estrés suele estar acompañado por la frustración, el conflicto y estados de ánimo como la ansiedad y la ira; mismos que requieren ser atendidos.

Autores como Lazarus (1986 cit en Ayuso, 2014) sostiene que existe un modelo ancestral de hacer frente a los problemas. Según este modelo, los sujetos valoran constantemente las interacciones que ocurren en cada momento en relación con el entorno. Los sucesos que aparecen como retos o amenazas (nocivos en potencia) se analizan con mayor detenimiento y se plantean interrogantes para averiguar qué tipo de acción va provocando este caso, a la vez que evalúan los recursos con los que hacer frente al problema. Teniendo como recurso inmediato la valoración de la interacción con el entorno, identificando lo que amenaza, la persona puede analizar su situación e identificar los recursos con los que cuenta para enfrentar situaciones adversas.

Algunas consideraciones ante el estrés laboral

El estrés se relaciona con una cadena de reacciones complejas a nivel biológico, psicológico y social que comprende circunstancias en las cuales los recursos de cada individuo se pueden agotar hasta la extenuación. A decir de Yeda (2012) los síntomas de estrés no se presentan de forma inmediata o dominante, existen fases en que esa perturbación persiste hasta llegar a una situación más aguda, con quiebre total de la resistencia y extenuación física y psicológica.

Un ambiente de trabajo amenazador para las necesidades de realización personal y profesional del individuo o para su salud física y mental desencadena el estrés

laboral y puede causar el *burnout* cuando existen situaciones de estrés crónico y persistente.

De acuerdo con Yeda (2012) las investigaciones publicadas entre los años 1998 y 2011, muestran que los principales eventos estresores relacionados con las organizaciones están asociados a la presión en el trabajo, al ambiente cultural de la organización y su dinámica. Ante los resultados obtenidos se admite que el estrés laboral en una de las principales causas del proceso de enfermedad del trabajador y pone en riesgo su salud física y psicológica, lo que genera pérdidas a los propios individuos y a las organizaciones. Siguiendo a Yeda (2012) para controlar el estrés algunos trabajadores suelen recurrir al consumo de cigarrillos, bebidas alcohólicas y consumo de drogas. Cabe mencionar que el estrés trae consigo una disminución significativa de la creatividad; la inactividad física; el sufrimiento psíquico; la impulsividad; la agresividad y el cansancio físico, entre otros.

En este sentido, Yeda (2012) admite que aún no se encuentra una causa común que motive el estrés laboral porque los eventos estresores varían según las condiciones y ambientes de trabajo y pueden desencadenar reacciones diferentes en cada persona, tanto de amenaza potencial como de alternativa de enfrentamiento al estrés; por lo tanto, cualquier trabajador está sujeto al estrés y cada organismo reacciona de forma diferente para enfrentarlo.

A partir de la consideración del estrés psicosocial y la necesidad de desarrollar competencias emocionales, Muñoz de Morales (2005) diseñaron un programa de intervención en educación emocional denominado P.E.C.E.R.A, que tiene como finalidad la prevención del estrés psicosocial en contextos educativos mediante el desarrollo de las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento.

A nivel teórico, el programa P.E.C.E.R.A. se fundamenta en elementos de diferentes modelos como la psicología humanista, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, la psicología cognitiva, la teoría de las Inteligencias Múltiples, los modelos de Inteligencia Emocional y el Modelo Transaccional de Estrés (Muñoz de Morales, 2005).

En la intervención en un entorno educativo realizada por Muñoz de Morales (2005) se concede gran importancia al desarrollo de las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento centrado en el problema y en la emoción. De acuerdo con Muñoz de Morales (2005), siguiendo un modelo de consulta colaborativa, se forma al profesorado en estas competencias con el fin de que realicen una intervención en educación emocional en el aula. Dicha intervención tiene como finalidad ayudar al alumnado tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización, trabajando en los procesos de construcción personal a tres niveles: cognitivo, emocional y comportamental, el cual se muestra a continuación.

Prevención del estrés psicosocial del profesorado

1. Prevenir el estrés psicosocial del alumnado y del profesorado mediante el desarrollo de las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento.
2. Sensibilizar al profesorado y al alumnado de la importancia de la educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en los procesos de interacción en el aula.
3. Formar al profesorado para la intervención tutorial en educación emocional con el alumnado, proporcionándole un marco teórico de referencia, una metodología de intervención y un material didáctico.
4. Contribuir a que el profesorado y alumnado aprendan a regular sus estados emocionales negativos, previniendo sus efectos nocivos sobre la salud y mejorando su interacción social.
5. Capacitar al alumnado y profesorado para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

La propuesta de Muñoz de Morales (2005), se concreta en la práctica en una intervención psicopedagógica que se trabajó los centros educativos sobre estos

tres aspectos: conciencia emocional, regulación emocional y afrontamiento, la cual tuvo los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la influencia de los procesos mentales en las reacciones emocionales ante el conflicto.
- Analizar las creencias que hay detrás de los pensamientos negativos.
- Aprender a transformar emociones negativas en positivas desde procesos de reestructuración cognitiva, observando la influencia de esta transformación en nuestras reacciones emocionales.

La labor como educador lleva a disfrutar la interacción con los alumnos y compañeros de trabajo. El ser testigo del crecimiento, madurez y realización de los alumnos lleva al disfrute a y expresarlo en cada encuentro que la interacción con ellos permite. En la relación con los compañeros se descubre el gusto y la pasión por ser educadores y este elemento facilita tener la visión de un mismo horizonte, logrando crear espacios y momentos de encuentros que hacen muy llevadera la vocación de formadores. El objetivo en cuanto escuela es la educación formal de los estudiantes, sin embargo, compartir algunos contenidos en estos espacios se vuelven pretextos para la relación y el encuentro entre personas desde el ámbito escolar.

En este sentido, la felicidad es un factor que permite que la persona se desarrolle humana y profesionalmente logrando así un ambiente de relación, colaboración y producción altamente atractivos, sin embargo, esto solo tiene que ver con un estado anímico- emocional y con un componente actitudinal pues lo primero puede ser más del momento que la persona vive y en ocasiones este puede desaparecer, pero si es algo actitudinal, aunque el contexto influya la actitud permanece.

Llama la atención la felicidad y el placer en el trabajo, mismas que al congeniar las personas se sienten felices (eudemonismo) por bien lo que saben hacer, siguiendo las metas, usando los talentos y sus habilidades y poniendo al servicio de los demás su amplio bagaje experiencial.

Por otro lado, están las personas que se descubren felices al realizar lo que hacen, encontrando placer en la realización de sus actividades (hedonistas), y al encontrar la felicidad en las cosas concretas que cada uno hace y vive, buscando niveles de placer en la realización de las tareas, disfrutando cada momento y experiencia. Ante las posturas anteriores, es posible sostener que, ya sea que hagas tu trabajo porque descubres ahí tu modo de ser feliz, o lo haces porque cada actividad te lleva a ese estado, lo que es evidente es que esta forma de vida es algo que se “contagia”.

Las emociones van contagiando uno a uno y crea todo un ambiente, así mismo las personas cuyas actitudes favorecen el ambiente laboral, contagian a las demás. El efecto de estas emociones tiene un gran impacto en los otros pues, “las neuronas espejo constituirían el mecanismo neuronal que explica la propagación de emociones entre individuos” (Muñoz y Vergel, p.43) haciendo que otros imiten o desarrollen acciones similares cuando los otros las realizan, llegando así a influir profundamente en el ánimo y la determinación de los demás, siendo personas de gran impacto para el grupo de personas con quienes laboran y para la estructura organizacional.

Si bien los elementos antes mencionados corresponden a la persona, las organizaciones o instituciones deben de participar de la promoción del bienestar de las personas en el trabajo favoreciendo elementos como: satisfacción, compromiso organizacional, implicación, vinculación (engagement), flujo (flow), afecto, próspero (thriving) y pasión armoniosa. De acuerdo con Chiumento (2007, p.45), entre los factores que alejan a las personas de la felicidad en el trabajo se encuentran:

- a) Falta de comunicación con la supervisión,
- b) Salario poco competitivo,
- c) Condiciones de trabajo inapropiadas,
- d) Ausencia de recompensa y beneficios, y
- e) Un liderazgo poco eficaz

Al revisar algunos datos y contrastarlos con experiencias laborales se confirma que efectivamente se pasa más tiempo en el trabajo que con la familia y en muchas ocasiones debe a la sobrecarga de tareas, las cuales generan no solo la sensación de incapacidad o de incompetencia sino de falta de interés para hacer las cosas pues esto no tiene fin.

Al final, es posible aseverar que el trabajador como una persona está inmerso en una particular dinámica laboral y también de su vida familiar y que en la medida en que logre armonizar estos dos ambientes se vuelve más productivo, de tal modo que, si las empresas atienden esta necesidad del ser humano, este se vuelve más competitivo, responsable y creativo, reduciendo así el nivel de conflicto entre el trabajo, la familia y el compromiso con la empresa.

CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN: LA RELACIÓN FACILITADORA PARA LA TUTORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación es uno de los medios ideales para participar en la vida de los adolescentes. En diferentes momentos la persona del educador se vuelve fundamental para que el alumno pueda interactuar con los contenidos, los aprendizajes que le significan y consigo mismo.

El punto de partida para favorecer este tipo de relación se encuentra en la persona del mismo educador, quien desde este taller pudo interactuar con elementos del ECP que le permiten recuperar su propia experiencia para desde ahí descubrir e identificar las habilidades que le facilitan el encuentro con el otro.

A lo largo de toda la intervención el docente tutor participa de una dinámica grupal que le permite interactuar consigo mismo y con sus compañeros. Debido a la literatura investigada a esta figura se le llama tutor.

La puesta en marcha del taller

El grupo de docentes tutores está integrado por hombres y mujeres invitados por los directivos para ocupar dicho cargo, algunos poseen elementos profesionales que le facilitan realizar su tarea, otros poseen elementos personales que facilitan la relación con los alumnos, algunos más han sido convocados por ser maestros y conocer la vida escolar. Debido a la necesidad de la institución de tener un docente tutor en cada grupo para dar la atención a sus alumnos, algunos incluso, no cumplen con el perfil solicitado, pero se les ha integrado para garantizar que los grupos cuenten con esta figura.

La convocatoria para participar en el taller de intervención se realizó mediante una entrevista personal y mediante la indicación de parte de la dirección de incluir algunos docentes de asignaturas, a quienes se les considera con algunas características para desempeñarse en el puesto y se cree que pueden empezar a conocer y compartir el ser y quehacer de un docente tutor. Después de esta

convocatoria, se formaliza la invitación con una carta compromiso donde se insiste en la decisión personal de aceptar o rechazar el participar en dicho taller, siendo totalmente libre, además que será en horario fuera de clase.

El punto de partida para la experiencia de la intervención fue ofrecer un espacio para escuchar lo que viven los talleristas, pues en las entrevistas y en el diagnóstico realizado se insiste en que no hay quien acompañe al docente tutor, así como la ausencia de espacios donde puedan expresar su sentir libremente respecto de lo que viven como personas en el desempeño de su tarea.

A partir de lo anterior, se acordó que se respetará a cada participante en su sentir y en su manera particular de expresarlo, así como cuidar el ambiente de confianza y seguridad para que se pueda compartir sin temor a ser enjuiciado o que se puedan hacer comentarios sobre lo compartido en otros espacios fuera del taller. De acuerdo a Rogers (2012) se trata de poner las condiciones para una relación de ayuda.

En el desarrollo de las sesiones aparecieron sentimientos y emociones que no tenían que ver solo con su papel de acompañantes de un grupo escolar, sino de personas que expresaban su cansancio y desánimo por no lograr, desde ellos, atender a los alumnos encomendados como ellos quisieran y toda la carga emocional que esto les significaba. Así mismos mostraban su enojo ante la responsabilidad asignada y la ausencia de apoyo para el cumplimiento de la misma por parte de las autoridades correspondientes: coordinadores, subdirector y director.

Para ellos, la institución confiaba una tarea para la cual no los había preparado, pero no se atrevían a expresarlo abiertamente, por temor a no ser comprendidos en lo que querían decir, además por creer que si criticaban algo podían ser removidos del cargo, pues ser un docente tutor también significaba un reconocimiento institucional a su labor y a su trayectoria, les daba un status, el cual era deseado por otros y significaba presencia, logro, seguridad laboral y además de un reconocimiento económico, ellos se sabían parte muy importante dentro de la institución.

Al profundizar en las sesiones algunos se dan cuenta que son sus propios miedos, inseguridades e historia personal lo que no les deja seguir avanzando, seguir creciendo y recreándose. Ellos se perciben como personas en quienes prevalece el sentimiento de no valoración de su persona y de no reconocimiento a su trabajo, generando así una resistencia ante las opciones formativas que tienen, pues existe un plan de formación y de capacitación al que cada uno es invitado pero no lo toman con total apertura pues se descubren saturados por las actividades escolares, con poca disponibilidad para formarse, además de las propias exigencias que los grupos demandan para su acompañamiento, en especial de la presencia; la atención a los padres de familia y sus preocupaciones personales ya sean de salud, trabajo, casa, hijos, pareja, etc.

Dentro del desarrollo del taller, algunos docentes tutores dieron el gran paso de decir a sus compañeros lo que ven de sus prácticas como docentes tutores, incluyendo alguna actitudes que a veces no favorecen las dinámicas de los grupos escolares, en especial con la disciplina, la exigencia académica, el no aplicar unánimemente el reglamento, percibiendo cierta tendencia en algunos a querer ser aceptados por los alumnos mediante estas prácticas de no aplicar las normas, o querer que su grupo tenga mejor promedio que otro.

Algunos participantes tienden a victimizarse y se les dice que ven en ellos, cierta tendencia a la manipulación para lograr la aceptación del grupo, así como el no confrontarlos ante los errores que cometen los alumnos; algunos participantes se les cuestiona por ser poco transparentes con el cumplimiento de los acuerdos grupales generando con su salón, una afinidad con su docente tutor y cierto rechazo en los grupos en los que los docentes tutores cumplen los acuerdos, las normas y los criterios tomados en la academia.

El expresar lo que ven en algunos de sus compañeros, es fruto del trabajo personal y de haber construido un ambiente de respeto y de aceptación mutua; en conjunto, los docentes tutores generaron este ambiente con la finalidad de mejorar su relación entre los pares y el trabajo de equipo. Debido a lo anterior, ahora ellos se escuchan, se acompañan, se reconocen, logran mostrarse como son, sin sentirse

juzgados. El fruto del trabajo y el logro mayor de la intervención es que ellos pueden hablar desde la confianza y la escucha activa, lo que viven y sienten. Deciden mostrarse y se saben recibidos y respetados para juntos crear un espacio para compartir la vida, reflexionar sobre lo que hacen y acordar modificar algunos elementos de conducta, actitud y relación buscando así, mejorar su relación como personas, su labor como docentes tutores y su participación dentro de la institución.

La ruta a seguir, corresponde a cada una de las sesiones diseñadas, mismas que están orientadas en sus propósitos a responder a la necesidad detectada en la comunidad elegida para realizar la intervención. Se contaron con 8 sesiones de trabajo mismas se describen a continuación.

Sesión 1. “Este soy yo”: La persona del educador

Fecha de la sesión y horario 19 de febrero del 2015 de 11:30am-1:40pm

El lugar de la intervención: la sesión se realizó puntualmente en el lugar citado. Se desarrolló en un salón destinado a reuniones de trabajo para academias, apropiado, apartado del resto de los espacios compartidos, ambiente físico iluminado, ventilado y apartado de la dinámica y vida escolar, logrando así un ambiente idóneo para la reunión. El mobiliario fue adecuado, sillas cómodas dispuestas en círculo, música para relajar, bebidas y botanas para dar la bienvenida.

Asistieron 8 de las 10 personas citadas. El inicio se retrasó, la hora acordada era 11:45, pero por ser semana de exámenes se programó uno de 80 min y algunos llegaron tarde por dicho motivo, esperé por una media hora. Formalmente inicié cuando ya habían llegado 5 de los 10 convocados. 2 de los invitados no pudieron participar por tener que salir de la ciudad, habiendo dicho que se reincorporarían para la siguiente sesión.

Comencé la sesión dando la bienvenida al taller, así como presentado el propósito de la misma y el encuadre; doy a conocer y firmar la carta de consentimiento, misma que formaliza la intervención y permite que todos tengamos claridad del libre acuerdo que nos convoca y nos permite estar participando de este taller.

Habiendo escuchado sus comentarios y acordado el encuadre, se pasa a una “actividad pretexto de descubrimiento”, misma que, según Moreno (2009) permite empezar a identificar nuestras sensaciones y nos dispone a estar con todo lo que somos y tenemos. Se trata de cobrar conciencia sobre el aquí y el ahora, se contacta desde la respiración para poder estar más dispuestos, romper el acelerado ritmo que se vive y ser capaz de estar con uno mismo.

Al terminar la actividad se recupera la experiencia.

Para la recuperación de la narrativa se usarán las abreviaciones de las asignaturas que imparten los docentes, pues la intención es resguardar la identidad de los participantes al taller. A continuación, se presentan las palabras claves y después sus abreviaturas correspondientes, de esta manera al recuperar las experiencias solo citaremos la abreviación:

Tabla No. 4 Número de participantes al taller, nombre de la asignatura que imparten y las abreviaturas para identificar a los participantes.

Participantes al taller	Persona/ nombre de la asignatura que imparte	Abreviaturas con las que se identificará a los participantes del taller
1	Facilitador	Fac
2	Coordinación de nivel idiomas	Cni
3	Sociología	Soc
4	Pastoral	Pas
5	Individuo y sociedad	lys
6	Inglés	Eng
7	Taller de lectura y redacción	Tlr

8	Fotografía	Fot
9	Lógica	Log
10	Taller de servicio social	Tss
11	Desarrollo Comunitario	Tdc
12	Probabilidad	Prb

Fuente: elaboración propia.

Diálogo al iniciar una de las sesiones del taller:

(Fac) ¿Cómo les fue?, ¿Cómo se sienten? Algunos dicen muy bien, me gustó mucho, sí pude concentrarme. Otros reconocen la dificultad ante este tipo de ejercicios.

(Cni) Fue difícil, no lo logré, sigo con muchos “pendientes”.

(Soc) Yo no estoy acostumbrada y para ser la primera vez creo que sí pude.

(Pas) Yo me sentí muy bien y hubo un momento en el que ya no te seguí, me fui yo solo y eso estuvo muy padre.

(lyS) Creo que me hacía mucha falta algo así, como que digo que me doy tiempo, pero creo que no me lo doy.

(Eng) ¡Pues ay! Yo no sé qué decir, creo que últimamente estoy cambiando mucho y ahorita me di cuenta de eso...

Después de recuperar la actividad de sensibilización, se agradece y explica que esta actividad permite seguir profundizando en la recuperación de las sensaciones y sentimientos y en el compartir grupal desde la vivencia de la misma.

Actividad “Quién soy”

Cada participante recibe una hoja de color, eligen el color que más les gusta, dibujan una de sus manos sobre el papel, después se dan indicaciones de ir escribiendo sobre los trazos de los dedos, palma y muñeca diferentes palabras

relacionadas con los sentidos. Al terminar la actividad, comparten de forma libre, lo que descubrieron, al hacerlo hablan de lo que les gusta y lo bien que se sienten al darse cuenta de sus descubrimientos. Algunos de los descubrimientos son:

(Tlr) Me doy cuenta que me gusta mucho sentir, yo me expreso por el tacto, me encanta hacerlo, pero también me incomoda que me toquen, es curioso porque me gusta tocar, pero no me gusta que lo hagan conmigo, bueno, no todos. Solo me gusta que lo hagan los que yo quiero, aunque soy de mucho contacto, solo lo hago con quienes yo quiero... si me tocan o me abrazan mis alumnos no hay problema, me dejo, me gusta.

(lys) Me doy cuenta que todo lo hago con las manos y que me gusta que me toquen, y que... (Empieza a llorar) hace mucho que no lo recibo. Mi mamá me acariciaba mucho, siempre yo la buscaba y me decía algo, me abrazaba y desde que murió pues ya no hay nada... y lo necesito.

En la sesión primera los participantes hablaron de sus emociones, compartieron, que como inicio del taller está muy bien, pues sensibiliza y favorece un ambiente de confianza. Se debe tener cuidado de no convertir la intervención en una sesión de trabajo grupal, para evitar dicha orientación es necesario revisar los propósitos de la intervención.

El trabajo realizado durante la primera sesión se vive con los talleristas desde sus emociones. El facilitador se deja sentir, es decir es auténtico y participa en un ir y venir de la actividad propuesta y puede distinguir sus emociones y la de los participantes. La interacción le ayuda a identificar y reconocer sus habilidades como facilitador, mismas que le permiten distinguir su función de facilitador. Puede seguir el ritmo de algunos de ellos y estar atento a lo que les pasa.

Como facilitador debe permitir que ellos decidan su ritmo. Se descubre aprendiendo, es docente y también es parte de esta dinámica de grupo y compañero de camino. El trabajo realizado en la sesión pasada, permitió identificar la importancia de distinguir entre el propósito del taller de intervención y las sesiones de trabajo grupal, para evitar confundir la dinámica y la intención de la intervención. Otra precisión es que el taller está planteado más como capacitación

para el acompañamiento, de tal manera que permite al docente participante identificar los elementos característicos del ECP en su propia persona para experimentar la relación facilitadora.

Sesión 2. Compañeros de camino: Encuentro con la persona del otro

Inicia la sesión con una bienvenida y buscando crear un ambiente de confianza y participación. El inicio formal se hace con una “actividad pretexto” que permite ir llegando, es decir ir cobrando conciencia de en dónde estoy, cómo me siento, así como el poder empezar a identificar el modo particular de estar aquí y ahora y disponerse para el taller. Después se hacen preguntas que permiten compartir desde el ¿cómo están? y ¿qué sienten? con el propósito de cobrar conciencia de su sentir y que éste darse cuenta vaya facilitando el trabajo programado. Durante el compartir los participantes empiezan a hablar de lo *que sienten* y de lo que van creyendo que puede significar, así como de ir relacionando esta significación con eventos que viven en la semana.

Escuchar al otro

El facilitador permanece en actitud de escucha y de centrar las intervenciones con el propósito de la sesión. Sorprende la capacidad de las personas para identificar sus sensaciones, reconocerlas en su cuerpo y contactar dichas señales presentes en ellas, así como comunicar lo que perciben y su habilidad para relacionarlo con sus vivencias. En sus intervenciones ellos muestran algunos elementos que desde su experiencia les facilita acompañar al alumno. Descubrimientos personales:

(Soc) Durante la semana me sentí preocupada, me quedé pensando en que lo de la mano me hizo darme cuenta que no me atiendo, no me doy tiempo para mí, y dije que lo haría, pero con el ritmo de los días ya no lo hice. Algo pasa y no lo hago, o los alumnos están muy inquietos, o se centraron en otro tema.

(lys) Yo como que ya sabía que ibas a preguntar esto y me di cuenta que necesito atenderme, buscar quién me pueda dar afecto, saber dónde está

(Eng) Yo en mi hojita me di cuenta que me la paso sirviendo a todo el mundo y eso me enoja mucho. Yo quiero llegar a decir que no quiero, que no puedo... Descubro que, siempre le cargamos la mano a los buenos, al aplicado se le escoge, pero no debe ser así porque el que se aplica ya trabaja mucho.

(Iys) Yo (sobre el acompañamiento) pensé que los alumnos inteligentes no necesitaban atenciones, pero no, es para todos y me toca, como ya dijiste recibirlos como están, sin etiquetar y si poder escuchar. Yo troné con mi grupo, sé que estoy muy cansada, necesito que mis alumnos me entiendan

Escuchar al alumno:

(Soc) Yo me siento como Eng, no encuentro tiempo para escuchar a mis alumnos... mi planeación va por aquí y ya no sé qué hacer, porque como me buscan como persona, pues eso no lo puedo programar.

(Eng) Sí, tienen mucha necesidad de escucha, y yo como maestra que no soy psicóloga, ni pedagoga... solo le digo te escucho y te quiero mucho

Necesidades personales

(Prb) Yo estoy como ustedes y creo que estamos muy cansados, siempre surgen otras cosas que debemos atender.

(Iys) Desde lo que voy viviendo, me pregunto ¿por qué me buscan?... con otros maestros también veo que se presenta la misma situación...

Acompañamiento a los maestros

(Tdc) Yo me doy cuenta de todo lo que les escucho que no solo necesitan acompañamiento los alumnos sino también los maestros, porque no saben quién los atiende... quien escucha al maestro, no hay quien lo ayude, con quien puede hablar.

(Prb) Creo que nos hace falta solicitar algún tipo de capacitación, de pronto con lo que nos cuentan, ponemos cara de susto y ahí decimos más de lo que queremos... sí necesitamos acompañamiento.

Desde sus intervenciones se observa la sabiduría grupal, la riqueza de la experiencia docente aquí reunida, el caminar de los participantes, la profundidad de sus intervenciones, sus intuiciones. Al avanzar la intervención, se percibe la gran necesidad de hablar, de ser escuchado de mostrar lo que llevan, así como el poder atender a su necesidad de capacitación para la tarea que como docentes acompañantes expresan. Dentro de algunos logros aparece la claridad que algunos tienen, respecto de pedir ayuda cuando alguien lo necesita ya sea alumno o compañero de trabajo, o derivar al experto.

El facilitador descubre su versión de sentido, según Moreira (2001), muy atento al desempeño de los participantes, con mayor intervención y participación, en un constante ir y venir, escuchando e interactuando. Prevalece cierta tensión ante lo que comparten, los participantes se descubren permitiendo que ellos hablen, pero sin perder de vista el propósito. Al intervenir mediante los principios del ECP, se identifican en su vivir y eso les permite compartir con más naturalidad. Por su parte, el facilitador permanece atento para evitar confundir su rol de facilitador y el de educador, se permite estar como lo que es ahora, el que guía la sesión.

Sesión 3. Caminemos juntos: experiencias de educadores

Inicia la sesión con una actividad respiración, solo para llegar y ser consciente del momento que se vive y de cómo están. Retoma la actividad de “bolsillos vacíos” de la sesión pasada y comparten la sorpresa todo lo que llevamos con nosotros, comparten su sorpresa al observar que todas las personas “cargamos” con nosotros.

Los objetos que llevamos hablan de rasgos especiales de nuestras personalidades, de aquello que nos identifica. Los hombres comparten lo que llevan en sus carteras y descubren que hay muchas cosas que no sabían que llevaban. En sus bolsillos llevan objetos, que, según los otros participantes, los identifican. Las mujeres llevan pocas cosas, no llevan bolsos y cargan poco con ellas, solo artículos de trabajo y celulares.

Posteriormente identifican el sentido de esta actividad con el propósito y empiezan a establecer relaciones con sus modos de encontrarse con los alumnos.

Posteriormente pasan a la actividad denominada “lapsus lingue” y comparten las respuestas dadas. Al compartir identifican algunas similitudes, así como respuestas que corresponden, según los participantes a los modos de ser de cada persona.

En las frases algunas se oponen y van desde la aceptación total hasta el rechazo. En las intervenciones llama mi atención el nivel de conciencia que van mostrando, descubren datos que su sensibilidad le permite identificar en lo que ellos viven y en lo que los alumnos experimentan:

(Iys) Yo fui a terapia y me di cuenta que, así como yo necesito del abrazo de los otros y de ser escuchada, pues ellos también -los alumnos- lo necesitan.

(Prb) Con todo lo que nosotros llevamos en los bolsillos ellos también llevan muchas cosas y nosotros no sabemos.

(Soc) Hay cosas que ni nos imaginamos, pues yo nunca hubiera creído que el profe llevara en su cartera hasta un “niño” (muñeco de rosca de reyes) ¿qué más llevaremos? ¿qué llevarán ellos en sus bolsillos, en su vida?

El recibir al otro con lo que lleva en sus “bolsillos” es aceptar al otro con todo lo que trae, sus emociones, su historia, su persona. Poder aceptarlo con todo lo que tiene y es, sin juzgarlo, sin preguntar, solo recibirlo. Así lo describió Tdc: “de todo lo que comentan yo creo que lo más importante para mí es aceptar al otro con lo que lleva y no juzgar pues no sabemos qué es lo que llevan”.

La actividad de las frases para completar, “lapsus lingue”, permite que aparezcan con mucha claridad todo lo que confirman algunas necesidades, como la expresada por Prb (2014): “no sé qué hacer cuando me piden alguna ayuda, creo que sí debo capacitarme pues lo que hago es decirles que vayan a psicopedagógico”.

El grupo empieza a orientar sus intervenciones hacia el propósito del taller: recuperar nuestra experiencia docente e identificar las habilidades que permiten acompañar a los alumnos. El punto de partida para el encuentro con el otro es la propia experiencia. Poder identificar lo que se siente en el contacto con uno mismo

y escuchar cuando la otra persona narra sus sensaciones, sensibiliza sus sentidos y dispone nuestra persona para recibir y encontrarnos con los demás.

Con una actitud de escucha y acompañamiento, el facilitador va siendo testigo del trabajo del grupo y de la manera como se van apropiando del camino grupal y construyen el ambiente que permite tal relación. Para poder mostrarse vulnerables, se necesita de un ambiente que lo facilite. La confianza es fruto de saberse aceptado, recibido y escuchado. Así lo refiere Soc: “lo que me gusta de este momento es que podemos decir las cosas con toda confianza”.

Al descubrirse en un ambiente así, la persona elige mostrarse como es, es decir con lo que siente y vive. Así lo describe Prb: “lo padre de esto es que somos nosotros quienes sabemos lo que nos pasa y ahora lo compartimos”.

El camino recorrido por cada uno se vuelve el maestro para hablar de lo que se lleva, las experiencias vividas y nuestro propio camino nos permite saber lo que llevamos y ayuda a comprender lo que el adolescente o el docente comparte.

(Tlr) Yo sigo insistiendo que el ser mamá me lleva a quererlos a ellos como hijos y a exigirles, pues yo sí, les digo: vienes triste, pero de todos modos tienes que trabajar.

El facilitador en su versión de sentido, según Moreira (2001), permanece atento al grupo, sabe lo que significa ser docente y ser tutor de tal manera que lo compartido es algo que también lo vive con mucha fuerza. Desde su propio camino, valora y cree en lo que el otro dice. Confía en lo narrado, comprende lo que sienten, se percibe dispuesto a escuchar, aunque reconoce que no siempre sabe hacerlo. Al igual que ellos valoran mucho el que crean en él y por lo tanto creer en el otro.

Constata la importancia del trabajo en grupo y la necesidad del mismo. Cree que los participantes poco a poco van interviniendo con mayor soltura y naturalidad. Al intervenir va aclarando algunos rasgos del ECP, como: escucha, atención, estar para el otro, ambiente de confianza, empatía, aceptación positiva incondicional. Algunas técnicas para estar atento a la descripción de lo que el otro quiere decir.

Al recuperar la sesión se descubre muy atento a escuchar y atender el movimiento del grupo, respeta su ritmo, deja que hablen y que ellos compartan, percibe sus sensaciones para ser congruente con lo que escucha. Al observar y participar del trabajo de los otros ya puede descubrirse en el mismo nivel y ambiente. El trabajo en pareja se vuelve atractivo y lo reconocen como algo que hacen con sus alumnos, la novedad no está en el ejercicio sino en el modo como ahora se propone escuchar. De acuerdo con Egan (1981) ahí se establece el camino sugerido desde ellos, con herramientas y actitudes que favorezcan el acompañamiento para facilitar una relación de ayuda.

El facilitador reconoce que en algunos momentos quiere intervenir para poder marcar el ritmo y en otros momentos va dejando que el grupo fluya, evitando así sesgar la participación y confiando en que cada uno, desde su experiencia puede encontrar caminos para seguir acompañando desde su persona, desde su experiencia.

En el ir y venir el facilitador intenta presentar marcos alternos para los docentes-tutores que participan en el taller. Retoma elementos del ECP y desde su compartir les va diciendo cómo se le llama al aspecto o modo compartido. Al terminar la sesión, el facilitador se queda con una grata sensación por el trabajo realizado que es muy enriquecedor para quienes participan en el taller, incluso para el facilitador.

Sesión 4. Escuchando con el corazón: escucha empática

En la cuarta sesión, asistieron seis participantes, las otras dos personas no pudieron estar presentes por motivos familiares. Desde el inicio, el facilitador procura esperarlos en la puerta para recibirlos y darles la bienvenida; con la intención de saberse recibidos se da un momento para un saludo especial, personal en donde lo importante es que el otro se sienta *esperado*. Al terminar el momento les pido que compartan su sentir y comentan:

(Tss) Es muy diferente detenerte a saludar, como que siempre ando a la carrera y está `chido´ esto de platicar algo, compartir y no solo dar una palmada

Con esta sencilla actividad comencé el camino a la escucha del otro, a recibirlo como lo que es, una persona con quien puedo compartir, escuchar y recibir, buscando así crear un ambiente de confianza y de encuentro uno a uno.

(Soc) Me doy cuenta que casi no me detengo a platicar con los demás, como que ni cuenta me doy de lo rápido que pasa el día y me sigo sin saber cómo están los demás.

(lys) Está muy padre saber cómo está el otro, a veces, sí quiero detenerme a saludar o a platicar, pero ni para eso tengo tiempo

Se valora el momento de saludo como un modo de encontrarnos con los demás. Darnos tiempo para saber con quién estamos y cómo estamos, así como descubrir lo que se necesita y atreverse a pedirlo. Empezar a descubrir la necesidad y poder expresarla. Así lo expresó Pas: “creo que me gusta mucho poder tener un momentito para que yo salude al otro, así soy y lo estoy perdiendo...”.

Al recuperar la actividad aparecen algunas palabras claves para el propósito de la sesión: acogida, bienvenida, aceptación, confianza, recibir al otro, dispuesto a escucha. De acuerdo a lo planeado se da paso a trabajar por parejas. Se trata de hablar por tiempos con el otro, entre ellos acuerdan quien habla y quien escucha, posteriormente se hace el cambio del rol.

La actividad tiene como propósito dejar que el otro hable de algún momento agradable o de alguna situación que le preocupa, cada uno tendrá 15 min por persona para hacerlo. Se observa a los participantes y se les percibe muy involucrados, interactuando, atendiendo a sus compañeros, hay un ambiente de confianza, apertura e interacción. Al indicar que el tiempo se ha terminado, piden más, para poder seguir escuchando a la persona con quien trabajan.

Al recuperar la actividad uno de los participantes comparte que se le dificultó estar atento, que es más fácil cuando el grupo atiende a la persona, que es más fácil hacerlo en grupo. Al revisar la video grabación y el audio se observa que es difícil seguir una conversación pues las diferentes parejas tienen sus propios temas, tiempos y modos. Al compartir lo vivido algunos dicen que la actividad les sirvió para poder darse el tiempo de escuchar a los demás, aunque no les digan nada.

Que fue importante desde el principio el saber que eran bien recibidos, se sintieron acogidos, eso dio confianza.

(Pas) Sientes muy rico cuando estás con alguien que te escucha, yo también necesito que lo hagan, observo el rostro de emoción de mi compañera al compartirle, yo veía que su rostro se iluminaba.

(Soc) Al platicar con mi compañero, me di cuenta de lo que está viviendo y de la necesidad que tiene de descansar y ahí sí le dije que no estoy de acuerdo, que se tiene que cuidar, porque no se vale que se esté desgastando tanto, perdón, pero no lo pude contener y se lo dije.

(Tss) Me gusta escuchar, me agrada que los alumnos me cuenten, pero ahora me doy cuenta que también me pueden atender, escuchar y se siente muy padre. Gracias por esta oportunidad

Al escucharlos, en el facilitador se genera cierta preocupación, como si quisiera hacer más para que se desarrolle la habilidad y la actitud de la escucha. Eso hace mucho sentido pues quiere comunicar lo valioso que es escuchar al otro, recibirlo y aceptarlo como viene y para lograrlo, se necesita reconocerlo y estar en constante revisión de la autenticidad en el estar presente y en el respeto al camino del otro. Desde el diseño de la sesión y ahora en su implementación se descubre lo importante que es para el encuentro interpersonal, estar en esa actitud auténtica y de escucha ya sea a una persona o al caminar grupal.

Cada uno posee habilidades y sensibilidades que le permiten escuchar y estar para el otro; algunas habilidades o herramientas son muy naturales y solo se les recupera y muestra desde el ECP se dice que es una tendencia que está en la persona y solo la actualizamos. En el trabajo realizado se confirma la importancia y necesidad de “acompañar” al otro y de estar para lo que el otro necesita, así como también se constata la importancia de permitirle que se exprese y que la persona se sienta recibido, atendido.

Sesión 5. Bienvenido(a) ya te esperaba: autenticidad, recibir al otro como viene

Se realiza un ejercicio de relajación, contacto y de conciencia del momento. Después del ejercicio se plantean algunas preguntas que permitan recuperar la experiencia del aprendizaje significativo en relación con el acompañamiento: ¿qué descubrimientos se han logrado en este taller?, ¿de qué te has dado cuenta?, ¿qué actitudes o habilidades van descubriendo que tienen para acompañar a los alumnos?, ¿algún hecho o suceso que te permita darte cuenta de lo que estás descubriendo en relación al acompañamiento? Empiezan a aparecer algunos datos:

(Tdc) Para mí, acompañar es escuchar lo que traen y no tratar de cambiar algo, así ellos se sienten aceptados.

(Log) Me doy cuenta que yo también voy cambiando y estoy haciendo cosas que yo no hago, como por ejemplo las actividades que se proponen yo no las acostumbro, pero las estoy haciendo y así aprendo y me doy cuenta que aquí no se fijan en lo que hago y puedo hacer las cosas, aunque no es lo que yo estoy acostumbrado.

(Pas) Yo creo que ha sido el darme cuenta que puedo escuchar y es muy padre que me escuche yo mismo.

En el transcurso de la sesión se van compartiendo lo que descubren de ellos mismos en la relación con los alumnos y consigo mismos, se retroalimentan reconociendo alguna cualidad en los otros que les permite establecer una relación de cercanía con los alumnos. Ellos insisten en algunos rasgos:

(Tlr.) Algo que me permite estar cerca de los alumnos es mi instinto materno, creo que por eso no me cuesta escucharlos y dejarlos que me digan lo que quieran y no los juzgo, por eso me dicen lo que quieren y se sienten bien al poder contármelo y ahora me doy cuenta que soy como la mamá y no me importa que me digan, como si no me preocupara lo que hicieron y los escucho y ellos me cuentan...

Aparece con toda claridad y genuinidad el interés por la persona y lo que siente, atender su necesidad y estar para ellos.

(Iys) Yo me doy cuenta que soy alguien que se preocupa por sus alumnos y sí me importa mucho lo que les pasa y que puedo atenderlos y estar con ellos en lo que necesitan.

Crear que es capaz de saber lo que necesita y permitirle que lo descubra sin tener que “aconsejar”, el adolescente puede elegir lo que crea que le toca. El respeto ante la decisión tomada y la certeza que este modo de acompañar es el que permite el crecimiento de la persona.

(Pas) Yo no doy consejo, si quieren decirme algo que lo hagan, no quiero convencer a nadie de algo, dejo que sean como quieren, a mí me ayuda mucho que me respeten y así es como yo he aprendido y de esa manera quiero ser con los alumnos, no condeno, no juzgo, no aconsejo.

Como educador el respeto a la persona del otro, a sus tiempos y a sus creencias es muy importante, así como permitir que el otro comparta lo que vive y dejarle que exprese su manera de ver las cosas sin interpretar su mundo, solo dejando que hable desde lo que piensa, siente y vive, es lo que permite que muestre su mundo e invite a que otros lo conozcan. Es lo que se llama aceptación positiva incondicional, rasgo del ECP.

(Tss) Yo dejo que me cuenten y escucho. Al escuchar les creo y ellos solitos me van contando lo que llevan, no me gusta forzar las cosas, tampoco obligar a que me digan algo cada uno puede decir lo que quiera, saben que estoy para atenderlos como lleguen, cuando lleguen y con lo que lleguen.

En el intercambio de ideas profundizan y comparten con mucha libertad, se complementan, se nutren, se reconocen y después de escucharse se retroalimentan en un ambiente de confianza y de aceptación, algunos insisten en lo bien que se sienten y valoran el que puedan ser aceptados con lo que viven y sienten.

Durante la sesión el facilitador se siente identificado con lo que los participantes dicen, algunas palabras como “escucha”, “aceptación” “yo no doy consejos” suenan familiares en relación al ECP, solo que ahora lo dicen ellos y en sus términos, en ocasiones hay intervención para decirles qué términos equivalen a lo narrado en el Desarrollo Humano y darles un marco de referencia respecto de la habilidad o actitud identificada, permitiendo que ellos vayan compartiendo un estilo de acompañar a los demás.

El facilitador se descubre atento a su compartir y cuida el orientar hacia el propósito de la intervención todo lo que ellos van comentando; en momentos se descubren muy empático con lo que hablan y se sorprenden de la sabiduría grupal, de la importancia y validez de recuperar su experiencia personal para saber cómo acompañar al otro, ante lo vivido viene a la memoria la expresión de Rogers (2012): Mi experiencia es mi máxima autoridad.

Los participantes han ido construyendo un ambiente de confianza que les permite mostrarse con lo que traen, poco a poco van identificando algunos elementos de su modo de ser y de estar con los otros y lo comparten con naturalidad, siendo ellos mismos, siendo auténticos. Esta autenticidad les permite mostrarse a los demás como son y tiene como efecto el que los otros los acepten. Al saber que no les juzgan pueden libremente actuar, confiados en que el respeto por su persona, sus ideas, sus maneras de ver el mundo y de entender las cosas podrán ser expresadas sin ataduras o prejuicios que los limiten, logrando crecer en seguridad, confianza, aceptación y capacidad de expresión de los sentimientos y emociones que viven. Esta aceptación de su persona les llevará a aceptar la persona del adolescente, del docente y de aquellos con quienes comparte su día a día.

Sesión 6. ¿Quieres que te cuente mi secreto?: confianza, escucha y aceptación

La sesión inicia a la 1:30 pm, después del periodo vacacional, el reencuentro es afectuoso, hay saludos y abrazos. Inician con un ejercicio de relajación, de contacto y de conciencia del momento. Al terminar la actividad pretexto se les presenta el propósito de la sesión: recuperar el cómo vive la “actitud de escucha” en la relación

consigo mismos y con los alumnos. Para lograrlo se les invita a participar en actividades de tríos, cada uno con un rol diferente, uno será el facilitado, otro el facilitador y el tercero el testigo acompañante.

Al dar las indicaciones para la actividad, se insiste en estar atentos a lo que la persona que habla, necesita. Saber escucharla, hacer intervenciones centradas en el facilitado, dejar que se exprese, que fluya, que pueda describir lo que siente. El facilitador acompaña al facilitado, está atento a su momento, le hace sentir que está para él, que le comprende. Para lograrlo es necesario generar un ambiente de confianza y escucha atenta.

El trabajo propuesto lo realizan con mucha seriedad, asumen su rol y comparten experiencias de vida que ayudan a profundizar y enriquecer la sesión, se ven dispuestos a hablar de su vida y a acompañar a quien lo hace. Crean un ambiente de confianza que permite la fluidez en la sesión. Al recuperar la experiencia comparten que están dispuestos a escuchar a su compañero (a), respetar su momento de hablar, dejar que exprese sin interrumpir. Se dan cuenta del impulso por intervenir, pero también de la decisión de dejar que el otro hable y evitar distraer a quien acompañan, permaneciendo en una actitud de escucha atenta y respetuosa.

(Log) A mí, me tocó facilitar, y cuando comenzó a hablar (lys), yo decidí escucharla, ella comenzó a hablar y hubo un momento en el que ella me contó sobre una situación de salud y aunque yo tenía muchas ganas de decirle que vivo algo parecido, no lo hice para evitar interrumpirla, dejándola que ella hablara... sí me di cuenta que yo vivo varias cosas de las que ella hablaba, y se las quería yo decir para que no se desesperara tanto, pero no lo hice para que no se distrajera con lo mío.

(Eng) Yo también fui facilitadora, al principio yo estaba muy nerviosa y como que no sabía yo qué decir, pero conforme fue hablando, yo dejé que ella fuera platicando y ya después se fue dando la plática y yo también le contaba lo que voy viviendo y fuimos fluyendo las dos, estuvo muy padre. Me doy

cuenta que puedo estar con alguien, escucharla, compartirla como me siento con ella y seguirla escuchando para que se sienta bien.

Al recuperar la experiencia vivida en la actividad sugerida, los facilitados comparten lo bien que se siente al saberse escuchados, lo fácil que es hablar de lo que llevan dentro cuando se siente en confianza, incluso cuando no se quiere trabajar, desde ahí se puede partir, al reconocer que no se quiere trabajar o compartir e identificar qué es lo que les dificulta el querer trabajar y poder hablar de eso. Se dan cuenta que permitir hablar al que trabaja es lo que le lleva a encontrar algunas respuestas a lo que vive.

(lys) Al principio traía muchas cosas y no quería estar en la reunión, creo que no quería trabajar. Hoy pude hablar, sacar lo que traía. Hay cosas del trabajo, de mi terapia, de los alumnos, de mi familia y son muchas, como que ya no puedo y decirlas y que me atendieran solo a mí fue muy padre. Pude contarles y darme cuenta que necesito hablar de lo que me pasa, eso me ayuda mucho. Yo traía algo aquí en la garganta y como que ya no... creo que se alivió algo.

El testigo acompañante es alguien que participa del encuentro, está ahí con toda su persona, puede intervenir como co-facilitador. Al término de la sesión puede dar la retroalimentación al trabajo realizado, hace observaciones al trabajo que realizó el facilitador. Al terminar la sesión se agradece el haber compartido y la disposición que tuvieron para poder contar algo de su vida, como grupo dicen que se sienten muy en confianza y que eso permite que puedan contar lo que llevan. Dicen que está muy padre lo que están haciendo y que eso le ayuda a cada uno.

Asignar y asumir un rol para la actividad sugerida permite a cada uno darse la oportunidad de experimentar lo que llamamos una relación de facilitación. Como personas en relación necesitan comunicarse, en especial cuando la relación se da entre docentes o entre alumnos y docentes. Practicar la escucha y dejar que el otro hable es poner en juego habilidades que les permitirán establecer relaciones profundas, es decir escuchar y atender al que reciben con respeto, atención, aceptación, sin juzgar lo que dicen y lo que viven.

Cada logro de los educadores confirma lo que el Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona promueven lo que existe en cada uno de ellos; creando un ambiente que facilita una relación de escucha, acompañamiento y atención a sus compañeros; ambiente que permite al otro abrir su corazón y confiar lo que lleva dentro. En el desarrollo de la sesión, el facilitador se descubre siendo uno con ellos, siempre aprendiendo, conociendo, descubriendo y dejándose guiar por la sabiduría grupal vertida en sus comentarios y reflexiones.

Sesión 7. Cuando me aceptas, me acepto y crecemos: aceptación positiva incondicional

Al inicio de la sesión el facilitador se descubre muy emocionado, sabiendo que la sesión de hoy tendrá tintes de cierre de todo el taller; la sesión de hoy se centrará en el encuentro con el otro desde la escucha o desde la relación facilitadora, esto es algo que permite las condiciones necesarias para poder iniciar un cambio a nivel personal y a nivel grupal.

Desde el diseño de la sesión y ahora en su implementación se deja ver lo importante que es para el encuentro interpersonal, ya sea de uno a uno o grupal. Se descubre que cada uno tenemos habilidades y sensibilidades que permiten poder escuchar y estar para el otro, algunas son muy naturales y solo se les recupera y muestra, muy en la línea de ECP. Es lo que se le conoce como tendencia y la actualizamos.

En el trabajo realizado se constata la importancia y necesidad de “acompañar” al otro y de estar para lo que el otro necesite, así como la importancia de permitirle que se exprese, que se sienta recibido, atendido. En el desarrollo de la sesión me descubro siendo uno con ellos, siempre aprendiendo, conociendo, descubriendo y dejándome llevar por la sabiduría grupal, sus comentarios y reflexiones.

En la sesión comparten lo importante de tener un tiempo para respirar y de esta manera iniciamos la actividad pretexto de descubrimiento, en ella la conexión es inmediata y orientada por el propósito de la sesión nos disponemos a tener un momento para que estén consigo mismo, poder atenderse, saber cómo están para que, desde esta conciencia, se dispongan a recibir al otro.

A continuación, se pone en práctica un modelaje de escucha como tutor y tutorado. Esta actividad desde el Enfoque Centrado en la Persona, se le conoce como *sesión de facilitación*. Trabaja una pareja; ellos deciden quién quiere trabajar y el grupo participa como testigo acompañante. Antes de iniciar el momento de la relación facilitadora, se presentan algunos elementos que, desde el ECP, permiten tener una interacción centrada en la persona. Durante la intervención el facilitador participa para atender a quien está trabajando y modelar con algunas intervenciones la manera en que podemos estar atentos al otro, se hace el trabajo y al revisar la sesión hay diferentes comentarios. En la sesión, Tdc será la facilitadora y Soc la facilitada, así lo expresó Soc: “creo que cuando me preguntaban lo último que yo había dicho como que me daba cuenta de lo que estaba yo hablando”.

Durante la facilitación se recurre al parafraseo, permitiendo a la persona que vaya articulando sus ideas y escuchándose a sí mismo, permitiendo que la persona hable de lo que quiere y necesita hablar.

(Tdc) Poco a poco me fui dando cuenta que debía atender solo a Prb y yo como que traía varias cosas... Creo que después ya no me puse a pensar en lo que hacía, sino que solo la escuchaba.

El poder mantener a la persona en contacto con sus sensaciones y con lo que en ese momento vive, permite que hable de lo que trae, se trata de ayudarlo a que hable desde su experiencia y que su cuerpo le ayude a mostrar lo que trae o que describa su sentir. Según Moreno (2009), el recuperar la sabiduría corporal de la persona, permite identificar datos que hablan y que aparentemente no conocemos, aparecen mostrando aquello que no se había identificado pero que sí se había vivido.

(Log): Con el ejercicio realizado me doy cuenta que no solo debo hablar sino dejar que hablen, ya lo habíamos comentado, pero ahora me doy cuenta que, si voy siguiendo a la persona en su plática, como que ahí encuentra lo que ella necesita. Es una gran responsabilidad, escuchar al otro y, bueno pues aquí voy aprendiendo a hacerlo.

La tarea del facilitador permite al facilitado contactar con sus emociones, pero también implica una responsabilidad, pues no se puede improvisar la escucha, se trata de tocar la vida del otro y de recibir lo que la persona muestra, esto implica el respeto, la aceptación y el atender y estar totalmente para el otro.

(Iys): A mí me llama la atención que, si podemos escuchar al otro, a nosotros también nos escuchamos.

(Tdc): Yo decía que me gusta mucho hablar y ahora creo que me va gustando más escuchar y atender a la otra persona.

En la sesión el facilitador interviene, está atento al trabajo de quien está siendo facilitada, acompaña y sigue en sus emociones y puedo hablar desde ahí, se descubre modelando y atendiendo, comparte las herramientas que tiene y las pone en juego, de pronto hay momentos en los que la interlocutora o facilitadora, que es mediante quien se hace llegar el acompañamiento, solo repite lo que escucha, se debe seguir porque se trata de acompañar y todo lo que se hace está centrado en atender su persona.

La sesión es muy rica en experiencias, los testigos acompañantes también se descubren trabajando en sus personas. La facilitadora está atenta a su facilitada, interviene, acompaña, recibe, cuida. El ambiente generado por los participantes permite que la persona a se sienta segura, acompañada. Logra contactar y simbolizar algunas emociones, las expresa e identifica en su cuerpo. Decide qué hacer con lo que siente.

Al final comparten su sentir y al expresar lo vivido, coinciden en la importancia y necesidad de atender solo a quien se está acompañando. Sorprende la habilidad y disponibilidad mostrada para realizar esta sesión. Solo se trata de poner las condiciones para que las personas puedan descubrir su capacidad de escucha, atención al otro, recibirlo como está y ayudarlo a que descubra lo que está viviendo y que hable desde lo que siente. Hay un gran sentido del cuidado y respeto de la persona, como educadores muestran coherencia en su trato entre ellos y lo que dicen de su relación con los alumnos. Hay una gran disponibilidad y deseo de escuchar a la persona, atenderlo y acompañarlo.

Sesión 8. Alforja para el camino: resignificando mi experiencia de educador

Para esta sesión se les invita a darse la oportunidad de estar consigo mismos y se realiza la actividad pretexto, hay mucha disposición y habilidad para contactar y participar de la actividad propuesta. Al terminar la actividad pretexto se invita a identificar algunas palabras que según ellos expresen lo que el taller les permitió descubrir en la relación facilitadora para el acompañamiento. Después de identificar las palabras, colorean un mandala, hay uno para cuatro compañeros, al final deben integrar la figura y compartir lo que hicieron y lo que les significa el conformar entre los cuatro una misma imagen, lo que ven, lo que descubren, lo que han creado.

Para cerrar se les pide que escriban en una hoja algunos descubrimientos en su ser de docentes tutores, identificando algunos cambios en los que hacían antes del taller en su relación con los alumnos y lo que según ellos hacen ahora. Al final ellos insisten en ¿qué sigue después?, ¿qué más podemos hacer?, ya nos dimos cuenta que no tenemos estas herramientas y habilidades para la relación tutorial.

De algunos descubrimientos a lo largo del taller, ellos identifican el amor a su vocación de educadores. Insisten que no se trata solo de cumplir con una tarea o de ejercer profesión sino de un modo vivir, no es solo realizar una tarea, ni de contar con las habilidades necesarias para la misma sino de realizar algo que ellos entienden y llaman: vocación de educadores, así lo señaló Prb, “si no amas lo que haces, lo sufres, no puedes ayudar ni escuchar ni atenderá a los demás”.

Tener la certeza de que cuando alguien nos busca es porque tiene algo que comunicar y lo hace de una forma verbal o de una forma corporal, pero todos tenemos algo que decir, solo buscamos alguien con quien nos podamos comunicar y esta se facilita cuando encontramos maneras para mostrar lo que llevamos.

(lys) Dejar expresar y dejar sentir. Si alguien me busca es porque me quiere decir algo. El contacto visual, es muy importante con la persona que estás, no solo sus ojos, sino todo su cuerpo me va a hablar de algo.

Escuchar al otro es permitir que muestre lo que lleva, recibirlo como viene, sin interpretar, solo escuchándolo y ayudando a que se escuche y de esa manera encuentre respuestas a lo que se pregunta o busca.

(Tdc) Escuchar y recibir como viene, aceptar el sentimiento que tiene en ese momento... escuchar lo que me quiere decir, no irme más allá o tratar de descifrarlo, solo escuchar y tratar de recibirlo.

Mostrarme como soy ante el alumno o el compañero con el que comparto mi vocación de educador, reconociendo que en este camino crecemos juntos, aprendemos y nos educamos unos a otros. Si abrimos el corazón la relación de ayuda se facilitará. Nos descubrimos compañeros de camino, caminamos juntos y nos necesitamos.

(Log) Saber escuchar, guiarlo desde el otro. Hay que hacer las cosas con el corazón, en el cerebro hay una parte emocional y hay que ser honesto y hacer las cosas con el corazón.

(Tss) Ser persona en comunidad... no podemos crecer solitos, nos vamos haciendo personas al ir creciendo con todo lo que tiene la persona en su ser, en su corazón.

Ante la actividad de la carta donde expresamos lo que era nuestra forma de acompañar antes del taller y descubrimos cómo es hoy, aparecen significaciones en sus reflexiones que muestran lo que ellos van descubriendo de su propia práctica educativa. Durante mucho tiempo han prestado oído a los alumnos, ahora pueden escuchar lo que ellos dicen. Conocer lo que viven en ocasiones les genera angustia, ahora dejan que el alumno se exprese y que pueda encontrar su propio camino, su propia respuesta.

(Prb) Antes me angustiaba contigo, al escucharte y acompañarte, ahora me alegre y celebro contigo, estoy con tu sentir. Escuchaba un poco menos e intentaba ayudar a que encontraras el camino, ahora escucho más e intento que tú encuentres el camino. Me ponía en tus zapatos y me quedaba con ellos puestos, ahora me pongo tus zapatos, pero me los quito para que tú

puedas seguir adelante. Ahora crezco como persona cuando te escucho y te valoro más como persona...

Se explicita el reconocimiento de la persona del otro como alguien que piensa, siente, y posee su propia identidad. Identifican algunas cualidades y cambios en su persona que: paciencia, empatía, atención, confianza.

(Log) Ahora soy más paciente, los escucho. En mis diapositivas, agregué imágenes de arte y algunos muchachos me buscaban para algún comentario... al principio yo solo decía: ¡ah! ¿y?, ahora los escucho, los atiendo, platico algo, tengo más empatía, en los recesos dejo un tiempo para ellos, trato de ser atento.

Al cerrar el taller se retoma el objetivo de la intervención y los talleristas lo comparten, hay una sensación grata y mucha satisfacción por haber compartido el camino; el facilitador se descubre vibrando con algunas afirmaciones que como educadores, les permite continuar realizando su vocación sabiéndose parte de un grupo de personas con quienes comparten ideales comunes, un lenguaje que les permite hablar de lo que sienten y de cómo se sienten, algunas herramientas que les permite escucharse y saber cómo atender cuando el otro quiere hablar o necesita ser escuchado.

Descubren que se pueden dar la oportunidad de hablar de sus sentimientos y no siempre tener la respuesta a todo, ahora dicen que escuchar es lo que permite ayudar a la persona. Identifican que siendo diferentes pueden aportar para la formación de los alumnos, pues todos quieren atender a la persona del adolescente y hacerlo con respeto, cuidado, atención en un ambiente de escucha y confianza. Pueden ahora decir con sus propias palabras lo que es empatía, persona, aceptación.

La vida docente en particular, requiere de atención y acompañamiento y se muestran dispuestos a seguir compartiendo la vida, ayudándose para seguir escuchándose y atendiendo a sus alumnos. Los docentes tutores participantes también se preguntan sobre lo que sigue en este camino, de fondo la inquietud es, qué más podemos hacer para seguir formándonos, pero también para continuar

como grupo, uno de ellos sugiere que el grupo no se acabe y que se comparta con otros compañeros.

El asombro y reconocimiento ante lo vivido en este taller invade el ambiente, en pocas sesiones fui testigo de lo que la persona puede lograr consigo misma y con los demás cuando se dan las condiciones para que el ambiente de confianza favorezca que la persona se escuche, eso es algo que causa admiración; la avidez con la que los participantes en el taller se desarrollaron y la manera como hicieron propiciaron rasgos compartidos, confirma todo el potencial que la persona posee y que solo faltan las condiciones para esta “tendencia actualizante” se pueda desarrollar.

Hay gratitud ante la experiencia vivida pues los educadores participantes lo hicieron sin ningún otro interés; desde el principio se comprometieron y dieron todo lo necesario para llevar a cabo el taller: su persona, su historia, sus emociones, su tiempo, su persona misma. Comparten una vocación de educadores y su entusiasmo y disponibilidad renuevan la opción por los adolescentes y abren el horizonte a seguir creando espacios para que otros puedan, desde su experiencia seguir encontrando nuevos significados a su ser de docentes tutores.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA

La importancia de la atención a la persona del docente tutor en estos tiempos va más allá de brindarle espacios y recurso para su formación y su capacitación profesional, misma que se vuelve urgente ante la necesidad de contar con profesionales de la educación que posean herramientas y habilidades para el desarrollo de sus funciones y tareas, las cuales exigen cumplir con el profesiograma de la SEP, el cual define los perfiles profesionales académicos así como las competencias y habilidades para el ejercicio de la docencia (SEP, 2020), actualización profesional constante, dominio de las tecnologías, capacidad creativa, adaptabilidad a los nuevos escenarios, comprensión de su entorno educativo, relaciones empáticas y de escucha constante a sus alumnos.

Este docente tutor experimenta, ante la vorágine de actividades a realizar, un abrumador cúmulo de exigencias y un cansancio extenuante generado por la multiplicidad de actividades y responsabilidades con las que puntualmente debe cumplir; algunas de orden académico, otras administrativas, pedagógicas, metodológicas, de planeación, atención a sus exigencias y acuerdos de maestros, atender a los alumnos, a los padres de familia, su relación entre pares, por citar algunas, mismas que le imposibilita pensar en sí mismo, atender sus propias inquietudes, así como ser consciente de lo que vive y anhela, sin considerar su relación afectiva personales, de pareja, familia y calidad de vida.

Esta compleja red de relaciones requiere que el docente tutor de hoy posea la suficiente capacidad para relacionarse consigo mismo y hallar en su propia persona elementos que le permitan desarrollar habilidades y recursos para responder a las necesidades identificadas, así como descubrir capacidades y habilidades que posee en su persona y que solo necesita dejarlas aparecer. A esta capacidad propia de los seres vivos y en especial de los seres humanos, Rogers la llama tendencia actualizante (Roger, 2014), misma que se desbloquea cuando se encuentran condiciones para que pueda emerger y permitir a la persona encontrar nuevas formas y modos de relacionarse, recrearse y reinventarse siendo ésta una tarea permanente en la persona en cuanto a capacidad propia de cada individuo.

El docente tutor, por lo anteriormente dicho requiere auto conocerse para poder relacionarse con los alumnos; relación que es más útil, en cuanto es más auténtica (Rogers 2012), es decir siendo el docente tutor, alguien que muestra sus sentimientos y actitudes buscando así que su encuentro con el alumno genere la misma autenticidad.

Esta característica en este estilo de relación, es fruto de la búsqueda genuina de la persona y del encuentro con otros que igualmente anhelan mostrarse desde lo que son, sienten, creen y viven. Se facilita cuando las condiciones individuales y grupales favorecen esta relación consigo mismo, con sus pares y con los demás.

En el acercamiento que se realizó al grupo de docentes tutores se encontró que el modo de relacionarse que tiene cada persona consigo mismo, con sus pares y la manera en que realiza sus propias funciones y tareas les llevan a relacionarse con los alumnos requieren de otros elementos personales que están más allá de solo proporcionar la capacitación adecuada para el ejercicio de sus tareas o tener un programa de profesionalización y actualización permanente, pues se requiere de un modo de relación el cual es fruto del encuentro interpersonal e intrapersonal, mismo que solo se da cuando las condiciones de relación son auténticas, hay credibilidad y respeto al camino del otro.

Este estilo de relación será la que se buscó explorar en la propuesta de intervención de tal manera que se requiere de un planteamiento metodológico que permita recuperar la experiencia de cada participante desde el método fenomenológico es decir desde la valoración de las experiencias individuales y su significación personal, la cual se comparte y resignifica grupalmente.

El proyecto de intervención se dirigió a un grupo de docentes tutores y surgió como fruto de la detección de necesidades de los miembros de la comunidad educativa intervenida. La técnica a la que se recurrió fue la entrevista semiestructurada y se estableció un diálogo con las autoridades responsables del centro educativo para gestionar el permiso de la intervención.

Al sistematizar la información se identificaron y categorizaron algunas necesidades, las cuales se agruparon en torno al papel del acompañamiento del docente tutor, el

nivel de presión que vive, las dificultades para acompañar al alumno en las diferentes áreas: personal, académica, familiar, religiosa, integración grupal, experiencias de servicios solidarios, así como cumplir con sus tareas académicas e institucionales, mostrando con claridad que había necesidades sin ser atendidas como las personales, familiares, sociales, de salud y emocionales.

A partir de la realidad abordada en este centro educativo respecto de la persona del docente tutor, se pudo identificar con más claridad la necesidad de tener un acercamiento desde el Desarrollo Humano, cuyo aporte central está en la persona. Este acercamiento se realizó mediante una metodología que permitiera considerar cualitativamente el análisis de la persona y sus interacciones concretas y específicas como es el caso de los docentes tutores.

El propósito de este proyecto de intervención fue generar un espacio de encuentro entre personas que permitiera a cada uno contactar con su experiencia, identificar sus vivencias, resignificar su papel, compartirlo para comunicar sus descubrimientos, saberse recibido, respetado y acompañado por sus compañeros de grupo, con quienes comparte día a día la vivencia de su ser, como docente tutor. Esta intencionalidad de la intervención permite el análisis y la reflexión de la experiencia recuperadas y compartidas a nivel personal y profesional.

4.1 La intervención desde el método de investigación acción participativa

Para llegar a identificar la situación problemática e identificar las necesidades desde los participantes se recurrió al método de investigación acción participativa pues es una metodología de trabajo que permite y facilita la recuperación de la experiencia de los participantes, así como el hallar maneras para mejorar sus condiciones. Según Gómez, y Alatorre (2014) se refiere a la convergencia de actores sociales que pretenden generar cambios en una situación o circunstancia. Desde esta perspectiva el acercamiento a la realidad de los actores, permite identificar que quienes coinciden en la búsqueda de mejores condiciones para desarrollar nuevas formas de crecimiento también son conscientes de las condiciones actuales que les impiden lograr tal estado de plenitud y realización.

En este sentido, Colmenares (2012), sostiene que el abordaje a la persona desde la investigación acción participativa debe ser respetuosa y permite que sean ellos los que activamente describan su situación y muestren sus propias experiencias; a diferencia de otras intervenciones donde se prioriza la intervención, el propósito de la misma, los recursos que se implementan, los alcances y logros de la misma.

Para Cano (2012) este método de trabajo permite que los participantes se involucren activa y dinámicamente tomando sus propias decisiones y realizando intervenciones que les llevan a superar la pasividad, asumiendo su lugar, generando dinámicas grupales que favorecen el desarrollo de liderazgos y de posturas críticas que les permiten convertirse en agentes de transformación de su realidad.

Con el propósito de transformar la realidad que vive el docente tutor, partiendo desde su realidad concreta, es que se inició esta intervención la cual no busca solo conocer la realidad, identificar sus necesidades y hacer una propuesta de atención, formación y acompañamiento al docente, sino fundamentalmente generar en cada uno el desbloquear aquello que impide que busque su propia realización desde lo personal, grupal y profesionalmente, logrando así un docente tutor consciente de su persona, de lo que es y de lo importante que es ser parte de una comunidad educativa, donde se comparten experiencias de aprendizajes, conocimientos y se aprende a ser compañeros de camino.

De esta manera, los participantes compartieron sus habilidades, sus dificultades y sus modos de resolver los conflictos o retos que dicha tarea plantea, convirtiéndose en participantes activos que indagan sus necesidades, conocen su realidad, identifican sus conflictos y promueven alternativas de solución desde la escucha empática y la aceptación positiva incondicional, condiciones que, según Rogers (2012), favorecen una relación de ayuda, y un ambiente que permite la autoexploración y sensibilización personal y grupal que lleva a atender al otro desde lo que vive y siente, buscando juntos, soluciones a los problemas que enfrenta, así como tomar decisiones y gestionar cambios que les permitan cumplir con sus tareas, ser creativos en la realización de sus funciones y hallar nuevos modos para

el acompañamiento de sus alumnos y de los procesos internos que como docentes tutores viven.

Estos cambios se vuelven más efectivos, según Gómez y Alatorre (2014), cuando los miembros del grupo o comunidad se saben parte de la misma y buscan tomar parte en las decisiones, participando activamente en las búsquedas de soluciones para mejorar su desempeño como tutores, saberse acompañados en esta tarea, crear espacios para la reflexión de su práctica y compartir sus logros y dificultades en el día a día, así como hallar sentido a su ser de educadores en esta función de ser docente tutor.

4.2 El método fenomenológico para el acercamiento a la experiencia de los docentes tutores

La recuperación de la experiencia está también sustentada desde el método fenomenológico de Husser (cit en García, 1999) el cual no presupone nada, sino que a partir de la observación de lo vivido y de la reflexión que sobre la experiencia se hace, tanto de la persona en situación como la situación misma, se va construyendo una nueva re significación personal respecto de la realidad presente y el modo de ser en el mundo, según Heidegger (cit en León, 2009) quien insiste en la necesidad de integrar una hermenéutica que lleve a la interpretación de la observación de la vida y modificar la interpretación que lleva al encubrimiento de la realidad y que limita la comprensión del mismo.

El propósito del taller de intervención desde el método fenomenológico es recurrir a la experiencia para transformar la problemática específica identificada en un lugar determinado teniendo en cuenta que la naturaleza del mismo es multifactorial y que un acercamiento más confiable es el que podemos tener desde los propios actores, quienes conocen y viven el día a día. Por tanto, el acercamiento tiene que ser cuidadoso, respetuoso, analítico, reflexivo, registrando todos los datos que el entorno ofrece y que los participantes describen pues son ellos quienes son afectados por el estilo de relación que se construye, así como los mutuos influjos del cotidiano encuentro que viven y que coloca a esta interrelación en una constante transformación.

4.3 El taller como técnica de intervención

El trabajo de intervención se realizó mediante un taller, se trata de una técnica que favorece la participación de los integrantes desde una constante interacción, misma que acrecienta la cercanía, el encuentro, el compartir entre los participantes del taller, para quienes, según López-Yarto (2001) surge una transversalidad de realidades compartidas construyendo desde esta interacción una identidad de grupo que posibilita, según Rogers (2012) un crecimiento a nivel personal, en su autoconocimiento y en su tendencia actualizante, misma que nutre, fortalece y favorece el desarrollo de cada persona y del mismo grupo.

De esta manera, es como se hizo la recuperación de la información de los datos de los participantes en el taller realizado con los docentes tutores de una institución educativa, quienes en las sesiones realizadas abordaron sus problemáticas personales en el trabajo, sus dificultades para realizar sus funciones y tareas, el no hallar entre sus compañeros el respaldo para la realización de la tarea de acompañar a un grupo escolar durante un año, así como la dificultad para responder a las funciones y tareas que les corresponden, además de no tener, procesos de inducción, capacitación y acompañamiento personal que les permitan realizar su tarea educativa y su función formativa.

4.4 El facilitador en la intervención desde el Desarrollo Humano

Con lo anteriormente planteado, es necesario puntualizar que la intervención desde el Desarrollo Humano requiere de la figura del facilitador, quien es necesario para que el proceso reflexivo de las personas pueda darse y que ellas se vean en su realidad. El facilitador dentro de esta intervención tiene un papel muy importante pues su función es acompañar al grupo en su proceso de recuperación de su experiencia, la comprensión de la misma, así como ayudar a descubrir nuevos aprendizajes a partir de la indagación y detección de sus necesidades.

Esta identificación inicial de su problemática les permite buscar soluciones para las cuales requieren de conocimientos previos y herramientas propias que le permitan, según Osorio y Jaramillo (2013), aplicarlas para que el proceso se pueda dar, tanto

en los participantes como en el abordaje de una realidad cuyo entramado requiere de los conocimientos, habilidades y recursos personales.

El facilitador al intervenir en el grupo está implicado con toda su persona, vive y siente una conexión empática con la vida al compartir del grupo; así mismo se deja interpelar por las interrogantes, las situaciones planteadas, los problemas abordados, los sentimientos expuestos y las emociones mostradas pues al tocar la vida de los demás también está tocando su propio camino.

Debido a esta implicación personal necesita tomar una distancia, darse cuenta que el camino es del grupo y que él acompaña, facilita y favorece que los participantes lleguen a tocar la realidad y reconstruir su propio significado de la experiencia. Esto requiere de un gran trabajo personal y profesional que le lleve a evitar emitir sus propios juicios o actuar bajo premisas que le quieran llevar a dar explicaciones justificadoras de la realidad que ahora aborda.

Para generar un ambiente seguro que facilite la interiorización y la autoexploración se requiere de un clima y ambiente de confianza favorecido por la escucha activa, la aceptación positiva incondicional, la comprensión empática, el recibir al otro como viene, sin prejuicio alguno logrando una comunicación cálida, respetuosa, confiada y libre de lecturas que impidan ver a los participantes con la transparencia y valor que su propia experiencia les da (Gómez y Alatorre, 2014).

Esta autenticidad en la relación permite generar un ambiente donde el otro percibe al facilitador como una persona digna de fe, coherente y segura. De acuerdo con Rogers (2012), esto se logra siendo sincero con lo que se siente, mostrándose vulnerable y desde ahí inspira o mueve a la apertura del otro pues como facilitador sale al encuentro del otro, deja sus propios marcos de referencia y se adentra en el mundo del otro para tratar de comprender y generar desde el otro las condiciones que favorezcan el desarrollo de la persona facilitada.

4.5 El método hermenéutico para el análisis de datos

El desarrollo del taller propuesto se realizó desde el método de investigación acción participativa, el cual prioriza las vivencias de las personas, valorando cada

experiencia compartida y analizando cada vivencia narrada, misma que va generando la conciencia en los sujetos que intervienen en el taller. Esta metodología se fundamenta en la descripción del relato de la vivencia personal y considera la posibilidad del cambio de visión y de práctica de una persona después de haberse cuestionado y decidido modificar su visión respecto de su hacer y de su ser.

Esta aproximación a la realidad implica un proceso interpretativo que permite hacer un análisis entre los datos que comparten los participantes al facilitador. De acuerdo con Vasilachis (2006), a este análisis se le conoce como *hermenéutico*, pues se da a partir de lograr que quien observa pueda revisar sus propios procesos mientras observa lo que sucede con los participantes.

La recuperación de los datos desde la intervención vivida permite identificar los rasgos de los docentes tutores, la manera en cómo viven lo ahí planteado y las respuestas a las preguntas planteadas desde la interacción entre el facilitador y el grupo de educadores participantes en el taller.

Con la finalidad de recuperar la experiencia del taller de intervención con docentes tutores, se presentan el análisis de los datos de dicho proceso. La integración de la información corresponde a la revisión de las bitácoras, la codificación de la información, el registro de datos de la experiencia vivida durante el taller de intervención, así como el camino recorrido al lado de los participantes. También se presentan las preguntas de análisis.

Pregunta de intervención

Ante la necesidad de atender a los docentes titulares la pregunta rectora de la intervención fue ¿cómo facilitar en el docente tutor el desarrollo de habilidades para la relación interpersonal auténtica que le ayude a acompañar el proceso del alumno?

Objetivo general

Que los docentes tutores sean capaces de desarrollar habilidades para facilitar la relación interpersonal como la escucha activa, la comprensión empática y la

aceptación positiva incondicional con sus alumnos para establecer relaciones que faciliten la interacción humana y puedan mostrarse más sensibles a la experiencia del otro.

Objetivos específicos

- Que los docentes tutores practiquen la escucha activa, la comprensión empática y la aceptación incondicional del otro.
- Que inicien una relación consigo mismos, se conozcan, identifiquen sus cualidades y relacionarse desde su aceptación como persona.
- Que reconozcan la importancia y la necesidad del saberse escuchados y acompañados.

4.6 Organización de la información

Al identificar la problemática planteada se diseñaron sesiones con la finalidad de lograr los propósitos que orientaron el trabajo y permitieron que los participantes en el taller lograran participar, recuperar sus experiencias como educadores e identificar sus propias habilidades para el acompañamiento de los alumnos. A cada participante se le identificó con las letras iniciales de su nombre o con una composición de los mismos. Los datos analizados se obtuvieron de los registros de las bitácoras, videgrabaciones, audio grabaciones, algunos materiales elaborados por los participantes en las sesiones de intervención con el propósito de recuperar y sistematizar su experiencia. A continuación, una tabla que contiene la codificación de los datos mencionados.

Tabla No. 5 Codificación con base en el número de sesiones, bitácoras, audio/video grabación y transcripción completa del audio/video grabación

No. de sesiones	Bitácoras	Audio/video Grabación	Transcripción completa del audio/video grabación
1	Bit1	AVG1	TCAVG1
2	Bit2	AVG2	TCAVG2

3	Bit3	AVG3	TCAVG3
4	Bit4	AVG4	TCAVG4
5	Bit5	AVG5	TCAVG5
6	Bit6	AVG6	TCAVG6
7	Bit7	AVG7	TCAVG7
8	Bit8	AVG8	TCAVG8

Fuente: elaboración propia.

El cuadro presenta de una forma gráfica la manera en que se ha registrado la información que sustenta el trabajo y el análisis de los datos, mismos que se han tomado de sus fuentes correspondientes. Al citar la información, se requiere identificar el modo de lectura del código, mismo que se cita de la siguiente forma: se inicia con el pseudónimo asignado al participante del taller, seguido de las siglas de la transcripción completa de audiograbación, después le sigue la fecha y finalmente, el minuto donde se encuentra la evidencia en la grabación, ejemplo: (Rich, TCAVG1, 19 feb 2015, 00:10:53).

4.7 Inmersión en los datos y establecimiento de preguntas de análisis

En todo proceso de recuperación de la experiencia, la sistematización de la misma exige orden, claridad e intencionalidad para evitar perderse en el mar de información que las sesiones arrojan. En cada intervención y participación de los docentes tutores reunidos en el taller se presentan datos que son muy importantes, pues son muestra de lo que ellos van viviendo cotidianamente en sus encuentros con los alumnos. Para tener una ruta de exploración y una guía en el análisis, se elaboraron las siguientes preguntas con la intención de recuperar desde los participantes, los datos que ellos tienen. Por un lado, centrado en sus características como docentes tutores y por otro en lo que desde la instancia educativa se ofrece para desarrollar dichas habilidades. La ruta que se trazó fue la de recuperar las características de los docentes tutores en su función de

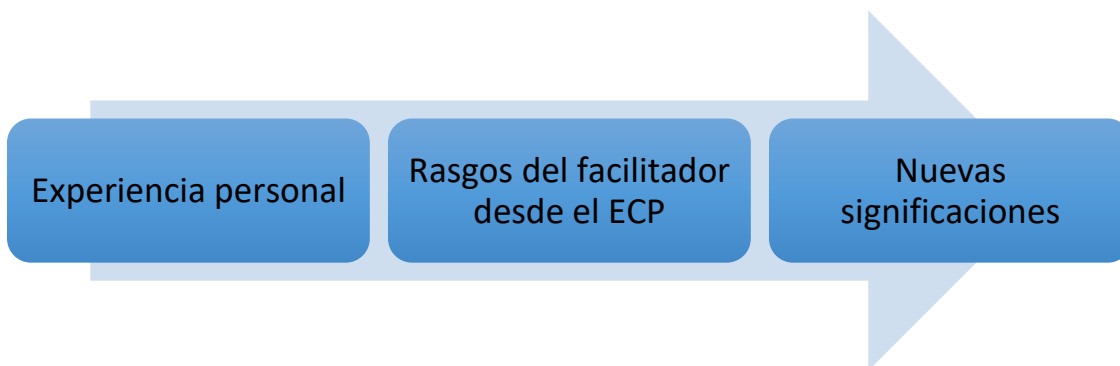
acompañantes desde el Enfoque Centrado en la Persona y es desde este enfoque que se recupera el papel del facilitador.

Preguntas para el análisis de datos

- ¿Qué rasgos del docente tutor facilitan la relación con el alumno?
- ¿Cuáles son las características que tiene el acompañamiento del docente tutor en el nivel medio superior desde una perspectiva del Desarrollo Humano?

Para responder a las preguntas desde lo vivido en el taller de intervención, se organizó la información en tres momentos:

- a) Desde su propia experiencia
- b) Desde los rasgos del acompañante según el Enfoque Centrado en la Persona y
- c) Desde los cambios o significaciones que ellos fueron encontrando.

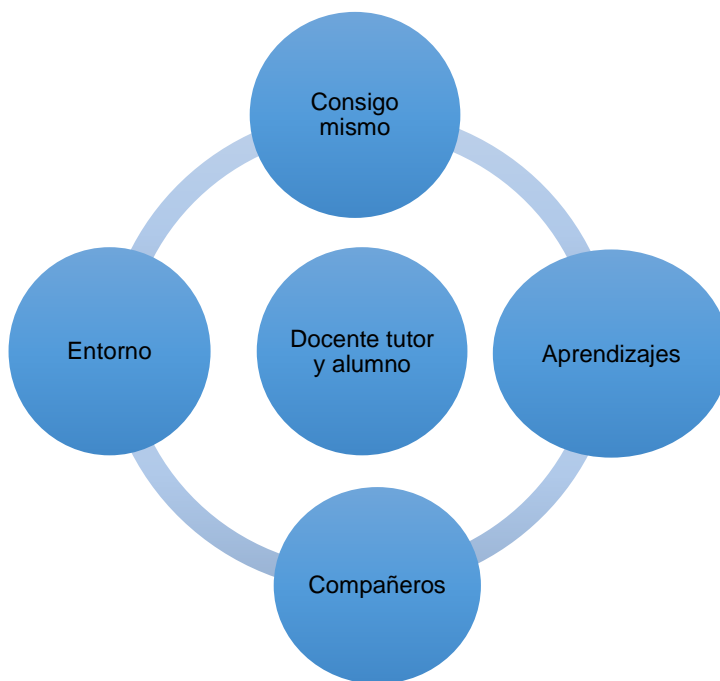


Al recuperar la experiencia y compartir el camino recorrido como docentes tutores, desde el taller de intervención, los participantes encuentran que al compartir entre ellos y con los alumnos van teniendo eco en ellos, en la comunidad educativa. Algunos de estos datos son comunes: gusto por lo que hacen, amor a su trabajo de educadores, interés por formar a los alumnos, satisfacción por participar de una institución educativa con los valores que esta promueve, saber que pueden mejorar su manera de relacionarse con los alumnos.

Los docentes tutores que participaron en la intervención han descubierto en su camino que sí hay un ambiente de colaboración, respeto, participación y escucha,

esto propicia el aprendizaje y permite que las relaciones humanas se den con mayor naturalidad, espontaneidad, logrando así que el alumno se sienta seguro de sí mismo para continuar desarrollando sus habilidades para el aprendizaje e integrando una relación cercana con sus compañeros que le permiten interactuar con los “pretextos” para el aprendizaje, es decir con las clases asignadas curricularmente por los programas, con sus compañeros y con sus docentes tutores. Al respecto, Rogers (1982), apunta que este estilo de relación favorece que el alumno interactúe consigo mismo, con los contenidos y sus modos de aprendizaje, con sus compañeros y con su entorno inmediato.

Gráfica No. 1 Aspectos que intervienen en la relación docente tutor



Fuente: elaboración propia.

Para lograr este tipo de interacción donde la persona del alumno se vuelve el centro de la misma, se necesita de algunos elementos básicos que lo favorezcan como el respeto, la aceptación del otro, el respeto a las emociones y sentimientos, el recibirlo a la persona como se encuentre, generando así la confianza necesaria para que la persona pueda abrirse y mostrar lo que es. Los participantes del taller dicen que la escucha, la aceptación de los alumnos, la disposición para ayudarlos y la necesidad de que los alumnos lo sepan y lo crean es muy importante y se

vuelven elementos fundamentales para provocar el inicio de un cambio en la actitud de la persona del alumno a quien se acompaña.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) plantea los rasgos o condiciones básicas para una relación de ayuda en el campo de la educación, mismos que a lo largo del taller van apareciendo, y que de acuerdo con Rogers (2012, p. 252-255) son los siguientes:

- El contacto con problemas
- La autenticidad del docente
- Aceptación y comprensión
- Provisión de recursos
- La motivación básica

Gráfica No. 2 Aspectos para la facilitación desde el ECP



Elaboración propia con base en la propuesta del ECP de Rogers (2012).

Estos rasgos y algunos otros conocidos como *las condiciones básicas para una relación de ayuda*, fueron los que a largo del taller orientaron el caminar de los talleristas y los propósitos de las sesiones programadas, diseñadas y desarrolladas para el logro de los mismos. En este sentido, Barceló afirma que la facilitación desde la propuesta del Enfoque Centrado en la Persona se basa en la disposición del facilitador y la puesta en práctica de la escucha activa, la comprensión empática

y la aceptación positiva incondicional, las cuales son actitudes relacionales, necesarias para facilitar un ambiente de confianza.

4.8 Proceso de estructuración de los datos

Para que los datos hablen y se pueda escuchar lo que dicen sin una interpretación que pueda desviar el mensaje ahí dado y de acuerdo con lo propuesto por Martínez (1998), en principio, se clasifican los datos obtenidos de los participantes en cada una de las sesiones. El análisis de los datos bajo las reglas del método hermenéutico, permite que la descripción del fenómeno sea de tal modo que deje ver todo lo ahí dado. Dice Martínez (1998), que la interpretación de nuevas realidades depende de la profundidad y se completa mostrando apertura a todas las sutilezas existentes en lo presentado durante la intervención.

Desde la perspectiva de Martínez (1998), el proceso de análisis de datos implica revisar los relatos escritos, el audio y las videograbaciones. La primera intención es mostrar una actitud de revivir la realidad en su situación concreta y posteriormente, reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que sucede.

De las evidencias encontradas se puntualiza que, desde la experiencia, desde lo que el otro percibe busca dejarse sentir por el estar del otro e interactuar desde la conexión entre su manera de ver y percibir el mundo y ver y percibir el mío, mostrándome como estoy, viviéndome al lado del otro desde mi propia vulnerabilidad.

A partir de lo anterior se identifican los rasgos esenciales del educador para establecer una relación de ayuda. En las evidencias aparecen estos rasgos, mismos que surgen desde su camino de encuentro con los alumnos y puede identificarlos en su propia persona. Estos datos permiten clasificar la información en unidades temáticas y describir desde los rasgos propuestos por el ECP.

En la siguiente tabla se presentan los datos que evidencian de una forma sistemática los rasgos del ECP que se han explorado y facilitan el análisis cualitativo de la información, recuperando en la primera columna la condición básica para la

relación facilitadora, en la segunda columna los elementos vistos desde el ECP y las significaciones que se construyen a partir del taller.

Las categorías para la estructuración de los datos para su análisis, serán tres:

- A) Experiencia personal.
- B) Rasgos del acompañante desde el ECP.
- C) Nuevas significaciones que los participantes van encontrando a su modo de relacionarse con sus alumnos, entre ellos y con los demás.

Tabla No. 6 Estructuración de datos para su análisis

Escucha y acompañamiento, desde la experiencia.	Elementos desde el ECP	Nuevas significaciones
<p>Acompañar: me buscó para compartirme, pero no quiso hablar...no le he dado ningún consejo... el problema no es nada más la escucha, es también lo que quiere decir cuando no quiere hablar.</p> <p>Cuando llega el otro, trato de sentir lo que siente. Que me hable para saber lo que siente.</p> <p>Empatía avanzada: el otro expresa un sentimiento y tú lo percibes... ustedes hablaban de sus enfermedades y tenían</p>	<p>Actitudes necesarias que descubres: No juzgar, respeto, comprensión, aceptación, honestidad.</p> <p>Actitudes necesarias que descubres: No juzgar, respeto, comprensión, aceptación, honestidad.</p> <p>Respeto, comprensión, aceptación, honestidad de los dos lados de quien habla y de quien escucha.</p>	<p>Creo que me gusta mucho poder tener un momentito para que yo salude al otro, así soy y lo estoy perdiendo (Pas, TCAVG4).</p> <p>Me gusta escuchar, me agrada que los alumnos me cuenten, pero ahora me doy cuenta que también me pueden atender, escuchar y se siente muy padre. Gracias por esta oportunidad (Pss, TCAVG4).</p> <p>Para mí, acompañar es escuchar lo que traen y no tratar de cambiar algo, así ellos se sienten aceptados (Tic, TCAVG5).</p>

<p>la sensación de querer decir al otro lo que pasa, hablar desde el sentir del otro, desde ese nivel.</p> <p>Empatía; pude conectarme, sabía yo de lo que hablaban y quiero volver, sé de lo que hablan... ellos me entienden más porque han estado allá, yo digo que me hace falta agarrar de esa energía</p> <p>Escucha empática: hablaba de calificaciones... luego digo necesito ayuda, pero como que a veces me da miedo, luego digo es un buen papá y ahí se le rozaron los ojos, ella se refería a su papá y yo pensaba en el mío.</p> <p>Escucha y confianza: me sentí con la confianza de poder expresarlo, así como está...me sentí con un nudo en la garganta, me di cuenta, deje fluir...</p> <p>Escucha y confianza: me sentí con la confianza de poder expresar lo, así como</p>	<p>Yo decidí escucharla, ella comenzó a hablar y hubo un momento en el que ella me contó sobre una situación de salud y aunque yo tenía muchas ganas de decirle que vivo algo parecido, no lo hice para evitar interrumpirla (Log, TCAVG6).</p> <p>A mí me llama la atención que, si podemos escuchar al otro, a nosotros también nos escuchamos (IyS, TCAVG7)</p> <p>Yo decía que me gusta mucho hablar y ahora creo que me va gustando más escuchar y atender a la otra persona (Pss, TCAVG7)</p> <p>Escuchar y recibir como viene, aceptar el sentimiento que tiene en ese momento... escuchar lo que me quiere decir, no irme más allá o tratar de descifrarlo, solo escuchar y tratar de recibirlo. (Pss, TCAVG8)</p> <p>Antes me angustiaba contigo, al escucharte y acompañarte, ahora me alegro y celebro contigo, estoy con tu sentir</p> <p>Escuchaba un poco menos e intentaba ayudar a que encontraras el camino, ahora escucho más e intento que tú</p>	<p>Pues me doy cuenta que si me buscan ya no les saco la vuelta y además ahora me atrevo a hacer cosas por ellos (Eng, TCAVG5).</p> <p>Yo creo que ha sido el darme cuenta que puedo escuchar y es muy padre que me escuche yo mismo (Pas, TCAVG5).</p> <p>Yo me doy cuenta que soy alguien que se preocupa por sus alumnos y si me importa mucho lo que les pasa y que puedo atenderlos y estar con ellos en lo que necesitan... (IyS, TCAVG5).</p> <p>Yo dejo que me cuenten y escucho. Al escuchar les creo y ellos solitos me van contando lo que llevan, no me gusta forzar las cosas (Pss, TCAVG5).</p> <p>Ahora soy más paciente, los escucho (Log, TCAVG8)</p>
---	--	--

<p>está...me sentí con un nudo en la garganta, me di cuenta, deje fluir...</p> <p>Escuchar y juntamente apertura para estar ahí y acompañarlo... no tendría sentido si no me permito estar con él.</p>	<p>encuentres el camino. Me ponía en tus zapatos y me quedaba con ellos puestos, ahora me pongo tus zapatos, pero me los quito para que tú puedas seguir adelante (Gab, TCAVG8).</p>	
--	--	--

Fuente: elaboración propia con base en la evidencia generada en el taller.

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

Al compartir las experiencias de los participantes en el taller de intervención, se identifican algunos pasos o etapas para lograr los propósitos del mismo. Desde la génesis del trabajo, iniciamos con una identificación de las necesidades a resolver. Para detectar la problemática se aplicaron diferentes instrumentos que permitieron a través de los datos obtenidos identificar los principales elementos para resolver algunas de las situaciones críticas vividas por los docentes tutores en su encuentro con los alumnos.

Las preguntas que permitieron el análisis de los datos están orientadas a recuperar las experiencias compartidas por los docentes tutores, así como los elementos básicos necesarios para establecer una relación facilitadora entre los docentes tutores y alumnos desde el Enfoque Centrado en la Persona y los nuevos significados que a estas experiencias se fueron agregando debido a los aportes que desde sus vivencias ellos compartieron.

Las preguntas de análisis que orientaron el análisis de datos fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las características que tiene el acompañamiento del docente tutor en el nivel medio superior desde una perspectiva del Desarrollo Humano?
- ¿Qué rasgos de la persona del docente tutor facilitan la relación con el alumno?

Para lograr las respuestas a cada una de las preguntas, apegado a la metodología propuesta por Martínez (1989), se cita textualmente a los docentes tutores participantes permitiendo así que los datos hablen por sí mismos. Para conseguir dicho propósito citaremos las repuestas de los participantes, quienes por la manera como se desarrollaron en el taller, permiten identificar claramente el proceso vivido y el modo como ellos fueron mostrando sus propios hallazgos. Los aspectos que vamos a desarrollar en las siguientes líneas son los siguientes:

- Experiencia personal de los docentes tutores
- Rasgos del acompañante desde el ECP

- Nuevas significaciones que los participantes van encontrando a su modo de relacionarse con sus alumnos, entre ellos y con los demás.

5.1 Experiencias de los docentes tutores en el acompañamiento personal

Las condiciones creadas para compartir lo que los docentes tutores llevan en su ser de acompañantes de alumnos, permite tener acercamientos a las vivencias que se suscitan desde esta interacción. Los propósitos de cada sesión permiten iniciar con una actividad de contacto, misma que dispone al participante para el momento de compartir. Recuperar las experiencias en torno a lo que los educadores viven en su encuentro con los alumnos, será lo que orientará este apartado.

El cuerpo como maestro de la sabiduría orgánica se convierte en el punto de partida para la recuperación de la experiencia vivida y sentida, pues para saber lo que pasa con nosotros es necesario identificar en nuestro cuerpo lo que sentimos, así como su significado y desde ahí poder dar paso al encuentro con el otro. Las sensaciones empiezan a ser recuperadas, desde un ejercicio de sensibilización corporal que en cuanto actividad pretexto según Moreno (2010), nos permite entrar en contacto con nosotros mismos en un aquí y en un ahora. Cada sesión de trabajo estuvo orientada a la recuperación de las sensaciones y compartir los hallazgos que estas actividades generaron. Así lo muestra el siguiente relato “me agradó mucho porque me cuesta trabajo conocerme a mí, me ha costado mucho trabajo saber quién soy y como qué preguntar. Me tengo que poner un poco más atención y acompañarme y apoyarme” (Pdc, TCAVG8, 19 abril, 2015, 00:25:01).

Iniciarse con el conocimiento de uno mismo permite, disponernos para reconocer lo que hay en cada uno; saber escuchar lo que llevamos en nosotros; empezar a conocernos desde nuestras sensaciones, nos abre a la posibilidad de un encuentro profundo con nuestro verdadero Yo. El participante reconoce la necesidad de atenderse, de ser acompañada como si surgiera en él la conciencia del auto cuidado, la auto escucha, el auto conocimiento, identificando que la misma persona posee en sí los elementos necesarios para poder conocerse, esto es lo que Rogers (2012) y Lafarga (2005) llaman *tendencia actualizante*.

El contacto corporal facilita el reconocer la necesidad del encuentro con uno mismo y con los demás. El cuerpo identifica la necesidad del otro y lo grato que es el poder reconocerlo y recibir el mismo reconocimiento. El abrazo se vuelve el signo del encuentro. Ante el momento vivido, la vulnerabilidad aparece, pues la persona se puede mostrar cómo se siente, se puede confiar y “dejarse abrazar” sin necesidad de protegerse, de sentirse invadido, corporalmente inicia un encuentro.

Para mí, es muy importante con quién estés, ya que entonces todo lo que implique el contacto le permite disfrutar, estar ahí, tocar ese mundo de relaciones; es un mundo de contacto, eso es una constante en mi relación con mis alumnos, pero en particular lo disfruto con mi hijo, y esposo y lo disfruto para mí (Tlr, TCAVG1, 19 feb 2015, 00:32:29).

Al recuperar la experiencia, el docente tutor empieza a identificar que, desde el encuentro corporal, se va dando una relación que disfruta y que puede comunicar a los que le rodean, a su familia y a aquellos con los que se relaciona en un ambiente escolar: sus alumnos. Este encuentro va permitiendo el ser consciente de la necesidad del encuentro y de la importancia del otro.

Necesito de los demás, a veces tiendo dispersar mucho; sin embargo, ahorita me di cuenta que quiero vivir esto, que aun cuando tengo muchas preocupaciones y quiero atender, creo que en toda la semana he estado pensando en los pendientes que tengo y ahorita solamente quiero sentirme como soy y lo que necesito. Yo creo que ahorita me siento bien y me doy cuenta que necesito estar con gente que me haga sentir muy bien (Mar, TCAVG1, 19 feb 2015, 00:10:25).

Su experiencia consigo mismo le permite darse cuenta de la necesidad de atenderse. Va satisfaciendo, según Maslow (1983), sus necesidades básicas de seguridad y puede identificar otras con relación a los demás, empieza a aparecer la importancia del grupo y la seguridad que este aporta al individuo.

La vivencia grupal permite un clima de confianza donde los participantes van compartiendo sus descubrimientos, ahora puede encontrarse con los alumnos y permanecer en contacto con ellos, aunque no hablen de manera verbal, y lo

interesante en el descubrimiento es que ella, estando tan acostumbrada a hablar y preguntar, ahora logra permanecer en una actitud de recibir al otro como viene, con sus silencios.

Alguien me buscó para compartirme algo, respondí al acompañamiento que ella me solicitó, solamente escucharla, creo que eso es lo que necesitaba y estoy muy contenta porque no le he dado ningún consejo, ¿puedes creer que yo no platique? el problema no es nada más la escucha, es también lo que quiere decir cuando no quiere hablar (Eng, TCAVG6, 16 abril 2015, 00:18:08).

Algunas significaciones y descubrimientos

Durante el avance del taller los participantes van reconociendo las sensaciones; la persona empieza a identificar y nombrar algunas emociones, así como a ser consciente de lo que le sucede cuando estas se hacen presentes; le pone nombre a su sensación, la relaciona con algo que vive y puede llegar a expresar con claridad lo que le sucede.

Yo me di cuenta que me la paso sirviendo a todo el mundo, entonces estoy muy enojada porque le resuelvo la vida a todos. Estoy muy enojada porque, o sea, me di cuenta que me molesta. Yo siempre estoy metida en lo que los otros quieren y como que me pregunto ¿por qué tengo yo que estar haciendo eso?, ¿por qué no puedo hacer algo para mí? Me molesta estar así conmigo (Eng, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:15:37).

Al ir contactando desde su sentir, van experimentando ciertas modificaciones: van apareciendo en ellos algunas expresiones que permiten observar dichos cambios. Llegan a tener algunos datos que ofrecen claridad en lo que quieren y de las elecciones que hacen, se van moviendo del cumplir con el deber al vivir por lo que optan.

Antes me preocupaba organizarme y no alcanzaba lo planeado, pero ahora veo lo que sí puedo, empiezo a platicar como persona y voy compartiendo cómo me siento. Mi planeación es una, pero se vuelve un desorden porque

ya estoy empezando hablar como persona. Ahora me preocupo por lo que ellos están sintiendo (Iys, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:11:55).

Al compartir las experiencias vividas sabemos que hay momentos en los que la persona llega en estados alterados y decimos que se encuentra en “crisis”, lo que lleva a atender a la persona desde el nivel racional, evitando contactar con su mundo interior pues no poseemos herramientas que nos permitan interactuar así con la persona y lo que podemos aportar es la contención. Por tanto, se trata de ayudarlos a contactar con su mundo racional, con lo físico, lo que le permita ubicarse en el lugar y en el momento. La intervención en crisis requiere de habilidades propias, por tanto, lo que podemos hacer es escuchar, recibir, acompañar y derivar con el experto (Cervantes, 2014). Así lo muestra el siguiente relato:

Los estudiantes muchas veces llegan en estados críticos, con alguna emoción y lo único que ellos quieren es ser escuchados desde esa emoción. Si alguien está muy alterado intentamos entonces identificar cuando la persona está en crisis. De tal manera que, lo ideal es mantenerlo en el nivel racional, muy consciente, dándose cuenta de en dónde está y cómo está, para evitar contactar más, dado que su estado alterado le puede generar otra situación y nosotros no estamos capacitados para resolver esa situación” (Fac, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:45:02).

5.2 Rasgos del acompañante desde el ECP

Desde la propuesta hecha por Carl Rogers (2012), el Enfoque Centrado en la Persona permite que el individuo logre un estilo de vida que lo plenifique y le permita vivir su vida, buscando desarrollar cada una de sus potencialidades. Rogers (2012) menciona que hay condiciones básicas para una relación de ayuda, misma que posibilitan una relación que lleve a desarrollar su persona. La escucha atenta permite que el otro muestre o revele su interior, esta revelación es fruto de una actitud de atender al otro, actitud que se facilita cuando hay una escucha empática. “*Le escucho* significa recibir al otro como viene, por eso las preguntas del ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, porque se trata de que el otro describa su situación y tú

lo recibas como está, como se siente” (Fac, TCAVG2, 26 Feb 2015, 00:38:22). De acuerdo con Moreno (2010) esta capacidad de recibir al otro como viene evitando juicios, interpretaciones, permite que el otro pueda narrar desde sus sensaciones lo que le sucede.

Identificar mi capacidad de escucha y de aceptación del otro, ser capaz de recibirlo como viene, identificar el efecto que provoca en el otro el poder recibirlo sin juzgar, sin interpretar, solo escuchar (Fac, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:23:54).

El facilitador dentro de la relación que se establece y poniendo en juego todas sus habilidades y actitudes a que la persona se escuche, permite que la persona identifique, simbolice y nombre lo que está contactando. Siempre permitiendo que la persona vaya identificando sus sensaciones e identificándolos en su cuerpo, lugar de encuentro y punto de partida para que la persona pueda empezar un camino de desarrollo.

Me fui dando cuenta de lo que Soc fue expresando en su cuerpo, cómo cambió su modo de voz, cómo cambia su expresión, cómo vibra junto con esas muestras físicas, también su voz cambió, su tono, su carcajada (Fac, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:20:23).

Desde el ECP para que la persona pueda empezar a hablar de lo que vive, la escucha es una característica central, pues permite que la persona describa o hable desde su propia experiencia. El tema lo elige la persona, pues ella es quien sabe lo que necesita trabajar. El que acompaña, facilita las condiciones que permiten mostrar lo que lleva. Así lo muestra el siguiente docente tutor: “cuando alguien comparte, el tema lo elige la persona, ella sabe lo que necesita y puede mostrar lo que quiera compartir. Ella es la que sabe qué es lo que le pasa y eso nos comparte” (Fac, TCAVG3, 16 abril 2015, 00:18:52).

El hablar desde lo que la persona trae y describir cómo se siente quien habla, permite al facilitador mostrarse como se siente, ser auténtico y reconocer que, aunque el tema sea muy complejo puedo escucharlo pues no se trata de dirigir el diálogo o de aconsejar, solo de permitir que el diálogo se dé, desde quien necesita

hablar y mutuamente se descubren compañeros de camino.

...habló de una situación compleja, es un tema profundo y creo que al final me di cuenta que vale la pena y yo puedo escucharla para que ella pueda hablar y ahí nos vamos acompañando (Iys, TCAVG6, 16 abril 2015, 00:37:06).

En el camino que la persona inicia para contactar con sus emociones e iniciar el proceso que le lleve a encontrarse consigo misma se requiere de alguien que le acompañe en dicho recorrido, *el facilitador*, es una persona que posee habilidades y herramientas que permiten, en su conjunto, crear un ambiente de confianza y seguridad que lleva al facilitado a mostrar lo que está viviendo. El facilitador lo único que hace es recibir a la persona como está.

5.3 Nuevas significaciones en el acompañamiento de los alumnos a la luz del ECP

Al compartir lo que van encontrando los participantes, también van descubriendo su sentido de pertenencia. Barceló (1981) dice que todo grupo tiene un objetivo, mismo que mientras esté presente, permite que las personas que lo integran permanezcan unidas. Este elemento aparece con mucha claridad en la conformación del grupo. Cada persona tiene diferentes características y distintas asignaturas, pero tienen algo en común: saber escuchar a los alumnos. Así lo muestra el siguiente momento: “aun cuando andamos en diferentes asignaturas, tenemos características comunes. Sabemos escuchar a los alumnos, no sabemos decir que no, buscamos diferentes respuestas, no todos por igual” (Pro, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:40:12).

Como grupo van abriendo y compartiendo lo que descubren. Los participantes van identificando sus sensaciones y distinguiendo sus emociones, e incluso, las pueden ir nombrando, describiendo desde su experiencia corporal, identificando lo que Moreno (2010) nombra *sensación sentida*. Empiezan a distinguir y compartir al grupo sus descubrimientos, sus simbolizaciones y sus acercamientos a una simbolización de las emociones. Aquí lo mencionado por un docente tutor: “es una persona que yo quiero mucho, pero cuando me acordé sentí mucha nostalgia, como

si el pecho se me hundiera, lo recuerdo alegre, pero en este momento sentía como el pecho confundido” (Soc, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:29:45).

Al ir avanzando en su participación en el taller, los participantes pueden ser quienes ayudan a sus compañeros a identificar sus sensaciones y facilitarles ubicarlos en su propia corporeidad. Pueden ayudar a que describan su sentir e identifiquen lo que desde su experiencia van encontrando. Este paso, dentro del desarrollo del taller de intervención permite que el docente tutor pueda estar en mayor contacto consigo mismo y con el sentir del otro. En este ir y venir se atreven a compartir su caminar y a irse acompañando para descubrir lo que cada uno lleva en su propio recorrido. Así lo muestra el siguiente diálogo:

(Soc): Como si estuviera esta parte trabada, no sé, como que está ahí como que está triste.

(Tdc): ¿Es como si algo quisiera salir y no pudiera?

(Soc): Ummm sí.

(Tdc): ¿Cómo se siente?

(Soc): Físicamente, es como esta parte muy tensa, como si estuviera jalada. Es como algo que se moviera

(Tdc): ¿Se mueve? pláticame ¿cómo lo sientes? ¿Qué sientes?

(TCAVG7, 23 abril 2015, 00:35:36).

Descubrir lo que la persona siente, nombrarla, identificar el sentimiento, contactar con sus sensaciones desde su corporeidad e ir haciendo consciente lo que la persona lleva para experimentar cierto agrado y le dispone para seguir explorando y comprendiendo con mayor claridad lo que vive.

es la nostalgia de algo que no puedo alcanzar, lo que me falta es intentarlo más, pero es algo que tengo muchas ganas de hacer. Sentimiento de algo que es lejano y no quiero sentirlo así. Es algo que me frustra, me desespera, me da coraje no llegar a eso que quiero (Ros, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:40:01).

Para seguir explorando el mundo interior de las personas se requiere la disposición de la misma, quien sintiéndose acompañada, aceptada se da a la tarea de enfrentar incluso sus propios miedos, movida por el deseo sincero de encontrar datos en su experiencia que le permitan seguir creciendo y por la certeza de saberse acompañada, saber que otros como ella se han atrevido a recorrer sendas de libertad.

Si yo me detengo a ver tanto el peligro ya no avanzo como que me paralizo y a veces yo creo que sí tengo que atreverme a dar los pasos, aunque haya peligro. Sé que está difícil y debo de confiar en los que me guían, en los que me acompañan, porque ellos ya recorrieron el camino (Soc, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:42:50).

La conciencia de los cambios que la persona experimenta va permitiendo la escucha de sí misma, actitud que permite que el docente tutor se vaya dando la oportunidad de hablar consigo mismo, mostrar lo que lleva dentro. En este escucharse y mostrar lo que ve, siente y vive se va configurando un modo especial de *escuchar* al otro, estar atendiendo todo lo que dice de una forma verbal o atender todo lo que expresa a través de su cuerpo mediante diferentes manifestaciones y gesticulaciones.

Ya puedo por lo menos identificar lo que está pasando conmigo, escucharme en algunas cosas, en algún momento saber lo que pasa en mis manos. Sí me siento más tranquila porque me di cuenta de lo que está pasando. Me doy cuenta que hay muchas cosas que me estresan, pero bueno, creo que ya sé distinguir y hasta la toqué para decírselo... (Soc, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:30:49).

El camino de ayuda comienza con uno mismo, darse cuenta que se puede confiar en el otro. Cuando el ambiente de respeto y aceptación positiva incondicional está dado, la persona se descubre hablando de cosas muy personales y se permite fluir, verificando los efectos que en ella misma registra una actitud así.

Yo no conozco mucho (Log), en algunos momentos me sentí con un nudo en la garganta, pero poco a poco, me di cuenta de que puedo fluir y dejé

que fueran pasando las cosas, terminé más fortalecida luego de escuchar (Tdc, TCAVG6, 16 abril 2015, 00:29:40).

Una de las actividades finales consistió en el trabajo con mandalas. Al escuchar los comentarios que surgen a raíz del ejercicio, permite mostrar los descubrimientos en algunos participantes. El tema de la diversidad se vuelve un tema crucial en la tarea de recuperar nuestras experiencias y de afirmar que cada uno puede seguir su propio impulso o tendencia. Los talleristas coinciden en que poco a poco ellos no solo trabajan el contorno de la figura, sino que de una manera muy especial se encargan de ir rellenando el interior de cada uno de los trazos de los dibujos.

El caso es que cada uno va siguiendo su estilo, pero nosotros tres sí logramos colorearlas por el centro. Me llama la atención que los tres hayamos coloreado las partes internas, como si además del contorno, también tuviéramos que rellenar lo que hay ahí entre los renglones (Log, TCAVG8, 30 abril 2015, 00:20:51).

Por sus frutos los conocerán. Al ir cerrando el taller e identificar los descubrimientos que los participantes hicieron, se les solicita que escriban una carta a los alumnos. En ella podrán dirigirse a ellos y narrar los hallazgos. Fue una grata sorpresa la manera en que los docentes tutores llegaron a una síntesis de lo vivido. Se recupera la importancia de la empatía, la escucha, el acompañar a los alumnos en el recorrido de su propio camino. Se hace una identificación de los principales rasgos que, desde el ECP, facilitan un clima para iniciar una relación de ayuda. El texto concluye con una valoración y reconocimiento de la persona.

Antes me angustiaba contigo al escucharte y acompañarte, ahora me duele y te acompaño en tu sentir, antes te escuchaba un poco menos e intentaba ayudar a que encontraras el camino, ahora escucho más e intento que tú encuentres el camino; antes me ponía en tus zapatos y me quedaba con ellos puestos, ahora me pongo tus zapatos, pero me los quito para que puedas seguir adelante, ahora escucho y te valoro como persona (Prb, TCAVG8, 30 abril 2015, 00:18:09).

El vivir este camino desde los docentes tutores y crear un ambiente que favoreciera el encuentro, permite identificar sensaciones que hablan de una empatía por todo lo que se vive como educador, sorprende gratamente el encuentro con personas que comparten una vocación, no solo realizan una tarea o una función dentro de una organización educativa, sino que se centran en el encuentro con el otro.

Desde el ECP, solo se ha facilitado el recuperar la experiencia que han vivido en un ambiente de confianza que les ha permitido mostrar su propia riqueza se han atrevido a acompañar al alumno para construir relaciones que les facilitan el encuentro consigo mismos, con los otros y con los aprendizajes. Descubren que siendo congruentes consigo mismos pueden interactuar desde lo que escuchan, pudiendo escuchar y recibir sin interpretar ni juzgar.

Algunos de ellos experimentan desconcierto al enfrentarse a situaciones problemáticas mismas que requieren de ciertas habilidades y actitudes para establecer una relación de ayuda, sin embargo, reconocen que no poseen dichas habilidades, identifican su disposición para la escucha hacia lo que el alumno vive. En su experiencia descubren que el saberse escuchado, atendido en situaciones conflictivas personales les permite saber cómo conducirse con quien se los solicita y se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad.

En todos los participantes del taller aparece con claridad el respeto por la persona del otro, saben que no les toca resolver sus problemas, que la persona tiene recursos para poder hacerlo, y que ellos sólo están para acompañarlos. Una característica común en este grupo es su apertura y disponibilidad para contactar con sus emociones y desde ahí seguir atendiendo a los alumnos que les toca acompañar como docentes tutores ya sea dentro del aula o en experiencias educativas extraescolares.

En este acompañamiento a los participantes del taller el facilitador descubre en un constante ir y venir pues como ellos, también es alguien para quien la relación con los alumnos se vuelve vital, compartimos una vocación, un modo de ser, una manera de actuar. A lo largo de sus intervenciones se identifica con su sentir y permanece atento para evitar perderse en la relación como facilitador de un grupo

de educadores, pues al ser compañero suyo, debe atender el no perder de vista su papel de alguien que tiene propósitos claros para esta intervención.

Es notable la disposición y apertura del grupo para con el trabajo, pero también se reconoce el cansancio que aparece en las sesiones de encuentro tanto en ellos como en el facilitador, pues las reuniones se realizan al terminar las horas de clases asignadas para cada uno en el ciclo escolar correspondiente.

La estructura institucional desde la que se hace la intervención tiene limitantes en los horarios para el trabajo, llevando al grupo a coincidir en la búsqueda de momentos que les permitan realizar las sesiones programadas; cada integrante se compromete con el grupo y su dinámica, hay compromiso, disposición, generosidad y responsabilidad para buscar los espacios y realizar la sesión. El facilitador se descubre en muchos momentos a lo largo del proceso con la incertidumbre de lo que resultará en la sesión, pero también con la confianza de que el grupo posee recursos que facilitan la consecución de los objetivos propuestos.

Analizar la experiencia del taller requiere de objetividad y honestidad, así como de una autocrítica, misma que permita identificar los movimientos internos que la persona vive y los modos como estos impactan en su comportamiento, en este sentido la tarea iniciada es apenas el punto de partida para volver consciente la manera como nos relacionamos con los alumnos.

Esta relación conlleva un nuevo estilo de relación, a un nuevo modo de estar con los otros, no se trata de nuevos caminos, sí de nuevos modos de caminar, ahora de la mano de los alumnos, tomando en cuenta su vida, su sentir, su manera de ver el mundo, se trata de ver en ellos a personas que son capaces de establecer relaciones humanas muy profundas y que además podemos encontrarnos con ellos para seguir construyendo aprendizajes para la vida.

El impacto de una relación así planteada en el ámbito educativo puede verse reflejada especialmente en la relación que el docente tutor establece con el alumno o el docente tutor con sus compañeros, con quienes pueden establecer una relación que le permite crear un ambiente donde se privilegia el encuentro con la persona y

desde esta relación, interactuar con los contenidos que el ambiente escolar requiere.

La relación se tornaría cercana, de confianza, apoyo y diálogo permitiendo así un encuentro con la persona del alumno, quien no solo es alguien que requiere herramientas para interactuar con los contenidos que las materias le exigen, sino que se vuelve una persona con quien se interactúa desde los sentimientos y se dialoga y recibe con todo lo que trae como persona.

El docente tutor por su parte, se muestra cómo es y cómo se siente, es decir auténtico, logrando así generar una relación de confianza en un ambiente que permite construir una relación donde se encuentran como personas y se muestran como son. Este encuentro privilegia una relación personal y lo académico se vuelve un aspecto a atender en esta relación priorizando el encuentro entre el adolescente y el adulto, los dos como lo que son: personas.

Entre docentes tutores es relevante que se permiten mostrar sus cualidades en lo relacional, reconocer la necesidad de los pares para compartir desde sus emociones, evitando así caer en una relación de carácter áulico donde el punto de encuentro son los contenidos, anulando el encuentro como persona. El reconocimiento de las propias sensaciones y emociones sensibilizan para desde ahí comunicarnos.

Un ambiente escolar donde el docente tutor reconoce y valora su vocación, se descubre y se acepta como persona en relación, facilita la escucha, la aceptación del otro y la comprensión. La persona del adolescente y del adulto que participa en dicho centro se sabe bienvenida, acogida, valorada, generando así un clima de confianza, seguridad, respeto, disponibilidad para la escucha, actitud de ayuda, credibilidad en el otro y facilita la realización de las tareas y funciones del educador, así como los procesos de aprendizaje ante los cuales el alumno requiere ser acompañado.

Al paso del tiempo y volver la mirada atrás hay algunos datos que evidencian los logros de estos docentes tutores en la relación con los alumnos y el impacto en la organización institucional pues Tlr, una de las talleristas, quien por atender a su

familia había optado por tiempo parcial, ahora es la coordinadora académica. Por su parte, Log insistía en no mezclar su rol con los alumnos, ahora es docente tutor; mientras que Tdc quien apoyaba en servicio social, ahora es docente tutor. Fot era responsable del taller de fotografía y de biblioteca, es ahora docente tutor; y Eng quien se desempeñaba como docente de idiomas e insistía en que no podría con una tarea así, ahora es docente tutor. Todos ellos, han logrado desempeñar su función como acompañante de un grupo con mucho éxito, siendo personas auténticas en su relación y en la organización.

Se implementaron estrategias para detectar y dar seguimiento a aquellos alumnos cuya situación lo requería, siempre informando al docente tutor para acompañar al alumno mediante el encuentro personal a través de la entrevista, el seguimiento en las clases del docente tutor, en comunicación con sus padres y con las instancias o profesionales a los que se deriva.

Se actualiza e implementa el programa de formación permanente para tutores diseñado para atender las necesidades de formación humana y profesional para el desempeño de sus funciones y tareas, insistiendo en el cuidado de los expertos invitados para que los docentes tutores puedan ser acompañados en sus procesos personales.

Finalmente, se logró que los docentes tutores se valoraran como alguien medular en el esquema organizacional de la institución pues son quienes encarnan y hacen vida los ideales de la formación humana y académica que la institución propone. Incluso, se creó la subdirección de formación humana y la subdirección académica para separar los dos grandes campos de formación. El auto reconocimiento también va acompañado del respaldo institucional a su labor dentro de la misma, promoviendo mejores condiciones salariales, capacitación orientada a su desarrollo y espacios para que ellos puedan seguir construyendo comunidad y proyectos institucionales en donde se intencionan las experiencias que sensibilizan a los alumnos y les permiten un contacto directo con la sociedad para su compromiso transformador con ella, desarrollo de liderazgo, trabajo en equipo, encuentro

consigo mismos y vivencia de valores como el servicio, la generosidad, la responsabilidad por ser buenas personas.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON LOS AUTORES

En este capítulo establecemos un diálogo entre algunos autores del campo del Desarrollo Humano, particularmente, del Enfoque Centrado en la Persona y lo encontrado en el taller donde participaron docentes tutores del nivel medio superior de una escuela privada. Para tejer el diálogo con los autores, en principio partimos de revisar lo encontrado en la evidencia empírica, es decir, en aquello que expresaron los docentes tutores para luego identificar lo que se repetía y a partir de ahí construimos los siguientes cuatro rubros:

6.1 El docente tutor también puede ser facilitador

6.2 Reconociendo mis emociones

6.3 El docente tutor desde la autenticidad y congruencia

6.4 Acompañándote desde la relación facilitadora

En las siguientes líneas desarrollamos cada una de ellas. La manera en que se presentan es de la siguiente forma: las entretajimos con un extracto del relato, acompañado de la fundamentación teórica y nutrido con un poco de reflexión. La intención establecer el diálogo entre autores y la realidad.

6.1 El docente tutor también puede ser facilitador

Luego de dar cuenta de las experiencias de los docentes tutores en el taller y ante la necesidad de desarrollar habilidades de escucha para atender a los alumnos, podemos asentir que los docentes tutores también pueden ser facilitadores de procesos de crecimiento para los estudiantes. La intención es que los docentes tutores puedan estar para los alumnos a sabiendas de que los primeros han comenzado a conocerse y acompañados de la práctica de las habilidades del ECP para establecer una relación facilitadora, disponerse para darse a los demás, aceptándolo como es, puesto que todas las personas son diferentes.

Ser facilitador implica una gran responsabilidad, conocimiento de sí mismo, aceptación y disposición de darse al otro. Sin duda, este es un largo y sinuoso camino, que requiere detenerse constantemente para cribar en lo profundo del ser,

aceptar y trabajar eso que siente para reconocerlo, trabajarlo y seguir avanzando. Aunque este camino no es sencillo, ser facilitador es una función que muchas personas pueden realizar, puesto que no la llevan a cabo personas especiales, sino aquellas que están dispuestas a conocerse, aceptarse y escuchar a los demás.

Desde luego, este recorrido no es lineal ni implica poco tiempo, por el contrario, se trata de un proceso arduo e interminable donde el progreso no siempre remite a un avance. Así lo muestra el siguiente relato: “me ha costado mucho trabajo saber quién soy y como qué preguntar. Me tengo que poner un poco más atención y acompañarme y apoyarme” (Pdc, TCAVG8, 19 abril, 2015, 00:25:01). Como se puede apreciar, el trabajo comienza consigo mismos, aceptándose y reconociendo sus necesidades.

De acuerdo con Carretero (2004), el facilitador es una persona que trata de ser congruente entre lo que piensa, siente y hace. También acepta incondicionalmente a los demás tal como son y les expresa comprensión de manera empática. Aquí comienza la función del facilitador. Al hablar de la figura del facilitador estamos haciendo referencia a una relación entre dos o más personas donde el facilitador es quien acompaña los procesos de crecimiento de las personas, las cuales, desde el campo del Desarrollo Humano, se asume que las personas tienen la capacidad de dirigirse y de controlarse a sí mismas. Al respecto, Lafarga (2005) sostiene que la relación facilitadora tiene la tarea de desbloquear los recursos con los que cuenta una persona y crear las condiciones necesarias para que una persona pueda encontrarse y reconocerse.

Coincidimos con Geller y Greenberg (2014) quienes señalan que la presencia del facilitador es una condición necesaria para crear un ambiente de confianza, además de poner en práctica la escucha activa, la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional, porque en conjunto, se entretajan condiciones relacionales donde el facilitador tiene el compromiso de estar para los demás, con la única intención de estar para ellos.

Las habilidades del docente tutor como facilitador: la escucha activa, la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional

Hay tres rasgos del Enfoque Centrado en la Persona que remite a las condiciones que debe tener un facilitador y que, en este caso, le resultan de gran utilidad al docente tutor: a) la escucha activa, b) la comprensión empática y c) la aceptación positiva incondicional. Desde la perspectiva rogeriana, se parte de considerar que nosotros escuchamos no solo con nuestros oídos, sino también con los sentidos como son los ojos, el olfato, el tacto, además de nuestra mente y nuestro corazón (Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres, 2014).

Tomando esta premisa como punto de partida, la escucha activa consiste en poner atención a aquello que las personas expresan, al tono en que lo dicen, el volumen de la voz y a los movimientos del cuerpo. También implica validar lo que dicen, hacerlas sentir que son aceptadas y que son dignas de que se les dedique tiempo. Así lo muestra el siguiente relato: “alguien me buscó para compartirme algo, solamente la escuché, creo que eso es lo que ella necesitaba” (Eng, TCAVG6, 16 abril 2015, 00:18:08).

Una consigna dentro de la perspectiva del ECP es no ser directivo y no emitir juicios de valor. Lo importante, señala Rogers (2012) es aceptar a la persona tal como es, y escucharla de manera atenta, que se sienta validada en lo que siente y en lo que dice.

Para ser facilitador se requiere también estar atento a la persona, concentrándose en escuchar, mirar y comprender aquello que le expresan los demás. De esta manera, la escucha activa va más allá de oír como una actividad mecánica de los sentidos. Al respecto, Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres (2014), sostienen que la escucha activa es un recurso sustancial para apuntalar habilidades de comunicación porque mejora la calidad de la misma entre las personas. Asimismo, en la escucha activa es relevante lo que se dice, pero de igual manera se pone atención al silencio, puesto que de acuerdo con Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres (2014), guardar silencio no significa estar ausente. Por el

contrario, es parte de mantener una postura atenta, abierta y con predisposición para estar con la persona, atendiéndola y entendiéndola.

Por otro lado, estos autores (Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres, 2014), sostienen que para escuchar de manera activa es necesario que el facilitador deje de hablar. La escucha activa se relaciona con la comprensión empática y con la aceptación incondicional para facilitar que la persona se exprese y se sienta validada, por tanto, parte de la labor del docente tutor como facilitador es mostrar una postura abierta y activa que manifieste un interés por la escucha mediante movimientos afirmativos de la cabeza o bien, con palabras cortas que le hagan saber a la persona que está siendo atendida. Una forma de atender a los estudiantes por parte de los docentes tutores es anteponiendo a la persona y no a la planeación. Así lo muestra el siguiente relato: “mi planeación se vuelve un desorden porque ahora me preocupo por lo que ellos –los alumnos- están sintiendo” (Iys, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:11:55).

Además de la escucha activa, la comprensión empática es un aspecto fundamental en la relación facilitadora entre el docente tutor y los estudiantes. En este sentido, Rogers (1982) denominó *comprensión empática*, a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, sin perderse de vista a uno mismo, este elemento es fundamental en una relación de facilitación, puesto que favorece cambios a nivel personal. Es importante mencionar que la comprensión empática en la relación interpersonal no es lineal ni se presenta de manera automática; sino que se trata de un proceso. Al respecto Vanaerschot (1997, p.64), afirma que “ser empático es un proceso, una interacción entre dos personas en donde la persona que empatiza continuamente está dispuesta a centrarse en la otra persona”. Siguiendo con Vanaerschot (1997) considera que la empatía no se trata de una habilidad que pocos puedan tener; por el contrario, es algo que se puede aprender y enseñar. Así mismo se trata de un proceso complejo pues requiere poner entre paréntesis los propios sentimientos y pensamientos para ponerse en disposición de acompañar al otro.

Por otra parte, desde el punto de vista de Rogers (2012) la aceptación positiva incondicional es buena tanto para quien habla como para quien escucha, puesto

que el docente tutor como facilitador tiene un deseo genuino de que los estudiantes puedan expresarse de manera legítima cualquier sentimiento que esté vivenciando en ese momento. Por esa razón es que debe aceptarse a la persona tal cual es, reconociéndola con habilidades, sentimientos, potencialidades y siendo capaz de hacerse responsable de sus acciones.

Un aspecto que conviene resaltar es que, aun cuando el docente tutor como facilitador se esmere en mantener estas condiciones de aceptación positiva incondicional, escucha activa y comprensión empática, no es posible garantizar que ocurra un cambio (Moreira, 2001) en los estudiantes, porque cada uno tiene una historia, forma de pensar e ideología, lo cual puede hacer que se resistan a mirarse, conocerse y reconocerse.

De acuerdo con lo expuesto en líneas anteriores, reconocemos que los docentes tutores están dispuestos a poner en práctica las herramientas de facilitación para atender a los estudiantes, no sin antes, aceptar el camino de detenerse para reconocerse y darse a los demás. Coincidimos pues, en que el trabajo de la facilitación no es exclusivo de cierto tipo de personas, sino de quienes están dispuestos a darse al otro, reconociéndose y aceptándose.

6.2 Reconociendo mis emociones

Uno de los momentos en que los docentes tutores se reconocieron fue en torno al tema de las emociones. A lo largo de las sesiones durante el taller fue notable que algunos docentes tutores expresaran sentimientos y emociones que en otros momentos ellos no habían detectado porque los arrastra la dinámica de la vida. De esta manera, el taller les ofreció un momento para detenerse, identificar qué sienten y por qué lo sienten.

Según Larios (2010) las emociones son el conjunto de sensaciones que una persona puede experimentar frente a una diversidad de condiciones. Las emociones forman parte inherente del ser humano, es decir, nacemos con ellas y de manera frecuente las expresamos de forma no consciente porque no podemos tener control de ellas, pero de alguna manera es posible gestionarlas (Cervantes, 2017).

Asimismo, hablar de emociones es referirnos a la interrelación entre el mundo personal y el mundo que compartimos con los demás, pues no solo las sentimos y las expresamos, sino que, también son moldeables y cambiantes de acuerdo a situaciones y contextos particulares. Hay algunas perspectivas como las de Bisquerra (2000) y Punset (2015), que indican que las emociones son una forma en que el organismo responde a una situación específica, pero se relacionan con el contexto de la persona. Es importante el reconocimiento de sus emociones porque estas intervienen en la manera en que nos relacionamos con los demás (Enríquez, 2014). Así lo demuestra el siguiente relato:

Me doy cuenta que todo lo hago con las manos y que me gusta que me toquen, y que... (Empieza a llorar) hace mucho que no lo recibo. Mi mamá me acariciaba mucho, siempre yo la buscaba y me decía algo, me abrazaba y desde que murió pues ya no hay nada... y lo necesito (Iys, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:12:01).

La manera en que nos vinculamos con los demás estructura parte de nuestro sentir y del modo en que nos sentimos pertenecidos, queridos y apreciados. De esta manera, las emociones son parte de los seres humanos y están presentes en la relación que establecemos con nosotros mismos y con los demás. Coincidimos con Gómez y Cervantes (s.f), al afirmar que las emociones son relacionales y son parte de estar en el mundo.

De acuerdo con Enríquez (2014) las emociones no se expresan de la misma manera en que lo hacen los demás. Eso tiene que ver con las condiciones socioculturales y el momento histórico. Así, los docentes tutores pueden “ocultar” ciertas emociones y expresar otras, dependiendo de la situación en la que se encuentren.

Asimismo, las emociones no son las mismas ni se viven con la misma intensidad, ya que, la experiencia que cada persona puede generar emociones que esencialmente son íntimas y subjetivas (Enríquez, 2014). Por ello, apunta Filliozat (1998) que las emociones necesitan ser liberadas. Este punto de vista es compartido por Rogers quien menciona (2012) que, al no percibir sus emociones,

las personas pueden presentar dificultades para comunicarse consigo mismos y afectar la comunicación con otros. Algunas emociones son expresadas por medio de su lenguaje corporal o gestos (Enríquez, 2014). Aquí el siguiente relato:

Me doy cuenta que me gusta mucho sentir, yo me expreso por el tacto, me encanta hacerlo, pero también me incomoda que me toquen, es curioso porque me gusta tocar, pero no me gusta que lo hagan conmigo, bueno, no todos. Solo me gusta que lo hagan los que yo quiero, aunque soy de mucho contacto, solo lo hago con quienes yo quiero... si me tocan o me abrazan mis alumnos no hay problema, me dejo, me gusta (Tlr, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:20:21).

El contacto es una forma de mostrar cercanía, de aceptación del otro y de que se comparte un sentimiento. En este sentido, las emociones son fuentes de comunicación. Así lo expresa Hochschild (1990 en Kemper, 1990) al afirmar que las emociones forman parte de nuestros sentidos, tal como sucede con la vista, el olfato, el gusto o el oído, porque a la vez que percibimos también comunicamos. En el caso del relato anterior el tacto es fundamental para expresarse con los demás, o bien, no hacerlo. Eso nos remite a considerar que, en el momento en que expresamos nuestras emociones por medio del lenguaje corporal, las emociones también están acompañadas de valores, normas, reglas y pautas de conducta de la persona (Enríquez, 2014) y del lugar y de la posición en que se encuentra la persona. Así lo demuestra el siguiente relato: “yo me di cuenta que me la paso sirviendo a todo el mundo, entonces estoy muy enojada porque le resuelvo la vida a todos. Estoy muy enojada porque, o sea, me di cuenta de que me molesta” (Eng, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:15:37).

La manera de responder ante determinadas situaciones es motivo de incomodidad, donde las acciones realizadas están orientadas a la aceptación, la obediencia o son condicionantes. De nueva cuenta, el contexto se hace presente en la expresión de la emocionalidad. El hecho de que la docente tutora resuelva la vida de las demás personas puede estar relacionada, como lo puntualiza Fridji (1986), en situaciones, lugares, personas, en las cuales las emociones surgen de manera impulsiva. Aquí

otro relato: “me doy cuenta que hay muchas cosas que me estresan, pero bueno, creo que ya sé distinguir y hasta la toqué para decírselo...” (Soc, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:30:49).

A partir de lo que comparte el docente tutor, es posible sostener que, aun cuando las emociones son innatas, la manera de expresarlas, no lo es, pues responde a aspectos socio-histórico-culturales. Es decir, reconocer aquello que lo estresa y expresarlo responde a un contexto particular. Entonces, aunque las emociones tengan una valoración sociocultural, pueden ser consideradas como buenas, malas, regulares, pertinentes o no pertinentes de acuerdo con el lugar donde se inscribe. En este caso, la pertinencia de expresar aquello que le causa estrés al docente tutor es una decisión donde se tomó en cuenta a la persona, el lugar y las condiciones que prevalecen. Por ese motivo es que coincidimos con Thoits (2011) al sostener que las emociones varían en la manera de expresarse y en la selección de cuáles demostrar, así como los momentos en que se valora mostrarlas o no (Thoits, 2011, p.320).

Para finalizar, dentro del proceso de preparación de los docentes tutores como facilitadores de los procesos de escucha y crecimiento personal de los alumnos, está presente el reconocimiento de las emociones. Las cuales son parte inherente del ser humano y al mismo tiempo son relacionales. Pues como se ha descrito en líneas anteriores, nos remiten a formas de ser, de sentir y de pensar relacionadas con el contexto sociocultural.

La manifestación y expresión de emociones es preciso enmarcarlas en un contexto específico donde prevalece una valoración de las mismas, es decir, no todas son expresadas de manera libre, por el contrario, están condicionadas a lo que se considera como socialmente aceptable. Algunas otras remiten a formas de vinculación con otras personas, con significados particulares. Desde esta mirada, podemos asentir que las emociones son vividas de distinta manera por las personas. Este punto es importante para los docentes tutores, quienes además de reconocer sus emociones, conviven con estudiantes a quienes, pueden conocer poco y no saber acerca de su manera de ser y de pensar. De ahí la importancia de

aceptar a la persona tal como es, escuchándola, atendiéndola y reconociéndola como un ser único, puesto que el docente tutor también lo es y ambos cuentan con biografías distintas.

6.3 El docente tutor desde la autenticidad y congruencia

Cuando la persona puede compartir lo que siente, vive, piensa sin ser juzgado o cuestionado sobre su experiencia y además se sabe acogido desde su vivencia sin tener que explicar lo que le sucede, entonces puede abrir su interior, mostrar su modo de ver el mundo y saber que alguien es capaz de comprender y sentir lo que le está comunicando y además puede mostrar lo que también lleva dentro, decimos entonces que se establece una comunicación total desde el que habla y quien le recibe.

Desde la experiencia en el taller de intervención se pudo constatar que no se necesita hablar para comprender al otro y decirle que uno siente lo que le sucede, sino que en esa actitud de escucha y de encuentro se establece un diálogo que permite conectarse, abrirse y mostrar lo que se lleva dentro y en muchos momentos hallar respuestas a las inquietudes personales. Esto puede presentarse sin haber recibido verbalmente un mensaje, dado que el mostrarse de manera auténtica, es decir *estar* con la otra persona facilita dicha relación.

Estamos de acuerdo con Rogers (2012), al apuntar que esta cualidad de autenticidad implica que, quien habla se sepa escuchado, recibido y acogido, facilitando así, que la persona pueda encontrar sentido y significado a sus vivencias. En este sentido, Rogers (1986 en Corey, 1995) agrega que las personas tienen muchas herramientas para facilitar la auto-comprensión y con ello, modificar su autoconcepto. Lo importante es generar un clima para el desarrollo de actitudes facilitadoras.

En la relación que se establece entre los docentes tutores con sus pares y con sus alumnos se confirma que un clima que favorece esta relación es el caracterizado por la genuinidad, la aceptación positiva incondicional y la empatía. Estas características, de acuerdo con Rogers (2012), propician que la persona pueda liberar la tendencia actualizante, misma que le lleva a encontrar en su propia

persona recursos inimaginables para seguir creciendo y resolviendo las dificultades que ahora se le presentan.

De acuerdo con Corey (1995) es necesario tener presentes algunos aspectos en la relación facilitadora. El primero de ellos es la genuinidad, autenticidad o congruencia del facilitador del grupo; el segundo aspecto es la actitud denominada *aceptación positiva incondicional*, que hace referencia a aceptar al otro tal como es; mientras que el tercer factor facilitador es la comprensión empática del marco de referencia subjetivo e interno de los miembros.

Autenticidad y congruencia

En toda relación humana, pero en especial en la que se busca establecer desde el ECP denominada como *relación facilitadora*, requiere de una actitud básica donde la persona que acompaña pueda mostrarse de manera auténtica, es decir, tal cual es. Esto permite que el otro identifique cuál es el estado emocional en el que se encuentra la persona con quien interactúa.

El docente tutor por su función de acompañar al alumno requiere mostrarse sin máscaras, siendo él mismo, sin la apariencia de un rol o de alguien que “sabe” lo que hace y querer mostrarse como el experto, pues esa actitud genera distancia o rechazo en la persona que es abordada. Por el contrario, si logra inspirar confianza y seguridad desde su modo sencillo y auténtico de ser, mostrándose con sus emociones y sus sentimientos y permitiéndose ser tocado por la vida del otro, favoreciendo que la relación fluya de modo natural y pueda darse una conexión desde el sentir del otro, comprendiendo su mundo personal, entonces es muy probable que se establezca una relación cercana desde la aceptación y el encuentro auténtico que permita al alumno saberse aceptado, comprendido, escuchado y con posibilidades de empezar a cambiar algunas cosas que le están preocupando.

En este estilo de relación donde la autenticidad se vuelve fundamental para la relación facilitadora, se requiere que quien facilita o acompaña tenga un alto nivel de auto conciencia, auto aceptación y auto confianza (Natiello, 1987), pues solo

puede ser genuino aquel que se conoce y se acepta en sus verdades más profundas.

Segun Natiello (1987), para mantener la genuinidad, el facilitador necesita un alto nivel de auto-conciencia, auto-aceptación y auto-confianza. La genuinidad es un estado de autenticidad que resulta de la exploración profunda de uno mismo y de la voluntad para aceptar las verdades de esta exploración. Por el contrario, sin congruencia las restantes condiciones se presentan sin autenticidad y se convierten en meras técnicas que carecen de sentido, manipulativas y controladoras (Corey, 1995).

Aceptación positiva incondicional

Cada persona lleva en su cuerpo las huellas de sus batallas interiores o exteriores, sus experiencias le han permitido salir adelante y le han enseñado a resolver sus retos, de tal manera que cuando abre lo que lleva en su interior, muestra su modo particular de ser y de realizarse en el mundo, mereciendo ser recibido como viene, permitiéndole que muestre sus sentimientos y que exprese sus pensamientos, sin ser juzgado ni pretender mostrarle un modo mejor de resolver su vida.

Como docente tutor, permitirse recibir así a un compañero, o a un alumno provoca un encuentro de tanta confianza, respeto y cercanía que favorece el establecimiento de vínculos para que crezca la confianza, la seguridad y la autonomía, pues recibe y deja que la persona sea y decida lo que hará con lo que le pasa.

La aceptación positiva incondicional implica la comunicación del interés que es incondicional y que no está contaminado por la evaluación o juicio de los sentimientos o pensamientos de la persona. En otras palabras, los facilitadores del grupo valoran y aceptan a los miembros sin condiciones ni expectativas para su aceptación; comunican a la persona que es aceptada tal cual es. Esto no debe ser confundido con lo que Rogers (1961 cit en Corey, 1995) define como la capacidad para ver el mundo de otra persona asumiendo el marco de referencia interno de esa persona. De esta manera, en la persona inicia el camino que le llevará a tomar

sus decisiones y le permitirá elegir lo que mejor conviene a su propia realización y a su determinación, fruto de la seguridad y confianza.

Comprensión empática

Ser capaz como docente tutor de ver realmente el mundo del otro, pero como el otro lo ve, es lo que Rogers (2012) llama *comprensión empática*. Cuando puedo percibir lo que siente, lo que ve y lo que le significa esa vivencia aún sin que la persona lo verbalice es lo que permite un diálogo desde el otro, con una escucha activa que permite estar con quien comparte su vivencia y te permite acompañarlo en este momento de tanto significado para el encuentro inter e intra personal.

Esta comprensión empática fue verbalizada por uno de los participantes en el taller de intervención, pues los docentes tutores durante mucho tiempo han escuchado a los alumnos, compartiendo vivencias, las cuales en ocasiones les generan angustia, preocupación o impotencia y ahora dejan que el alumno se exprese y que pueda ir encontrando su propio camino, su propia respuesta.

Antes me angustiaba contigo, al escucharte y acompañarte, ahora me alegro y celebro contigo, estoy con tu sentir. Escuchaba un poco menos e intentaba ayudar a que encontraras el camino, ahora escucho más e intento que tú encuentres el camino. Me ponía en tus zapatos y me quedaba con ellos puestos, ahora me pongo tus zapatos, pero me los quito para que tú puedas seguir adelante. Ahora crezco como persona cuando te escucho y te valoro más como persona... (Prb, TCAVG8, 30 abril 2015, 00:40:10).

Desde el ECP a este peculiar modo de escucha, Rogers (1961) lo llamó comprensión empática, y permite establecer una interacción entre el docente tutor y el alumno, llevando a la persona acompañada a una comprensión de su mundo desde una perspectiva más amplia, permitiéndole así contactar con su realidad; reconocerla, aceptarla, decidir qué hacer con lo que descubre, es decir que el estudiante busque un cambio en su persona y en la forma de resolver sus problemas.

Estas actitudes de autenticidad y congruencia favorecen una relación de ayuda como dice Egan (s.a), y hacen que el docente tutor como facilitador y el facilitado

puedan tener un encuentro desde lo que son como persona, fluyendo en el sentir y en el estar, sintiendo las emociones y respetando lo compartido. Como personas los dos experimentan el encuentro y se descubren llamados a un crecimiento dinámico y enriquecedor favorecido por el ambiente de confianza y escucha.

6.4 Acompañándote desde la relación facilitadora

En el camino de la vida transcurrida por los corredores de la escuela entre los pasillos de los pupitres agrupados en los salones donde transitan personas deseando encontrar un momento para hablar con alguien que esté dispuesto a escuchar, que pueda detener su paso y recibir a quien le sale al encuentro. Hallar en esta activa vida escolar a alguien que pueda dedicar unos minutos para recibir al compañero de profesión, al amigo, al alumno, a aquel que lo necesite se vuelve cada vez más una necesidad pues no hay momento para escuchar, no se encuentran personas con quienes se pueda compartir lo que se lleva en el alma. Como docente tutor, el tener una presencia acompañante, según diría Moreno (2009) se vuelve una cada vez más una necesidad propia de la vida cotidiana, pues en el día a día cada uno lleva cosas en el alma que no comparte con nadie.

Nuestra realidad cada vez más tecnificada nos hace vivir relaciones distantes y con menos encuentros humanos, además podemos agregar que tenemos la sensación de un ritmo de vida más acelerado con menos tiempo para detenernos a pensar en nosotros mismos, en lo que sucede en nuestro entorno y con las personas que nos rodean, teniendo así vacíos de encuentro, de diálogo y de palabra.

Durante el desarrollo del taller se constató la necesidad de ser escuchado, aunque algunos insisten en sentir temor pues creen que sus comentarios pueden llegar a ser mal interpretados, poco a poco se va generando el ambiente de confianza necesario que permite ir creciendo en seguridad, libertad y capacidad de hablar de lo que se vive sin temor. Para Rogers (2012) el que el otro perciba al facilitador como una persona sincera y auténtica es el punto de partida.

Esta actitud auténtica y sincera, como dice Rogers, (2012) facilita recibir al otro como se siente, sin ser juzgado y el facilitador se muestra como “es” y puede empatizar con la otra persona desde el mundo del otro, tratando de comprender su

versión de sentido como dice Moreira (2001) y ver el mundo como le ve el otro, escuchando sus palabras o la narración de lo que dice y tratando de comprender.

La actitud de escucha en el acompañamiento a la persona con la que se interactúa y se comparte el momento, permite como dice Moreno (2010) percibir el mundo interno, sus palabras, su música del hablar, sus silencios estar realmente presentes mediante el silencio y la escucha con el cuerpo, acompañando a la otra persona con disposición para andar con ella el camino del sufrimiento y del gozo a partir de una escucha comprensiva y una actitud de aceptación positiva incondicional. Moreno (2010) continúa precisando en la importancia de escuchar con el cuerpo para comprender a la persona y que ella se reconozca en sí misma con mayor claridad y fluidez.

De tal modo que, mediante la actitud de escucha, la aceptación de la persona, de su mundo, de su modo de plantearse ante la vida es que vamos comprendiendo lo que vive. El docente tutor, el compañero de trabajo, el alumno, pueden ser acogidos y recibidos de esta peculiar manera de escucha, la cual Rogers (1961) llamó *comprensión empática*, y permite establecer una interacción y comprensión de la persona y de su mundo desde una perspectiva más amplia, rica y comprensible de su mundo. Por su parte, quien le acompaña, puede aproximarse como facilitador para contactar con dicha realidad; misma que es identificada y reconocida, para que la persona decida qué hacer con lo que descubre, es decir que se le posibilite decidir el cambio en su persona.

Acompañar desde la actitud de escucha es algo que se va dando poco a poco, pues es la persona quien está descubriendo un nuevo modo de estar atenta y de entrar en una comunicación profunda de persona a persona. Un aspecto que resaltaron los participantes en el taller, es que no solo los alumnos son quienes necesitan de escucha, sino también los mismos docentes tutores. Se presenta pues, la necesidad de estar dispuesto para el otro de una manera humana. Otro punto importante es que esta actitud de escucha no es posible integrarla a las planeaciones, sino que se presenta manera inesperada. En este sentido, un participante del taller apuntó:

No encuentro tiempo para escuchar a mis alumnos... mi planeación va por aquí y ya no sé qué hacer, porque como me buscan como persona, pues eso no lo puedo programar (Soc, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:25:42)

Yo me doy cuenta de todo lo que les escucho que no solo necesitan acompañamiento los alumnos sino también los maestros, porque no saben quién los atiende... ¿quién escucha al maestro?, no hay quien lo ayude, con quien puede hablar (Tdc, TCAVG2, 26 feb 2015, 00:23:45)

Es muy importante resaltar que las características facilitadoras en esta relación planteadas por Rogers (2012), como aceptar al otro tal como es, poner nuestro marco de referencia entre paréntesis para no juzgar y practicar la escucha activa, van apareciendo con mucha naturalidad en las experiencias de los participantes en el taller. Así lo muestra el siguiente relato de Tdc (TCAVG2, 26 feb 2015, 00:20:05): “lo más importante para mí es aceptar al otro con lo que lleva y no juzgar pues no sabemos qué es lo que llevan”.

Las experiencias compartidas de los participantes en el taller muestran que ellos mismos son los primeros en experimentar lo que provoca vivir el acompañamiento desde la escucha activa y sentir la confianza y seguridad que da el saberse escuchado y acompañado.

Sientes muy rico cuando alguien te escucha, yo también necesito que lo hagan, observo el rostro de emoción de mi compañera al compartirle, yo veía que su rostro se iluminaba (Pas, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:30:02).

Pues yo ahora sí que escuché y no dije más, como que solo oía, y le preguntaba yo algo de lo que decía y me seguía contando, pero no tenía yo la prisa porque acabara (Eng, TCAVG7, 23 abril 2015, 00:23:10).

En el transcurso de la sesión se van compartiendo lo que descubren de ellos mismos en la relación con los alumnos y consigo mismos, se retroalimentan reconociendo alguna cualidad en los otros que les permite establecer una relación de cercanía con los alumnos. Como fruto de la experiencia recuperada, en el encuentro desde el diálogo personal, los docentes tutores se retroalimentan y reconocen la manera en que han ido modificando su forma de escuchar,

identificando algunos rasgos que les permiten estar más cerca de los alumnos y de su sentir, logrando así una cercanía más genuina y cálida. Coincidimos con Moreno (2010) al afirmar que la tarea principal de un acompañante es escuchar con todo el cuerpo y permanecer en silencio para *estar* para el otro.

El camino recorrido por cada acompañante es único, así como único es la persona que la experimenta, de tal manera que en esta aventura del acompañamiento podemos constatar que es la persona acompañada la que debe decidir y elegir su camino, pues en ella radica la capacidad suficiente para encontrar su propio camino y solo nos toca facilitar las condiciones para que encuentre su sendero.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES FINALES

En este apartado exponemos las conclusiones finales a las que llegamos luego de establecer el diálogo con los autores y también de reflexionar acerca de las experiencias de los docentes tutores vivenciadas durante el taller y los beneficios que este trajo a su labor como personas y como docentes tutores.

Conocerse y aceptarse para aceptar a los demás. El proceso de conocimiento de sí mismos es parte importante de las condiciones para aceptar a los demás. El reconocerse como personas únicas e irrepetibles dota al ser humano de responsabilizarse de sus decisiones. También lo orienta a enfrentar sus temores, sus frustraciones y sus vulnerabilidades para que, en un segundo momento pueda estar listo para la escucha y ponga entre paréntesis su marco de referencia. Y así, escuchar al otro como viene, aceptándolo sin emitir juicios.

Atenderse implica un reconocimiento emocional. Las emociones como constitutivas del ser humano muestran aquello que vive y que siente la persona, también indican la manera en que se relacionan con los demás y aquello que pueden expresar. En consecuencia, por medio de las emociones, los docentes tutores expresaron sus frustraciones, sus miedos, sus añoranzas, sus anhelos y sus expectativas. Asimismo, en algunas ocasiones, las emociones como expresión corpórea muestran la necesidad de reencontrarse consigo mismos para poder mostrarse ante los demás y disponerse para ellos mediante la escucha activa y la comprensión empática.

Algunas emociones expresadas por medio del cuerpo, en los docentes tutores remiten a una serie de significados donde puede manifestarse la carencia, la vulnerabilidad, la desprotección, el desamparo y la necesidad de sentirse pertenecidos. Este reconocimiento emocional orilla a los docentes tutores a afrontar situaciones particulares que les permitan sobrellevar eso que sienten ante la necesidad de atender a los estudiantes. Ello implica un ir y venir en el recorrido analítico y vivencial del docente tutor, para luego ponerlo entre paréntesis al momento de escuchar a los alumnos.

Ser facilitador implica trabajar en la congruencia y en la aceptación positiva incondicional personal. La función del facilitador como acompañante de procesos de crecimiento en las personas requiere congruencia entre lo que piensa, hace y dice. De ahí se sigue que, para llegar a este punto, es menester trabajar en la aceptación de sí mismos, pues no se puede aceptar al otro si no se ha aceptado a sí mismo. Es decir, el trabajo personal es indispensable e insustituible para disponerse a escuchar a otro. De otra manera, el facilitador, en este caso el docente tutor, encontrará obstáculos de tipo emocional y relacional que dificultarán escuchar y comprender a los estudiantes. Asimismo, es probable que al no conocerse tampoco podrá poner entre paréntesis su marco de referencia.

En la relación de facilitación, la congruencia es parte de las actitudes facilitadoras, puesto que ayuda a la persona, en este caso al docente tutor, a auto comprenderse, validarse y aceptarse. La congruencia está relacionada con mostrarse de manera genuina, sin máscaras ante los demás. Al mismo tiempo, implica estar preparado para que los docentes tutores acepten a sus alumnos y los puedan recibir desde una aceptación positiva incondicional.

Asimismo, desde la congruencia y desde mostrarse de manera genuina se establece una relación entre iguales, lejos de estructuras jerárquicas ni de posiciones de poder que obstaculicen la comunicación y la expresión de sentimientos y emociones entre los docentes tutores y los estudiantes, pues se trata del encuentro de dos personas.

Las herramientas del ECP en el entorno educativo. La labor del docente tutor y su relación con los estudiantes. La escucha activa, la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional son parte de las actitudes para disponerse a recibir a los alumnos y escucharlos sin temor a la incertidumbre de no saber orientarlos, pues está la certeza de que las repuestas están dentro de ellos mismos. Es importante que los estudiantes hagan consciente su situación particular para entonces identificar los recursos, habilidades y capacidades que les ayudarán a salir adelante. Ello, además, potencia su tendencia actualizante.

El acompañamiento que hace el docente tutor hacia sus alumnos trae ventajas para ambas partes porque el crecimiento personal se presenta en los dos. También, se establece un vínculo de confianza donde el encuentro genuino de dos personas trasciende la relación docente tutor-alumno, pues está amalgamado por la confianza y la escucha.

Esta relación de facilitación por parte del docente tutor en el entorno educativo se hace cada vez más necesaria de atender porque la dinámica laboral corre tan deprisa que ni los mismos docentes tutores se dan cuenta del modo en que la marea los arrastra, olvidándose de sí mismos en aras de atender lo inmediato. En este sentido, la relación facilitadora no solo se hace imprescindible hacia los estudiantes, sino también hacia los mismos docentes tutores, quienes requieren de momentos de escucha, de atención y de cuidado.

En estos momentos se trata de atender relaciones cercanas, más allá de los encuentros transitorios de cara a cara, sino que es necesario detenerse para saber cómo está el otro y que este se sienta aceptado y escuchado, pues en muchas ocasiones ni los docentes tutores ni los alumnos quieren respuestas, solo anhelan un momento para hablar y ser escuchados.

Las expresiones que se hacen mediante el habla, los silencios y el lenguaje corporal son la vía donde se entrecruzan la confianza y la aceptación, pues al sentirse escuchada y atendida, la persona fluye con mayor seguridad. En este encuentro entre personas se establece un proceso de autoconocimiento y de aceptación por parte de cada una hacia sí mismas y hacia la otra persona. Es como si la atención a los estudiantes favoreciera el crecimiento personal del docente tutor al saberse más comprensivo y al vigilar sus prejuicios.

Dentro de esta relación de facilitación por parte de los docentes tutores en un entorno educativo pone de manifiesto la importancia del campo del Desarrollo Humano y en especial del Enfoque Centrado en la Persona para atender procesos relacionales encaminados al crecimiento y a la formación de los estudiantes sin descuidar las necesidades de los propios docentes tutores, quienes tienen que

estar preparados y dispuestos para atender a los estudiantes y a las familias de estos.

Notas finales

En este apartado mostramos algunos aspectos para mejorar el taller y su aplicación en docentes tutores.

- Dar seguimiento a las necesidades de los docentes tutores.
- Profundizar en sus emociones.
- Ahondar en los cambiantes entornos educativos como es la virtualidad y su relación con el acompañamiento de los estudiantes a distancia.
- Dedicar un taller a los docentes en general, pues la relación facilitadora es necesaria para atender a los profesores sin que ellos necesariamente se desempeñen como docentes tutores.

REFERENCIAS

- Alañón, MT. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.
- Alonso, C. (2000). *Las nuevas funciones docentes y los nuevos medios*. Barcelona: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- Álvarez, P. y González, M. (2008) Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *En Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170003>
- Álvarez, P y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *En Rev. Educar*, 36, 107-128. Universidad Autónoma de Barcelona. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130825007>
- American College Personnel Association (ACPA) (1996). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, DC.
- Área, M. (1998). Una nueva Educación para un nuevo siglo. *En Revista NETDIDÁCTICA@*, (1), 1-3. En: https://www.um.es/innova/OCW/disenyo_y_evaluacion_materiales_didacticos/mpaz/utilidades/pdf/a4.pdf
- Ayuso, JA. (2006) Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *En Revista Iberoamericana de Educación*. 39(3), 1-15. Universidad de Cádiz, España. En: https://www.researchgate.net/publication/28113582_Profesion_docente_y_estres_laboral_una_aproximacion_a_los_conceptos_de_Estres_Laboral_y_Burnout
- Bachillerato Cervantes. (s.a). Misión, visión y valores. En: <https://cervantesloma.edu.mx/portal/mision-y-valores/>
- Barceló, T. (2012) Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *En Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 70(136), 1-38. En: <http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASHdacd.dir/doc.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *En Rev. Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2(2), 22-

51. En Memoria Académica. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carretero, M. (2004). *Estilos de gestión de un grupo de supervisión de facilitadoras del desarrollo humano en grupos de mujeres del Cerro del Cuatro*. Tesis de maestría no publicada, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Cervantes, S. (2017). La esperanza: Potencial de convocatoria social. En Enríquez-Rosasy O. López Sánchez (coords.) *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. Pp. 29-56. Guadalajara, México: ITESO.
- Corey, G. (1995). *El enfoque grupal centrado en la persona* en Corey, G. *Teoría y práctica de la terapia grupal*, 321-387. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Castro, A; García, G y Rodríguez, I. (2006). La dimensión corporal desde el enfoque fenomenológico-existencial. En *Rev Psicología desde el Caribe*, (17), 122-148. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21301706>
- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En Apodaca, P. y C. Lobato (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Egan G. (s.a). *El modelo ecléctico de relación de ayuda*. Técnicas de consejo psicológico, Departamento de Psicología, Universidad de Deusto. En: <http://paginaspersonales.deusto.es/igomez/MERA%20Index.htm>
- Enríquez, R. (2014). *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. ITESO-UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Escobar, M. (2001). Desarrollo del potencial humano en el docente: una experiencia en el programa de perfeccionamiento y actualización docente de la ULA. En *Rev. Educare*, 5 (13), 61-66. Universidad de los Andes, Venezuela. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601313.pdf>
- Ferrer, V y Laffitte, R. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=69253>
- Ferrer, J. (2003). Cap. 4. La acción tutorial en la universidad. En Michavila F. y García, J. (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO. Pp. 67-84. Ed. Comunidad de Madrid y Consejería en Educación. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5538>

- Filliozat, I. (1998). *El corazón tiene sus razones*. Ediciones Urano. Barcelona, España.
- Frausto, JE; Aguilar, V; Ibarra, ME y Valadez, LD. (2016). La atención y las acciones vinculadas al trabajo del docente-tutor como herramienta contra el abandono escolar en el Nivel Medio Superior. *Congreso CLABES VI*. Quito, Ecuador. En: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1404>
- Frijdi, N. (1986). *The emotions*. England. Cambridge University Press.
- García, N. (1996). Los contenidos de la Función Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 29-50. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696120029A/17587>
- García, N; Asensio, I; Carballo, R; García, M; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. En *Revista de Educación*, 337, 189-210. En: http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/re337_10%5B1%5D.pdf
- García, N; Oliveros, L; García, M; Ruiz, C Y Valverde, A. (2004). Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0027%5B1%5D.pdf
- Gómez, E. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, 43, 1-17. Tlaquepaque, Jalisco, ITESO En: <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43> la intervencion socioeducativa cuando se juega en la cancha del otro
- Gómez, EN y Cervantes, S. (s.f). *La reconfiguración de las emociones como estrategia terapéutica en personas con adicciones: un abordaje interdisciplinar*. Manuscrito en prensa.
- Gonzales, V. (2006). El profesor tutor. Una necesidad - de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26, 23-36. En: http://trayectoriasinfo.uaem.mx:8080/trayectorias_info/pdf/herramientas_apoyo/El_profesor_tutor_una_necesidad_de_la%20universidad.pdf
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática (INEGI). (2015). Características educativas de la población. En: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Kemper, T. (1990). *Research agenda in the sociology of emotions*. New York, EU. State University of New York Press.
- Lafarga, J. (2005). Mi comprensión del desarrollo humano. *Prometeo*, 45, 7-12.
- Larios, R. (2010). *Corazón de piedra... ¿yo?* Guadalajara, México Disponible en: http://cursos.iteso.mx/pluginfile.php/746939/mod_resource/content/1/Coraz%C3%B3n%20de%20piedra%20YO%20Rosa%20Larios.pdf
- Lázaro, A. (2003). Cap. 7. Competencias Tutoriales en la Universidad. En Michavila, F y García, J. (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid. 107-128. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5538>
- León, EA. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenología en Martin Heidegger. *Polis Revista Latinoamericana*, 22, 17-37. En: <https://www.aacademica.org/eduardo.a.leon/4.pdf>
- López Y. (2002). Terapia de grupo o terapia en grupo. *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*, 010, s.n. En <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000193>
- Marchesi, A (2007) Sobre el bienestar de los docentes, Competencias, emociones y valores. Alianza Editorial, España.
- Martínez, LC. (1998). *Instituto de los Hermanos Maristas, Misión Educativa Marista*. México.
- Martínez, M. (1998) *El método fenomenológico*.
- Maslow (1983). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Max-Neef, M. (s/f). *Del saber al comprender: Navegaciones y regresos*. Valdivia: Universidad Austral de Chile. http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Del_saber_al_comprender.pdf
- Max-Neef, M. (s.f). *Educación y valores del espíritu*. . Valdivia: Universidad Austral de Chile. http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Educacion_y_valores_del_espiritu.pdf
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago.

- Moreno S. (2010) *Descubriendo mi sabiduría corporal*. ITESO. México. En: <https://jesuitas.lat/uploads/descubriendo-mi-sabiduria-corporal/Salvador%20Moreno%20-%202010%20-%20DESCUBRIENDO%20MI%20SABIDURA%20CORPORAL.pdf>
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. En *Rev. Educação* 31(1), 61-65. Porto Alegre, Brasil. En: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. En *Rev. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136. Universidad de Zaragoza, España. En: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927007.pdf>
- Natiello, P. (1987). The person centered approach: From theory to practice. *Person. Centered Review*, 2(2). 203-216. En: <https://psycnet.apa.org/record/1989-26801-001>
- Osorio, FE y Jaramillo, J. (2013). *Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad*. Simposio sobre políticas de investigación y de innovación, Universidad Javeriana. Bogotá. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15148/Osorio%20y%20Jaramillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, Á (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, S y Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.
- Pozo, A (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. En *Rev Complutense de Educación*. 11(1), 85-103. Sección departamental de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000120085A/17070>
- Presentación de la Maestría en Desarrollo Humano. En: <https://posgrados.iteso.mx/maestria-desarrollo-humano> .
- Punset, E. (2015). *Emociones básicas: el impacto de la ciencia en la sociedad*. Madrid. Ed. Fundación Banco Santander.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior. (RIEBS). (2008). En: www.oei.es › pdfs › reforma_educacion_media_mexico

- Rodríguez M. (2011). La felicidad en el trabajo. En *Rev. Mente y cerebro*, (50), 42-49. En: <http://www.investigacionyciencia.es/files/7481.pdf>
- Rogers, C. (1973). *¿Puedo actuar como facilitador de un grupo?* En Rogers, C. *Grupos de encuentro*. Pp. 51-77. Buenos Aires: Amorrortu
- Rogers, C (1982) *Características de una relación de ayuda*. En Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, México. Páginas: 46-62.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Rogers, C. (1991) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Rogers, C. (2007) *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. Paidós, México. Páginas: 46-62.
- Rogers, C. (2012). *El proceso de convertirse en persona*. México, Paidós.
- Sacchi, MC. (2004) *Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el DH*. Trabajo de Obtención de Grado para optar por el grado de Maestro en Desarrollo Humano. ITESO.
- Sistema Educativo Medio Superior (SEMS). (s/a). *La educación media superior en el sistema educativo nacional*. Disponible En: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. Universidad Santiago de Compostela. *En XXI, Revista de Educación*, 9. ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/41563266.pdf>
- Subiela, JA; Abellón, J; Celdrán, A; Manzanares JA y Satorres, B. (2014). La importancia de la escucha activa en la intervención enfermera. En *Rev. Enfermería Global*. (34), 276-292. En: <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/eglobal.13.2.178261/160601>
- Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección General del Bachillerato Dirección de Coordinación Académica. (2019). En: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/profesiogramas/ProfesiogramaFinal1122019.pdf>
- Thoits, P. (2011). The sociology of emotions. En *Annual Review of Sociology*. (15), 371-342. En: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.15.080189.00153>

- Tudor, K. (2011). Roger's therapeutic conditions: a relational conceptualization. En *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 10(3), 165-180.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. 9(2) En: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vanaershot, G. (1997) Capítulo 2: La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En Brazier, D. (1997) *Más allá de Carl Rogers*. Pp. 47-66. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Vasilichis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona-España. Gedisa, editorial. En: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Yeda, C. (2012). Impacto de los estresores laborales en los profesionales y en las organizaciones análisis de investigaciones publicadas. En *Rev Invenio*. 15 (29), 67-68. Universidad del centro Educativo latinoamericano, Rosario Argentina. En: <http://www.redalyc.org/pdf/877/87724146007.pdf>
- Zárate, EP. (2013). *Sensibilizando mi docencia. Taller para la resignificación emocional fundamentado desde el enfoque centrado en la persona, con docentes de una escuela pública de educación primaria en Zapopan, Jalisco*. Trabajo de Obtención de Grado para optar por el grado de Maestro en Desarrollo Humano. ITESO.

APÉNDICES

Instrumentos

Nivel de satisfacción

Elige el número que mejor exprese tu *sentir* en cada uno de los ítems

1 Totalmente de Acuerdo	2 Acuerdo	3 Desacuerdo	4 Totalmente en Desacuerdo
--------------------------------	------------------	---------------------	-----------------------------------

	TA	A	D	TDA
1. Al preparar la clase cuento con los recursos pedagógicos suficientes.				
2. Al llegar al colegio percibo un ambiente que favorece el desempeño de mis actividades docentes.				
3. Al dar la clase mis alumnos aprenden.				
4. La participación del alumno en clase me permite saber que su aprendizaje es significativo.				
5. El colegio me capacita para desempeñar mi función como titular.				
6. Estoy satisfecho con mi función como titular.				
7. Cuando me evalúan los alumnos, me siento valorado por lo que soy y no por lo que hago.				
8. El ambiente entre compañeros es de diálogo y respeto				
9. Cuando tengo algún problema escolar, siempre encuentro apoyo para resolverlo.				
10. En el colegio siempre me escuchan cuando tengo algo que decir.				

Instrumento

FRASES INCOMPLETA

Frase	Palabra
1 En mi trabajo mis compañeros son	
2 Lo que más me gusta de mi trabajo es	
3 Mi papel como tutor es	
4 Cuando mis alumnos me cuentan algo delicado, yo	
5 Lo que más caracteriza al nivel académico del “costa” es	
6 La relación con mis compañeros de trabajo es	
7 El ritmo del trabajo escolar me parece	
8 El tiempo asignado para entrevistar a mis alumnos es:	
9 Cuando tengo algún problema con los alumnos yo	
10 cuando llego al colegio yo me siento	
11 Al preparar mi clase yo me siento	
12 Al dar mi clase yo creo que	
13 La respuesta del alumno en mis clases es	
14 Cuando me siento solo busco a alguien para	
15 ante mis jefes inmediatos yo me siento	

TEST DE DESEMPEÑO LABORAL

Responde 1 (Nunca) 2 (A veces) 3 (Frecuentemente)

		1	2	3
1	Recibo ataques a mi reputación			
2	Han tratado de humillarme o ridiculizarme en público			
3	Recibo burlas, calumnias o difamaciones públicas			
4	Se me asignan trabajos o proyectos con plazos tan cortos que son imposibles de cumplir			
5	Se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones			
6	Se me impide tener información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo			
7	Se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y después acusarme de negligencia o ser un mal trabajador			
8	Se extienden por la empresa rumores maliciosos o calumniosos sobre mi persona			
9	Se desvalora mi trabajo y nunca se me reconoce que algo lo haya hecho bien			

10	Se ignoran mis éxitos laborales y se atribuyen maliciosamente a otras personas o elementos ajenos a él, como la casualidad, la suerte, la situación del mercado, etc.			
11	Se castigan mis errores			
12	Se me obstaculizan las posibilidades de comunicarme con compañeros y/o con otras áreas de la empresa			
13	Se me interrumpe continuamente cuando trato de hablar			
14	Siento que se me impide expresarme			
15	Se me ataca verbalmente criticando los trabajos que realizo			
16	Se me evita o rechaza en el trabajo (evitando el contacto visual mediante gestos de rechazo explícito, desdén o menosprecio, etc.)			
17	Se ignora mi presencia, por ejemplo, dirigiéndose exclusivamente a terceros (como si no me vieran o no existiera)			
18	Se me asignan sin cesar tareas nuevas			
19	Los trabajos o actividades que se me encargan requieren una experiencia superior a las competencias que poseo, y me las asignan con la intención de desacreditarme			
20	Se me critica de tal manera en mi trabajo que ya dudo de mi capacidad para hacer bien mis tareas			
21	Tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente, que las que se ofrecen a otros compañeros			
22	Se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo			

TEST DE SATISFACCIÓN LABORAL

Responde: 1 (Nunca) 2 (A veces) 3 (Casi siempre) 4 (Siempre)	1	2	3	4
1.- Me experimento reconocido por mis coordinadores y directivos.				
2.- El tiempo asignado para realizar mis actividades laborales es suficiente.				
3.- La capacitación que recibo para realizar mi labor docente es adecuada.				
4.- Mis directivos me motivan a la vivencia de la misión educativa Marista.				
5.- Me siento respetado, valorado y motivado por mis compañeros de trabajo.				
6.- Existe claridad en lo que esperan mis directivos de mi desempeño laboral.				
7.- Se promueve un ambiente de diálogo, participación y promoción en la CEM.				
8.- En mi trabajo se promueve espacios de encuentro familiar y social.				

9.- La exigencia en el trabajo no pone en riesgo mi calidad de vida y de salud.				
10.- Considero que mi trabajo y esfuerzo son reconocido salarialmente.				
11.- Se promueve la igualdad de trato entre los miembros de la CEM.				
12.- Cuento con los recursos didácticos necesarios para desempeñar mi labor.				
13.- El trabajar con grupos de muchos alumnos, emocionalmente no me afecta.				
14.- Al despertar me siento motivado para iniciar mis labores en mi trabajo.				
15.- Normalmente siento deseos de dormir durante mi jornada laboral.				
16.- Mantengo mi entusiasmo y alegría durante mis horas de trabajo.				
17.- Experimento dolores físicos, como dolor de cabeza o problemas estomacales.				
18.- Mis compañeros de trabajo no afectan mis estados de ánimo de manera negativa.				
19.- Últimamente en el trabajo he experimentado sentimientos de tristeza.				
20.- Cuando tengo la razón, mis compañeros de trabajo discuten poco conmigo.				

Identificando algunos estresores psicosociales.

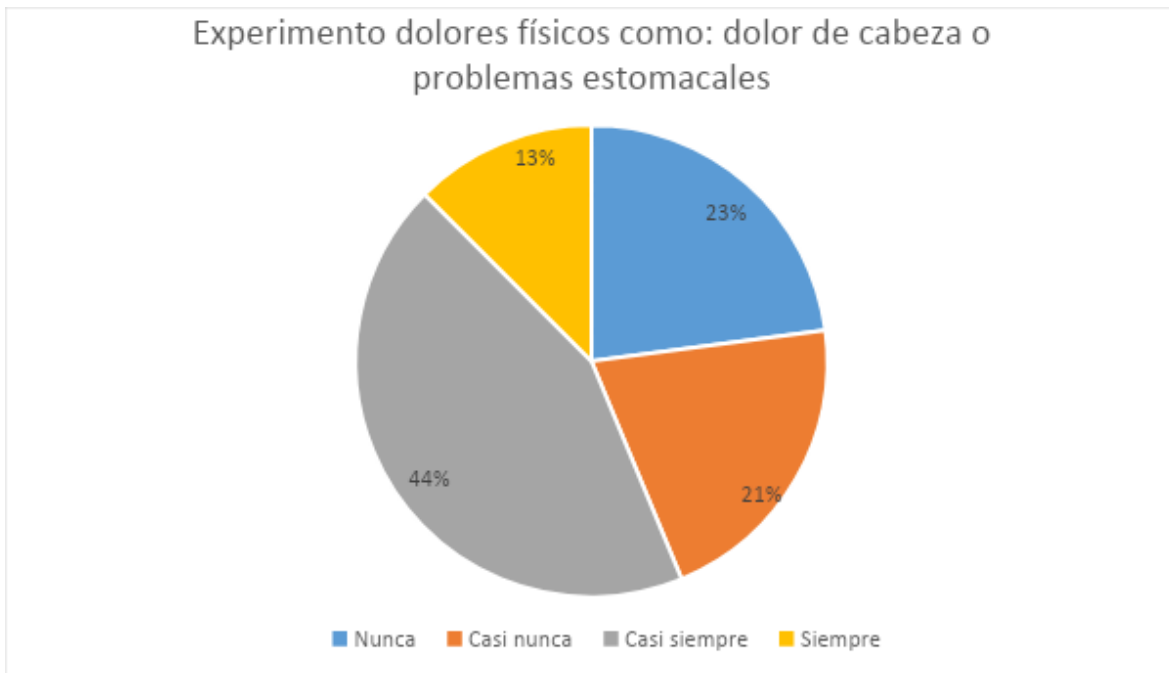
Los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos para detectar las necesidades del colegio intervenido se sistematizaron y graficaron los siguientes datos, mismos que requieren ser analizados desde la intención de diagnóstico con el que se diseñó y para el centro educativo elegido.

En lo referente a la Motivación:



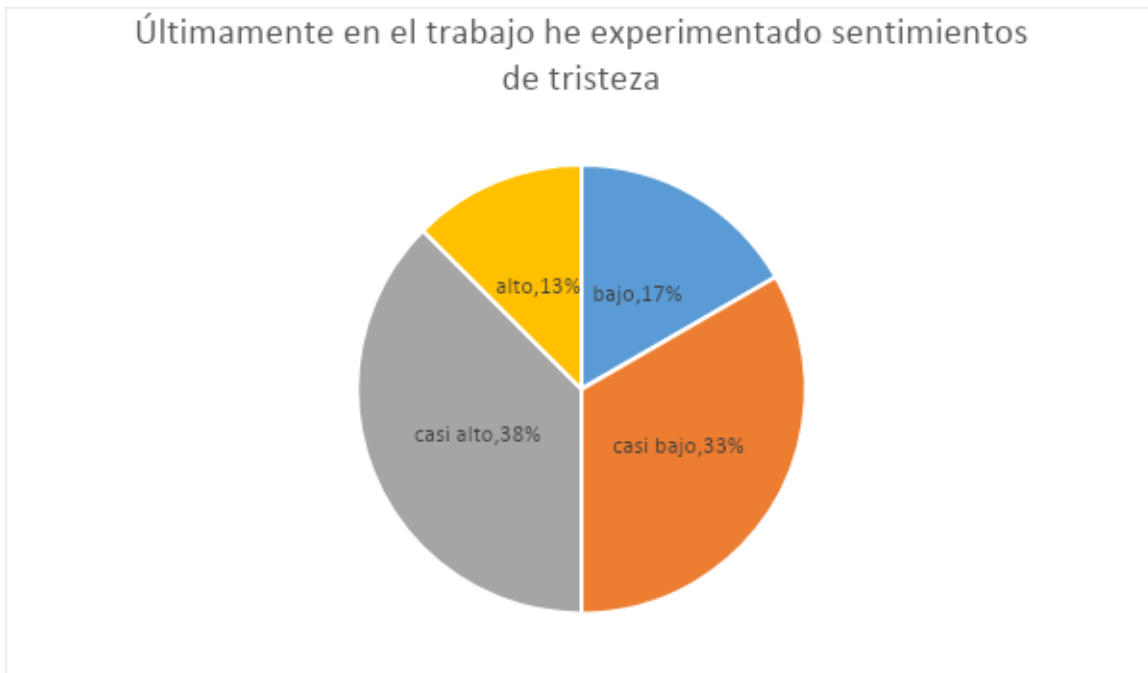
Al iniciar la lectura de los datos observo que hay un gusto por realizar el trabajo, las labores educativas que desempeñamos tienen un significado muy alto.

En lo referente al Cuidado de la Salud:



Es significativo el contraste entre el descubrirse motivado y los problemas de salud que se reportan.

De los datos obtenidos se empiezan a identificar algunos datos. Los docentes trabajan bajo un ritmo elevado de exigencia y productividad



Identificando Burnout

