

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 el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO



LA DOCENCIA. UNA RELACIÓN QUE DA FRUTOS

Trabajo recepcional que para obtener el grado de
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: FERNANDO SIERRA ESCOBELL

Tutora: DRA. SOFIA CERVANTES RODRIGUEZ

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. Mayo de 2018.



La Docencia
Una relación
que da frutos

psicofila

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a las personas involucradas con el complejo ejercicio de la docencia, con el deseo y la esperanza de que sea de utilidad para la construcción de relaciones efectivas con sus alumnos.

A mi esposa y mis hijas, que en todo momento me brindaron su apoyo y compañía en este periodo de estudio y soportaron con paciencia y buen semblante mi ausencia.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a los docentes que participaron en el taller de intervención; por asistir a siete sesiones en sábado, mermando su descanso de fin de semana; por su animada participación, y por permitirse compartir y depositar su confianza en mí.

Gracias al Director de Formación Docente de la universidad privada de la ciudad de Guadalajara, en la que se realizó la intervención; por la agilidad con la que coordinó los preparativos para la realización, y por su apoyo para disponer del espacio físico y los recursos materiales necesarios.

Gracias a la Directora Académica de la Licenciatura a la que pertenecen los docentes; por su interés en el desarrollo del taller y por su apoyo en la realización; por su comprensión a las restricciones metodológicas de la intervención y por la flexibilidad que mostró ante los requerimientos de la investigación.

Gracias a mis profesoras y profesores de la Maestría en Desarrollo Humano; por su forma de transmitir el conocimiento y por el acompañamiento que me brindaron.

Gracias a la Dra. Laura García García, por las enseñanzas que me dejó. Mi alto rendimiento en este trabajo no habría sido posible sin su apoyo, acompañamiento y retroalimentación.

Gracias a la Dra. Sofía Cervantes Rodríguez, por ser guía, asesora y tutora en mi proceso de análisis y construcción del presente trabajo; por ser el puente entre el objeto de estudio y el alumno, personificando al docente facilitador que el presente estudio pone como ejemplo en su propuesta.

Resumen

El trabajo presenta la sistematización de una intervención, en la modalidad de taller, intitulada “Desarrollo de habilidades relacionales en docentes universitarios”, que, desde el marco del Enfoque Centrado en la Persona, tuvo por objeto transformar la forma en que los docentes establecen la relación interpersonal con sus educandos. Participaron once profesores de licenciatura de una universidad privada de la ciudad de Guadalajara, activos en el periodo escolar comprendido de agosto a diciembre de 2017. El trabajo surge como respuesta a la necesidad de aportar formas de mejorar el ejercicio docente, dado que los profesores participantes reconocieron vacíos en el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas que les permitieran acercarse a los educandos para conocer sus intereses. El marco teórico se construye a partir del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers y se complementa con las aportaciones de Freire (1977; 1997), Bourdieu (1997), Le Bretón (1998) y Okun (2010). Por lo que toca a la *relación comunicante*, se incorpora la aportación de Habermas (1982 como se citó en Vila, 2004), referida a la comunicación como emancipadora y la propuesta epistemológica se sostiene en el pensamiento complejo de Najmanovich (1995); por lo que el trabajo adquiere un matiz interdisciplinar. Lo anterior se refuerza con la proposición de Virginia Moreira (2001), quien enfatiza la importancia de considerar, no sólo lo que acontece a las personas sino la manera cómo viven sus entornos, esto es, el mundo vivido. La metodología es de corte cualitativo, empleándose también los recursos de los métodos fenomenológico y de la interpretación hermenéutica. Las herramientas para recabar información fueron la entrevista semi-estructurada y el cuestionario. Los resultados obtenidos fueron clasificados en tres categorías que manifiestan los cambios de postura en los docentes y el progreso en el establecimiento de la relación-comunicativa efectiva.

Palabras clave: Habilidades comunicativo-relacionales, relación docente-educando/universitario, facilitación del aprendizaje.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PROBLEMATIZACIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. OBJETIVOS	14
4.1 Objetivo General	15
4.2 Objetivos Particulares	
5. PREGUNTAS DE ANÁLISIS Y SUPUESTOS	16
6. MARCO TEÓRICO	18
6.1 El camino andado	23
6.2 La relación comunicativa: un entramado	25
6.2.1 El proceso para el desarrollo de un árbol frondoso	29
6.2.2 La relación interpersonal. Un encuentro de los mundos vividos	36
6.3 El desarrollo de habilidades relacionales en el campo educativo.....	43
6.3.1 La relación docente-educando: la raíz	44
6.3.2 La relación interpersonal y el aprendizaje	51
6.3.3 El aprendizaje significativo	59
6.4 El contexto universitario	63
7. MARCO METODOLÓGICO	67
7.1 La Metodología Cualitativa	68
7.2 El método fenomenológico	69

7.3 El método hermenéutico. La interpretación	72
7.4 Instrumentos para recabar información	74
7.4.1 Entrevista semi-estructurada	74
7.4.2 El Cuestionario	76
7.4.3 Audio y video-grabaciones. Transcripciones	78
8. EL PROCESAMIENTO ANALÍTICO DE LA INFORMACIÓN	81
8.1 La codificación	83
8.2 La categorización	85
8.3 La interpretación	86
8.4 La inmersión en los datos. Un proceso circular	87
9. EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	91
9.1 Los participantes	94
9.2 El Plan de Acción	96
9.3 El desempeño del interventor	98
10. LOS HALLAZGOS	105
10.1 Las relaciones interpersonales	106
10.2 La comprensión empática	128
10.3 La experiencia emocional	134
11. DIÁLOGO CON LOS AUTORES	141
12. CONCLUSIONES	160
13. ANEXOS	178

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta los dispositivos centrales del estudio y la intervención realizada que se llevaron a cabo en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara, con el personal docente agrupado en una academia, en el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2017.

El campo de conocimiento del presente trabajo es el Desarrollo Humano. El objeto de estudio fue planteado como la relación interpersonal que sostienen los docentes con sus educandos. En la interacción docente-alumno, se plantea como un recurso que los docentes universitarios desarrollen habilidades relacionales y de comunicación, con el propósito de comprender la posición que, respecto al aprendizaje, tienen los estudiantes en ciertas asignaturas, por lo que se encuentra ubicado en el campo de la educación.

En la primera parte se presenta el planteamiento del problema y la justificación, haciendo referencia a la problemática abordada y a su relevancia, respectivamente. Después se ubica el desarrollo del Marco Teórico y el estado del conocimiento, que juntos consolidan la fundamentación teórico-conceptual del trabajo. En éste se aborda la teoría de la relación desde la lente del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), formulado por Carl Rogers, como cimiento epistemológico del presente estudio. También se hace referencia a otros autores que han enriquecido o ampliado algunos conceptos concernientes al objeto de estudio, como Díaz-Barriga (2010), Freire (1977; 1997), Moreira (2001) y Okun (2010). Según Rogers (1983), si se logra una forma de relación interpersonal, en este caso, entre docente y educando, que facilite a este último sentirse capaz de tomar las riendas de su vida, incluyendo su formación, el joven asumirá la responsabilidad de tomar las decisiones necesarias para actuar en dirección a su crecimiento personal y académico, y, sin importar el tipo de obstáculo que enfrente para aprender, el educando podrá dar solución y avanzar. En este sentido, dicho autor plantea lo siguiente: "Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra

persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (Rogers, 1983, p.40). Por otra parte, el estado del conocimiento es el camino andado por otros investigadores, y consiste en la descripción de estudios realizados que revelan algunas semejanzas con el presente trabajo, ya sea por su relación o por su aproximación al objeto de estudio, y de los cuales se toman consideraciones teóricas de utilidad para el tema en cuestión.

La pregunta central para el desarrollo del estudio formula lo siguiente: “¿Los docentes universitarios desarrollaron habilidades comunicativo-relacionales, y dado el caso, se constituyeron en recursos para establecer relaciones efectivas, es decir, que comprenden la situación de los educandos respecto a su aprendizaje? Cuestión misma que se origina del siguiente supuesto: “Los docentes universitarios, aunque cuentan con destrezas didácticas, tienen algunas carencias en cuanto a las habilidades comunicativo-relacionales que propone el ECP para la facilitación del aprendizaje de los educandos”. La propuesta que hacen algunos autores (Beaudoin, 2013; Fierro, Rosas y Fortoul, 1989; Freire, 1997; Mejía-Arauz y Sandoval, 2006; Rogers, 1991; Vaello, 2011), focaliza la importancia de la relación interpersonal que logra establecer el docente con sus educandos.

Para que el docente pueda estimular el interés del educando y, como consecuencia, pueda facilitar su aprendizaje, requiere establecer una relación eficazmente comunicativa con él. Según Okun (2010), para ser eficiente, la persona que ofrece ayuda a otra, llámese docente, debe desarrollar y poner en práctica las “habilidades de comunicación [que permiten] escuchar mensajes verbales (con contenidos cognitivos y afectivos), percibir mensajes no verbales (con contenidos conductuales y afectivos) y responder de manera verbal y no verbal a ambos tipos de mensajes” (p.83). Es el tipo de comunicación clara a la que ella denomina “comunicación eficaz” (p.49). En el presente trabajo y por cuestiones prácticas, se le llamará ‘relación efectiva’ al tipo de relación interpersonal, que emplea ese modo de comunicación, y que estimula al educando

para hacerse responsable de su propio aprendizaje. Puesto en otras palabras, promover el aprendizaje del educando por medio de su interés por indagar más, encontrar más y conocer más, alentado por la motivación, la confianza y el ejemplo que puede inspirarle otra persona en su relación, en este caso el docente.

Sería demasiado optimista pensar que los docentes que asisten a un taller de formación para el desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales, serán expertos en construir relaciones interpersonales efectivas con sus alumnos, ya que esto puede implicar muchos años de práctica, de trabajo personal y de conocimiento de sí mismos. Sin embargo, la práctica hace al maestro, y con los elementos básicos que comprende el taller, tendrán la posibilidad de establecer una relación diferente a la que tienen actualmente con los jóvenes, y esto puede repercutir favorablemente en la motivación y el aprendizaje de sus alumnos. Además y muy relevante, es momento de iniciar el cambio y provocar en los docentes el mismo efecto que ellos quieren provocar en sus educandos: hacerse responsables de su propio aprendizaje, continuar por su propio interés, buscando, indagando, participando, conociendo, leyendo, aprendiendo más de la forma de establecer la relación comunicativa efectiva.

Por último, cabe mencionar que el estilo de redacción y escritura en este documento pudieran parecer muy fríos debido a su carácter académico, pero el lector habrá de considerar que los conceptos y contenidos inscritos provienen de una corriente humanista, que tiene como interés principal el crecimiento de las personas, y que se preocupa por dar un trato comprensivo a cualquier actividad que se lleva a cabo en una relación entre personas.

2. PROBLEMATIZACIÓN

La problematización consiste en el proceso de análisis de la problemática detectada, considerando su totalidad: los actores y los factores que intervienen, su contexto, su causa y repercusión, los alcances y limitaciones que conlleva, apoyándose en la bibliografía y hablando con personas implicadas en la temática, con el objeto de poder tomarla y observarla de cerca, estudiarla y descomponerla en sus partes. Todo aquello con el cometido de reflexionar sobre los posibles caminos de resolución y su viabilidad para establecer los objetivos del trabajo (Sautu, 2005).

El presente estudio se basa en la problemática que implica la posible carencia de aprendizaje significativo en los alumnos universitarios, como los aprendizajes que se olvidan tras el paso de unos meses, bajo un supuesto de falta de interés y apatía en los estudiantes, que, aunado a los altos índices de reprobación y deserción escolar en la educación superior, requiere de atención para aportar vías de solución. Para tales efectos, es necesario tomar en cuenta a todos los participantes implicados en dicha problemática y recoger sus experiencias, para así construir la realidad del fenómeno.

El grupo de docentes que participaron en la intervención, manifestaron su preocupación por varios casos de alumnos que aparentemente no están motivados para el estudio. También, en “Entrevista con informantes clave” celebrada el día 30 de agosto de 2017, el Director de Formación Docente de la universidad en cuestión, ha comentado que ello, aunado a otras cuestiones, repercute en un bajo rendimiento académico general en la universidad. En términos generales, se ha hablado de que hay un número considerable de estudiantes que muestran la existencia de ‘lagunas’ en el conocimiento de algunas temáticas; en otras palabras, aprendizajes no logrados, ya sea en saberes propios de la profesión o en habilidades técnicas necesarias para el desarrollo profesional.

Este es el problema reportado y los docentes han expresado que, según su percepción, se debe a una 'actitud negativa de los alumnos' ante el estudio, definiéndola como la apatía o falta de interés por las propias actividades de la asignatura; en palabras de Vaello (2011), serían los alumnos "que no quieren" (p.15) aprender. Sin embargo, pocos esfuerzos se han enfocado a preguntar a los educandos ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les preocupa?, ¿qué les distrae?, ¿qué les aleja de su presente, del aquí y ahora? Es decir, las propuestas de solución a la problemática están siendo suposiciones basadas en interpretaciones personales, y cuando los educandos expresan sus inquietudes, no lo hacen directamente al docente. A decir de la Directora Académica de la Carrera a la que pertenecen los docentes, en la "Entrevista con informantes clave", celebrada el día 20 de septiembre de 2017, parte de la problemática consiste en que se presentan varios casos de conflicto entre docentes y educandos, en los que tiene que intervenir para resolverlos, consumiendo tiempo que debería dedicar a sus funciones directivas. Por lo tanto, es de su interés, que los docentes adquieran habilidades para dialogar con sus alumnos y puedan establecer acuerdos en los que ambas partes queden conformes, evitando así implicar a más personas en la mediación, como es su caso. Uno de los propósitos del presente trabajo consiste en que los docentes averigüen y comprendan los posicionamientos y puntos de vista de sus estudiantes, con el objeto de que tengan mayores posibilidades para atender las dificultades que se presentan en su relación, y también en cuanto a sus aprendizajes.

La problemática que se aborda también es referida por Mejía-Arauz y Sandoval (2006), cuando advierten del interés que existe en los docentes (en general) por mejorar el rendimiento de los educandos. Por su parte, Nielsen (2006), corrobora lo que en este trabajo afirmaron la mayoría de los profesores participantes: "los maestros hablan de la falta de habilidades y motivación en sus alumnos, y los alumnos, de la dificultad que encuentran en poner interés en las materias que estudian y en encontrar su relevancia" (p.11).

El camino elegido por Mejía-Arauz y Sandoval (2006), se sostiene en el enfoque sociocultural del desarrollo, desde donde establecen la necesidad de promover el proceso de aprendizaje mediante las interacciones mediadoras del docente. En otras palabras, corroboran que la relación es el medio promotor del interés por el aprendizaje.

Se reconoce que pueden ser muchos los factores que inciden en el desempeño de los educandos, como problemas personales o de índole familiar y existencial, pero también otras cuestiones se refieren al desempeño del docente y su forma de relacionarse con ellos; de aquí el interés de conocer y entender lo que viven los alumnos con su profesor. El aprendizaje del educando no es responsabilidad del docente pero en gran medida depende de la relación que este sostenga con los estudiantes; en el aprendizaje, tiene relevancia la relación interpersonal entre el docente y el educando. Esto es confirmado por Mejía-Arauz y Sandoval (2006), quienes de acuerdo con su afiliación a la perspectiva vigotskiana, afirman que “el medio de entrada a la cultura, es la inducción que realiza otro miembro de la misma cultura con más conocimiento o capacidad” (p.37). Es decir que, en la interacción educativa el docente puede constituir una puerta de entrada al conocimiento.

El ECP, formulado por Rogers (1983), establece que el crecimiento personal se sostiene en la experiencia de la relación interpersonal. El presente trabajo toma como fundamento epistemológico la perspectiva del ECP en la educación, con el propósito de que los docentes universitarios desarrollen habilidades relacionales y de comunicación, a fin de generar relaciones efectivas con sus educandos. La forma como actualmente se relacionan los docentes con los estudiantes, es muy variada y no está dando los frutos deseados, pues, a decir de los profesores que participaron en el taller, no han logrado despertar interés por el estudio en los educandos aparentemente apáticos. El ejercicio educativo es, básicamente, relacional. De acuerdo a lo que señalan Fierro, Rosas y Fortoul

(1989), el ejercicio de la docencia se compone de un conjunto de relaciones interpersonales:

La docencia es una relación entre personas; es un “encuentro” entre el maestro y sus alumnos. Esta es la relación educativa fundamental y alrededor de ella se establecen relaciones con otras personas: los padres de familia, otros maestros, las autoridades escolares, la comunidad (p.11).

Además, dichas autoras afirman que el docente está “relacionado con la realidad social, económica y cultural que lo rodea” (p.11), debido al contacto con sus educandos, quienes diariamente se presentan con sus experiencias, dificultades e intereses.

Por tales consideraciones, es importante que el docente afine su modo de relacionarse y lo haga de una manera efectiva con sus educandos, dado que el ejercicio de la docencia es relacional. La finalidad de la intervención es que los docentes cuenten con las habilidades comunicativas y relacionales necesarias para indagar y conocer los intereses de sus educandos, que cuenten con herramientas útiles para la construcción de esa relación entre docente y alumno, desde el marco del ECP, de tal manera que –como consecuencia- el educando se estimule para buscar su crecimiento personal y, por ende, su aprendizaje.

3. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a lo que explica Prado (2011), analizando el desarrollo de los países latinoamericanos después de la crisis financiera de 2008, y basado en los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la tasa de acceso y conclusión de la educación primaria, en la población de dicha región, ya se aproxima al 100%. Sin embargo, en los niveles de educación secundaria las tasas de acceso, progresión y conclusión son más bajas. Mientras que el acceso llega a un 88%, la tasa de conclusión, medida entre jóvenes de 20 a 24 años, sólo alcanza cerca del 50%. Estas cifras se asemejan a los datos presentados por Vidales (2009), sobre la deserción escolar en el bachillerato de una universidad de Zacatecas, tomando como base a los alumnos matriculados durante diez generaciones. El autor señala que “la deserción que en promedio han registrado las generaciones se ubica en poco más de un 50%, lo que significa que de cada 100 estudiantes inscritos inicialmente a primer semestre la mitad de ellos (50) abandona la escuela antes de concluir sus estudios completos de bachillerato y graduarse” (p.331). Vidales (2009), va más allá y revisa las razones que orillan al educando a abandonar sus estudios, encontrando que la reprobación de asignaturas es un factor primordial, y que se presenta debido a problemáticas de índole familiar, social, cultural y socio-económica, pero también reconoce situaciones que tienen relación con el ejercicio de la docencia:

Por la parte docente, se constata que los estudiantes consideran que reprobaban una o varias asignaturas de algún grado del bachillerato porque no entienden la exposición del profesor (48%); porque éste no domina los contenidos a enseñar (77%); porque el docente no sabe cómo enseñar (64%); y, finalmente, porque no les agrada ni la forma de trabajar ni la forma de ser del docente como persona (“les caía mal”). Esto significa que el docente no se está desempeñando adecuadamente ni como modelo de persona ni como un profesional de la enseñanza ni como director científico

del proceso de enseñanza aprendizaje debido a su carencia de formación psicopedagógica. (p.330).

Por otra parte, Brunner y Ferrada (2011) con base en estudios publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el “Compendio Mundial de la Educación 2010: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo”, publican datos referentes a la conclusión de los programas de estudios en la educación superior. En él se señala que un indicador bruto de eficiencia interna al que se puede recurrir es la razón de graduados por matrícula total. Este indicador muestra fuertes diferencias entre los países de América Latina, ubicados por encima y debajo de una media de un graduado por cada 12 estudiantes matriculados en algún programa de estudios profesionales. En México, la estadística muestra que se requieren 6.2 estudiantes matriculados para tener un graduado.

En un trabajo investigativo realizado por Román (2009), para conocer los factores que inciden en la deserción escolar de niños y jóvenes, descubre que existen dos orientaciones diferenciadas básicamente por su origen: 1) Fuera del sistema escolar, en el contexto familiar y social, y 2) La que se origina por factores inherentes a la escuela, como el ejercicio docente y la estructura institucional. La autora señala que con mayor frecuencia se alude al entorno familiar y cultural, y a la “estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela” (p.102). Además, puntualiza las dificultades que se presentan en la población de escasos recursos:

Así, desde esta postura son los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar (p.102).

Sin embargo, dicha autora destaca que también se encontró otra serie de factores que “aluden esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y con los docentes, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares” (p.103). Son hallazgos que tienen su origen dentro de la escuela y que consideran al docente como una influencia para el abandono de los estudios. La autora, señala que tales afirmaciones tienen sustento en diversos estudios (Arancibia, 1994; Bolívar, 2005; Esquivel, 1994; Himmel, 1984; Otárola, 1993; Schielfelbein, 1994; Vera, 1990 como se citó en Román, 2009), que aluden “a su dificultad [del docente] para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso” (p.103). La autora también reconoce que la actitud del docente en la forma de relacionarse con sus alumnos y las expectativas que tiene sobre ellos, constituyen una de las razones que influyen en el desempeño escolar, y que dicha actitud se deriva de la imagen (la representación) que el profesor se ha construido sobre ellos. En este sentido, la autora afirma que “mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido” (p.103). Por lo tanto, para evitar supuestos por parte de los docentes, que podrían ser equivocados, es importante que se acerquen a conocer a sus educandos para entender su mundo desde su marco de referencia.

Las barreras ya mencionadas que dificultan la asistencia regular y la concentración de los niños y jóvenes en sus estudios, también fueron reconocidas por Díaz y Pinto (2017), pero además, las autoras afirman que la institución educativa, con el apoyo de los docentes, tiene el potencial para alzarse como un espacio de desarrollo integral de los educandos “siempre y cuando sea capaz de superar la mera función cognoscitiva de enseñar/aprender y se convierta en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los jóvenes para establecer vínculos positivos” (Uriarte, 2006 como se citó en Díaz y Pinto, 2017, p.53). Estas afirmaciones se hallan permeadas por una postura respecto a

la educación que rebasa el mero acto de instruir en torno a ciertos contenidos informativos, para dar realce a la comunicación y la relación. Desde la perspectiva de Mejía-Arauz y Sandoval (2006), si el problema reportado por el docente se refiere a la falta de estas habilidades (relacionales y comunicativas) en los alumnos, este problema se convierte en una necesidad en el profesor, en este caso, de transformar el quehacer educativo incorporando estas mismas habilidades en la conducción de la enseñanza, esto es, priorizando la interacción social y cultural.

La realización de la intervención y de su estudio, son relevantes dadas las dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico de gran parte de los educandos, según los reportes del día 9 de septiembre de 2017 que describen los docentes que participaron en el estudio, y quienes son coordinados desde una academia¹ en la universidad en cuestión. Dicha situación genera preocupación por parte de al menos tres directores de carreras de licenciatura, y de acuerdo a lo informado por la Directora Académica de la Carrera implicada, en la “Entrevista con informantes clave” del día 20 de septiembre; además expresó que, especialmente en ella, existe la preocupación por la necesidad de intervenir para mediar en los conflictos que se presentan entre los docentes y sus alumnos, debido a una falta de habilidades relacionales y comunicativas de parte de los docentes que coordina. Aun cuando se desconoce lo que sucede con los estudiantes, como ya se ha mencionado, algunos docentes atribuyen esta problemática a cuestiones derivadas de una ‘actitud negativa’ por parte de los educandos, como “la apatía” o “la falta de interés”, como fue corroborado en el “Cuestionario de inicio” del taller, el día 9 de septiembre de 2017. Sin embargo, ello parte de supuestos de los profesores, ya que no se ha indagado qué les sucede a estos educandos, no se conoce su perspectiva y si tienen o no interés por la asignatura, si pierden su interés en la clase y por qué ocurre, si se aburren

¹ Se entiende por *academia* un grupo de profesores universitarios que desarrollan labores en torno a un objeto y campo de conocimiento y que se reúnen con el propósito de reflexionar al respecto, y donde el producto de sus actividades, tiene por finalidad el enriquecimiento de su ejercicio docente.

con las actividades propuestas, etc. Tampoco se sabe si el docente facilita el aprendizaje o lo dificulta. Por lo tanto, es importante que, mediante el establecimiento de una relación efectiva, el docente universitario se acerque a sus educandos e indague con interés lo que les sucede, los conozca y entienda, incluso la forma en que les gusta aprender o cómo han adquirido saberes en otros escenarios.

También es importante promover un cambio en la situación actual, ya que igualmente afecta a los docentes en su estado de ánimo, dado que esta problemática les despierta cierto enfado, y a veces, incluso impotencia y desilusión, sentimientos que se van acumulando y generando estrés laboral. Estar expuestos continuamente a este tipo de situaciones también les desgasta y podrían responder igualmente con apatía y desinterés; cuando sucede esto, el profesor baja el rendimiento de su desempeño y la calidad de su ejercicio docente. La relación docente-educando basada en el modelo del ECP (Rogers, 1983), abre posibilidades para promover que el alumno busque su crecimiento y desarrollo. Es posible que los docentes comprendan el desempeño de sus educandos, descubriendo y entendiendo el significado de aquello que denominan como actitud negativa, si establecen una relación comunicativa que les permita acercarse a la experiencia del educando, y desde ahí, implementar estrategias didácticas que den mejores resultados que los que hasta ahora se han obtenido, particularmente, cuando el docente interpreta las dificultades del educando como una afrenta a su persona. En otras palabras, con la comprensión de la problemática por parte del docente, y también del educando, es posible transformar la percepción de la implicación personal que ambos tienen, tornándose en un mayor interés por el desarrollo y el crecimiento, así como por el aprendizaje y la formación.

Es importante que el cuerpo docente de la institución educativa construya una relación con las cualidades que postula el ECP, ya que, de esta manera, se podrá contar con promotores del desarrollo del potencial de los jóvenes, y como lo manifiesta Maslow (1968), habrá posibilidades de desarrollar la realización y la

creatividad personal; como consecuencia, se obtendrán resultados en función del rendimiento académico y el aprendizaje.

Otro aspecto relevante del trabajo que se presenta, es que puede servir como referencia para otras intervenciones en diversas asignaturas o carreras, y de esta manera, ir formulando una propuesta general. Pensemos por un momento en una idea: que poseemos una fórmula para aportar conocimiento a los docentes universitarios, para comprender la forma de construir una relación interpersonal efectiva con sus educandos, una relación que estimula el desarrollo de su potencial para lograr aprendizajes académicos y aún más, porque ese tipo de relación también impulsa el crecimiento de la persona en todos los aspectos de su vida, no sólo el académico.

4. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio, fueron planteados con base en los resultados que se pretenden lograr y siguiendo los lineamientos establecidos por los autores que describen el proceso metodológico para estudios cualitativos. De acuerdo con lo que señala Sautu (2006), los objetivos constituyen la guía para abordar el tema o el problema de la realidad que se quiere estudiar y son formulados por el investigador, tomando como base la fundamentación teórica elegida. La autora puntualiza: “Es necesario que los conceptos que se utilizan en el objetivo estén definidos en el marco teórico” (Sautu, 2006, p.43). Además, aclara que los investigadores, para su práctica, distinguen y enuncian dos tipos de objetivos, nombrándolos como: el general, que puede ser más de uno, es el objetivo central y en él está contenido el concepto rector del estudio; y los objetivos específicos, o preguntas de investigación, que se desprenden del objetivo general. En una idea complementaria, Retamozo (2014), afirma que “los objetivos enuncian los fines cognitivos de la investigación. Para una tesis, lo usual es que se constituya un objetivo general (el objetivo de la tesis) y en función de éste se desagreguen los objetivos específicos” (p.188).

Para formular los objetivos del estudio, Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014), proponen utilizar la regla de las seis “w”: “*what, who,*

when, where, why, how”, pues se obtienen dando respuesta a esas preguntas, que traducidas al español enuncian: “qué se pretende conocer, a qué o quién, cuándo, dónde, por qué y cómo” (p.61).

De conformidad con lo anterior, se formularon los siguientes objetivos para guiar el trabajo de fundamentación teórica y metodológica del presente estudio.

4.1 Objetivo General

Que un grupo de docentes universitarios desarrollen habilidades relacionales y comunicativas, con el objeto de conocer los intereses de sus educandos, desde el marco del Enfoque Centrado en la Persona.

4.2 Objetivos Particulares:

- Que los docentes universitarios establezcan contacto con su experiencia personal, para que, desde ahí, construyan relaciones interpersonales.
- Que desarrollen habilidades comunicativas que contribuyan a construir relaciones efectivas.
- Que lo anterior les provea de recursos para comprender la experiencia de sus educandos, y que desde la misma, encuentren posibilidades para relacionarse de manera efectiva.

5. PREGUNTAS DE ANÁLISIS Y SUPUESTOS

Las preguntas de análisis surgen como correspondencia de lo que se pretende investigar, conocer o afirmar en el estudio; por ejemplo, si se tiene el supuesto de que en la intervención se conocerá algo específico, corresponde ponerlo en duda haciendo la pregunta: ¿Con la intervención se conocerá ese algo específico? De esta manera, para responder dichas preguntas, se derivan los temas y los datos que habrá de investigar, además de las acciones que se deben llevar a cabo para la comprobación del supuesto. Para Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014), “las preguntas de la investigación representan la incertidumbre del equipo investigador sobre el objeto de estudio: aquello que pretende resolver, al menos en parte, con la investigación” (p.61).

Las preguntas de análisis se transforman en enunciados propositivos para el plan de acción, con el objeto de constituirse como los objetivos del estudio. En este trabajo se plantearon las siguientes preguntas de análisis:

Pregunta central:

¿Los docentes universitarios desarrollaron habilidades relacionales y comunicativas, y dado el caso, se constituyeron en recursos para establecer relaciones efectivas con sus educandos?

Preguntas secundarias:

1. ¿Los docentes universitarios, hicieron contacto con su experiencia personal, y a partir de ésta, establecieron sus relaciones interpersonales?
2. ¿Los docentes universitarios, desarrollaron habilidades comunicativas que les permitieron construir relaciones efectivas?
3. ¿Lo anterior les proveyó de recursos para comprender la experiencia de sus educandos, y dado el caso, encontraron posibilidades para relacionarse de manera efectiva?

Supuestos

En cierta medida, los supuestos generaron la idea inicial para el desarrollo del presente trabajo, porque constituyeron las premisas que desencadenaron las preguntas de análisis. La idea del proyecto surgió desde la sospecha que, apeándose a la teoría de la relación interpersonal del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), sería posible estimular a los estudiantes universitarios para hacerse responsables de su aprendizaje; esta posibilidad configuraba el interés particular del investigador. Pérez (1994), señala la relevancia de clarificar los supuestos del investigador -en este caso, del interventor-, puesto que reflejan sus intereses y propósitos, además de que le encauzan a una determinada metodología. Explicitar los supuestos, además, permite que sean considerados para lograr un cierto rigor metodológico.

A continuación se explicitan los supuestos que se formularon en el presente trabajo:

1. El interés del estudiante por aprender puede ser estimulado por medio de una relación efectiva, establecida por el docente.
2. Las habilidades comunicativo-relacionales que propone el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) pueden contribuir a promover el interés de los educandos hacia el aprendizaje.
3. Los docentes universitarios pueden desarrollar dichas habilidades.
4. Los docentes universitarios pueden hacer contacto con su vivencia personal, y desde ahí, establecer una relación efectiva con sus educandos.

6. MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico se construye con los conceptos y principios que plantean los autores reconocidos como referentes y que son producto de sus investigaciones en el campo del problema en cuestión. Es “un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.64). El Marco Teórico constituye el fundamento y la piedra angular sobre la que se sustenta el trabajo, como es el caso, el proyecto de intervención que se llevó a cabo. En el Marco Teórico se describen las aportaciones teórico-conceptuales del problema que se estudia y se obtienen orientaciones sobre la forma de abordarlo, con el objeto de ofrecer alternativas de solución.

La relación interpersonal y comunicativa constituye el concepto rector en el presente trabajo tomando como fundamento la teoría del cambio que publica Carl Rogers en 1951. En ella, el autor formula su hipótesis general acerca del tipo de relación interpersonal que habrá de establecer la persona que ayuda con la persona que recibe la ayuda. Pero también, en la relación interpersonal se encuentra implicada la comunicación. Para Jürgen Habermas (1982 como se citó en Vila, 2004), la relación con los demás se conceptualiza como una interacción social comunicativa, cuestión, que como se ha venido señalando, es fundamental en la construcción del aprendizaje.

El Marco Teórico del presente trabajo se construye a partir del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) aplicado a la práctica docente, postulado por Rogers (1991), y se entrelaza con las propuestas de Paulo Freire (1977; 1997), y con el concepto de comunicación clara, y por ende, eficaz, de Okun (2010). Dada esta afirmación, como el señalamiento de Rogers (1983), de que la empatía conlleva, no sólo la comprensión del marco de referencia del otro sino además, la transmisión de dicha comprensión, es que se considera que la relación interpersonal implica necesariamente la comunicación; esto es, ambas

dimensiones conforman una red indisoluble. De ahí que hablemos de una *relación comunicante*, incorporando la aportación de Habermas (1982 como se citó en Vila, 2004), referida a la comunicación que es emancipadora. De esta manera, el trabajo adquiere un matiz interdisciplinar y una perspectiva desde el pensamiento de la complejidad, establecido por Denise Najmanovich (1995). Lo anterior se refuerza con la propuesta de Moreira (2001), quien enfatiza la importancia de considerar, no sólo lo que acontece a las personas, sino la manera como viven sus entornos, esto es, el mundo vivido, como lo refiere dicha autora.

Por otra parte, es conveniente aclarar el uso de los términos para el concepto de las emociones, dado que en la relación y la comunicación éstas ocupan un lugar importante. Rogers (1983; 1987; 1991), habla de “sentimientos” (1983, p.41); por su parte, Freire (1977; 1997), se refiere a emociones; mientras que Najmanovich (1995), los menciona por igual. Rosa Larios (2010), hace una distinción entre ambos explicando que: “La emoción es el conjunto de sensaciones experimentadas. En el momento en que una persona le pone nombre a eso que siente, cuando le da un significado, hablamos de un sentimiento” (p.29). Para el presente trabajo no se consideran diferencias entre ambos conceptos y se prefiere el uso del término ‘emociones’ pues es de esta manera que se encuentra en la mayor parte de los documentos académicos.

También en el campo de la sociología y la antropología se encuentran importantes hallazgos en materia de emociones: las emociones son dispositivos con los que cuenta la persona para evaluar un acontecimiento con respaldo en su estructura de valores y desde su mundo vivido constituido por su contexto social y cultural; por lo tanto, cada persona valora de forma diferente un mismo acontecimiento pues su marco de referencia es distinto al de los otros (Le Breton, 1998). En otras palabras, la emoción y su significado son diferentes en cada persona. Para Le Breton (1998) y Enríquez-Rosas (2008), las emociones son procesos de construcción social, por lo que cuentan con la influencia de la sociedad y de la cultura. En esta misma línea Cervantes (2017), dice que “las

emociones son procesos relacionales, nodos vinculares, donde sujeto, encuentro y mundo son la misma cosa” (p.32).

De acuerdo con Cervantes (2017), no es posible entender la emoción por sí misma porque es parte de una urdimbre dinámica en la que se entreteje lo personal, lo social, la relación misma y los contextos vividos por las personas implicadas; por lo tanto, es indivisible, y por su complejidad, no puede observarse de forma aislada ni con un pensamiento lineal (Najmanovich, 1995). Es decir, para estudiar una emoción, se requiere estudiar también las condiciones sociales donde ésta se da. Cervantes (2017), señala que, para comprender las emociones, es necesario considerarlas como un proceso de vinculación y que es en ese dinamismo relacional en el que nacen, viven y varían de intensidad.

Tales afirmaciones son relevantes para el presente trabajo, puesto que se focaliza en la relación entre el docente y el educando, y dado que las emociones están presentes en toda relación interpersonal. Le Breton (1998), afirma que el ser humano, por naturaleza, cuenta con la experiencia emocional y que la emoción es en la relación. Para comprender la experiencia emocional del alumno el profesor/facilitador indaga en el contexto y la construcción social que influyen en su significado. En otras palabras, se interesa en conocer el mundo vivido del educando y sus procesos de vinculación emocional para desarrollar la comunicación y la relación con el atributo de la comprensión empática.

El término *significado* se refiere a la concepción que se produce como reacción desde la vivencia; está constituido por una amalgama de ideas, constructos sociales, contextos, sensaciones y emociones que la persona ha ido construyendo a lo largo de su vida y, por lo tanto, determina su comportamiento. Para Hernández, et al. (2006), los significados,

Son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los

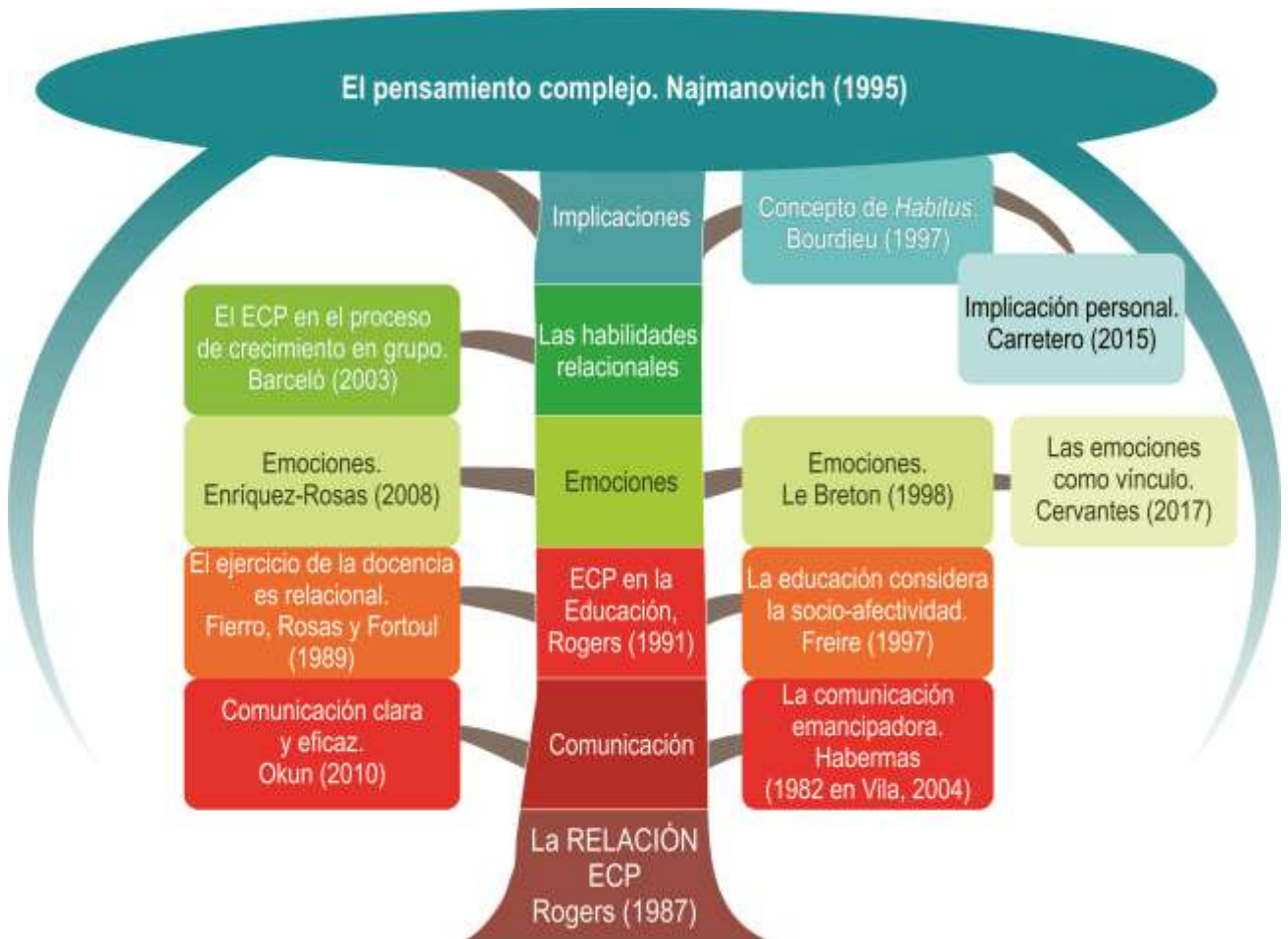
significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican. Los significados compartidos por un grupo son reglas y normas. Sin embargo, otros significados pueden ser confusos o poco articulados para serlo. Pero ello, en sí mismo, es información relevante para el analista cualitativo (p.584).

Los significados que las personas otorgan a un mismo fenómeno, pueden ser tan variados como variados son los tipos de persona que existen, por lo que es relevante conocerlos, para construir la realidad vista desde la lente de los diferentes participantes en la problemática que se estudia en el presente trabajo. Los significados son los que, de manera predominante, se negocian en las relaciones interpersonales por vías comunicativas; de aquí su relevancia.

En la Figura 1 se esquematiza la construcción del marco teórico del presente trabajo con la forma de un árbol. En el tronco se disponen los conceptos centrales cimentados en *la relación* desde el marco del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1983). Del concepto de *comunicación* que propone Rogers (1987), se desprenden las ideas de la comunicación emancipadora de Habermas (1982 como se citó en Vila, 2004) y la comunicación clara y eficaz de Okun (2010). Para la consideración del *ECP aplicado en la educación* se adhieren las ideas del ejercicio docente que toma en cuenta los aspectos social y afectivo de acuerdo con las propuestas pedagógicas de Freire (1997) y la naturaleza relacional del ejercicio de la docencia, según Fierro, Rosas y Fortoul (1989). El concepto de *emociones* es enriquecido con las ramas que aportan Enríquez-Rosas (2008) y Le Breton (1998), a quien se suma Cervantes (2017), con el concepto de las emociones que operan como un vínculo entre personas. El desarrollo de las *habilidades relacionales y comunicativas* se plantea desde el ECP de Rogers (1978; 1983; 1987; 1991), y para profundizar en la forma de aplicarlo al proceso de crecimiento en un dinamismo grupal, se considera la propuesta de Barceló (2003). La idea de la *implicación de asuntos provenientes de la historia personal* es enriquecida con el concepto de *Habitus* de Bourdieu (1997) al que se afilia

Carretero (2015) en el desarrollo del concepto de la implicación personal. Finalmente, la estructura conceptual es observada desde la lente del *pensamiento complejo* de Najmanovich (1995), bajo el manto del paradigma de la complejidad.

Figura 1



Fuente: elaboración propia.

6.1 El camino andado

En la búsqueda de literatura relacionada con la problemática que se aborda en el presente trabajo, se encontraron los registros del camino andado por otros plantadores de árboles: se hallaron dos estudios realizados para el trabajo de obtención de grado, en la maestría en Desarrollo Humano de una universidad privada de Guadalajara. Una presentada por Sheila Yssel Olivares Álvarez, en marzo de 2007, y la otra por Nice Gallardo Moreno, en octubre de 2014. En ambas se plantea el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) como el fundamento teórico del cual se desprenden los métodos y procedimientos para cumplir el objetivo de la intervención. Los objetivos de ambas difieren del presente trabajo, pero guardan similitudes respecto a la importancia que tiene la construcción de una relación interpersonal con las características planteadas en el ECP.

El propósito en la tesis de Gallardo (2014) dicta: “Que los participantes reconozcan su experiencia personal, la comuniquen de manera efectiva y con ello enriquezcan el ámbito de sus relaciones personales, mediante un taller con en el Enfoque Centrado en la Persona”, lo cual tiene ciertas similitudes con el presente estudio que se concentra en que los docentes, una vez reconocidas sus experiencias personales, puedan comunicarse de manera efectiva con sus educandos para establecer relaciones interpersonales. El trabajo de Gallardo (2014), resulta muy útil para analizar el desarrollo en la construcción de la relación interpersonal que se logra establecer por medio de una comunicación eficaz. Siendo la comunicación un tema central, es un trabajo rico en la forma de abordarlo y de observarlo desde diferentes perspectivas autorales. Por lo tanto, el material sirve de consulta para el presente trabajo, porque toma referencias de dicho tema para la comprensión del complejo sistema, en el que se afectan mutuamente, la comunicación y la relación entre personas.

Por su parte, Olivares (2007) se plantea como objetivo: “Que los alumnos de la asignatura Teorías de la Personalidad aprendan el contenido de la materia

de manera significativa, es decir, que a partir de los temas revisados durante el curso logren apropiarse de la información integrándola a su propia experiencia para lograr así un cambio en la percepción de sí mismos y su realidad”. Este objetivo hace alusión al fin último perseguido por Olivares (2007), como aplicación de su proceso de formación docente durante el estudio. Es decir, toda vez que logró su formación auto-iniciada y auto-dirigida, como facilitador del aprendizaje significativo, con base en el establecimiento de relaciones interpersonales con las características señaladas en el ECP, se faculta para la puesta en práctica en el contexto específico de la asignatura mencionada. Podría afirmarse que el título en la tesis de Olivares (2007), expresa el proceso que sigue para llegar a su fin último: “Acciones desde el Enfoque Centrado en la Persona, generadoras de aprendizajes significativos en alumnos de Licenciatura en Psicología”. La tesis de Olivares (2007), tiene amplias semejanzas con el presente trabajo, puesto que, en algún momento del desarrollo, tienen como propósito común el desarrollo de habilidades relacionales para la facilitación del aprendizaje, con la salvedad de que Olivares (2007), formuló su estudio encaminado a la formación de su propia persona, mientras que en el presente, se pretende trabajar con un grupo de docentes para que desarrollen habilidades comunicativas para relacionarse con sus educandos. Este trabajo se convierte en un referente para el desarrollo del presente, porque aporta información del proceso que se siguió para lograr su objetivo como docente, y describe los aciertos en su faena; resulta de utilidad conocer ambas cuestiones para valorar si pueden aplicarse en el presente estudio, en la formación de un grupo de profesores.

6.2 La relación comunicativa: un entramado

En la obra de Habermas, "Teoría y praxis: Estudios de filosofía social" (1987), a decir de Garrido (2011), el autor "retoma su preocupación por la interacción social mediada por el lenguaje como una dimensión constitutiva de la praxis humana" (apartado I, párr. 4); es decir, dicha interacción social no es únicamente una acción fundamental, sino que además, en esas interacciones reside el cambio social (Habermas, 1987 como se citó en Garrido, 2011). Lo anterior es fácilmente trasladable al campo de la educación, o más concretamente, a la interacción social, (o relación interpersonal), establecida entre el profesor y los estudiantes, y entre éstos mismos. De esta manera, Habermas (1982 como se citó en Vila, 2004), hace una fuerte crítica a los que llama "herederos de la modernidad" (p.67), que otorgan un predominio al poder de la razón sobre otras dimensiones humanas. Para el filósofo alemán, la racionalidad (entendida como una postura o una manera de entender la vida social) del mundo occidental, es la razón la mediadora del sujeto con el mundo, la que genera los significados compartidos; es decir, la razón es el elemento fundamental de las prácticas sociales, bien sean, establecidas o emergentes. La conocida como *Teoría Crítica* de Habermas (como se citó en A. Carretero, 2006), es precisamente una crítica a la razón instrumental -o racionalidad tecnológica, que es característica de las sociedades industriales-, mediante la cual su autor busca transformar en una racionalidad comunicativa. Vila (2004), señala que Habermas, al igual que McCarthy (1992 como se citó en Vila, 2004), pone el énfasis en la interdependencia que tienen las estructuras socioculturales con las acciones individuales, las que, además de ser insolubles, generan horizontes de significado compartidos mediante procesos intramundanos de aprendizaje. En esta misma línea, agrega Vila (2004), Habermas distingue tres tipos de saberes o de conocimientos: el técnico, el interpretativo (aportaciones del sujeto) y el crítico o emancipador. Estas tres maneras de posicionarse con y ante el conocimiento (epistemologías), se pueden ver en la educación de la siguiente manera.

En la postura de la racionalidad técnica o instrumental, se pone el énfasis en las proposiciones empíricamente comprobables, el dominio y control del ambiente, por lo que la técnica es el punto de partida para la práctica y la teoría. En acuerdo con esto, el conocimiento, y la investigación científica, son considerados libres de valoraciones, como algo objetivo y neutral, siendo las relaciones, solamente variables empíricas que son reducidas a resultados que son predecibles. Desde esta perspectiva, el docente es alguien libre de valores, que puede operar de manera objetiva, como técnico acrítico, lo que por lo general, provoca severas injusticias educativas y sociales (Vila, 2004); además de que no caracteriza a la educación.

En cuanto a la postura de la racionalidad hermenéutica (interpretativa), ésta se apareja de:

Una lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de la noción tecnocrática de objetividad y su interés es comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. De esta forma, las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula (Vila, 2004, p.68).

Lo anterior, como se puede observar, considera que el docente es una persona que promulga ciertos valores, que reconoce la participación de los educandos en la construcción de sentido y significados, los que se dan gracias a su propia experiencia. En este contexto, se revalora el encuentro y la relación, entendidas como un intercambio de subjetividades o intersubjetividad, y donde, el conocimiento y el aprendizaje, se promueven en las relaciones sociales que se privilegian en el aula o en los espacios de aprendizaje. Lo anterior, claramente embona en la postura del trabajo que ahora se presenta, sin embargo, Habermas

(1987 como se citó en Vila, 2004), todavía va más allá. Hace una crítica a esta postura interpretativa o hermenéutica, dado que, desde una dimensión educativa,

la problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del *statu quo* (Giroux, 1992, p. 240, como se citó en Vila, 2004, p.69).

La racionalidad o posición interpretativa, aunque reconoce la participación en un entramado relacional, de los educandos y docentes, y los procesos de reflexividad en la generación del conocimiento y el aprendizaje, adolece respecto a cuestionarse la reproducción de las estructuras sociales que conlleva la práctica educativa, cuestión que también reconocieron Bourdieu y Passeron (1970 como se citó en Ávila, 2005); para dichos autores, la educación reproduce las diferencias que predominan en el contexto social, por su cultura, por su nivel económico y por su estructura social; cada clase social tiene un propósito diferente y se conduce de acuerdo a su estrategia de clase. Bourdieu (2000a como se citó en Ávila, 2005), considera que es mediante la interacción social, que se generan las prácticas culturales, bien sean, verbales y no verbales. Como respuesta a las omisiones, Habermas (1987 como se citó en Vila 2004), postula la racionalidad emancipatoria. Por su parte, Giroux (1992 como se citó en Vila, 2004), señala al respecto que:

La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. (...) La racionalidad emancipatoria plantea su interés en

la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no exploradoras (p.69).

Como se puede apreciar, desde distintas posturas se resalta la relevancia de una interacción social que posibilita el desarrollo de la sociedad a través de las personas que la conforman; que en la interacción social éstas logren procesos reflexivos y críticos. Trasladando lo anterior al campo educativo, se puede señalar que la interacción social establecida entre el docente y el educando, también habrá de contar con las cualidades que promuevan la emancipación, entendida como la promoción de condiciones que liberen de condicionantes que atan o limitan el desarrollo social y personal.

En el campo educativo, Freire (1977; 1997), señala que el conocimiento, el pensamiento crítico específicamente, posibilita la liberación de la opresión social, porque con educación, la persona se empodera para superar las condicionantes de su desarrollo. El autor reconoce que el pensamiento crítico se desarrolla en la persona gracias al dinamismo de su interés y concientización, a la interacción con sus compañeros, y al acercamiento del docente en la dimensión socio-afectiva.

Desde el campo de la psicología, Yela (1967) se refiere a la propuesta de Rogers, como “un intento de liberar al hombre” (prólogo, párr. 4), y añade que la intención del terapeuta/facilitador es la de establecer una relación basada en las cualidades necesarias para estimular a la persona que recibe la ayuda, para descubrir en sí misma la fuerza positiva y creadora que le lleve a desarrollar su potencial. En ese sentido, el autor recalca: “curar al paciente es liberar esa fuerza, ayudarlo a eliminar las barreras que la sofocan, conseguir que acepte su propia realidad y se atreva a ser quien es” (prólogo, párr. 4).

Por su parte, Rogers (1983), señala que el individuo tiene la tendencia de buscar su crecimiento y desarrollo de potencial humano, y la educación es parte

de ello. El clima que logra establecer el docente en el aula, mediante la construcción de una relación comunicativa con sus alumnos basada en la confianza que se tienen, como resultado del interés por conocer y comprender su marco de referencia, propicia la comprensión empática y la interacción entre alumnos en torno a sus intereses educativos.

6.2.1. El proceso para el desarrollo de un árbol frondoso

Rogers (1983), dice que la forma de facilitar el crecimiento de un individuo es mediante el estímulo del conocimiento en la totalidad de su persona, o sea, en el autoconocimiento. Entiéndase el autoconocimiento como conocerse a sí mismo, incluyendo ideas y creencias, percepciones y emociones, como resultado de un trabajo personal de reconocimiento y transformación de conflictos o incongruencias, con la finalidad de tender hacia el propio crecimiento (Rogers, 1983). Es importante que la persona sea capaz de percibir y reconocer como propias, las sensaciones y emociones, haciéndose responsable de ellas, aceptándolas como un acervo histórico vivencial con el que ya cuenta. La persona se responsabiliza de ellas, en la medida que va conociéndose a sí misma y tomando decisiones por incrementar su desarrollo y, a la par, decidiendo transformar o eliminar lo que constituye un obstáculo para tales efectos. El trabajo personal de autoconocimiento, en la toma de consciencia e identificación de ese acervo histórico y vivencial, conduce al reconocimiento de la implicación personal.

La implicación personal, de acuerdo con Casillas (2015), sugiere un acto reflexivo para analizar la manera de actuar con relación a otras personas o con acontecimientos que se presentan, lo cual abre la posibilidad a la persona de conocerse a sí misma.

La historia de vida de una persona, con las experiencias emocionales que conlleva, influye en su manera de interpretar y de conducirse, cuando se

encuentra con situaciones y/o personas que aducen vivencias o creencias construidas en el pasado. Al decir de Casillas (2015), la interpretación es donde se entrelaza la historia de vida y el contexto actual de la persona implicada. Dicha autora, con base en los elementos constitutivos de la implicación, construye una definición:

La forma como una persona está comprometida, incluida, afectada, en una situación, ya sea de manera consciente o inconscientemente, que tiene repercusiones para sí mismo y para los otros. Esta forma de posicionamiento que tiene la persona, está relacionada con la interpretación que hace de su historia de vida y con su contexto sociohistórico (Casillas, 2015, p.13).

Las reflexiones anteriores son relevantes para el presente trabajo porque las personas, en este caso los docentes, tienen implicaciones que influyen en su forma de relacionarse y en su forma de comprender con empatía a los demás, entre ellos, sus educandos. Como se aprecia en el párrafo siguiente, Casillas (2015), reconoce la influencia de la implicación personal en el ejercicio docente:

Se parte del hecho de que ser consciente de la implicación personal del docente, influye en la formación de los estudiantes. Es decir, no se puede aspirar a ser neutrales en el ejercicio profesional, pero sí se puede estar alertas a la implicación personal, con el propósito de mejorar el quehacer profesional (pp.12-13).

En esa misma línea, Carretero (2015), afiliándose al concepto de *Habitus* de Bourdieu, señala que la implicación personal es el sistema estructural que influye en la respuesta de una persona, que se fue formando por su historia de vida, integrado por experiencias, por su contexto y cultura familiar, social y educativa, pero también por sus percepciones, emociones, ideas y creencias, desde donde se percibe a sí misma, se posiciona y actúa. Trasladando el

concepto al ejercicio de la docencia, la autora afirma: “entendemos por implicación personal las experiencias vividas en la trayectoria de vida del profesor, tanto personal como profesional que se hacen presentes e influyen en su práctica docente” (Concepción de implicación personal, párr.8).

Con el interés de conocer la percepción de la implicación, desde la perspectiva del ejercicio docente, Casillas (2015), recoge la voz de seis profesores y concluye:

En síntesis, puede ser entendida como postura personal, como lo que el profesor es en relación a su historia de vida, o el ir más allá del rol de profesor y expresar o compartir sus emociones y experiencias personales con los estudiantes (p.8).

Además, dicha autora, apoyada en lo que afirma Lourau (s/f como se citó en Casillas 2015), advierte que la implicación personal es algo que ocurre de forma natural y no se le puede clasificar como positivo o negativo, pues lo que importa es el acto reflexivo que se hace con respecto a ella; es decir, lo importante es el ejercicio de lo que Carretero (2015), denomina como la elaboración de la implicación personal.

La elaboración de la implicación personal posibilita el conocimiento de sí mismo. Según lo señala Carretero (2015), de esta manera, la persona toma consciencia de los eventos, las experiencias y las relaciones que provocan interpretaciones y emociones que le llevan a actuar de una forma determinada, a veces percibida como irracional. Dicha toma de consciencia evita la influencia de lo que pudiera convertirse en un determinismo, porque éste sólo se manifiesta en la presencia de la inconsciencia (Bourdieu y Wacquant, 2008 como se citó en Carretero, 2015). En ese sentido, Carretero (2015), advierte la posibilidad de transformar el auto-determinismo “a partir del análisis reflexivo, mismo que lleva a un despertar de conciencia y a permitir al individuo, explicarse, construir su propio

punto de vista sobre sí mismo y sobre el mundo” (apartado 2.1, párr.16). Lo anterior sugiere un proceso de reflexión personal que no siempre se está dispuesto a experimentar, pero cuando se hace, acarrea cambios benéficos en el crecimiento personal.

El autoconocimiento es la consciencia de sí mismo y depende, en gran parte, de la condición social, según lo establecido por Carretero (2015), “dado que las personas, para reconocerse a sí mismas, requieren del encuentro con los demás” (apartado 2.1, párr.13). Por otra parte, como advierte la autora, es por medio de la auto-exploración, como el docente puede conocerse a sí mismo y posicionarse de manera activa sobre las raíces de sus apreciaciones y posturas predispuestas, que fue construyendo históricamente desde su contexto personal, social y cultural, para decidirse a transformar lo establecido; de esta manera, lo preestablecido no constituye una condicionante, ya que, en las palabras de la autora, conocer su implicación personal “abre la posibilidad de que el profesor reflexione en torno a sí mismo, y en particular, respecto a sus pre-disposiciones” (apartado 2.1, párr.15).

Conforme a lo anterior, es posible concluir que, el ejercicio reflexivo que hace el docente, acerca de las ideas y creencias, aunadas a las percepciones y emociones, que se derivan de su historia de vida, y que él ha preestablecido como su marco referencial y estructural que rigen en su forma de ser, son susceptibles de ser revisadas y transformadas en aras de desarrollar habilidades relacionales y comunicativas con los educandos, dependiendo claro de su voluntad para hacerlo.

Con el acto reflexivo del autoconocimiento y la elaboración de la implicación personal, la persona toma decisiones para transformar ideas y/o creencias, con la disposición de buscar su crecimiento. De esta manera, despierta su interés y se carga de energía para actuar orientado en dirección de su propia realización, a lo que Rogers (1983), llama la tendencia actualizante. Dicha tendencia es una fuerza

que le estimula para hacer los cambios necesarios que le orientan hacia el crecimiento.

Cuando el individuo desarrolla su tendencia actualizante, toma consciencia de sus creencias, de sus emociones y de sus actitudes, y está impulsado a transformarse, en aras de convertirse en la persona que realmente es, según lo señala Rogers (1983). De acuerdo con el autor, toda persona tiene la capacidad, como tendencia natural, para desarrollar su potencial que le pone en la dirección que apunta hacia su crecimiento. Rogers (1978), lo expresa así: “todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p.24); entonces surge el verdadero potencial de la persona. La personalidad creadora (Maslow, 1985) emerge, es decir, despliega sus talentos, sus capacidades y sus habilidades de forma creativa, y junto con su esfuerzo, los pone al servicio de indagar y obtener lo que es favorable para su crecimiento, desarrollando aún más su potencial. En el campo de la educación, Freire (1977), se refiere a este aspecto como la naturaleza histórica del hombre que busca superarse, que tiene la facultad de ir hacia adelante, hacia la construcción del “porvenir con más sabiduría” (p.82).

El conocimiento personal, la transformación y el impulso de la tendencia actualizante, no suceden por generación espontánea, ni por enseñanza, y mucho menos, porque así lo decide el ‘facilitador’ -como le llama Rogers (1983) a la persona que ayuda-, o dado el caso, el docente; estos dinamismos se desarrollan gracias a la voluntad que manifiesta el individuo cuando se siente seguro para hacerlo, cuando tiene la suficiente confianza. En otras palabras, es un proceso personal auto-iniciado, por propio interés, y el facilitador o persona que ayuda, únicamente funge como acompañante, cuya tarea principal radica en la creación del clima psicológico adecuado (Rogers, 1983). Es decir, un clima que favorezca la confianza de la persona, mediante el establecimiento de una relación interpersonal con las cualidades que señala el autor: con consideración positiva incondicional, comprensión empática y congruencia. Éste es un proceso de

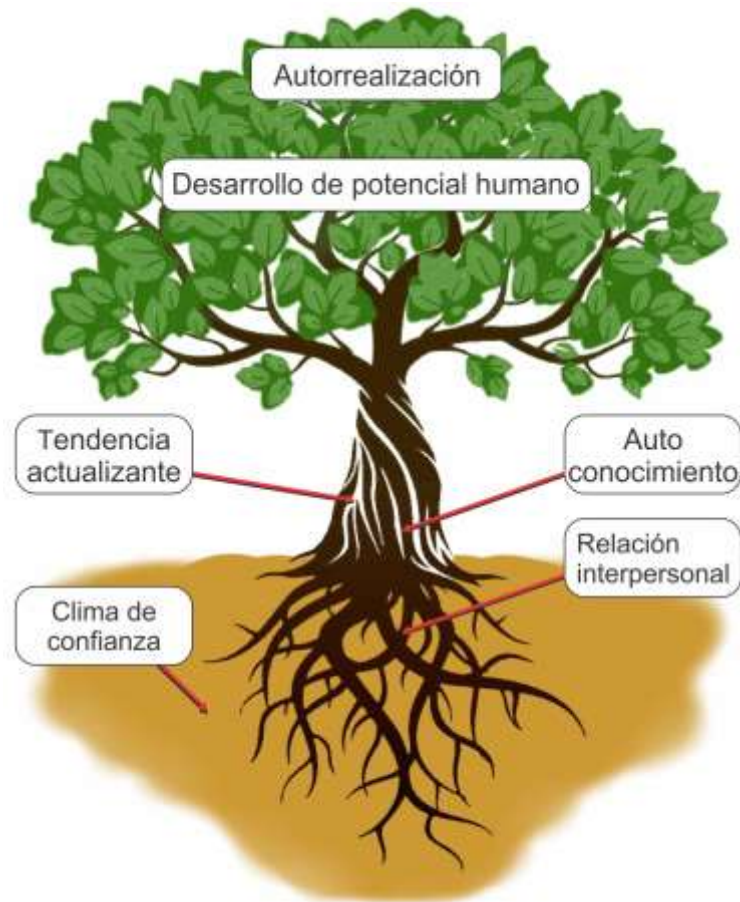
desarrollo y florecimiento, en el que interactúan el facilitador y quien recibe la ayuda, y al que Rogers llama “el proceso de convertirse en persona” (1983, p.73). Sin embargo, el autor, va más allá, pues considera que también las situaciones difíciles catapultan esta tendencia al crecimiento, es decir, el estado de vulnerabilidad también anima a la tendencia actualizante.

Con el propósito de facilitar la comprensión de los conceptos y del proceso mismo, se explica por medio de la siguiente analogía del árbol:

La relación interpersonal conforma las raíces del árbol que crecen, se cruzan y entrelazan; el clima favorable que crea la persona que ayuda, constituye la tierra fértil que facilita el crecimiento; el trabajo de autoconocimiento que elabora la persona que recibe la ayuda, nutre y desarrolla un tronco firme y fuerte; la energía positiva que fluye dentro del tronco hacia el desarrollo de la vida, conforma la tendencia actualizante, y sobre él podrán crecer muchas ramas de aprendizaje, transformación y creatividad personal, que componen el desarrollo del potencial humano. En la figura 2, este dinamismo se representa gráficamente.

Por su parte, Lafarga y Gómez (1978), definen el desarrollo del potencial humano como el conjunto de acciones que promueven el crecimiento de la persona y de su bienestar en todos los aspectos de su vida individual y social. Ya antes que ellos, Maslow (1968), había publicado su concepto de desarrollo del potencial dentro de sus formulaciones teóricas, dándole el nombre de “autorrealización” (p.14): cuando la persona está en el camino para llegar a ser lo que realmente es, en la tendencia a la madurez plena, en la tendencia a la realización personal, para convertirse en un árbol frondoso. Rogers (1978), aclara que la tendencia actualizante se desarrolla en la persona que se vive de forma integral: “es el organismo en su totalidad, y sólo en su totalidad el que presenta esta tendencia” (p.25).

Figura 2



Fuente: Dreamstime (imagen árbol) <https://es.dreamstime.com>

En resumen, la persona que busca el cambio para crecer en los diversos aspectos de su vida, trabaja para conocerse a sí misma en su totalidad, desde su experiencia, auxiliada por el docente/facilitador. Dicho docente/facilitador, toda vez que ha creado un clima de confianza, mediante el establecimiento de una relación que lo favorece, acompaña al otro en su proceso de convertirse en persona, ayudando a clarificar, a sentir, a tomar conciencia de eso que está sintiendo. Dicho de otro modo, le acompaña en el proceso de reconocer y vivir sus emociones para posibilitar el conocimiento de sí mismo, encaminado al desarrollo de su potencial y con miras en transformarse en una persona congruente entre lo que vive orgánicamente y el concepto que va construyendo de sí mismo.

6.2.2 La relación interpersonal. Un encuentro de los mundos vividos

Para que en una persona se propicie el estímulo al conocimiento de sí misma, preferentemente, habrá de sentirse en confianza, libre de críticas o juicios y, como ya se había mencionado, experimentar una relación de persona a persona con su facilitador (Rogers, 1983). Es una relación en la que el facilitador no es superior al otro, es abierta y existe la confianza entre ambas partes para comunicar sus ideas y emociones de manera natural; es la relación que ayuda a promover el desarrollo del potencial humano. Este tipo de relación y la forma de construirla se describen detalladamente en el siguiente apartado: “El desarrollo de habilidades relacionales en el campo educativo”.

El medio en el que florece la relación promotora del potencial, está constituido por el clima que le rodea; es la tierra, volviendo al ejemplo de la analogía del árbol. El respeto y la confianza mutua, el convencimiento del potencial que poseen el docente y el educando, y la calidez en la relación misma, crean una atmósfera idónea para el desarrollo de la comunicación interpersonal. Es tarea del docente/facilitador hacer lo pertinente para crear el clima seguro, que garantice la protección de la información de los participantes, y poner en práctica sus habilidades de atención y escucha para comprender lo que la otra persona -o educando-, está tratando de decir. En otras palabras, la tarea consiste en preparar la tierra, removiéndola, abonándola, regándola para que la relación eche raíces; dicha tarea se traslada al campo de la educación, y particularmente, a la relación que construye el docente con los educandos.

La relación es un proceso de interacción entre las personas, con sus múltiples dimensiones, con todos los elementos que la constituyen, y se va logrando conforme aumenta la confianza. Pero no es un proceso lineal que sigue fases sucesivas, es un proceso orgánico, o mejor dicho, un conjunto de

experiencias que pueden manifestarse al mismo tiempo, o también entremezcladas unas con otras –al igual que en la raíz del árbol-, conforme se van presentando diferentes experiencias personales. Es un sistema complejo de interacciones que requiere atención constante y una buena comunicación para evitar malas interpretaciones. Este sistema complejo está conformado por los mundos vividos, como les llama Moreira (2001), que son los marcos de referencia que tiene cada persona, como un acervo vivencial histórico. En ellos figuran sus vivencias desde pequeños, sus creencias, aprendizajes, percepciones, emociones y experiencias relacionales, pero también los aspectos contextuales, como la familia, la sociedad, la cultura y su situación económica, que de alguna forma han determinado su ser persona. Es algo que ha formado a cada persona que no es posible separarlo, y no es posible borrarlo.

La concepción de vivencia puede ser comprendida desde la definición que aportan Dantas y Moreira (2009):

La vivencia es entendida como una construcción que el sujeto hace consigo mismo y con los otros, a partir de la inter-relación de las experiencias pre-reflejadas y reflexivas, en un continuo del flujo de la existencia, unida a la facticidad del mundo, tal como se presentaba (p. 249).

En otras palabras, las vivencias son las edificaciones significativas que la persona construye a partir de su experiencia de ser en el mundo. “Las vivencias son un flujo autónomo de producción de sentido, eminentemente intersubjetivo” (Dantas y Moreira, 2009, p.249); por lo tanto, no son verdades absolutas, son relativas a la forma en que la persona percibe el fenómeno, en su relación, en su contexto, en su historia, en su mundo.

En la relación interpersonal, cada persona lleva su marco de referencia al encuentro con la otra y habrá algunas vivencias, y creencias, que se asemejan en ambos, y habrá otras que se contrapongan. Sin embargo, lo realmente relevante

sucede en la relación, que es entendida por Moreira (2001), como el entrelazamiento de los mundos vividos donde ocurren intersecciones, como dice la autora, de tal forma que la relación conforma un todo; es decir, es una amalgama, donde se llega a perder el contorno de cada persona y, para explicarlo, toma como referencia la percepción de Merleau-Ponty (1966 como se citó en Moreira, 2001), señalando que no es posible percibir un límite nítido en cada uno, como en una pintura impresionista en la que se ven borrosas las siluetas de las personas.

El ser humano no es un ente aislado en el universo, pues está vinculado con los seres vivos y con los elementos naturales de su contexto que son parte de su vida. Está relacionado con cada persona que tiene alrededor, en su contexto inmediato; influye en el comportamiento de los demás y viceversa, se ve influido por ellos. Asimismo, afecta y se ve afectado por su entorno que comprende los aspectos social, cultural, físico, emocional, ideológico, axiológico y psicológico.

Najmanovich (1995), advierte que los seres humanos, al igual que todos los sistemas naturales, son complejos por ser multidimensionales y están interrelacionados en una red universal multiforme que cambia constantemente. La persona está conformada por múltiples dimensiones y no puede ser analizada por partes, como una célula o un átomo. La autora cuestiona la concepción simplista del pasado, aún hasta el siglo XX, que pretende estudiar las dimensiones de la persona por separado, como si se pudiera dividir, y señala que en el presente siglo es necesario transformar aquel pensamiento lineal a lo que llama el “pensamiento complejo” (Najmanovich, 2005, p.35). La autora afirma que el mundo, las personas y sus interacciones conforman un entramado relacional donde nada puede ser independiente y todo es indisoluble; en él ocurren diversas experiencias, algunas veces ordenadas, otras veces caóticas, pero ninguna es despreciable porque juntas dan vida al complejo sistema. En palabras de Najmanovich: “la diferencia, el otro, el conflicto, el acontecimiento no programado son los que posibilitan el crecimiento y la evolución” (1995, p.28).

Las anteriores son afirmaciones que se toman en consideración para la construcción de la relación entre docentes y alumnos. Fierro, Fortoul y Rosas (1999), reconocen que la función del docente “está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo” (p.31), en este caso: educandos, docentes y coordinadores. Las autoras afirman que dichas relaciones interpersonales “son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional” (Fierro et al., 1999, p.31). Conforme a lo anterior, tiene relevancia conocer y entender esas diferencias aceptándolas como parte indisoluble de la persona para posibilitar la relación. El camino para conocer y entender dichas diferencias está en la comprensión empática por parte del docente, y por ende, en el desarrollo de las tres cualidades relacional-comunicativas, que ya se han mencionado, porque no es posible desarrollar una de ellas en ausencia de las otras dos.

Resulta complicado comprender una relación interpersonal desde el acercamiento de una sola disciplina de estudio porque la relación entre personas es compleja, ya que implica un entrelazado de múltiples dimensiones que las integran y que se mezclan conformando un todo indivisible que, además, tiene sus contornos difusos. Por ello, se propone una visión interdisciplinar para comprender la complejidad que se manifiesta en las relaciones entre docentes y educandos, enriqueciendo con las aportaciones de otros planteamientos, para tener un acercamiento más completo a la construcción de la realidad de la problemática. Conforme a lo manifestado por Zohn, Gómez y Enríquez (2016), la interdisciplinariedad implica “establecer un diálogo entre métodos, marcos referenciales, experiencias y perspectivas de distintas disciplinas” (p.14). A decir de Gómez (2016), es “un diálogo entre los conocimientos de diferentes disciplinas” (p.17) que tiene relevancia actual porque proporciona resultados más íntegros de la lectura de la realidad que se pretende conocer. Dicha autora, advierte que

Si el profesional de la psicoterapia no se abre a otras lecturas epistémicas de la realidad, a otros métodos de intervención y a nuevas formas de

colaboración, difícilmente podrá dar una respuesta más compleja, abierta, con más posibilidades a las problemáticas que pretende entender, estudiar, enfrentar y acompañar (p.27).

Zohn, Gómez y Enríquez (2016), explican que el acercamiento interdisciplinar se realiza observando la problemática desde diferentes ángulos para aportar una respuesta más completa de la realidad del fenómeno que se estudia. De esta manera se construye el conocimiento, porque no se trata únicamente de ver la problemática desde diferentes enfoques, sino de ponerles en diálogo. Para Casillas (2016), la relación entre la persona que ayuda y la que recibe la ayuda tiene la característica de ser interdisciplinar en tres diferentes aspectos: 1) la comunicación, 2) el conjunto de significados entre ambas personas, y 3) la vivencia de la relación, como una oportunidad de conocer a la persona en su complejidad, en su mundo.

Un efecto parecido a ese entramado relacional que ya se ha descrito ocurre en la copa de los árboles que crecen juntos y cercanos: sus ramas se entrelazan al crecer y cuando alcanzan la madurez son tan frondosos que resulta muy complejo identificar cuál rama pertenece a cada árbol. Algunas ramas se apoyan en las del otro, otras crecen torcidas y habrá otras que no dan hojas, pero en conjunto es una hermosa arboleda y cada uno es un magnífico árbol. Para estudiar a uno de esos árboles es necesario considerar a los otros y valorar su entramado relacional, porque eso ha influido en su desarrollo.

La relación interpersonal depende del establecimiento de la comunicación por parte del facilitador/educador para evitar confusiones, vaguedades o malas interpretaciones que se pueden suscitar en el complejo entramado. Son muchas las acepciones que se pueden encontrar para describir el concepto de comunicación y en el campo del Desarrollo Humano se concibe para el establecimiento de la relación que promueve el conocimiento de sí mismo y el crecimiento personal. De acuerdo con Rogers (1978), no basta con que el

docente/facilitador desarrolle las cualidades de aceptación positiva incondicional y comprensión empática, también habrá de alguna manera, hacer saber al que recibe la ayuda que está siendo aceptado y comprendido; por lo tanto, el docente/facilitador requiere desarrollar ciertas habilidades de comunicación.

En las relaciones de ayuda la buena comunicación es esencial. La buena comunicación, define Okun (2010), es clara, y por ello, es eficaz. El facilitador habrá de ser preciso con las palabras que elije para expresarse, hacer uso del lenguaje corporal y enfatizar para recalcar lo relevante; al final, de alguna manera, corroborará que sí fue recibido como esperaba. El docente/facilitador estará atento con todos sus sentidos para, además de escuchar las palabras, observar movimientos y gesticulaciones y algo muy importante: percibir emociones. La autora considera que la comunicación eficaz está constituida por la capacidad que tiene una persona para “escuchar, prestar atención, percibir y responder de manera verbal y no verbal” a otra persona (Okun, 2010, p.49), haciendo evidente su acompañamiento. Señala la necesidad de mostrar que se escucha a la otra persona con atención a su lenguaje verbal y corporal; es decir, demostrarle que está siendo escuchada y comprendida. Para el presente estudio es relevante lo que plantea Okun (2010), porque permite captar lo que la otra persona no dice verbalmente y, en ocasiones, es allí donde radican los significados. Asimismo, es importante porque poniendo en práctica las consideraciones que señala la autora, la persona se siente aceptada y se genera confianza en la relación.

Con respecto a la comunicación, Rogers (1987), señala que puede escucharse más allá de las palabras que dicen las personas, cuando se consigue oírles con profundidad, escuchando “los pensamientos, los tonos sensoriales, el significado personal, incluso el significado oculto” (p.16). En el campo de la educación, Freire (1997), afirma que el docente coherentemente ético es el que busca establecer la verdadera capacidad de dialogar con los educandos. Ante tales afirmaciones, es posible señalar que la relación depende de la comunicación

y el aprendizaje depende de la relación, por lo tanto, el aprendizaje depende de la comunicación.

En conclusión, con la intención de lograr que la persona que recibe la ayuda despierte su interés por conocerse a sí mismo y se oriente en la dirección de su crecimiento, el facilitador tiene la tarea de crear un clima favorable para establecer una relación interpersonal -preferentemente- basada en la confianza de ambas partes, en la que ambos mundos vividos se encuentran y forman un todo difícil de dilucidar dónde termina uno y comienza el otro; en un entramado relacional entre personas multidimensionales que viven la experiencia de la interacción en su compleja totalidad. Para relacionarse, el docente/facilitador necesita conocer al educando en su complejidad y, para facilitar su desarrollo, necesita entenderle. No es posible entenderle observando sólo un aspecto de su persona, pues se requiere reconocerle como un todo, incluyendo su historia y su contexto. Para tales efectos, corresponde al docente/facilitador establecer una comunicación clara y eficaz con el educando, escuchando las palabras y 'escuchando' y observando el lenguaje corporal, descubriendo significados y prestando especial atención a las emociones que logre percibir con objeto de conocer su marco de referencia. A fin de cuentas, la comunicación eficaz tiene un doble efecto positivo: abona la tierra (el ambiente) y enriquece a la raíz (la relación).

6.3 El desarrollo de habilidades relacionales en el campo educativo

Al reconocer los resultados, los alcances y las diversas aplicaciones que pueden tener las propuestas formuladas en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), Rogers publica en 1983 en su obra intitulada “Libertad y creatividad en la educación”², una vía para la formación del docente interesado en transformarse para ejercer una labor que estimule el interés en el educando, tanto para aprender, como para convertirse en la persona que se quiere ser. Por la semejanza que tiene con la teoría que este autor publica en 1951, algunos se refieren a esta obra como el “Enfoque Centrado en la Persona aplicado en la educación” (González, 1991), otros le llaman “La Educación Centrada en la Persona” (Moreira, 2001), y otros más como “El Enfoque Centrado en el Aprendiz” (Díaz-Barriga, 2010). Para fines prácticos, en el presente documento a dicha obra se le referirá como Moreira (2001) lo hace: “La Educación Centrada en la Persona”.

En principio, se puede decir que ambas propuestas, -las del “Enfoque Centrado en la Persona (ECP)” y de “La Educación Centrada en la Persona”- son muy similares. La teoría descrita en “La Educación Centrada en la Persona” es semejante al ECP en sus bases. Están dirigidas a la formación de facilitadores en las relaciones de ayuda y su enfoque se centra en la persona que recibe la ayuda. Las cualidades que se señalan como deseables en la actitud relacional del que ofrece la ayuda son las mismas y constituyen las habilidades requeridas para establecer la relación. La diferencia radica en el campo de acción, una con aplicación en las relaciones de ayuda o en la vida misma, la otra en el campo de la educación; por lo tanto, una se dirige al terapeuta o facilitador y la otra al docente/facilitador. En ambos casos la clave está en la relación interpersonal que conserva los mismos atributos.

² Traducción de “Freedom to learn for the 80’s”

Por su parte, Freire (1997) propone el trato afectivo hacia los educandos y va más allá cuando afirma que, para facilitar el aprendizaje de los jóvenes, además de la importancia de relacionarse con ellos de forma afectiva, se habrá de tener siempre en mente la colectividad; es decir, tener presente la relevancia de considerar al grupo, a la comunidad y a la sociedad en sus interacciones con los educandos. Como ya se ha establecido, para algunos autores (Habermas, 1987 como se citó en Vila, 2004; Moreira, 2001; Najmanovich, 1995), la persona y su relación con otras personas, y por ende el aprendizaje, se ven influidos por el contexto social e ideológico porque son parte del mundo al que se está íntimamente ligado, de tal manera que, la institución educativa y su estructura, así como el contexto social, también repercuten en el aprendizaje de los educandos. Por tales motivos, el docente tiene un papel complejo, porque le toca explorar formas para empatar, o al menos aproximar, los intereses de los educandos con los intereses educativos, lo que constituye una empresa difícil si no ha establecido una relación interpersonal efectiva con los jóvenes.

6.3.1 La relación docente-educando: la raíz

Rogers (1991), habla de la necesidad de transformación del docente en un facilitador del aprendizaje. El docente se convierte en facilitador cuando no se considera superior a los educandos, cuando baja del estrado para relacionarse con ellos, como una persona igual a ellos sólo que desempeña un rol diferente. La construcción de la relación es fundamental en su propuesta y no se trata de cualquier tipo de relación; Habrá de cumplir con ciertas cualidades o atributos que él denomina “condiciones” (Rogers, 1983, p.44) y que se refieren a las cualidades relacionales que, si el docente logra establecer, favorecerán la creación del clima de confianza en un ambiente propicio para la interrelación, a nivel individual y a nivel grupal.

Las cualidades que el docente/facilitador habrá de experimentar para crear la relación que promueve el crecimiento, y el aprendizaje en el campo de la educación, las señala Rogers (1983), como: 1) la autenticidad y transparencia que el docente asume en la relación; 2) la aceptación positiva incondicional que le profese a los educandos; 3) la comprensión empática del marco de referencia de los alumnos; y que de alguna forma, comunique su aprecio y empatía a los educandos. Dicho de otro modo, el docente habrá de hacerle saber al educando que le está aceptando tal como es, que puede ver su mundo tal como él lo ve, y también le hace saber que le comprende.

La congruencia del facilitador/docente.

Cuando Rogers extiende el sentido del término “congruencia” (1978, p.51), le llama “autenticidad y transparencia” (1983, p.44). Por persona auténtica, entiende que es aquella que responde con respecto a lo que siente; es decir, que es congruente al menos en el momento del encuentro -y se esperaría que lo traslade cada vez más a otros ámbitos de su vida. Que experimenta sus emociones, las contacta, las reconoce como propias y las vive; toma consciencia de ellas y las comunica (Rogers, 1987). La persona es congruente cuando expresa a la otra lo que está sintiendo, como resultado de la interpretación que se hizo de un determinado proceder de la otra persona o también por un acontecimiento significativo, cuando reporta lo que siente aquí y ahora con respecto a lo que le impacta. La transparencia se define como la apertura del docente para mostrarse tal como es como una persona de carne y hueso que también tiene emociones, dudas y que puede cometer errores; no finge ser quien no es. El docente/facilitador congruente reconoce lo que siente y lo atiende. Para una formación docente, Freire (1997), destaca la relevancia de reconocer el valor que tienen las emociones, la sensibilidad y la afectividad, tanto en el educando como en el docente mismo.

La consideración positiva incondicional.

La consideración positiva incondicional. También es llamada por el mismo Rogers de otras maneras: “la cálida aceptación” (1983, p.44), y “aprecio” (1991, p.148). Es la recepción del educando con lo que él es incluyendo su marco de referencia. Es la admisión profunda, sin condiciones, valorando integralmente a la persona como es no como el docente quisiera que fuera. Es saber escuchar a la persona aceptándola profundamente. Esta cualidad es central en la propuesta que se hace en el presente trabajo porque el desarrollo de la cualidad de comprensión empática en cierta forma depende de la consideración positiva incondicional. Las tres cualidades, además de ser fundamentales en el establecimiento de la relación efectiva, están relacionadas y se influyen entre sí; van de la mano en un dinamismo cíclico, en el que no puede manifestarse una si no se cuenta con la otra. En el presente trabajo se le llamará *aceptación positiva incondicional*, para aludir al acto de aceptar a la persona tal como es.

La comprensión empática.

Cuando el docente tiene la capacidad de comprender las reacciones del educando porque puede acercarse a ver su mundo vivido, -llámese también marco de referencia-, tal como él lo ve, desde su perspectiva, entonces podrá facilitar el aprendizaje. Es decir, el docente/facilitador tiene la sensibilidad de ver la forma en que el joven se percibe a sí mismo y a su contexto (Rogers, 1991), tiene la cualidad de ver el mundo lo más cercano a como su alumno lo ve *como si* fuera el propio. Rogers (1983), pone énfasis en esa expresión del *como si*, refiriéndose a tratar de comprender la vivencia del otro, pero sin perder el contacto con su propia persona y sus propias vivencias. En otras palabras, el docente/facilitador desarrolla su capacidad de comprender el mundo de la otra persona porque entiende su marco de referencia. En las palabras de González (2002), “supone sentir el mundo del otro como si fuera el propio, pero sin perder la cualidad del *como si*” (p.21). Para la relación interpersonal docente-educando resulta

fundamental que el profesor conozca y entienda el marco de referencia del alumno para ser empático. Para el presente estudio se denominará comprensión empática a esta cualidad y habilidad para comprender el marco de referencia de la otra persona.

Rogers (1991), expresa que, cuando un docente se molesta porque no consigue comprender con el comportamiento de algún educando, es preferible que manifieste su disgusto en lugar de fingir que le comprende o que 'no pasa nada'; es decir, que siendo genuino y estableciendo relaciones congruentes se construye más que fingiendo comprensión empática.

Vanaerschot (1997), en el capítulo "La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente", en la obra de Brazier (1997), describe el proceso de vivencia de la comprensión empática y destaca la influencia que tiene la empatía para dinamizar diversos microprocesos de desarrollo en la persona que recibe la ayuda. La cualidad de la comprensión empática se constituye como una forma de *estar* de la persona durante la relación más no de *hacer* durante la relación. Es decir, que tiene la cualidad y, por ende, no es una práctica de empatizar, de tal manera que sus respuestas son empáticas porque ella es una persona que comprende empáticamente. Esto es confirmado por Barceló con una cita de Sánchez-Bodas: "sabemos que lo técnico debe estar subsumido a lo relacional, cabe apuntar más a la interacción vincular entre las partes que participan de una relación que al método" (Sánchez, 1997 como se citó en Barceló, 2012, p.132).

Vanaerschot (1997), se refiere a la comprensión empática recibida por el cliente, como el tema principal en su documento porque es importante que el que recibe la ayuda sea capaz de percibir la empatía del facilitador. Además, supone que la comprensión empática es un elemento imprescindible para que exista la relación efectiva, ya que por medio de ella es como el cliente se percata de la aceptación del facilitador. Podría decirse que la comprensión empática contribuye

en crear un clima de empatía en el que también existen la consideración positiva incondicional y la congruencia del facilitador y “la respuesta empática es el modo más importante que el terapeuta tiene para comunicar aceptación, dedicación, cercanía y compromiso real y sincero hacia el cliente” (Vanaerschot, 1997, p.53).

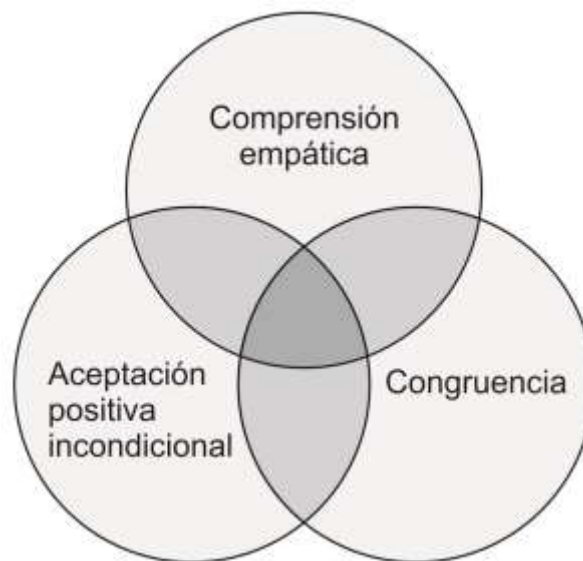
Otra condición importante en el acompañamiento de las personas se cumple mediante la expresión del facilitador, cuando comunica de forma clara y eficaz, que está recibiendo, respetando y entendiendo a la persona. En este sentido, Rogers afirma: “Que, por lo menos en un grado mínimo, (...) logre comunicar al cliente la comprensión empática y la consideración positiva incondicional que experimenta hacia él” (1978, p.50). La consideración positiva incondicional del facilitador queda evidenciada con su respeto hacia el otro y puede ser expresada con su atención física y psicológica, o sea, estar para el otro: por la postura corporal, la concentración y el seguimiento a las expresiones del otro, se demuestra un acompañamiento y recepción de la persona tal como es. Por su parte, la comprensión empática puede ser percibida por la otra persona gracias a la escucha y la comunicación del facilitador ya sea por el uso de sonidos como “mmh”, “ah”, por medio de monosílabos: “sí”, “ya”, o mediante el uso técnicas de realimentación como la clarificación, paráfrasis, reflejo y síntesis, destrezas explicadas ampliamente por Egan (1981) y Cormier y Cormier (1994).

Según Rogers (1991), la relación con los educandos depende primordialmente de la autenticidad -o congruencia-, en el docente. Para este autor, la cualidad de ser auténtico y la relación que emana de ella son esenciales para la interacción entre docente y educandos. Como el mismo autor lo manifiesta: “el aspecto más significativo y de mayor ayuda en la experiencia –que es la auténtica relación entre dos personas en la que cada una de ellas pone lo mejor de su capacidad- es ser uno mismo en la interacción” (Rogers, 1978, p.51).

Sin embargo, las tres cualidades relacionales y comunicativas propuestas en el ECP no son aisladas ni divisibles y tampoco es un proceso lineal. Por el

contrario, se trata de un dinamismo en el que se manifiestan las tres entrelazadas de forma simultánea, aleatoria y complementaria (ver Figura 3), porque son cualidades inherentes en el facilitador: se percibe congruente porque él es congruente, se muestra empático porque comprende empáticamente y se presenta considerado por ser receptivo. En este sentido, Mearns y Thorne (2003), manifiestan que las cualidades relacionales “muestran su vitalidad y su potencial como fuerza sanadora en su intrincado entrelazamiento” (p.151). Cuando se conjugan las tres cualidades en un dinamismo tal, se agencia la mayor eficacia en el acompañamiento y en la facilitación del desarrollo, no sólo del aprendizaje sino del potencial humano.

Figura 3



Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha establecido, para construir una relación con dichas cualidades, en las obras de Rogers (1983), es fundamental que exista un clima psicológico adecuado, o sea, un clima de confianza en el espacio de aprendizaje. En otras palabras, un ambiente seguro, en el que educandos y docentes puedan sentirse confiados de compartir sus experiencias. Barceló (2012), señala como

relevante que el facilitador pueda crear un clima psicológico adecuado en el que la otra persona se sienta en confianza y que dicho ambiente puede formarse gracias a la consideración positiva incondicional y la comprensión empática que la persona perciba en él; situación que es posible desde “una actitud nuclear de presencia vivencial, una actitud de enfoque” (p.133). De acuerdo con Rogers (1991), la autenticidad contribuye a la formación de esa atmósfera de confianza. Cuando el docente/facilitador comparte sus experiencias hablando desde su vivencia se muestra transparente ante sus educandos, lo que constituye un convincente ejemplo de confianza hacia el grupo. Con este ejercicio se promueve la confianza con los jóvenes y, por ello, podrán sentirse más seguros para, igualmente, mostrarse ante los demás.

En diversas publicaciones de Rogers (1978; 1983; 1987; 1991), se describen las ya mencionadas cualidades básicas para la relación facilitadora pero a veces resulta difícil llevarlas a la acción; el autor sí utilizaba técnicas pero en sus textos no es sencillo descifrarlo, porque da más importancia a la actitud del facilitador, es decir a la forma de ser de la persona y, más aún, confiere la máxima prioridad a la relación *per se*. Peretti (1979), alude al tabú de la abstinencia en el uso de las técnicas que, según los detractores de Rogers, este autor promueve. Peretti (1979), aclara que Rogers no habla de prohibir el uso de las técnicas, más bien y únicamente, propone darle menor importancia que al empleo de las cualidades relacionales básicas. El autor va más allá y descubre que, aunque Rogers no menciona sus técnicas, en algunas grabaciones –como la entrevista con Gloria³, por ejemplo- pueden observarse intervenciones en las que se distingue el uso del reflejo en diferentes modalidades: eco, reflejo, reformulación, espejo y efervescencia. Estas son técnicas que se utilizan con cautela, y especialmente, para centrar a la persona que recibe la ayuda en los contenidos que involucran emociones y que se plantean en situaciones presentes en el aquí y ahora.

³ Carl Rogers entrevista a Gloria. Archivo de video (Medina, 2012, noviembre 8).

En este apartado se han presentado las cualidades que el docente, que pretende convertirse en facilitador del aprendizaje, habrá de experimentar con sus educandos. El presente estudio tiene como fundamento la construcción de la relación que estimula el aprendizaje y el crecimiento personal y dichas cualidades relacionales constituyen los cimientos para hacerlo. Si el docente quiere que se produzca el cambio favorable en la actitud de un alumno entonces él buscará cambiar y transformar su forma de relacionarse. Rogers (1983), afirma que “cuando existen estas (...) condiciones, se produce inevitablemente un cambio” (p.251).

6.3.2 La relación interpersonal y el aprendizaje

La relación interpersonal efectiva entre docente y educando, en la que el profesor se acerca al alumno para conocerle, se interesa por sus inquietudes, le escucha con atención, aceptación y comprensión empática y expresa que le está comprendiendo, tiene como consecuencia la estimulación del educando para indagar, conocer y hacer; es decir, la disposición para aprender. En algunas ocasiones, esa respuesta del educando, no se obtiene por su propio afán hacia el aprendizaje, sino más bien, se da como una forma de corresponder al interés del profesor; otras veces, por gratitud hacia él, por haberle considerado; otras más, por confiar en que él le está presentando los contenidos que le servirán en un futuro. En otras palabras, el educando percibe que el docente es una persona que se preocupa por su propio bien y que está dispuesto a ayudarlo para el logro de sus intereses y de su aprendizaje, lo cual, le produce confianza y con ello, se favorece la posibilidad de una actitud favorable para corresponder al esfuerzo del profesor.

De acuerdo con Rogers (1983), si se logra una forma de relación interpersonal entre docente y educando que a este último le facilite sentirse capaz

de tomar las riendas de su vida -incluyendo su formación-, entonces se abren posibilidades para que asuma la responsabilidad de tomar las decisiones necesarias para actuar en dirección a su crecimiento personal y académico. El joven podrá visualizar alternativas para dar solución a lo que se le presente y avanzar porque así funciona la tendencia actualizante, como una fuerza que apunta al desarrollo. En otras palabras, el educando se hace responsable de su propio aprendizaje y de la dirección que elija tomar. Toda vez que el alumno sienta esa responsabilidad emprenderá acciones propicias para adquirir el conocimiento, incluso por cuenta propia, y de allí surge el aprendizaje significativo.

En la misma línea, Freire dedicó su vida entera al mundo de la enseñanza y el aprendizaje. Dentro del campo de la educación, fue estudiante, docente, crítico, investigador, escritor, epistemólogo y Secretario de educación en su país, pero antes que todo esto, fue un curioso, como él mismo lo afirma (Freire, 1997), y continuó siéndolo a lo largo de su vida. Dicho autor vivió una realidad muy distante a la de Rogers en cuanto a la época, en cuanto a su contexto social y político y por la calidad en la educación de su país, más sin embargo, en el presente trabajo se toman en consideración algunas de sus apreciaciones por ser un referente histórico en la educación de América Latina y porque su planteamiento transformó la forma de ejercer la docencia. Para Freire (1997), la formación docente puede concretarse ejerciendo la práctica del pensamiento crítico que estimula la curiosidad ingenua para transformarse en el interés por el conocimiento y frecuentemente se refiere a ella como el natural impulso para iniciar el proceso del conocimiento metódico.

Por su parte, Rogers (1991), señala que para que el educando adquiriera un aprendizaje significativo habrá de ser *auto iniciado*, es decir, que el educando inicie el proceso por su voluntad, abordando el conocimiento por interés propio y de esa manera se apropia también del proceso de aprendizaje. Tales afirmaciones son ratificadas por Moreno (2002), y agrega que es también un proceso individual, diferente para cada persona, impulsado por el deseo de descubrir algo que tiene

un significado personal. Por lo tanto, para impulsar el aprendizaje significativo, el docente tiene la tarea de estimular la curiosidad y el interés en cada educando, acción que puede lograrse por medio de su relación comunicante.

Moreira (2001), examina las propuestas de Rogers (1991) y presenta las principales características de una Educación Centrada en la Persona; esto es que: a) la persona es capaz de responsabilizarse y de conducirse a sí misma en su aprendizaje; b) donde el contexto educativo ofrece condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en el individuo; c) el ejercicio docente adopta una perspectiva integral, considerando lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal; d) donde el objetivo central de la educación es formar alumnos con iniciativa y autodeterminación, que colaboren con sus semejantes sin dejar de desarrollar su individualidad.

Una de las sospechas que se atribuyen a la problemática que se estudia en el presente trabajo argumenta que a determinados alumnos “no les interesa aprender”. Al respecto, Rogers (1991), dice que “el ser humano posee por sí mismo un alto grado de motivación” (p.175), y tiene la curiosidad por investigar y el deseo de descubrir y resolver problemas. Lamentablemente, después de unos años de educación en la que se da prioridad a lo que otros esperan que el educando aprenda, esa motivación propia queda enterrada, desarticulada. La educación, para esa persona, lejos de ser una actividad estimulante para la búsqueda, el cuestionamiento y la creatividad, resultó ser un montón de información ausente de sentido que debía memorizar. Así es como el docente universitario se encuentra con algunos jóvenes desanimados por indagar y aprender; sin embargo, se cree que esa motivación aún existe y el docente/facilitador puede contribuir a desenterrarla o liberarla, interesándose en las cosas que representan retos para el educando, conociendo los problemas con los que está lidiando en su aprendizaje y alentándole a confrontarlos.

La forma de educar a muchos niños y jóvenes, probablemente ha contribuido en gran medida a sofocar su inquietud por indagar, de ser curiosos por descubrir cosas nuevas o por conocer lo que tienen al alcance. Cuando al niño se le controla para que no diga, no toque o no haga, se está reprimiendo su interés por el conocimiento y en muchas ocasiones, de manera inconsciente, el adulto lo hace por propia conveniencia, por ejemplo: evita vivir el enfado de recoger las cosas que el niño arroja al suelo, evita sentir el temor de que el niño se lastime, evita sentir la vergüenza por la pregunta que el niño le hace frente a otros adultos. En cierto modo, algunos profesores universitarios ejercen su práctica docente de la misma forma como hacen los adultos con los niños pequeños. Por ello, es importante que el docente tome conciencia de su manera de actuar y relacionarse con los educandos para, dado el caso, iniciar una transformación de su forma de relacionarse como docente.

El presente trabajo no tiene la finalidad de atender a las razones de la falta de interés por el aprendizaje -cuestión, de por sí, bastante compleja-, pero puede ser de utilidad conocerlas con el propósito de comprender la perspectiva de los educandos que, aparentemente, no tienen dicho interés. El docente que pretende transformar la manera de relacionarse con el alumno se acerca a él para conocerle, para conocer sus inquietudes y sus intereses; por lo tanto, las razones que se logren percibir aportan información valiosa para comprender a la persona en cuestión. Como lo expone Vaello (2011), para cambiar la actitud de “los alumnos que no quieren aprender” (p.15), primero debemos entenderles; dicha afirmación tiene relevancia para este estudio porque se refiere a conocer y comprender el marco de referencia de los educandos. El autor se cuestiona sobre la actitud *negativa* de algunos educandos y descubre percepciones que clasifica como posibles razones ante las problemáticas que viven. Vaello (2011), menciona algunas:

La obligatoriedad. Es el carácter obligatorio que envuelve al estudio que el educando percibe en cierta medida como privación de su libertad. Para estudiar se

deben cumplir ciertas obligaciones: se debe cumplir un horario, se debe cumplir con la entrega de productos, se debe atender la explicación, se debe... se debe. Y si bien, hay obligaciones que no se pueden soslayar, la incorporación de espacios libremente elegidos por los alumnos también es posible y depende de la gestión que el profesor haga junto con ellos.

Las brechas cognitivas. Se refiere a los objetivos impuestos por el docente o la institución y que, muchas veces, los jóvenes perciben como inalcanzables. Al evaluar su propio nivel y compararlo con el nivel esperado muchas veces perciben 'la vara demasiado alta', lo que propicia que decidan renunciar antes de intentarlo.

La cultura del esfuerzo. La falta de esfuerzo, tenacidad, dedicación, conocida popularmente como la 'ley del mínimo esfuerzo'. En determinados grupos sociales se acostumbra, y se ve como natural, dedicar sólo el menor esfuerzo a ciertas actividades; éstas pueden ser aprendizajes difíciles de transformar.

El presentismo. Es la necesidad que muchos jóvenes tienen de obtener inmediatamente lo que desean, de conseguir lo que quieren aquí y ahora, "con el subsiguiente desinterés por los planes a largo plazo, y los estudios lo son" (Vaello, 2011, p.16).

Los estudios no son la prioridad. El aprendizaje puede ocupar un lugar secundario en la escala de valores del educando por decisión personal, por influencia de otras personas, o por encontrarse en entornos sumamente desfavorecidos que le obligan a abandonar los esfuerzos educativos.

Los problemas personales y/o familiares. Existe toda una gama de posibles dificultades que se suscitan al interior de una familia. Por ejemplo, pueden existir problemas de salud en algún miembro de la familia, relaciones conflictivas entre

los integrantes, separación de los padres, etc. En el aspecto personal están los de carácter físico, emocional, existencial y psicológico, entre otros.

La percepción subjetiva de falta de capacidad. Algunas veces, los educandos tienen la creencia de ser incapaces de aprender algo, ya sea una habilidad para 'saber hacer' o sea un conocimiento a nivel conceptual; esto suele ser más frecuente de lo que se piensa.

La falta de expectativas de éxito. Este aspecto tiene relación con el anterior, siendo que el educando piensa que, por su limitada capacidad, no puede aspirar al éxito como estudiante ni como profesionista. Por otro lado, algunos más podrían estar instalados en una zona de confort y tener pocas aspiraciones por alcanzar el éxito, pues no es necesario, ya que de alguna manera viven cómodamente, sin preocupaciones y sin responsabilidades mayores.

La falta de fuerza de voluntad y perseverancia. La voluntad y la perseverancia son cualidades que vienen incluidas en el ser humano desde su nacimiento; de hecho, influyen en la adquisición del conocimiento en los primeros años de vida. En varias ocasiones el niño pequeño descubre y aprende gracias a su tenacidad, pero después de ser reprimida por los adultos en repetidas veces, el infante puede aprender a contener su perseverancia volitiva.

La ausencia de hábitos de trabajo. Los hábitos de trabajo son algo que comúnmente no se aprende en casa, ni en la escuela. Los padres podrían influir con el ejemplo para el aprendizaje de hábitos de trabajo, pero al niño, frecuentemente, no le toca presenciarlo porque el desempeño laboral de los padres regularmente no ocurre en el hogar.

Algunas de las problemáticas mencionadas son del ámbito de las instituciones educativas, otras son culturales y otras más son de índole familiar y personal. Es de llamar la atención que ninguna de ellas se refiere a las que tienen

su origen en el ejercicio de la docencia. Aunque sí existen algunas que tienen relación con los docentes, las percepciones de los jóvenes en el estudio de Vaello (2011), no aluden a ellas; sin embargo, es frecuente que los docentes se sientan implicados en la problemática como que son ellos quienes están fallando en el proceso de aprendizaje de los educandos, más que la familia, más que la institución, más que la sociedad. Esta situación afecta a los docentes en su estado de ánimo, dado que la problemática les despierta cierto enfado, y a veces, incluso impotencia y desilusión.

Algunas de las cuestiones que dificultan el aprendizaje relacionadas con los docentes probablemente tienen que ver con la forma de relacionarse con sus alumnos. La atención al contenido curricular, el apego a los requerimientos institucionales, la elaboración de recursos didácticos y la cátedra misma mantienen ocupado al docente en cosas que lo alejan del contacto comunicativo con sus educandos. Otra cuestión que descuidan los docentes en su intención de enseñar, se da en la desatención del aspecto social de la educación, es decir, olvidar que se está trabajando con seres sociables que requieren ser sociables. El docente y los educandos necesitan relacionarse como personas esencialmente humanas (Rogers, 1991; Freire, 1997). Por lo tanto, establecer una relación interpersonal en torno a los intereses de aprendizaje significa lo opuesto a tratar como autómatas a los jóvenes, pues exige al docente abandonar la idea de ser la encarnación del libro (Rogers, 1991) y asumir la responsabilidad de que “enseñar no es transferir conocimiento” (Freire, 1997, p.47). Enseñar implica el compromiso, por parte del docente, por afanarse en los intereses de los educandos para conocerles, relacionarse con ellos y estimular su curiosidad para indagar y conocer, mediante el análisis crítico, en forma individual y grupal.

Otra cuestión que hacen mención Rogers (1991) y Freire (1977), ocurre cuando el docente, por ignorancia o por soberbia, se considera a sí mismo dueño del conocimiento, poseedor de la verdad absoluta y que los educandos no saben y deberían reconocerlo. En palabras de Freire (1977):

El conocimiento es un don concedido por aquellos que se consideran como sus poseedores, a aquellos que ellos consideran que no saben nada. Proyectar una ignorancia absoluta sobre los otros es característico de una ideología de opresión (p.80).

El autor afirma que algunas autoridades (docentes, instituciones, gobierno) acaparan y controlan el conocimiento, en un acto posesivo, y lo utilizan como instrumento de poder y sometimiento sobre los oprimidos (personas a quienes se les ha negado el acceso a la educación). Se consideran superiores a los demás porque ellos poseen el conocimiento y, por ende, les resulta conveniente que así permanezca la situación, que no se produzca el desarrollo en la educación.

Sin embargo, a pesar de obstáculos y contratiempos, a pesar de múltiples razones para no estudiar, los jóvenes asisten a las instituciones educativas y, por lo general, están dispuestos a aprender, situación digna de aprovecharse para ejercer la relación docente facilitadora del aprendizaje, inclusive para promover en el educando su crecimiento como persona, integrando la sensibilidad de las emociones y el desarrollo del intelecto, como lo plantea Rogers (1991): “desarrollar una vida sensible, así como una vida cognitiva” (p.169). De acuerdo con este autor, una de las razones del problema en cuestión es que se considera únicamente el aspecto racional, desatendiendo la dimensión emocional, siendo que los resultados más gratificantes se dan cuando el aprendizaje implica a la persona en su totalidad (Rogers, 1991); porque sólo en su totalidad, es que se manifiesta la tendencia actualizante (1978).

6.3.3 El aprendizaje significativo

*Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su
propia producción o construcción.*

Paulo Freire

Son varios los autores (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Freire, 1977; Lafarga y Gómez, 1978; Rogers, 1991) que se han preocupado por los infructuosos resultados de una educación ‘tradicional’ y se han ocupado por estudiar la forma de construir un verdadero aprendizaje en los educandos. En este trabajo se ha tomado como referencia a Rogers (1991), como la propuesta central, desde el campo del Desarrollo Humano, y a Freire (1977), desde el campo de la Educación, pero además, se valoran las afirmaciones de Díaz-Barriga y Hernández (2010), y sus consideraciones respecto a la perspectiva vigotskiana, con el objeto de incorporar una visión del aprendizaje desde otro panorama. Como lo señala Nielsen (2006), “Lev Vigotsky, (...) criticó la metodología tradicional de la psicología de los años veinte y treinta, y enfatizó la importancia de lo social del aprendizaje y del desarrollo humano” (p.12).

Mejía-Arauz y Sandoval (2006), cuestionan la manera tradicional de comprender la educación como un proceso que depende únicamente del educando y de su trabajo individual; por ende, los esfuerzos que se hacen en aras de mejorar el ejercicio de la docencia generalmente están enfocados en las técnicas y en el uso de recursos didácticos desde una perspectiva pedagógica. Dichos autores afirman que “no se presta atención a otros elementos relevantes, como las interacciones entre los alumnos o entre maestro y alumnos” (p.19).

En el mundo actual, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), los educandos se enfrentan a la problemática de procesar grandes cantidades de información, muchas veces sin contar con la pericia ni el conocimiento apropiados para tales

efectos. Esta situación genera pérdida de motivación y bajo rendimiento académico. En el año de 1973, Rogers, ya mencionaba que la revolución en la educación estaba retrasada y la intranquilidad de los estudiantes era un claro signo de ello (como se citó en Lafarga y Gómez, 1978). Se han publicado muchas obras (Beaudoin, 2013; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Freire, 1977; López-Calva, 2000; Moreno, 2002; Rogers, 1991; Vaello, 2011) que proponen la transformación del ejercicio de la docencia, prestando atención a la dimensión socio-afectiva de los educandos, pero en muchas aulas aún se ejerce la docencia con el modelo de educación tradicional, porque así les ‘tocó’ aprender a los profesores que imparten clases actualmente.

Como ya se expuso con antelación, Habermas (1987 como se citó en Vila, 2004), promueve la racionalidad emancipatoria. Un concepto similar, pero establecido en 1960, desde la perspectiva de la educación, consiste en la educación revolucionaria o liberadora que tiene sus orígenes en la teoría pedagógica de Freire (1977), donde una de las afirmaciones centrales es que la transformación social puede lograrse con la democratización de la educación, gracias al poder que adquiere la persona cuando posee el conocimiento. Este mismo autor promueve la educación para todos, especialmente para los oprimidos -la población vulnerable- que obtienen su libertad cuando aprenden, cuando desarrollan su pensamiento crítico. Es una educación que no ignora el contexto social, que tiene como precepto la importancia del educando como persona, la relevancia de las relaciones que se establecen entre los educandos y la relación entre ellos y el docente. Este planteamiento es pertinente para el presente trabajo porque el educando es apreciado como una persona que se libera mediante el aprendizaje y las relaciones son importantes para conseguirlo.

Freire (1977), impulsó el cambio del modelo educativo que imperaba en su momento, fomentando la erradicación de la “educación bancaria” (p.80), concepto acuñado por él mismo que hace alusión a la práctica docente de transferir el conocimiento a los educandos, quienes son observados como recipientes vacíos

incapaces de pensar, donde el docente puede verter contenidos de forma impersonal. El autor expresa: “Así [con el modelo de educación bancaria] la educación llega a ser ‘el acto de depositar’ en el cual los alumnos son los depósitos y el profesor aquel que deposita” (Freire, 1977, p.80). Además, afirma que los esfuerzos del docente humanista habrán de compaginarse con los esfuerzos de los educandos, en la constante práctica del pensamiento crítico y con la finalidad de desarrollar mutuamente el potencial humano. En las palabras del autor:

Sus esfuerzos deben ir a la par con una profunda confianza en los hombres y en su poder creador. Para obtener este resultado debe colocarse al nivel de los alumnos en sus relaciones con ellos (p.81).

En esa misma línea, Rogers (1991), dice que el docente abandona su sitio de honor, deja a un lado su postura de celebridad para acercarse y establecer una relación, que el autor clasifica ‘de igual a igual’; dicho de otro modo, una relación entre personas semejantes en que ninguna es superior que la otra.

Desde la perspectiva sociocultural cognoscitiva, Mejía-Arauz y Sandoval (2006), estudian el proceso social latente en los dinamos de aprendizaje y reconocen que los conocimientos no se “transmiten” del docente al educando, sino que es a través de la interacción social como el alumno desarrolla el proceso de construcción del aprendizaje y el docente se desempeña como un mediador. En otras palabras, la relación entre el docente con el educando y la de éste con sus compañeros propicia el proceso de aprendizaje.

Díaz-Barriga y Hernández (2010), además de proponer estrategias para los docentes, explican el concepto del aprendizaje significativo y algunos otros que se derivan de ello. Los autores señalan que en 1976, Ausubel establece la teoría del aprendizaje significativo que propone que la adquisición del aprendizaje se logra mediante las relaciones que hace el individuo entre la nueva información y los

conocimientos previos que dispone. Esto es, a partir de lo que ya conoce la persona atribuye un significado al contenido del nuevo aprendizaje que se le está presentando, es decir que le encuentra un sentido. Ausubel (1976 como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2010), enuncia que el aprendizaje implica que el individuo transforme y estructure el conocimiento. Los autores continúan señalando que, por medio de los aprendizajes significativos, “el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.27).

Una de las tareas que tiene el docente para facilitar el aprendizaje del educando consiste en acercarle recursos que contribuyan a ello. Estos pueden ser recursos humanos, como otros alumnos y profesores; y también pueden ser recursos materiales, como los didácticos, bibliográficos y electrónicos. Rogers (1991) y Freire (1997), coinciden en la importancia que tiene la función del docente como proveedor de los recursos pertinentes, es decir, aquellos que necesita emplear el educando involucrado en el aprendizaje. El educando que tiene ya el interés y se ha puesto en movimiento para descubrir y adquirir el conocimiento puede decidir abandonar su misión si no obtiene las herramientas necesarias para cumplir con su objetivo. Por ello, es importante que el docente se mantenga alerta y facilite a los jóvenes la obtención de los materiales que ayudan a la comprensión y el aprendizaje. Los autores referidos (Freire, 1997; Rogers, 1991), mencionan libros, artículos, materiales interactivos, gráficos y películas, como algunos de los recursos que ayudan al educando, pero también se refieren, de manera especial, a los recursos humanos que puede consultar, como sus compañeros de clase, otros profesores y el mismo docente. De esta manera, se alimenta constantemente la curiosidad del educando y su aprendizaje va *in crescendo*. Los recursos pertinentes nutren el interés por el aprendizaje, y éste, a su vez, despierta más la curiosidad que estimula a experimentar otros recursos conformándose así un círculo virtuoso generador de energía que se recicla constantemente; descrito de forma analógica, es el flujo energético incesante de la

tendencia actualizante que se acumula en el tronco del árbol y desarrolla vida, produciendo ramas de aprendizaje y follajes de conocimiento.

Desde la reflexión de lo descrito hasta el momento, desde las afirmaciones de los autores citados y de diversas disciplinas es posible resumir que: a) el establecimiento de una relación interpersonal efectiva, b) que se desarrolla en un ambiente de seguridad y confianza, c) donde se despliegan las cualidades de la comunicación clara y eficaz (Okun, 2010), d) que se construye a partir de las cualidades comunicativo/relacionales de autenticidad o congruencia, aceptación positiva incondicional y comprensión empática por parte del docente, e) y en la que éste manifiesta su interés por comprender el marco de referencia y las motivaciones personales de sus educandos, es una forma efectiva de estimular a los alumnos a desarrollar sus potencialidades por propia iniciativa, haciéndose responsables, entre otras cosas, de su aprendizaje.

6.4 El contexto universitario

La institución educativa que es referente en este estudio, tiene una historia de más de 49 años desde su fundación en 1968, está ubicada en la ciudad de Guadalajara, y cuenta con nueve planteles con programas académicos en preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado.

A decir del Director de Formación Docente en la entrevista celebrada el 30 de agosto del presente año, el plantel cuenta con una amplia gama de estudiantes, con diversos perfiles y con niveles de educación muy variados. Sin embargo, puede señalar que la mayoría presenta significativas carencias en cuanto al aprendizaje y en la autogestión del conocimiento. Además reconoce que, aunque existen casos de alumnos que pertenecen a niveles más altos y otros más bajos, la mayoría puede ubicarse en un nivel socioeconómico medio a medio bajo. El director afirma que la mayoría de docentes cuentan con nivel de licenciatura y

hay algunos casos con maestría y doctorado, situación que se pretende revertir a mediano plazo. Al respecto, el Director de Formación Docente señala un fragmento de la Misión de la institución: “nuestra organización exige excelencia en la función administrativa a través de la eficaz gestión y aprovechamiento de los recursos disponibles y el constante desarrollo profesional de nuestros colaboradores (as)”.

El Director de Formación Docente también proporcionó material publicitario que utiliza la universidad para presentarse como “una institución educativa con una profunda responsabilidad social y un enfoque de servicio”, lo cual concuerda con la propuesta de relación interpersonal que se plantea en el presente trabajo, dadas las implicaciones de calidad humana y responsabilidad social que conlleva el Enfoque Centrado en la Persona con miras a estimular el crecimiento y desarrollo de potencial humano.

La universidad no es conocida en el imaginario colectivo como una institución de filosofía humanista, sin embargo, en la Misión que publica, manifiesta varios ideales que se pueden concatenar con fundamentos del humanismo, por ejemplo:

“Somos una Institución educativa que desarrolla profesionalmente su función de formar recursos humanos con las capacidades necesarias para incidir en la construcción de un proyecto social, equitativo y solidario”.

“Desplegamos un modelo educativo que se orienta a desarrollar la formación integral de nuestros alumnos (as)”.

“La comunidad (...) se distingue por su capacidad de diálogo y negociación para innovar, trabajar en equipo, comunicarse y orientar sus conocimientos al servicio de las personas, empresas, instituciones y la sociedad en general”.

“Expresamos nuestra responsabilidad social al apoyar el acceso a la educación de todas las personas en las que existe el espíritu de superación personal”.

Tomando algunas de las propuestas para la educación humanista que López-Calva detalla en sus obras (2000; 2006), es posible establecer correlaciones que denotan semejanza entre ambas. López-Calva (2006), señala que la educación humanista concilia la inserción en la vida profesional de los jóvenes con la visión humanista para la promoción de la justicia social. Con ello, se pretende que los educandos sean formados como agentes que promuevan el cambio para el progreso equitativo en la sociedad.

En otro aspecto, López-Calva (2006), afirma que la visión de la educación que él comparte “consiste en la visión unitaria, compleja e integradora del ser humano como sujeto social, como sujeto histórico y como sujeto trascendente” (p.34). El autor continúa señalando que dicha visión tiene la finalidad de “buscar una formación integral de todos los educandos que pasan por sus aulas. En este contexto, educación humanista significa formación de un sujeto integral que es cada educando en lo individual y todos los educandos en lo colectivo” (López-Calva, 2006, p.34). También explica que la formación integral se refiere a tomar en consideración la formación de la persona en su totalidad, con “todas sus dimensiones, tanto intelectuales como afectivas, morales, sociales, espirituales, etc.” (p.34). En ese sentido, la universidad en la que se llevó a cabo el estudio cuenta con un Programa de Tutorías para el acompañamiento de los estudiantes en los diversos aspectos de su vida académica incorporando asignaturas como la llamada “Seminario de Tutorías”. En dicha asignatura, los docentes/tutores promueven la toma de consciencia del alumno para establecer sus propósitos de superación académica y dar un seguimiento al plan de acción que tracen. Estas son las palabras de una de las profesoras participantes en el estudio cuando se le

preguntó el objetivo de “Seminario de Tutorías”, en la sesión del 7 de octubre de 2017:

“La intención es que varios de nosotros lo hagamos... una prospectiva académica, y cómo van manejando sus intereses a tres meses, seis meses un año, y luego se evalúen, realmente cómo ellos se programaron y ver si realmente lograron los objetivos que ellos pensaron que iban a lograr en tres, seis meses, un año, dos años”.

Es importante destacar el interés de acompañar a los educandos en la consecución de objetivos personales, por parte de la institución educativa y de los docentes, sin embargo, sigue faltando la atención específicamente orientada a la dimensión socio-afectiva de la persona, para poder considerarla como integral.

Por otra parte, la *capacidad de dialogar y comunicarse* que se señala en el tercer párrafo de la Misión de la universidad, evoca a las cualidades de la comunicación eficaz (Okun, 2010), que ya se han establecido anteriormente en este trabajo y *el espíritu de superación personal* mencionado en el cuarto párrafo recuerda el concepto de la tendencia actualizante. Por las razones mencionadas en este apartado, por la entusiasta respuesta de los directores con quienes se tuvo comunicación y por el apoyo que brindaron para la realización del presente estudio, la institución educativa tiene las características apropiadas para efectuar la intervención con el taller de formación docente. En otras palabras, parece ser tierra fértil para sembrar la disposición y avidez por el desarrollo humano.

7. MARCO METODOLÓGICO

Como ya se ha descrito, en la universidad en cuestión algunos directores han manifestado su preocupación, por la presencia de varios casos de alumnos que denotan la falta de interés por el aprendizaje y falta de habilidades necesarias para su desempeño profesional. Algunos docentes han expresado que, según su percepción, se debe a una actitud negativa ante el estudio caracterizada por apatía o falta de interés hacia las propias actividades de la asignatura que imparten. Sin embargo, pocos esfuerzos se han enfocado en preguntar a los educandos ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les preocupa?, ¿qué les interesa?, ¿qué les distrae?, ¿qué les aleja de su presente, del aquí y ahora? En otras palabras, se desconoce la realidad que viven ellos, esos individuos que constituyen la razón de existir de la institución y de la labor de los propios docentes. Es decir, que se desconoce el fenómeno visto desde la perspectiva de los educandos a lo que es posible acceder cuando se establece con ellos una relación que así lo posibilite. Para proponer alternativas es necesario conocer el panorama completo, indagar, mediante dicha relación, con los actores implicados en la situación, otorgarles y recoger su voz en la construcción de la realidad de la problemática.

Con el propósito de conocer dicha problemática, desde un contexto más completo, se llevaron a cabo procedimientos para la generación y recolección de la información que posibilitaron la construcción del conocimiento siempre apegados al rigor metodológico. Lo dicho apunta no sólo a conocer el ejercicio de la docencia desde el punto de vista de quienes participan en la construcción del aprendizaje en el aula, sino también a conocer y comprender el marco de referencia de cada uno de ellos. De esta manera se conoció la forma como es abonada la tierra, cuándo se riega y cuáles son los nutrientes que se agregan para favorecer el desarrollo de un árbol firme y sano, que equivale al desarrollo del aprendizaje de los educandos, pero también se conocieron los componentes que constituyen el abono para la efectividad.

7.1. La Metodología Cualitativa

Para el estudio de la problemática en cuestión, el presente trabajo se realizó desde el enfoque de la metodología cualitativa, puesto que, como lo señalan Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014), en ésta se respeta el valor de la subjetividad aceptando la influencia que tienen el investigador y el investigado en el estudio. Con esta metodología se comprende el problema adentrándose en las experiencias de las personas. Es relevante, agregan los autores, porque cobra importancia conocer el significado que los implicados otorgan al fenómeno de estudio. En esa misma línea, Rodríguez, Gil y García (1996), afirman que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32).

El significado se refiere al sentido objetivo y subjetivo que la persona atribuye a una experiencia, asunto o problemática. Las manifestaciones del desempeño humano son tan diversas ante una misma experiencia como diversas son las creencias, emociones y contextualizaciones que las diferentes personas tienen en su acervo histórico vivencial; tales elementos, que conforman la vivencia, se ven reflejados en el sentido que la persona le confiere al asunto o situación.

Taylor y Bogdan (1987) definen a la metodología cualitativa como la investigación en la que se obtiene información descriptiva de las personas conformada por sus propias palabras, ya sea habladas o escritas y por la observación de su comportamiento. Por su parte, Berenguera et al. (2014), toman la definición que Norman Denzin e Yvonna Lincoln (s/f) formularon así: “se caracteriza básicamente por estudiar los fenómenos en su contexto natural, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos a partir de los

significados que las personas les conceden” (p.12). Para tales efectos, se utilizó el método fenomenológico como fuente primaria de información, pues permite conocer los significados que los docentes otorgan a su vivencia mediante la descripción detallada y el subsecuente análisis de las mismas. Dicho análisis involucró la utilización del método hermenéutico para añadir la interpretación del investigador, quien también toma parte en la construcción del conocimiento.

7.2. El método fenomenológico

El método fenomenológico explica los significados que las personas implicadas atribuyen al problema en cuestión desde su experiencia vivida. Se lleva a efecto empleando la descripción rigurosa de las vivencias y su análisis minucioso para capturar y comprender profundamente “el significado, las características comunes y las esencias de la experiencia en la vida cotidiana” (Berenguera et al., 2014, p.67). Es posible describir las vivencias porque se cuenta con el registro de las expresiones verbales y del lenguaje corporal, de tal manera que se facilita también la percepción de sensaciones y emociones en la persona.

Según Dantas y Moreira (2009), es un método crítico que “privilegia la profundidad y la variabilidad de los significados producidos” (p.248). Dichos autores explican que “la comprensión de las vivencias parte de la minuciosa descripción de experiencia vivida. Éstas deben articularse a un norte de la investigación, remetiéndose a un conjunto de variables y de hipótesis” (2009, p.248).

Salgado (2007), comulga con lo establecido por Creswell, Alvarez-Gayou y Mertens, cuando explica que el método fenomenológico tiene su fundamento en cinco premisas: 1) la realidad del fenómeno que se estudia se construye de manera colectiva, tomando en cuenta la descripción y la comprensión de cada participante; 2) se buscan los significados en los temas tratados y en el análisis de

los discursos de los participantes; 3) se toman en cuenta las percepciones, la intuición y la imaginación del investigador para tener una mayor comprensión de la experiencia que vive cada participante; 4) el investigador considera el tiempo y el espacio en el que ocurrieron las vivencias, así como a las personas implicadas y sus relaciones generadas durante la experiencia, para situarlas en un contexto más completo; 5) en los grupos de enfoque, las entrevistas y documentos escritos por los participantes, se buscan los temas significativos develados por las experiencias cotidianas y las vivencias excepcionales. Rodríguez, Gil y García (1996), señalan que el hallazgo de dichos temas significativos se logra poniendo atención a las opiniones sociales que predominan en el discurso, y descubriendo los comportamientos que se presentan con mayor frecuencia.

El método fenomenológico fue la herramienta pertinente para comprender el fenómeno social del estudio y descubrir la naturaleza de la problemática. El propósito en esta labor fue el de percibir y entender las diversas formas en que los participantes ven su realidad frente a la problemática, para colaborar en la construcción de un conocimiento nuevo. Para tales efectos, es necesario despojarse de prejuicios, de interpretaciones y de ideas previas, poniéndoles “entre paréntesis” (Husserl, 1859-1938), por un momento, para estar abiertos ante la experiencia de las otras personas y permitir el acceso a diferentes opiniones, creencias y emociones relacionadas con el asunto que se trabaja. En otras palabras, se observa el fenómeno tal como se presenta y se recibe abiertamente tal como es, sin la pretensión de manipularlo o modificarlo. En este sentido, González (2002), habla de una “contemplación” (p.8), pues lo relaciona con la manera de observar un atardecer en el que no podemos influir y no podemos evaluarlo, pues simplemente se contempla la puesta del sol. El trabajo en esta fase se concentró en describir lo que sucedió, lo que se percibió y lo que se expresó con lenguaje verbal y corporal, es decir, se recibió el fenómeno como fue descrito por la otra persona, poniendo entre paréntesis la interpretación, dejándola en espera para un análisis ulterior. De acuerdo con Dantas y Moreira (2009), el filósofo Merleau-Ponty, denomina lo anterior como la reducción fenomenológica y

explica que no consiste en suprimir las interpretaciones que se producen en el investigador, sino simplemente dejarlas pendientes, o sea, en suspenso, para que no interfieran en la fiel percepción, descripción y comprensión del fenómeno. Sin embargo, tales interpretaciones son afirmaciones espontáneas que se producen desde la vivencia personal y merecen ser reconocidas y valoradas para entrelazarse con el mundo vivido de la otra persona, en un ejercicio posterior dedicado esencialmente para eso.

Como ya se mencionó, la reducción fenomenológica que deja en espera aquellas ideas, emociones y deducciones, que surgen en el investigador al estar escuchando a las personas, es momentánea, porque posteriormente se retoman para ser evaluadas, con el objeto de confirmarlas o rechazarlas mediante el uso del método que se describirá en el siguiente apartado, esto es, en el ejercicio de la interpretación de lo expresado verbal o corporalmente por los participantes. Por ende, el proceso no termina con la descripción de lo acontecido y no basta sólo con la contemplación; es necesario abrir un proceso interpretativo de lo acontecido durante los encuentros analizando las diversas formas de expresión que se tienen registradas.

Para el presente trabajo fue de gran utilidad el empleo de los recursos de este método porque se recuperaron las vivencias de los docentes en su interacción con sus propios compañeros y con sus educandos, tomando en consideración su marco de referencia. Dicho método arrojó información valiosa para percibir y comprender holísticamente el fenómeno; en otras palabras, permitió ver el cuadro completo y no sólo un detalle al contar con el registro de datos de la forma en que las personas investigadas perciben y entienden su mundo. La recuperación de la descripción de información verbal se hizo mediante la transcripción de las grabaciones de cada sesión, y el registro del lenguaje corporal, por medio de las descripciones de movimientos filmados en video. Con estas descripciones se elaboraron las tablas de análisis, de acuerdo al cuadro (ver

la Figura 4, página 89) diseñado por Gómez (2002, p.50), y siguiendo lo propuesto por Dantas y Moreira (2009, pp.253-254).

7.3 El método hermenéutico. La interpretación

La información recuperada desde el método fenomenológico fue analizada y reconstruida en una reflexión posterior. Para llevar a cabo tal reflexión, en el presente trabajo se emplearon los recursos del método hermenéutico que consiste en el ejercicio de la comprensión de la narrativa a partir de la visión del investigador, es decir, de la interpretación de lo que los sujetos investigados interpretaron. Constituye la búsqueda de los significados que no se comunican explícitamente en la narrativa y, a fin de cuentas, eso compone el elemento central para trazar un objetivo de solución. De esta manera, el producto final -o los hallazgos- son la resultante del encuentro entre el investigador y el sujeto investigado.

Berenguera et al. (2014), describen el término 'hermenéutica' aludiendo a su definición de raíz: "significa interpretar, esclarecer, descifrar, revelar o traducir el lenguaje (texto). Es decir, que alguna cosa se vuelve comprensible o se lleva a la comprensión" (p.68). En otras palabras, es la revelación, desde el punto de vista del investigador, del sentido implícito en la narrativa de los actores sociales. En ese sentido, Reguillo (2000) afirma que "en el discurso, el sentido es precisamente lo que no se deja leer tan fácilmente, en tanto está entretejido en relaciones que no se agotan en la materialidad del discurso" (p.5).

El método hermenéutico tiene como finalidad extraer el significado de lo expresado de forma verbal y no verbal en la vivencia de la persona que está siendo investigada, mediante una interpretación que formula el investigador con base en la comprensión del mundo vivido del investigado y orientado en el discernimiento de la subjetividad de dicha persona. Para captar los significados es

relevante conocer el contexto histórico, social y cultural de los docentes y de los educandos, es decir, conocer su marco de referencia. Berenguera et al. (2014), lo resumen en una frase: “comprender el mundo-texto de los participantes e interpretarlo mediante la reflexión” (p.68).

En el método hermenéutico se considera que “la vivencia es en sí misma un proceso interpretativo” (Berenguera et al., 2014, p.68). Dicho de otro modo, la experiencia vivida que describe la persona participante en la investigación conlleva ya una dosis de interpretación producto de sus creencias, sus emociones y la lectura que hace de su realidad. Luego entonces, el investigador interpreta sobre lo que ya ha sido interpretado con la finalidad de identificar esos ‘añadidos’ de la otra persona y para capturar el significado implícito en la vivencia. Como lo dicen Berenguera et al. (2014), se trata de “interpretar la vivencia y revelar sus significados ocultos” (p.68).

El método hermenéutico es también conocido como le nombra Gómez (2002): el método “interpretativo” (p.44). Para esta autora, en la investigación de corte interpretativo “una de las intenciones de fondo es que el planteamiento sea suficientemente flexible para que cada investigador se reconozca en él y lo recree, manteniendo el rigor metodológico” (p.45). Continuando con la descripción de la autora, se establece la relevancia de la subjetividad en el estudio compuesta por la realidad percibida desde la perspectiva del investigador y por la realidad percibida desde la perspectiva del investigado. La realidad se construye por la intersubjetividad de ambos que, como en un crisol, se funden y se fusionan el mundo vivido del investigado con el del investigador. Gómez (2002), explica que “el investigador es partícipe como evidencia del proceso, pero también es constructor asiduo del conocimiento y del caminar” (p.45). En su afán por aportar una alternativa sencilla para aprovechar el valor del conocimiento derivado de la interpretación, dicha autora establece una propuesta metodológica para la estructuración y análisis de la investigación de corte interpretativo. La autora sugiere una manera de incluir en el estudio las aportaciones que hace el

investigador, registrando sus inferencias e interpretaciones, centrado en la concreción metodológica, de tal manera que, en el documento se vea reflejada su participación y abrace “la riqueza del aporte de lo interpretativo a la investigación educativa” (p.44).

Para el estudio en cuestión, los recursos del método hermenéutico fueron de utilidad especialmente por dos razones: se reflexiona en torno al texto narrativo, aproximándose a la comprensión de la experiencia de las personas -la comprensión se ve realizada cuando se interpretan los textos, los signos y los símbolos- y permite la participación subjetiva del investigador aportando su realidad, pero con rigor metodológico, es decir, interpretando con fundamento en los conceptos centrales del estudio y describiendo cada uno de los pasos realizados.

7.4 Instrumentos para recabar información

Para verificar los cambios que realizaron los docentes en su manera de relacionarse con el objeto de que transfirieran sus habilidades relacionales y comunicativas a su ejercicio docente, y así, se acercaran a lo que acontece con sus educandos, se consideraron los siguientes instrumentos para recabar la información que posteriormente fue sometida a procesamientos de análisis.

7.4.1. Entrevista semi-estructurada

La entrevista, desde el punto de vista de Sautu (2005), “es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (p.48). La autora añade que la entrevista puede utilizarse para conocer el punto de vista de los participantes en el estudio. La entrevista semi-estructurada, también llamada por Berenguera et al. (2014), entrevista basada en un guión, según estos autores, es

en la que los temas, y en parte las preguntas, están planificadas antes de empezar, pero con la posibilidad de cambiar o añadir nuevas preguntas a medida que avanza la entrevista y/o la investigación y se van haciendo nuevas entrevistas (p.106).

Es decir, que el diseño de la entrevista funciona como una guía para el desarrollo de la misma, pero se cuenta con la libertad de cambiar y agregar preguntas durante el progreso del interrogatorio. Los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006), coinciden en este aspecto cuando afirman que las entrevistas semi-estructuradas, “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p.587). Para el ejercicio de la entrevista, el entrevistador habrá de cuidar en todo momento el estado confortable de la persona entrevistada actuando con aceptación y consideración empática para no importunarle ni presionarle con sus preguntas. Al respecto, Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), la definen como una “conversación amistosa” y señalan que “durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho” (p.164).

Con este tipo de instrumento se realizaron las “Entrevistas con informantes clave”, en este caso, con el Director de Formación Docente el día 30 de agosto y con la Directora Académica de la Licenciatura el 20 de septiembre de 2017, con el objeto de verificar si ellos compartían la inquietud de este estudio: que los profesores necesitaban desarrollar habilidades relacionales y comunicativas que les permitieran acercarse a sus educandos y conocer sus intereses. Según Rodríguez, Gil y García (1996), los informantes clave son personas que cuentan con los conocimientos y la experiencia suficiente sobre la problemática que es

objeto del estudio y además de que tienen acceso a información importante con relación a las actividades del grupo y la institución, la comparten al investigador y cooperan de forma voluntaria. Asimismo, se empleó el medio de la “Entrevista a informantes clave” para obtener información relevante para el desarrollo de la intervención y la concordia de las partes. En seguida se enlistan los objetivos que perseguían dichas entrevistas.

- Conocer la postura del informante y de la universidad, en torno a la problemática existente.
- Plantear la propuesta del taller de formación para los docentes, como una alternativa de solución a la problemática existente.
- Aclarar el objetivo del taller, informando el alcance y las limitaciones que representa.
- Conocer la opinión del informante acerca de la propuesta.
- Negociar objeciones (modificaciones al taller).
- Definir los compromisos de ambas partes (espacio físico, equipo de proyección, documento conclusivo del taller).
- Obtener la autorización para la ejecución del taller y firma de la carta de consentimiento informado (ver Anexo No. 5).

7.4.2. El Cuestionario

Para Hernández, et al. (2006), el cuestionario es quizás “el instrumento más utilizado para recolectar los datos” (p.310). Los cuestionarios constituyeron un instrumento de gran utilidad para la realización del presente trabajo investigativo.

Se aplicaron cuestionarios a los docentes al inicio y al final del taller. El “Cuestionario de inicio” del taller, con la intención de saber cómo llegaban, qué expectativas tenían, qué problemáticas referían, cómo consideraban que era su relación con los educandos. El “Cuestionario final” del taller, para conocer qué

aprendizaje se llevaron al término del mismo, considerando las variables relevantes para el presente estudio: el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas; hacer contacto con su experiencia personal; la obtención de recursos para comprender la experiencia de sus alumnos y establecer relaciones efectivas con ellos.

También se aplicó un cuestionario al final de cada sesión del taller con la finalidad de evaluar lo acontecido en ella, denominado “Reflexión sobre la sesión” (ver Anexo No. 2). Los docentes respondieron a cinco preguntas concatenadas directamente con los objetivos del presente estudio, con la finalidad de evaluar si lo que estaban conociendo en el taller, según avanzaban las sesiones, tenía sentido para transformar su forma de relacionarse con las demás personas y, por ende, con sus educandos. Según Hernández et al. (2006), “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.310). De esta manera, se cuenta con evidencia, proporcionada de primera mano que demuestra el progreso de cada docente.

El “Cuestionario de inicio” del taller (ver Anexo No. 1) se diseñó con la finalidad de corroborar si los docentes participantes compartían la misma inquietud que tiene este estudio y saber cuáles eran sus expectativas al respecto. Antes de llenarlo, se expuso a los docentes la problemática desde la que parte la presente investigación, misma que se encuentra en la segunda sección de este documento, con el nombre “Problematización”.

Las preguntas para la evaluación de la sesión, como ya se mencionó, se presentaron a los docentes con el nombre “Reflexión sobre la sesión” con la intención de que, al término de cada sesión, hicieran un acto reflexivo sobre sus experiencias más que un acto evaluativo. Las preguntas están enlazadas con los objetivos de este estudio y pueden ser consultadas en el Anexo No. 2.

El “Cuestionario final” del taller se les presentó con el título “¿Qué me llevo de esta experiencia?”. Se diseñó con la intención de conocer la apreciación de los docentes con base en los aprendizajes que adquirieron, concatenados a los objetivos del presente trabajo. El “Cuestionario final” puede ser consultado en el Anexo No. 3.

7.4.3. Audio y video-grabaciones. Transcripciones.

Grabaciones de audio y video

Las grabaciones de audio y video fueron de gran utilidad para la recuperación de lo acontecido y de lo expresado durante las sesiones del taller, según lo refirieron los mismos docentes participantes. Las grabaciones constituyen el recurso material del que parte lo acontecido en la intervención pues contienen la materia prima para el análisis ulterior: el discurso o narrativa. El recurso intelectual está en las habilidades y competencias que tiene el investigador para analizar, comprender y reflexionar sobre los datos. Como lo explica Reguillo (2000), el discurso es el recurso que se analiza para comprender la vida social.

Con las grabaciones de audio se hicieron las transcripciones textuales de lo que se dijo y lo que se expresó de forma verbal. De esta manera se obtuvieron los datos de primera mano para luego ser analizados. Con las grabaciones en video se pudo observar y analizar la conducta, los movimientos corporales y las gesticulaciones de los participantes. Fue la manera más completa y sencilla de capturar lo acontecido en las sesiones del taller en la que se observa el lenguaje corporal del interlocutor y la postura física de los demás integrantes. Coffey y Atkinson (2003), se refieren favorablemente a las grabaciones cuando dicen que “las narrativas y relatos se pueden recopilar naturalmente, por ejemplo,

grabándolas a medida que se dan durante la observación participante en el ámbito de la investigación” (p.81).

Como ya se mencionó, las grabaciones son de gran utilidad, sin embargo, es recomendable que el facilitador de un grupo cuente con otra persona dedicada a esa labor, porque la operación de los dispositivos puede ser un importante distractor para el acompañamiento de los participantes.

Las Transcripciones

Se elaboraron las transcripciones de lo capturado de forma audio-grabada, es decir, de lo que fue expresado verbalmente para verificar la información de los participantes y tenerla como un texto que después se analizó, se interpretó y posteriormente se publicó. La transcripción conforma el “mundo-texto” al que se refieren Berenguera et al. (2014, p.68), y constituye el escrito que describe fielmente lo que vivieron los participantes, según lo que ellos mismos expresaron, libre de interpretaciones. En otras palabras, es la descripción del fenómeno, la narrativa escrita desde adentro del paréntesis. Por sus características, sólo queda registrado textualmente el discurso de los actores sociales de forma objetiva; es decir, sin considerar las expresiones emocionales que manifestaron los participantes, ni las percepciones que tuvo el facilitador/investigador. Siguiendo las ideas de Reguillo (2000), se puede hacer referencia al discurso como la forma de objetivar lo subjetivo.

Diario de campo

Al final de cada sesión se tomaron notas de observaciones, de apreciaciones y de la experiencia personal del interventor/investigador, a lo que Dantas y Moreira (2009) llaman “versión de sentido” (p.252), que se hicieron con la finalidad de tener registro de percepciones, emociones, interpretaciones y acciones relevantes

para el estudio desde el punto de vista del investigador, mismas que sirvieron para complementar la información y aportaron datos no registrados por medio de la expresión verbal. Estas anotaciones sirvieron para un análisis ulterior en el que se extrajeron significados que, junto con el texto de las transcripciones, conformaron categorías y unidades de análisis. Quecedo y Castaño (2002), hacen referencia al diario de campo, explicándolo de la siguiente forma:

Por su importancia en los estudios de la enseñanza se hace referencia a los Diarios, son registros longitudinales retrospectivos de la propia conducta, experiencia y conceptos personales; establecen una secuencia de los hechos, desde los hechos y su contexto. Requiere que quien escribe el diario comprenda el tema de interés y el marco de referencia del estudio para registrar la información adecuada; lo que registra depende de sus recuerdos y percepciones, al escribir hace una estructuración deliberada del significado. No hay categorías prefijadas, se extraen del texto (en registro escrito u oral) patrones de conducta o situaciones creando unidades inferidas a partir del registro narrativo (p.23).

Las notas alusivas al lenguaje corporal de los participantes, a las respuestas o los comportamientos percibidos y las notas interpretativas de parte del interventor/investigador, proporcionan información útil para observar la concordancia en las narrativas (publicaciones) y sus creencias y emociones (significados). Según lo establecido por Quecedo y Castaño (2002), de esta manera se puede cotejar la información suministrada por los participantes; asimismo, puede descubrirse la reticencia de alguna declaración, lo cual también aporta información útil para la investigación. Las notas también reflejan las inferencias derivadas de percepciones sensoriales que no se observan en la video-grabación y aportan información relevante para la dinámica interpretativa, tales como la sensibilidad del ambiente en el grupo y del clima psicológico.

8. EL PROCESAMIENTO ANALÍTICO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de la información consiste en el análisis de los datos obtenidos en el discurso, llámese narrativa, como le nombran Coffey y Atkinson (2003), y se desarrolla siguiendo las siguientes fases: 1) Segmentación del texto. 2) Codificación. 3) Categorización. 4) Conceptualización. 5) Interpretación. 6) Teorización. Por su parte, Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), anuncian su preferencia por el proceso de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) que queda “configurado en torno a tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p.136).

Para Coffey y Atkinson (2003), la cualidad esencial que posee la narrativa está, además de los contenidos, en la forma en que los participantes se expresan y se refieren a la problemática, a los asuntos o temáticas, porque más allá de los datos, reflejan parte de sus vivencias, de sus creencias y de su contexto; en pocas palabras, de su mundo vivido. Dichos autores lo expresan así: “la manera como los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personales por medio de narrativas y otros géneros” (p.79). Por otros géneros se pueden considerar los textos obtenidos en diarios de campo, cuestionarios y entrevistas. Los autores se apoyan en las definiciones de Denzin (1989, como se citó en Coffey y Atkinson, 2003), al afirmar que la narrativa relata una secuencia de acontecimientos de forma causal y temporal que tienen significado para el narrador.

De acuerdo con Reguillo (2000), el discurso se ha convertido en la fuente protagónica para el análisis de los fenómenos sociales, pero hace la aclaración que el poder del discurso no está en el discurso mismo, sino en el contenido subjetivo que conlleva. En palabras de la autora, “es sólo a través del discurso que los actores sociales son capaces de referir(se) subjetivamente al mundo en actitud

objetivante” (p.4), es decir, se habrán de tomar en cuenta las inflexiones, modulaciones y acentos que las personas colocan en sus discursos. Para los procesamientos de la información, tiene relevancia contar con la transcripción de la narrativa de los participantes -los actores sociales-, puesto que con ella, o sea, con el discurso materializado, se posibilita la indagación, la observación, la reflexión acerca de lo dicho y su transformación para construir; es decir, se posibilita pensar de forma diferente y creativa acerca del texto. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), “la narración de relatos y la creación de recuentos narrativos y literarios han sido utilizadas por los investigadores cualitativos (desde diferentes perspectivas) como mecanismos para recolectar e interpretar datos” (p.80).

El análisis de la información comienza con la segmentación del discurso mediante un proceso deductivo en el que se dividen los datos del extracto por segmentos según las diferentes temáticas que se tratan, lo cual constituye la tarea de reducción de los datos (Rodríguez, Gil y García, 1999; Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005). Debido a la gran cantidad de información obtenida, ésta se simplifica para hacerla más fácil de abarcar y manejar, fragmentándola en unidades temáticas, mismas que son denominadas “unidades de contexto, unidades de análisis y/o unidades de registro” por Rodríguez, Lorenzo y Herrera, (2005, pp.139-140). Para el presente estudio se les denominará unidades temáticas por su constitución, ya que la separación de las unidades obedece a los criterios temáticos determinados por Rodríguez, Gil y García (1996, como se citó en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), reduciendo el discurso en función de la temática que se trata. Por lo tanto, es posible afirmar que las unidades temáticas son los extractos del discurso que contienen un concepto o una idea completa que da sentido a ese fragmento de texto, aun cuando se lea de forma aislada.

Conforme a lo establecido por los autores mencionados (Rodríguez, Gil y García (1996, como se citó en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), posteriormente se etiqueta cada unidad temática con el fin de identificarla

fácilmente; esta clasificación de las unidades que refieren una misma temática o tienen un mismo significado recibe el nombre de codificación. Después, los códigos se estudian para agruparlos, según el concepto al que aluden, en lo que se llamará categorías.

Este proceso constituye parte del análisis, más no es el análisis completo, el trabajo continúa con la vinculación de los códigos, las categorías y los conceptos, pues como señalan Coffey y Atkinson (2003): “El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos, no en el proceso prosaico de codificarlo. La importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos” (p.32).

8.1 La codificación

La codificación tiene por función organizar la información obtenida en segmentos de datos para facilitar su estudio y razonamiento. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), se divide el texto narrativo para condensar el grueso de los datos en “unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos” (p.31). Para el presente estudio, esas categorías que se definen en una primera instancia se llamarán códigos, con el fin de diferenciarlas de las categorías generalizadas que se determinan después a partir de los códigos.

La codificación requiere la reducción de los datos en unidades temáticas, es decir, en fragmentos de información que se refieren a una misma idea o concepto, con la finalidad de tener paquetes de información manejables y etiquetados con un título a manera de índices. De esta manera, se facilita el establecimiento de vínculos entre ellos, labor importante en el proceso de análisis. Sin embargo, como advierten Coffey y Atkinson (2003), fragmentar la narrativa, a pesar de ser relevante en el proceso del análisis, conlleva su propio riesgo, porque existe el peligro de perder el sentido del discurso completo por estar observando detalladamente las partes; es decir, es importante segmentar y codificar, “pero no

son todo el cuento” (p.62). Por lo tanto, después de analizar bajo la lente microscópica y asignar códigos, es necesario retirar la lente para observar nuevamente el panorama completo, revisar los vínculos que se pueden establecer entre conceptos y hacer ajustes pertinentes cuantas veces sea necesario para afinarlos. Coffey y Atkinson (2003), explican que “los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, entonces, se relacionan estrechamente entre sí. El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos” (p.32). Estos autores agregan que el proceso de la codificación no debe considerarse como único e inamovible; es más bien un proceso orgánico y circular en el que los códigos establecidos se revisan en relación con el marco teórico y el sentido del discurso original en un ir y venir, leyendo y releendo. Como lo expresan Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), el proceso de análisis de datos cualitativos “se caracteriza, pues, por su forma cíclica y circular” (p.135), aludiendo a su característico dinamismo. Es de esa manera que se posibilita cambiarles de nombre, modificarlos, ampliarlos e inclusive eliminar uno o más códigos. Por tanto, la codificación no es un fin, sino un medio para facilitar el análisis, la comprensión y la reflexión de los conceptos. En ese sentido, Coffey y Atkinson (2003), corroboran que “la importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y los conceptos” (p.32).

Coffey y Atkinson (2003), también afirman que existe una gran variedad de ideas para codificar y una de ellas se produce tomando en cuenta las diferentes fuentes: los conceptos que interesan al investigador, las hipótesis que surgen durante el trabajo de campo, las preguntas de análisis del estudio, los conceptos centrales del marco teórico, los conceptos referidos en estudios previos y los términos que emplean los actores participantes en el estudio. Así mismo, indican que se puede recurrir al discurso para buscar “acontecimientos particulares, palabras clave, procesos o características que capten la esencia del extracto” (p.38). Sin embargo, estos mismos autores, advierten que la codificación no debe ser entendida como la simple reducción de los datos bajo etiquetas generalizadoras, porque en realidad se pretende ampliarlos, se quiere ir más allá

de los datos obtenidos para transformarlos, para formular preguntas, para pensarlos de forma creativa y generar marcos conceptuales. Visto de este modo, recalcan los autores (Coffey y Atkinson, 2003), la simplificación y la reducción de los datos en la codificación puede considerarse como “la complicación de los mismos” (p.35). El investigador los utiliza para relacionarlos y establecer vínculos que le permitan pensarlos, extenderlos y construir en un ejercicio reflexivo.

8.2 La categorización

Las categorías son secciones generales membretadas o etiquetadas con un título que se define por “alguna propiedad o elemento común” (Coffey y Atkinson, 2003, p.32). Una categoría agrupa varios códigos que comparten algún atributo. En la categorización se relacionan los códigos con la teoría. Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), establecen las diferencias entre los códigos y las categorías de la siguiente manera:

Aunque codificación y categorización son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los investigadores, se trata de dos términos ciertamente distintos. Así, mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida (p.141).

Coffey y Atkinson (2003), advierten que en el continuo examen de los datos se producen “diversas capas de códigos diferentes, que reflejan diversos niveles de especificidad o generalidad” (p.53). Es decir, que se genera una nueva clase de códigos llamados categorías con la característica de ser más generales, con una temática que vincula a varios códigos particulares y, por ende, puede englobarlos. Los autores continúan explicando que en este momento, además de considerar

los contenidos del discurso, comienza a prestarse atención a la forma en que el participante lo expresa. Es una instancia en la que también comienza a influir la inferencia del investigador, por tanto, inicia el proceso interpretativo.

En la categorización se reúnen códigos que refieren una misma cuestión. De acuerdo a lo establecido por Coffey y Atkinson (2003), se puede afirmar que la categorización consiste en una codificación llevada a un nivel más elevado dando un paso al siguiente peldaño en que se descomponen y se segmentan los datos hasta obtener categorías más simples y generalizadas que son utilizadas para indagar y pasar a la interpretación.

8.3 La interpretación

La interpretación, de acuerdo a lo que señalan Coffey y Atkinson (2003), exige ir más allá de los datos objetivos y analizarlos cuidadosa y sistemáticamente para construir significado. El proceso consiste en una revisión constante, en una especie de vaivén entre la lectura de los relatos y las ideas que se generan en el investigador y la vinculación con la teoría.

Durante el ejercicio de la reflexión sobre la información se interpreta lo que otros ya interpretaron. Luego entonces, el investigador interpreta sobre lo que ya ha sido interpretado dando paso a la doble hermenéutica señalada por Giddens (1987 como se citó en Reguillo, 2000), con la finalidad de identificar esos 'añadidos' de la otra persona para capturar el significado implícito en la vivencia. Corresponde al investigador efectuar un ejercicio de análisis para mediar, entre lo conocido de forma objetiva y lo percibido de forma subjetiva, por un momento, mirando el fenómeno a distancia y en otro momento observándolo a través de la lupa. Al respecto, Gómez (2015), establece la relevancia de la subjetividad en el estudio compuesta por la realidad percibida desde la perspectiva del investigador y por la realidad percibida desde la perspectiva del investigado. La realidad se

construye por la intersubjetividad de ambos, que, como en un crisol, se funden y se fusionan el mundo vivido del investigado con el del investigador. Por su parte, Martínez (2002), señala que la interpretación del texto es muy importante, pero también habrá de ponerse atención en la experiencia perceptual, es decir, en reconocer el significado en lo escrito. Para explicarlo, el autor, aludiendo a Dilthey (1951 como se citó en Martínez, 2002), afirma:

Nosotros no sólo reconocemos los objetos físicos, también reconocemos su significado. No sólo vemos manchas negras en un libro, también percibimos el significado de ese escrito; no sólo oímos los sonidos de la voz humana, también captamos lo que significan; no sólo vemos movimientos faciales y gestos, también percibimos intenciones, actitudes y deseos. La comprensión de los significados es un modo natural de entender de los seres humanos (p.4).

Para el ejercicio interpretativo, Martínez (2002), subraya la importancia que tiene la consideración del contexto social como parte de la acción humana, así como el entorno en el que se vive la experiencia. En las palabras del autor, la interpretación “deberá ser estructural: enfocará los eventos particulares ubicándolos, tratando de entender el amplio contexto social en que se dan” (p.6).

8.4 La inmersión en los datos. Un proceso circular

Con la información obtenida en las grabaciones y en los cuestionarios: el “Cuestionario de inicio” del taller, la “Reflexión sobre la sesión” del taller y el “Cuestionario final” del taller, se realizó un registro textual que proporcionó la descripción de lo acontecido en la intervención para luego efectuar los procedimientos de análisis que señala Gómez (2002), mismos que se complementaron con los indicados por Dantas y Moreira (2009). Estos autores los

intitulan como “Tablas de análisis descriptivo” tomando como base los criterios establecidos por Coffey y Atkinson (2003).

La información recuperada fue organizada, sistematizada y luego analizada, vinculada y reconstruida en una reflexión ulterior, como ejercicio de la comprensión de la narrativa y su sentido implícito. Constituyó la búsqueda de los significados que no se comunicaron explícitamente en el discurso y, a fin de cuentas, eso compondría el elemento central del marco de la metodología cualitativa. Ha de aclararse que, la interpretación de los datos que hace el investigador, es validada desde este marco, ya que, a decir de Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014), “interpretar, esclarecer, descifrar, revelar o traducir el lenguaje (texto)” (p.68), posibilita lograr comprensiones respecto a lo acontecido en la intervención. Asimismo, para captar los significados que los docentes otorgaron a su experiencia, fue relevante conocer el contexto histórico, social y cultural de ellos y de los educandos. Berenguera et al. (2014), lo resumen en una frase: “comprender el mundo-texto de los participantes e interpretarlo mediante la reflexión” (p.68).

La información obtenida por el método descriptivo se analizó mediante los procedimientos del método interpretativo. Según lo propuesto por Martínez (2002), la información se clasifica en unidades de análisis, agrupadas por su contenido, en conceptos comunes llamados “idea central unitaria” (p.9). Estas se categorizan y reagrupan en unidades contextuales. En el análisis de textos -el autor continúa- se esclarecen las descripciones en tres diferentes sentidos de comunicación: el nivel sintáctico, el nivel semántico y el nivel pragmático.

Sin embargo, para efectuar el análisis de la información en el presente estudio, se consideraron las recomendaciones de Coffey y Atkinson (2003) y la afiliación a los procedimientos por Gómez (2002). Según esta autora, toda vez que se completó el trabajo de campo, se procede con la etapa que ella denomina como “categorización”, misma que, explica, se refiere a la “elaboración de

categorías descriptivas y luego de categorías de análisis” (Gómez, 2002, p.49). Esto es que, después de leer la información se designan categorías (equivalentes a los códigos de Coffey y Atkinson) y subcategorías (equivalentes a las categorías de Coffey y Atkinson) de acuerdo con las evidencias y frecuencia de contenidos. Gómez (2002), propone el diseño de un cuadro (ver la Figura 4), en el que se relacionan dichas categorías con los elementos teóricos de apoyo y con las primeras interpretaciones del investigador. Estas relaciones ayudan para conformar categorías más amplias, denominadas “categorías de análisis” (Gómez, 2002, p.49).

Figura 4

Cuadro 2

Categorías	Subcategorías	Elementos teóricos de apoyo	Primeras interpretaciones

Fuente: Gómez-Gómez (2002, p.50).

En el procedimiento de interpretación se tuvo especial cuidado en el apego a los discursos de los docentes participantes centrando el interés en las experiencias implícitas. Como lo establece Reguillo (2000), “en las tradiciones fenomenológicas (...) y en los desarrollos hermenéuticos, se centra en la experiencia del actor social como lugar privilegiado para el análisis y la comprensión de la vida social” (p.1). De esta manera, se analizó el texto para encontrar las experiencias, los conceptos y significados que los participantes reflejaron como la realidad del fenómeno desde su marco de referencia. Asimismo, se efectuó el ejercicio reflexivo del método hermenéutico, interpretando lo que los

profesores ya habían interpretado como su realidad en el ejercicio docente, particularmente, en lo que respecta a su manera de relacionarse con los educandos.

9. EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Como ya se ha mencionado, la relación interpersonal entre el docente y el alumno constituye un motor influyente en el movimiento hacia el desarrollo del estudiante; es en la relación donde se promueve el interés y despierta la tendencia actualizante de la persona. En ese sentido, Barceló (2003), afirma que “el espacio donde resulta más accesible favorecer un marco de crecimiento personal es el de las relaciones interpersonales. (...) La relación deviene un generador potencialmente poderoso de desarrollo y transformación.” (p.52). Asimismo, es en la relación donde los docentes pueden experimentar y practicar sus habilidades relacionales y comunicativas. Por lo tanto, la participación de los docentes en un espacio de relación grupal enfocado en el desarrollo de habilidades relacionales, puede dotarles de conocimiento y destrezas para establecer comunicación eficaz con sus educandos para comprender su marco de referencia y construir una relación promotora del crecimiento.

Se diseñó el Proyecto de intervención tomando en consideración que todos los participantes tuvieran la posibilidad de expresar sus opiniones y experiencias personales en un ambiente de confianza, con la finalidad de recoger su voz dentro de un espacio de libertad de expresión en plena relación interpersonal con sus compañeros y el investigador. Como se mencionó anteriormente, la participación del interventor/investigador es relevante para el estudio como facilitador y como observador, ya que, como lo afirman Rodríguez, Gil y García (1996), en la metodología cualitativa se establece “que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás” (p.62). Es decir, se construye la realidad tomando en cuenta la realidad de cada persona participante incluyendo la del investigador; en este caso, el interventor.

La intervención en la modalidad de taller permite aproximarse al conocimiento desde la convivencia entre los miembros del grupo, pues es allí donde se practica la comunicación y la forma de relacionarse, ya que, como señala Martínez (2002), “Heidegger [afirma que] los seres humanos conocemos a través de la interacción y del compromiso” (p.5). Y de acuerdo con lo que afirman Díaz y Pinto (2017), “toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación” (p.47).

Como advierte Barceló (2003), los grupos son más que la simple suma de sus integrantes, son organismos con vida propia, es una entidad que posee su propia fuerza. El autor señala que el grupo cuenta con una estructura compuesta por cuatro dimensiones a las que denomina “áreas” (p.72): área temática, área funcional, área lúdica y área relacional-afectiva. Según este autor, el escenario ideal contempla la adecuada atención a las cuatro áreas, pero la que más relevancia tiene en la efectividad de interacción con el grupo, es la relacional-afectiva.

Además, al escuchar las vivencias que narran otras personas, los docentes pueden darse oportunidad de conocer y de comprender el marco de referencia de sus compañeros, lo cual resulta pertinente para el presente trabajo. Por lo tanto, para el presente estudio se consideró la modalidad de taller como la alternativa de intervención.

El diseño de la intervención tuvo presentes los objetivos del presente estudio como el elemento rector para definir las actividades que se planearon realizar. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), “sitúa al investigador en el mundo empírico y determina las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto” (p.62). Toda vez que se ha definido la estrategia de la intervención, es importante observar los objetivos del estudio y pensar en lo que se necesita hacer para llegar allá trazando un camino viable. De esa forma, se

formuló un Plan de actividades, y se reunieron los textos y materiales pertinentes para diseñar las “Experiencias Estructuradas” que se llevaron a cabo.

El taller se compuso de siete sesiones. Cada una se planeó y se diseñó siguiendo un objetivo particular que abonaba a la consecución de los objetivos del estudio; en cada sesión se tuvieron actividades encaminadas a la obtención de su objetivo particular. De esta manera, en cada sesión se propuso lo siguiente: a) una “Experiencia Estructurada” como primera actividad, b) una reflexión posterior de la vivencia personal con respecto a esa experiencia, y c) un espacio de diálogo acerca de las teorías que se relacionan con tales casos. Cabe mencionar que se dieron cambios en las actividades programadas para algunas sesiones debido a las necesidades que iban surgiendo en el grupo de docentes; de tal forma, las “Experiencias Estructuradas” planeadas para las sesiones 4 y 5, fueron sustituidas por espacios de diálogo y discusión sobre cuestiones que reflejaban la implicación personal de los participantes. En ese sentido, González (2002), señala que las actividades, en este caso las “Experiencias Estructuradas”, son sólo *pretextos* que propician la interacción de las personas para conseguir el propósito de cada sesión. De esta manera, el Plan de acción y sus actividades no son la única vía, sino que conforman sólo una guía que puede ser modificada porque tiene mayor jerarquía la relación grupal y su proceso. El grupo tiene su propio proceso de desarrollo y tiene su propio potencial para el desarrollo de sus miembros, por ende, la intervención del facilitador siempre se verá orientada por el proceso grupal.

Como afirma Barceló (2003), es importante destacar que, en la intervención, el facilitador de las relaciones interpersonales tiene el papel de modelar una forma de relacionarse y comunicarse efectivamente poniendo en práctica las tres cualidades de la relación que se han mencionado (una relación congruente, con comprensión empática y aceptación), pero siempre teniendo la apertura para considerar a los participantes como los modelos y a su interacción como el modelo de relación en la problemática y el contexto que viven.

9.1 Los participantes

Los participantes en el taller de formación intitulado “Desarrollo de habilidades relacionales en docentes universitarios”, fueron once docentes que imparten asignaturas de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo (QFB), en nivel de Licenciatura de una universidad privada de la ciudad de Guadalajara en el periodo escolar comprendido entre los meses de agosto y diciembre de 2017. El grupo estuvo conformado por cinco mujeres y seis varones en un rango de edad que va desde los 27 a los 62 años. El estado civil es una muestra de la diversidad en el grupo que cuenta con cuatro casados, tres solteros, tres divorciados y uno en unión libre. Seis de ellos, tres mujeres y tres varones, tienen hijos. En la Tabla 1, se presentan los datos generales de los participantes usando seudónimos con la finalidad de conservar la privacidad y resguardo de la identidad de cada persona.

Lista de docentes que participaron en el taller

Tabla 1

Datos generales de los docentes participantes en el taller

Pseudónimo	Sexo	Edad	Estado civil	Carrera	Escolaridad	Experiencia docente (años)
Jacaranda	F	27	Soltera	QFB	Maestría	1
Magnolia	F	30	Casada	QFB	Licenciatura	3
Álamo	F	52	Casada	QFB	Licenciatura	6
Nogal	F	55	Divorciada	QFB	Doctorado	31
Palma	F	62	Divorciada	QFB	Licenciatura	6
Castaño	M	30	Unión libre	QFB	Licenciatura	6
Fresno	M	30	Casado	QFB	Maestría	3
Roble	M	30	Soltero	QFB	Maestría	2
Manzano	M	35	Soltero	Literatura	Maestría	4
Arce	M	40	Divorciado	QFB	Doctorado	19
Júpiter	M	53	Casado	QFB	Maestría	26

Nota: QFB = Químico Farmacéutico Biólogo.

Los docentes que participaron fueron convocados por la Dirección Académica de la Carrera, bajo la consigna de recomendable su asistencia al taller, pero finalmente respetando su libertad de decisión. De los catorce docentes convocados, once decidieron participar.

Cabe mencionar que la Directora Académica de la Carrera a la que pertenecen los docentes tenía la intención de participar en el taller y, de hecho, asistió a la primera sesión, situación que no se consideró propicia para el proceso de la intervención. Por lo tanto, en reunión solicitada exprofeso y celebrada el día 20 de septiembre de 2017, se le pidió de manera atenta desistir de acudir a las siguientes sesiones, argumentando la escasa pertinencia de su presencia por el hecho de tener influencia en la manera de actuar de los docentes que se coordinaba. La respuesta de la Directora Académica, además de cordial, fue favorable, desistiéndose de asistir; manifestó su comprensión y explicó que acudió por dos motivos: 1) como acto solidario con los docentes por asistir al taller en sábado, mermando así el descanso de fin de semana, y 2) para influir en la asistencia y compromiso de los docentes, para completar el taller de forma cabal, dado su especial interés por el desarrollo de habilidades relacionales en la plantilla de docentes que ella coordinaba.

El plantel universitario cuenta con espacios cómodos y adecuados para el desarrollo de las actividades académicas y de esparcimiento. El mobiliario y las instalaciones en las aulas dotan de recursos que facilitan el ejercicio de la docencia en el proceso de la enseñanza. Cada aula cuenta con: 1) mesas y sillas ligeras que hacen posible moverlas con relativa facilidad, 2) iluminación adecuada, 3) pintarrón, pantalla para proyector y televisión, 4) ventiladores empotrados en el techo y 5) conexión a internet. Vista desde la lente del facilitador del taller, el aula presentó condiciones favorables para la interacción grupal. El plantel también cuenta con laboratorios especializados para las prácticas de las asignaturas que combinan teoría y experimentación. Además, el plantel cuenta con amplia

cafetería, canchas deportivas y áreas comunes y de esparcimiento pobladas de árboles.

De acuerdo con las manifestaciones de los docentes participantes a lo largo de las siete sesiones del taller, se conoce que, en general, están orgullosos de pertenecer a la universidad y que las cuestiones que llegan a molestarles en su vida universitaria tienen relación con algunas actitudes de ciertas autoridades de la institución, con la falta de interés por parte de sus educandos y con las dificultades que enfrentan en su relación con ellos.

9.2 El plan de acción

El taller fue diseñado para trabajar en un grupo de participación comunicativa con docentes universitarios, con la finalidad de indagar junto con ellos sus propias experiencias en la relación docente-alumno, y con interés por desarrollar habilidades para comunicarse y relacionarse con los jóvenes. Esta aspiración implica en el profesor una actitud abierta y favorable hacia la transformación de su ejercicio docente, misma que puede lograrse gracias a la comprensión del marco de referencia de sus alumnos que sólo es posible que ocurra cuando el docente se acerca a ellos; es decir, gracias al acercamiento, el profesor puede conocer el mundo vivido por sus alumnos y gracias a una relación con comprensión empática y aceptación, podrá entender lo que el educando experimenta en su contexto de tiempo, espacio y relación con otras personas. Dicha empresa obedece al objetivo general establecido para el presente estudio: que los docentes desarrollen habilidades relacionales y comunicativas con el objeto de conocer los intereses de sus educandos desde el marco del Enfoque Centrado en la Persona.

En la Figura 5, se muestran los objetivos establecidos para cada sesión del taller, mismos que contribuyeron para conseguir los propósitos del proyecto general, pero también, como ya se hizo mención, consideraron los intereses del grupo.

Figura 5



Fuente: elaboración propia.

9.3 El desempeño del interventor

El desempeño del facilitador/interventor estuvo enfocado en el modelaje de las tres habilidades necesarias para establecer una relación comunicativa y eficaz con el grupo de docentes. Es decir, siendo congruente y mostrando aceptación positiva incondicional y comprensión empática, con el interés de orientar la narrativa hacia el diálogo y la reflexión en tiempo presente, en el aquí y ahora, poniendo especial atención a las experiencias emocionales manifestadas explícita e implícitamente. De acuerdo con Yalom (2000), para lograr un efectivo trabajo grupal, el facilitador ejerce dos funciones primordiales de forma simultánea: “guía al grupo hacia el aquí y el ahora y, al mismo tiempo, interrumpe el flujo de contenidos del grupo” (p.83). Dichas interrupciones son propiciadas cuando el grupo está distanciándose del presente. Cabe mencionar que el facilitador tuvo en consideración la fuerza y el potencial de regulación que tiene el grupo por sí mismo (Barceló, 2003), limitando la frecuencia de intervenciones para permitir la participación fluida de sus miembros. En este apartado se presentan algunos ejemplos de la manera de intervenir para facilitar el proceso de la relación grupal e individual.

En la segunda sesión, del día 23 de septiembre de 2017, “Álamo” comparte su experiencia personal en una situación de crisis por el estado de salud de su marido, y las dificultades aparejadas con las que tuvo que lidiar para sostener y sobrellevar la vida familiar.

“Álamo”: “Hace 5 ó 6 años, desafortunadamente mi marido tuvo un problema de salud, y me llegó y me dijo: “Chaparrita, esteee... me estoy muriendo, esteee... necesito un riñón”. Yo, al ver a mi esposo abajo, derrumbarse ante mí, fue lo peor que yo he visto, y yo le dije: “No te preocupes amor, yo tengo dos, yo te doy uno”. Y hace cinco años yo le doné un riñón a mi esposo (...) cuando platico recuerdo el momento de crisis. Crisis, no por donarlo, sino por la situación familiar que fue muy, muy

drástico, porque nosotros teníamos una economía muy buena, o sea, nunca nos preocupamos por dinero, mi marido ganaba muy bien, y después de esto pues... lo corrieron del trabajo, se quedó sin trabajo... incluso, por eso llegué yo aquí, porque tuve que trabajar. Yo trabajo en la mañana y trabajo en la tarde, mis hijos estudian en el ITESO, entonces fue muy difícil conseguir las becas, pero... en su momento cuando mi hijo... hace un año no pagué por la situación y pues mandábamos cartas y las aceptaron, que pagáramos mil pesos, lo que pudiéramos, eso es lo que me da así un poquito, aquí... aquí duele (...). Yo me siento cansada porque tuve que sacar a la familia durante cinco años, pero me siento muy conforme conmigo misma, nunca me he arrepentido de la decisión (...). Pero me siento orgullosa de eso, me siento orgullosa de ser la persona que soy”.

“Fer”: “Gracias “Álamo” (...) Entiendo que, en su momento fue un... una situación muy dura por lo que comentas que, además del problema de salud, tu esposo perdió su empleo y tuviste tú que salir al quite, además de con el trabajo, con un riñón. Y se logró... y ahora todos están muy orgullosos de ti. ¿Y tú también lo estás?”

En el reflejo de sentimientos y la síntesis hecha por el facilitador/interventor, se destaca la manera en que “Álamo” afronta la problemática logrando sacar adelante a la familia a pesar de la pesada carga implicada. Debido a las respuestas que dio “Álamo” -previas a este extracto-, en cierta forma minimizando su generosidad en el acontecimiento narrado, “Magnolia” insistió en que debería sentirse orgullosa de sus actos; es por ello que el facilitador/interventor hace la pregunta “¿Y tú también lo estás?” Con esta intervención se posibilitó la toma de consciencia de “Álamo” para reconocer la magnitud de sus recursos ante tales dificultades y, asimismo, de la implicación de asuntos provenientes de su historia personal que le dificultan sentirse orgullosa de su manera de actuar.

“Álamo” continúa expresando los pormenores de la situación que vivió, mientras “Magnolia” y “Castaño” intervienen para compartir con el grupo la comprensión y calidez que perciben en ella y también expresar su admiración por su fortaleza. Después “Magnolia” pide a sus colegas un aplauso para la docente.

“Magnolia”: “Yo quiero un aplauso para la maestra”. (Aplausos).

“Arce”: “Parece un club de alcohólicos anónimos, de hecho”. (Risas).

“Fer”: “Yo quiero saber, “Álamo”, ¿ahorita cómo te sientes ante la muestra de admiración de tus compañeros?”

“Álamo”: “¡Ay! No, esteee...”

“Fer”: “¿Qué se siente?... ¿Qué?”

“Álamo”: “¡Ay! Como dice la maestra, no estoy acostumbrada. A mí me gusta dar pero que me den, bueno... me cuesta mucho trabajo, me da... me da vergüenza, me da pena, la verdad”.

Durante previas narrativas y sus respuestas, se percibió en “Álamo” cierta dificultad para expresar emociones, por lo tanto, en este fragmento, el facilitador interviene con una pregunta que abre la posibilidad de explorar la experiencia emocional y además es una invitación al presente, a la vivencia del aquí y ahora. Como puede observarse en su respuesta, “Álamo” reconoce su dificultad para recibir halagos y manifiesta su vergüenza al respecto.

Al término de la “Experiencia Estructurada” de la segunda sesión del día 30 de septiembre, “Nogal” reflexiona acerca de su desempeño como integrante de uno de los dos equipos que competían por llegar primero a la meta, ante la

disyuntiva de competir con la finalidad de ganar o con la finalidad de divertirse en la dinámica.

“Nogal”: “Entonces esto me lleva a hacer otra pregunta, profesor. En mi caso, sí quería que mi equipo pudiera lograr esa meta pero yo me lo disfruté, venía un poco [adormilada] y me despertó y me reí y todo, ¿verdad? Entonces, ¿es malo o no es malo, o eso depende del espejo con que lo mire cada quién? Que vayamos por la vida... queriendo alcanzar nuestras metas, pero por decirlo así (...) disfrutar de ese camino, ¿o no?”

“Palma”: “Es mejor”.

“Nogal”: “Es que no sé”.

“Fer”: “Yo te regreso esa pregunta para ti. ¿Qué te significaría?”

“Nogal”: “A mí me gusta alcanzar mis metas pero la misma vida, por mis situaciones personales, me ha enseñado que yo debo aprender a disfrutar ese momento, porque yo en un tiempo de mi vida fui muy perfeccionista y eso trajo implicaciones negativas en mi relación matrimonial y en mi relación familiar con mis hijos (...) Hoy soy más humana, menos perfecta, pero más humana”.

La respuesta del facilitador/interventor lleva la intención que “Nogal” se apropie de la posibilidad de explorar en sí misma, de reflexionar en torno al conocimiento de sí misma y de expresar a los demás sus preferencias y decisiones.

En otro ejemplo, en la cuarta sesión, del día 7 de octubre, “Álamo” comparte una anécdota vivida en una de sus clases y su manera de responder a los alumnos.

“Álamo”: “Pero llegaron, no sé... dos o tres llegaron tarde, pero esos tres traían una bolsa de papitas cada uno, entonces, mientras estaban explicando los compañeros [quienes hacían la exposición de su trabajo en equipo], las bolsas de papitas estaban... (Ruido). Y entonces yo les dije: “Chicos por favor no estén comiendo”, vuelvo a decir “sigan” y los chicos seguían... Entonces...”

“Fer”: “Álamo, detente ahí un momento. ¿Tú qué sentiste ahí, en ese momento, con lo de las papitas?”

“Álamo”: “Primero, bueno, el reglamento es no comer ¿no? Pero el ruido era como no poner atención, o no dejaban escuchar a...” (Silencio). “No me dejaban escuchar a sus compañeros, y me molestó, o sea, me molestó el estar, el *shshshs*, es como cuando están cuchicheando y tú dices: ¿Están en la clase, o están en el chisme personal? Entonces, fue tanta mi molestia que yo dije: ¡Ya!”.

Como facilitador, intervine preguntando a “Álamo” lo que sintió, para explorar su experiencia emocional al encontrarse con los alumnos comiendo en clase y abrir la posibilidad de reflexionar sobre su implicación personal con ese asunto. De inicio, “Álamo” proporciona algunos argumentos que apoyan su juicio sobre los actos inapropiados de los alumnos a lo que, yo, como facilitador, permanezco en silencio, esperando la respuesta a la pregunta; finalmente, ella reconoce su *molestia* porque *no le dejaban escuchar a sus compañeros*.

En la sexta sesión del día 28 de octubre, después de revisar las grabaciones de una sesión anterior, reconozco ante el grupo de docentes, que cometí un error al interrumpir una discusión que sostenían “Palma” y “Arce” y que estaba siendo fructífera porque las respuestas de “Arce” revelaban interés por la

exploración en sí mismo y por la reflexión en su forma competitiva de proceder en diferentes situaciones de su vida cotidiana.

“Fer”: “En una sesión pasada, en el momento en que estaban con la discusión de ser competitivo para ganar o ser competitivo para la diversión. Bien, estuve viendo el video y escuchando y fue en el momento en que me levanté a ver si estaba grabando esta cosa [aparato] y me perdí de la parte en que tenían ustedes una discusión; entonces, quiero recuperar esa parte. (...) Ahí descubro que “Arce” reconoce, a fin de cuentas, está él en el canal de la toma de conciencia de cómo es y cuál es su forma de ser”. Al respecto el siguiente diálogo:

“Palma” le comenta a “Arce”: “Es que para ti todo es así de ganar, competir y darle en la madre”. “Arce” responde: “No, es que sí soy, sí soy, y estoy tratando de hacer cambios, pero...”

“Fer”: “Y ya en eso, yo me metí así, metiendo las patotas y corté ahí la plática. Yo, lo que alcanzo a ver es muy valioso; (...) que “Arce” se esté dando cuenta de todo esto, que incluso al parecer tenías una intención de cambio, de cambiar esa forma y que, por eso, lo ponías (...) en la mesa de discusión. (...) “Palma” fungió como una facilitadora para que tú nos dijeras todo esto ¿no? Entonces, me pareció muy rica esa parte, y quería que no quedara (...) en el tintero nada más. (...) Alguno de ustedes, ¿quisiera platicar algo más de ese detalle?”

Como puede apreciarse, como facilitador, en una demostración de congruencia, reconocí mi error y propuse retomar el asunto, por la posibilidad de haber dejado algún interés pendiente en la persona de “Arce”. Reconocí también, que las afirmaciones de “Palma” (que pudieran molestar por su forma de crítica), lejos de incomodar a “Arce”, le sirvieron para abrir la puerta a la exploración y la expresión de lo que ha ido descubriendo con el asunto de ser competitivo y su

constante interés por ganar. Con esta intervención, como afirma Lietaer (1997), el facilitador sirve de modelo, ya que su congruencia motiva al otro a tomar sus propios riesgos con el fin de llegar a ser él mismo.

Finalmente, la relación construida entre los miembros del grupo y con el facilitador/interventor, fue establecida de forma efectiva gracias a la base del respeto, atención y escucha que todos los actores tuvieron ante la expresión de experiencias personales y las expresiones emocionales que se manifestaron en el proceso grupal. De esta manera, como facilitador, fui entretejiendo una relación comunicativa con el grupo de docentes, siendo congruente, teniendo en cuenta la aceptación positiva incondicional y el interés por conocer y entender el marco de referencia del otro, orientando las conversaciones para tratar asuntos del presente y dando especial atención a las expresiones respecto a una relación y comunicación que tomara en cuenta la experiencia emocional.

10. LOS HALLAZGOS

En este apartado se presentan los descubrimientos que se desglosan del análisis de la narrativa teniendo como referentes los propósitos de la intervención. Además, se tiene en consideración el sentido implícito contenido en el discurso tal como lo señala Reguillo (2000), y se sustenta en la codificación y la categorización de acuerdo con lo recomendado por Coffey y Atkinson (2003). Posteriormente, se vinculan los conceptos con las categorías, con los propósitos de la intervención y las preguntas de análisis, dando el debido peso a las voces de los actores sociales.

El trabajo se organizó tomando en cuenta tres categorías predominantes en las narrativas de los que participaron en el trabajo. Dos de ellas establecidas *a priori*, con base en los objetivos de la intervención: 1) Las relaciones interpersonales y 2) La comprensión empática. Cabe recordar que en el presente trabajo se utiliza el término “comprensión empática” para hacer referencia a la comprensión del marco de referencia del otro. La tercera: La experiencia emocional, es una categoría emergente que surge por la frecuencia e intensidad en que los participantes vincularon su narrativa con las experiencias emocionales y por la relevancia que éstas tienen en sus relaciones, según lo manifestado por ellos mismos.

En el texto se recurre a citas textuales de los participantes para dar cuenta de las declaraciones que apoyan las formulaciones que se incluyen. Las citas mencionadas se presentan en viñetas usando los seudónimos de los participantes con el objeto de conservar la privacidad y resguardo de la identidad de la persona.

10.1 Las relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales tienen relevancia en el ámbito educativo porque, de conformidad con lo afirmado por Fierro, Rosas y Fortoul (1989), el ejercicio de “la docencia es una relación entre personas” (p.11), y de acuerdo con lo observado en el transcurso del taller, tienen una notoria importancia para todos los docentes que participaron en él. Entre los intereses personales para asistir y participar los profesores reportan el deseo de mejorar en sus relaciones interpersonales, no sólo con los educandos, sino también en sus relaciones en general, y en particular, en el seno familiar. Como un ejemplo de lo anterior, “Roble” reconoce su dificultad para expresarse, revelándose como una persona tímida y que tiene el deseo de aprender a comunicarse y ser más extrovertido, es decir, contar con una mayor facilidad para relacionarse con los demás, como lo manifiesta en la segunda sesión del día 23 de septiembre de 2017:

“Yo les mencionaba de manera personal. Les comentaba que yo quisiera ser menos tímido, creo que mis compañeros me conocen, el primer semestre que llegue acá, no convivía con ellos yo iba a mi carro, checaba y... me encerré... y bueno, apenas el semestre pasado me empecé a integrar (...) parte de esto que quiero lograr, es quitarme esa timidez”.

En la narrativa de “Roble”, se aprecia su interés por las relaciones interpersonales, con el deseo de *quitarse esa timidez*, como él lo menciona, interés, que si bien, se refiere a la relación con sus colegas profesores, lo conseguido en esta área cuenta con posibilidades de ser extendido al ámbito de su docencia.

En el “Cuestionario de inicio del taller” (ver Anexo No. 1), del día 9 de septiembre, los docentes manifestaron su interés por progresar en la manera de establecer relaciones interpersonales. A continuación, se muestran algunas respuestas enlazadas con dicha cuestión.

“Alamo”, en la respuesta a la pregunta 2: “Si además tienes alguna inquietud diferente, es muy importante conocerla. Describe cuál es”, responde: “Es conocer una manera más adecuada de interactuar con las personas que interactúo”. “Alamo”, reconoce de manera explícita, que su forma de relacionarse no es la más adecuada. Por su parte, “Nogal”, respecto a las expectativas que tenía en el inicio del taller, manifestó que esperaba adquirir “herramientas para mejorar la relación interpersonal de manera general: amigos, familia, colegas, alumnos”, cuestiones que fueron registradas en el “Cuestionario de inicio del taller” ante la pregunta número 3: “¿Qué expectativas tienes? o ¿Qué quieres lograr en este taller?”. Respondiendo a la misma pregunta, pero refiriéndose específicamente a la relación interpersonal con los educandos, “Castaño” señala que tiene su expectativa en el “cambio en la manera de comunicarme de forma más empática con mis alumnos”. En la misma línea, “Magnolia” responde: “Quiero aprender más a relacionarme adecuadamente con el alumno, principalmente con técnicas de apoyo”. En otra respuesta de “Magnolia”, pero ahora en la “Reflexión sobre la sesión” del día 21 de octubre, se encuentra una noción que complementa a la anterior: “Creo que no tenemos hasta el momento y con mis grupos actuales una comunicación adecuada”. Vinculando ambas respuestas se comprende que “Magnolia” considera que *no tiene una comunicación adecuada* con los educandos, por ello reconoce su necesidad y su interés en *aprender a relacionarse adecuadamente* con ellos.

En las narrativas se puede advertir que los docentes asumen como poco eficiente su manera actual de relacionarse, tanto con los educandos, como con otras personas de su contexto social y también reconocen su interés por cambiar esa situación, lo cual constituye un agente importante para su logro, dado que el proceso de aprendizaje y desarrollo, como afirma Rogers (1991), habrá de ser iniciado por voluntad propia.

En el “Cuestionario final del taller” (ver Anexo No. 3), del día 4 de noviembre, que, por cierto, respondieron los docentes de forma anónima para tener la posibilidad de expresarse con mayor libertad, se encontraron respuestas que manifiestan cambios en la manera de relacionarse con otras personas, algunos aludiendo a la aceptación positiva incondicional, otros a la comprensión empática, y otros más, a la transparencia, expresada como “apertura”; son los frutos recogidos en el árbol de la experiencia relacional. A continuación, se presentan algunos fragmentos de dichas respuestas:

- a) “Me voy satisfecho, porque me permitió ser más abierto con gente que apenas conozco. Eso no lo había hecho, platicar de mi vida personal con alguien que apenas conozco. Aprendí a no ser tan exclusivo en esas cuestiones”.

En la respuesta del docente se advierte que percibe un cambio en su manera de comunicarse en la relación: se abrió a compartir asuntos personales con personas que conocía poco. Por la forma de expresarlo, este docente considera que mejoran sus relaciones interpersonales cuando se permite compartir sus experiencias con los demás. En la respuesta de otro docente, se percibe la intención de aplicar sus aprendizajes respecto a la toma de consciencia de su manera de actuar dentro de las diversas relaciones interpersonales:

- b) “Me voy con el aprendizaje de que no todas las personas interpretamos de la misma forma la percepción (...) Creo que el mayor aprendizaje que me llevo es el de aprender a identificar mis actitudes para después poder actuar de una forma prudente y mejorar mis relaciones no solo con los alumnos si no con toda la gente que me rodea”.

Como puede apreciarse, el docente aún no menciona que ya esté empleando habilidades para la relación comunicativa, pero está actuando reflexivamente, tomando consciencia de las diferencias que puede haber entre lo

que percibe y lo que interpreta; es decir, está trabajando en el conocimiento de sí mismo, y de esta manera, abre la posibilidad de la comprensión empática. En otro caso, ante la pregunta número 4: “¿Hiciste contacto con tu experiencia personal, y a partir de ésta, estableciste relaciones interpersonales? ¿Puedes citar algunas?”, el docente menciona que ya ha comenzado a actuar con aceptación positiva incondicional en su vida personal y en la relación de familia:

- c) “He tomado conciencia en que mi percepción de la realidad puede llegar a ser objetiva o subjetiva por lo tanto tolerancia y aceptación. He comenzado a aplicarlo en mi vida personal y relación con mi familia”.

Como puede observarse en su respuesta, el docente menciona la toma de conciencia en su manera de responder influida por interpretaciones que, ahora reconoce, pueden estar equivocadas. Otro docente, en respuesta a la misma pregunta número 4, asevera lo siguiente:

- d) “Sí, siento que mis ideas ya no son tan cerradas como antes y en lugar de emitir un juicio sobre algo, procuro ya mejor escuchar más opiniones al respecto y analizar la situación, eso me ayudó a relacionarme mejor con amigos y con un grupo ‘problemático’ que me estaba haciendo sufrir de momento”.

En este caso, el docente afirma que la comprensión del marco de referencia del otro le ha ayudado para indagar y evitar los prejuicios, de tal forma que mejora su relación con otras personas, incluyendo un grupo de alumnos con el que tenía una situación problemática.

Otro profesor manifiesta que pudo hacer contacto con su experiencia personal, y a partir de ésta, establecer relaciones interpersonales con los alumnos, creando un clima de confianza para la comunicación relacional:

- e) “Sobre todo con mi grupo de “Tutorías”, ya que ellos decían que mi materia era difícil porque no podían comunicarse conmigo, y actualmente hemos trabajado muy coordinadamente”.

También se encuentran algunos casos en los que los docentes van más allá de los propósitos académicos y los apegos curriculares, interesándose por la experiencia personal que está afectando la atención del educando:

- f) “Un alumno en algún momento tuvo un problema, parecía distraído en clase, lo abordé y me di cuenta que eran problemas personales, me interesé en escucharlo y posteriormente la relación entre él y yo fue mejor”.
- g) “Acercarme a ellos y entender sus problemas de aprendizaje, entender su problemática de aprendizaje con su situación emocional, creando cierta empatía y mejorar mi manera de comunicarme con ellos”.

Como se aprecia en estos dos extractos, al mostrar interés por los asuntos personales del alumno, el profesor muestra su comprensión empática y cómo esto ha impactado favorablemente en la relación comunicativa que ambos sostienen.

De acuerdo con lo observado en las respuestas del “Cuestionario final del taller”, los docentes manifiestan que las habilidades relacionales y comunicativas que desarrollaron les proveen de recursos para comprender la experiencia de los alumnos.

- h) “La apertura, flexibilidad, trato respetuoso y mejor comunicación con mis alumnos. Generar mayor comunicación, promoverla como un recurso eficaz en mi actividad docente”.
- i) “Sí porque hay alumnos que por su actitud me da la impresión de no tomar importancia en clase y me quedo con esa idea, sin embargo, ya he dejado

esas impresiones de lado para mostrarme más abierta al diálogo y empática al escuchar las problemáticas de los alumnos”.

- j) “Comprendo más variables sobre su comportamiento y cómo el entorno de ellos, e incluso el mío, puede afectar la respuesta que tengo ante una situación”.

En estas respuestas se advierte que los docentes, con los recursos que tienen, han tornado su manera de estar con el educando dando oportunidad a la comunicación y comprensión de su marco referencial, y por lo tanto, entendiendo sus experiencias. Algunos de ellos también manifiestan importantes progresos en la comunicación relacional con su grupo de profesores. En respuesta a la pregunta número 2, “¿Desarrollaste habilidades relacionales y comunicativas? y dado el caso, ¿cuáles puedes nombrar?”, se asienta:

- k) “Tenemos una mejor comunicación y confianza para platicar sus y mis problemas”.

Y como respuesta a la pregunta número 4, “¿Hiciste contacto con tu experiencia personal, y a partir de ésta, estableciste relaciones interpersonales? ¿Puedes citar algunas?”, se encuentra la siguiente afirmación:

- l) “Hacer del conocimiento de mis compañeros que mi timidez me complica a veces ser más sociable con ellos”.
- m) “Cuando mencioné aspectos de mi vida personal y escuché a otros maestros que lo hicieron, al identificarme con algunas ideas, me permitió acercarme a ellos”.

Los contenidos en los últimos tres extractos tienen en común el elemento de la apertura para compartir asuntos personales, actitud que contribuyó en la evolución de las relaciones entre los docentes. En otras palabras, la transparencia

colaboró a la creación del clima de confianza en el grupo (Rogers, 1983), e invitó a otros para hacer lo mismo. Dicha apertura, de acuerdo con lo observado en las narrativas sucedidas a lo largo del taller y en el “Cuestionario final del taller”, se consolidó como un aspecto muy importante para el desarrollo del mismo, ya que fue mencionado por todos los docentes como algo significativo que “los sensibilizó” (según sus palabras) y ayudó a comprender el marco de referencia de otras personas; además de lo que ya se había mencionado acerca del clima de confianza y la evolución en las relaciones. A continuación, la respuesta que resume lo anterior en una frase:

- n) “Creo que al mostrar actitudes de apertura se logra crear un clima de confianza, diálogo, entendimiento y comprensión de los comportamientos de los alumnos; poder ayudarlos a crecer y con ello también crezco yo mismo”.

Un aspecto importante que contribuyó a la convicción de la efectividad en la relación comunicativa fue que la mayoría de docentes (ocho de los once), realizaron con alguno de sus grupos, una de las “Experiencias Estructuradas”, obteniendo resultados favorables para la comprensión empática, tanto de ellos hacia los alumnos, como de los jóvenes hacia ellos. De esta manera, “Fresno”, en la séptima sesión del día 4 de noviembre, manifiesta su interés por continuar haciéndolo con futuras generaciones:

“Voy a tratar de, en mi próximo ciclo volver a hacer las mismas actividades con mis alumnos. Pues ir trabajando en eso para llegar a una comunicación más abierta; finalmente la comunicación es la base de la confianza y si hay confianza, pues se trabaja mejor. Yo sí noté un cambio en los grupos en los que hice la actividad, contra los grupos en los que no se hizo actividad. (...) Sí lo noté, incluso la misma actividad de los globos la aproveché para un grupo donde estaban divididos y fue buenísimo porque después se empezaron a integrar”.

En la narrativa de “Fresno” se advierte el progreso en la comunicación con el grupo y en la confianza de ellos hacia él y expresa con satisfacción la evolución en la integración de un grupo que presentaba dificultades al respecto. De esta manera, se evidencian otros frutos del establecimiento de relaciones interpersonales que logran acercarse a la comprensión del marco de referencia del educando.

En la segunda sesión del día 23 de septiembre se observa también la relevancia que los participantes otorgaron a las relaciones interpersonales en el seno familiar, dado que la gran mayoría de ellos (10 de 11) señalaron a la familia como una de sus prioridades en la vida. Debido a la importancia que le otorgaron y a la frecuencia con que se refirieron a ella, la relación interpersonal en el seno familiar se consideró como una subcategoría emergente dentro de la categoría de las relaciones interpersonales. Como ejemplo, se presentan los siguientes fragmentos, iniciando con lo manifestado por “Nogal”:

“Para la mayoría de los que integramos el grupo está el anhelo, pues de viajar con su familia y otros de poder visitar a los que, desde hace muchos años, pues no ven (...) y yo sí quiero poder llegar a vieja con calidad de vida al lado de mis hijos, de mis nietos y de un compañero de vida”.

Por su parte, “Palma”, afirmó: “Bueno, en el equipo congeniamos todos en que lo importante es la familia, la familia y los logros que hemos logrado. Tanto personal como... estar de que integrados en una familia que ha... que hemos logrado sostener, que hemos logrado sacar adelante”.

La valorización de los lazos familiares, en cuanto a la familia nuclear como un concepto ideal y prioritario en la vida, está presente en el 81.8% de los participantes, colocando estas afirmaciones muy cercanas a la idealización. Esta mitificación de la familia la señala Bourdieu (1997), y la reconoce Enríquez-Rosas

(2008), agregando que es necesario que el investigador, dejando a un lado el mito, observe a la familia desde una visión analítica para acercarse a mayores comprensiones respecto a la manera en que se relacionan sus miembros. Como lo afirman estos autores, se busca que las personas desmitifiquen lo que es la familia y los lazos familiares, porque, como dice Enríquez-Rosas (2008), el seno familiar está muy lejos de ser el espacio ideal para el desarrollo de relaciones con armonía e igualdad. A propósito de ello, cabe señalar que dos participantes también externaron algunas opiniones contrarias a dicha idealización, señalando que valoran a su familia nuclear de una manera diferente. Tal es el caso de “Júpiter”, quien reconoce en la quinta sesión del día 21 de octubre, que no tiene comunicación con sus hermanos por decisión propia:

“La verdad es que yo prefiero tenerlos de lejos, la verdad; mis hijos no conviven con ellos, no los ven como tíos, no los ven como primos, porque yo los he apartado de la familia. Es una familia muy especial, con muchos, muchos problemas, que yo decidí cuando regresé de por allá de estudiar fuera, salirme de mi casa, vivir mi vida solo, casarme. Y no tengo ninguna relación con ellos, es lo más sano que he, o lo más sensato que, aunque lo vean de fuera que soy muy cruel, que no tengo relación con mi familia, es lo más sensato que pude haber hecho, retirarme de ellos porque a veces la familia misma te hace mucho daño”.

En la narrativa de “Júpiter”, puede advertirse que reconoce el conflicto que tiene con su familia nuclear y que la relación cercana no favorece el desarrollo personal ni familiar, y que al contrario, puede hacer *mucho daño*; esto es, al apartarse de la familia, también pone distancia a los numerosos *problemas* que en ella se suscitan. Asegura que su decisión es la correcta aunque, por la idealización del concepto de familia, algunas personas lo juzguen como *cruel*. Este es también un ejemplo de los prejuicios que se derivan de la idealización, ya que a “Júpiter”, se le está evaluando antes de conocer la historia de vida en el seno de su familia.

Un aspecto importante e influyente en la construcción de las relaciones interpersonales y que estuvo presente de manera implícita en la narrativa de los docentes participantes -en más de 80 ocasiones-, es la manera de responder ante alguna circunstancia con la que tienen cierta implicación personal, es decir, la implicación de asuntos provenientes de la historia personal del profesor. Debido a su frecuencia, y a que la implicación personal es inevitable en las relaciones interpersonales, se le ha asignado un apartado a manera de subcategoría, para profundizar en su valoración.

Por otra parte, el 63.6% de los participantes, por lo menos en una ocasión, reporta haber reflexionado sobre su reacción en torno a lo que estaba ocurriendo en el momento, tomando consciencia de lo que les acontecía al respecto, como algo percibido, sentido o interpretado. Para ilustrarlo, se toma como ejemplo lo que reporta “Roble” en el momento de recibir la instrucción de la “Experiencia Estructurada” (EE), en la tercera sesión del 30 de septiembre:

Antes de la EE reporta: “Sentí mucha aprensión al ver los globos porque me imaginé el tipo de actividad que haríamos, ya que, como mencioné en la sesión pasada, no me gustan mucho las dinámicas físicas”.

Durante el desarrollo de la EE: “Me tranquilicé mucho por la confianza que tengo con mis compañeros y comprendí que no sucederá nada malo”.

Después de la EE: “Me sentí bien de afrontar esta situación. Aunque me gustaría participar más”.

Finalmente, “Roble” reconoce que con la EE identifica que tiene algo por hacer, cuando afirma: “Me recuerda que debo ser más sociable”.

“Roble” reconoce intensa carga emocional (al parecer ansiedad) por anticiparse a la experiencia, cuando imaginó lo que sucedería en la EE; su

respuesta lleva, de manera implícita, su implicación con el asunto de las actividades físicas, las que, por alguna creencia, alguna experiencia desagradable o algún acontecimiento en su historia de vida, significa en tono de rechazo.

En la cuarta sesión, del día 7 de octubre, “Alamo” explica que cierto día en clase, ordenó a un alumno salir del aula porque estaba comiendo papas fritas. Para la clase siguiente, ella preparó una “Experiencia Estructurada” para propiciar la interacción entre los educandos. A continuación la narrativa con lo acontecido:

“Alamo”: “Afortunadamente, me acordé de una de “Logros, debilidades y fortalezas” y les empecé a hacer la dinámica y, precisamente el alumno que yo saqué, me decía que una de sus debilidades es que era muy sentimental, y yo: - ¡Ohhh cielos!” (Risas)

“Sí maestra, ¿es que usted me sacó!”

Y yo, ya tratando de minimizar la situación, y dije:

“No aguantas nada, ¿nomás por eso?”

“Alamo” ríe, pero luego agrega: “Pero la verdad, me creó mucha angustia”.

“Alamo” reconoce que sintió *angustia*, en el mismo momento en que el alumno le reportó su experiencia emocional derivada de la respuesta autoritaria recibida en la clase anterior. Aunque “Alamo” consideró como justa la medida correctiva que decidió aplicar, toma consciencia de la emoción provocada en el alumno, misma que *intentó minimizar* en el momento, pero a la fecha lo tuvo presente como un acontecimiento desafortunado por su intervención.

En la siguiente narrativa, “Nogal” comparte su reflexión acerca de las interpretaciones y los vínculos (*anclajes*) que se ven implicados con aspectos de la historia personal:

“Profesor, y pienso que también, nosotros hacemos anclajes con algunas palabras, con algunas acciones que nos recuerdan hechos de un pasado,

que a lo mejor, una figura de autoridad lo hizo con nosotros y nosotros interpretamos que esa palabra o esa acción por lo que está diciendo de que “no me importa lo que dices”, cuando en realidad no lo dice así el alumno; entonces, tendemos a hacer ese tipo de anclajes por eso interpretamos”.

“Nogal” toma consciencia de las interpretaciones que hace en el establecimiento de sus relaciones interpersonales y ha descubierto que algunas tienen relación con otras personas (*figuras de autoridad*) o con experiencias acontecidas en otro tiempo, en su historia de vida, por tanto, reconoce que la interpretación puede tener su origen en otro lugar, lejos de la relación que está sosteniendo en el presente con su alumno, en el aquí y ahora.

Lo que se ha expuesto en este apartado confirma la relevancia que tienen las relaciones interpersonales para los docentes que participaron en el taller y vincula lo señalado por Rogers (1978; 1983; 1987; 1991), acerca de las habilidades, que constituyen las cualidades personales que son necesarias para establecer una relación que promueve el desarrollo de potencialidades con base en la comunicación clara y eficaz, según los términos de Okun (2010).

La implicación personal: La implicación de asuntos provenientes de la historia personal del docente.

La implicación personal desde la perspectiva de Casillas (2015), es la forma como una persona experimenta la influencia de alguna circunstancia que acontece en la vida y que impacta en su persona y/o en las demás por estar involucrada y comprometida de manera consciente o inconsciente. Para Carretero (2015), la implicación personal se refiere a las experiencias emocionales que son parte del mundo vivido de la persona y que emergen en el presente como respuesta ante un acontecimiento que vincula y que tiene influencia sobre su forma de actuar. Casillas (2015), además, reconoce que la implicación personal es inevitable, pues es algo que ocurre de forma natural y es una expresión de lo que conforma a la persona; esto es, la implicación personal es la manifestación de la subjetividad propia, en este caso del docente. Por consiguiente, y como también lo han afirmado las autoras (Carretero, 2015; Casillas, 2015), se puede afirmar que, en el ejercicio de la docencia al profesor se le presentan circunstancias que evocan su implicación personal influyendo en su estado de ánimo y repercutiendo en la manera de relacionarse con los educandos.

Como ya se ha aclarado en el Marco Teórico, en el presente trabajo se considera el concepto *implicación personal*, en el sentido de que el docente coloca sus propias dificultades relacionales y comunicativas en la relación con los educandos. De acuerdo con lo apreciado en las narrativas, la implicación personal de los docentes puede dificultar la comprensión empática, o sea, la comprensión del marco de referencia del otro, y, por tanto, tener una fuerte incidencia en la forma de relacionarse con los educandos. La implicación personal es inevitable porque la subjetividad -entendida como la manera de ser de la persona-, es un constitutivo de las relaciones interpersonales, pero cuando se implican aspectos problemáticos o las dificultades propias, se entorpecen las relaciones y la comunicación, provocando interpretaciones erróneas, sobre todo cuando los prejuicios, distorsión de percepciones, malentendidos, proyecciones y la falta de

una comunicación clara (en términos de Okun, 2010), se antepone en la relación; en este caso del docente con el educando.

Muchos de los prejuicios que afectan el establecimiento de una relación comunicativa con la cualidad de la comprensión empática, se sostienen en las creencias respecto a la manera de ser de otras personas, cuando se hacen generalizaciones o dando por hecho algo antes de darse la oportunidad de conocer lo que acontece. Por ejemplo, en la segunda sesión, del 23 de septiembre, “Castaño” hace una afirmación sobre los jóvenes de la nueva generación antes de acercarse a conocerlos:

“Pero sí, la generación que viene, como bien lo dice “Magnolia”, tienden a ser un poquito distintos a uno, ¿no? O sea, son como que más insensibles. Yo lo siento, yo lo siento, no lo sé, quizá no me han tocado algunos de esa edad o ni siquiera les he puesto atención en ese detalle. Pero sí son como un poco más insensibles, no sé... así como que... Están tan ensimismados”.

Como se observa, “Castaño” reconoce que no ha tenido la experiencia relacional con jóvenes de esa edad, sin embargo, ya se formuló la idea (preconcebida) de que son *insensibles*. Mientras tanto, “Álamo”, en la cuarta sesión, del día 7 de octubre, externó su molestia con referencia a los jóvenes de un grupo en quienes percibía apatía, según lo que ella interpretó. Como se puede apreciar, sus palabras llevan implícita la implicación personal de algunos aspectos no resueltos en su vida y que coloca en la relación con sus educandos:

“Todavía no me recuerdo que palabra, así como que el desinterés me desmotiva, o sea, me desmotiva entrar a ese grupo, y casi les digo: ¡Me caen gordos!”

El escaso conocimiento del marco de referencia del educando afecta a los docentes en su estado de ánimo y les despierta emociones tales como enfado, y a

veces, incluso impotencia y desilusión que se van acumulando y pueden aparecerse de cierto estrés y desgaste laboral, lo que podría contribuir a que ellos respondieran igualmente: con apatía y desinterés.

La idealización de los valores y costumbres de antaño -11 veces mencionada en dos sesiones-, así como la idealización de las relaciones en el seno familiar – señalada 24 ocasiones-, también pueden influir en la percepción que los docentes tienen con respecto a sus alumnos y, por ende, pueden dificultar el establecimiento de una relación con las cualidades de la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática. Para ilustrar algunas manifestaciones que relacionan la implicación personal del docente con la idealización de la familia y los valores de antaño, se presentan los siguientes extractos:

“Palma”, en la segunda sesión, del 23 de septiembre, se refiere a la idealización de la relación en el seno familiar y los valores que en ella se promueven:

“Pues yo creo que la familia está muy mal, y eso se viene viendo desde la conducta de los muchachos. Antes nosotros, la familia era una unidad de muchos valores, de mucha unión, de mucha... Eeem, convivencia, ahora ya la convivencia se ha perdido, los valores no los hacemos, no los... no los practicamos...”

En la narrativa de “Palma”, se puede observar que, con base en su percepción de *mala conducta* de los muchachos -en una clara generalización-, juzga como equivocada la manera de actuar de las familias actuales con el argumento de ser diferentes a lo que ella vivió en su familia nuclear. “Palma” continúa, colocando la implicación de sus creencias en la relación con los estudiantes al hacer un juicio con respecto al aspecto autoritario de los límites que se establecían en el seno de su familia:

“Los muchachos están, como... desinhibidos, desaforados, como que no conocen límites, no dados por la familia. A nosotros, bueno, en mi época, la familia era lo primero y estábamos, así como muy agarrados de la mano y: “de aquí no te me sueltas, porque si no así te anda yendo”.

De esta forma, “Palma” comenta que, lo que tal vez, en el momento de vivir el autoritarismo de sus padres -en la infancia y juventud-, le hizo sentir aprisionada, hoy considera necesario que se lleve a cabo en el seno familiar de los estudiantes. Después, juzga una vez más a los jóvenes de la actualidad haciendo una comparación con su experiencia personal en el seno familiar:

“Y yo creo que estuvo bien porque ni nos traumamos, ni pensamos en suicidarnos ni pensamos en, eeem... otras cosas negativas que ahora los muchachos traen, pero a flor de piel, ni burlarnos... y mucho menos burlarnos de la gente, ni de nuestros compañeros, ni de nuestros amigos”.

Nuevamente, “Palma” alude a la idealización de los valores implantados con rigor en el seno de su familia y los buenos resultados que, a su parecer, esto tuvo en cuanto a la formación familiar y la educación en una clara alusión a que esto también sería provechoso para los jóvenes de hoy en día. Y dado que ha cambiado la manera de formar a los niños y jóvenes, es por esto que tienen tantos y tan severos problemas. En acuerdo con esto, termina refiriéndose a los jóvenes de hoy de una manera absolutista, lo que refleja la implicación de la forma como fue formada en el seno familiar en la relación con sus alumnos, es decir, la implicación de ciertos aspectos de su historia personal, colocada en la relación con los educandos:

“Era mucho el respeto que nos infundían en la familia, mucho respeto a los maestros mucho respeto a las personas mayores, que ahora están perdidos. Ahora no tienen respeto por nada ni por nadie...”

En la narrativa de “Palma” hay una clara y explícita alusión al respeto como algo que valora de manera notoria y que, según su consideración, no está presente en los jóvenes hoy en día, lo que, además, les genera severas consecuencias en su persona. Así, vemos que las normas ejercidas con un tono de autoridad incuestionable que ella vivió en el seno familiar se hacen presentes en la percepción que tiene de los educandos y de los jóvenes en general; cuestiones que se hacen presentes en su comunicación y en su manera de relacionarse y que matizan el ejercicio de su docencia. Es decir, se priorizan los esquemas adquiridos -el marco de referencia propio que Bourdieu y Passeron (1970 como se citó en Ávila, 2005) denominan *habitus*- respecto a la manera de formar y educar a los jóvenes. Estos esquemas propios que se transfieren a otras situaciones, contextos y personas (como es el caso), y que aquí llamamos implicación personal, moldean la manera de comunicarse y de relacionarse de la profesora con sus educandos. Estas cuestiones (o implicaciones) le dificultan a “Palma” alcanzar mayores comprensiones respecto a sus alumnos y a los jóvenes en general. Para finalizar, “Palma” expresa una frase que revela el gran peso que otorga a la estructura de la familia al situarle como causa de los problemas de los jóvenes en la actualidad:

“...y yo creo que la familia se está desmoronando y ahí es de tanto problema que tenemos”.

Otras manifestaciones de la implicación de asuntos provenientes de la historia personal del docente que interfieren en la comprensión empática, y que en el taller quedó de manifiesto de manera frecuente (el 73% de los participantes lo externaron), es la percepción de que el alumno tiene una baja valoración hacia la persona del docente. Es decir, que el grueso de los profesores interpreta que el educando no les otorga la atención y respeto que ellos esperan (o exigen). En tales circunstancias, el docente llega a interpretar las dificultades que tiene con el educando como una afrenta a su persona por lo que responde con una acción autoritaria que le dificulta (o llega a impedir) que indague lo que les sucede a los

educandos y a ellos mismos. Como ejemplo que apoya lo anterior, encontramos que, en la sexta sesión del día 28 de octubre, “Júpiter” reacciona ante la invitación hecha por el facilitador/interventor a los profesores para acercarse a indagar en torno del comportamiento que considera inadecuado por parte de los alumnos. De inicio, “Júpiter” señala que, desde su postura, no considera conveniente acercarse a los alumnos para indagar lo que les pasa, revelando con cierto enfado, su falta de interés por establecer una relación efectiva con ellos:

“Yo creo “Fer”, que de verdad lo externo, porque eso de estar buscando el modito a cada uno en lo personal... yo con los de bachillerato quizá, pero en licenciatura yo ya no lo hago jeh!...”

La respuesta de “Júpiter”, con tintes sarcásticos, indica cierta falta de apertura para indagar más allá de lo que sus creencias le dictan, lo que también se hace manifiesto en la relación con el interventor/facilitador al transferir sus propios esquemas a los propósitos del taller en el que participa; no se trata de lograr mejoras en los procesos relacionales y comunicativos docentes sino de “estar buscando el modito a cada uno [de los estudiantes] en lo personal”. La respuesta de “Júpiter” se apareja, además, de un tono de ironía, molestia y oposición, quizás por sentirse trastocado en su creencia con respecto al ejercicio docente. Después, desvela cómo estos aspectos se implican en la relación con los alumnos, particularmente cuando percibe que alguno de ellos no le otorga la atención que él exige:

“Sinceramente, el chavo que está distraído en el celular, que no atiende, yo aplico esto, cuando me preguntan algo y abiertamente así (...) no lo pelo. Tarde o temprano ese chavo se acerca y me lo han reclamado, que por qué no los atiendo, que por qué no le hago caso y le digo: “¿Qué sentiste cuando no te pelo?” Les devuelvo la tortilla: “Así siento yo cuando estoy dando clase y tú estás en tus asuntos y no me pelas”.

Esta respuesta de “Júpiter” lleva una fuerte carga emocional de enojo y deseo de revancha que emerge de la implicación de aspectos de su historia que tienen que ver con la atención de los otros hacia su persona, pues juzga como *desinterés y desvaloración* hacia su persona el hecho de que un estudiante esté *distraído y que no le atiendan*. Debido al contenido emocional en este fragmento, se retomará en el último apartado intitulado “La experiencia emocional”.

En la cuarta sesión del día 7 de octubre, se presenta otro ejemplo de la implicación de asuntos provenientes de la historia personal del docente, en torno a las percepciones e interpretaciones que tiene “Arce” de los estudiantes:

“El alumno es el mismo, no importa la nacionalidad, tiene los mismos intereses: llegar y aprobar la asignatura a cualquier precio. Y en un 70% no le importa lo que tú dices y en un 30% lo agarra para beneficio personal (...) Y ellos nos utilizan a nosotros como trampolín. Si tú no le agradas va a llegar el momento que va a hacerte creer que tú le agradas, porque llegó el momento del examen y llegó el momento del adiós. Si tú no le interesas va a llegar un momento que tú puedas lograr el interés por la coacción, por la obligación o por poner una actividad que no les guste”.

En la narrativa de “Arce”, se observa que se siente utilizado por los estudiantes, interpretando que a la gran mayoría de educandos no les importa lo que él les dice ni su persona, y a los que sí les interesa, es porque esperan obtener de él algún beneficio personal. De esta forma, en la relación con los estudiantes, no sólo los que están a su cargo como profesor sino con cualquier estudiante, “Arce” prioriza su esquema referencial -marco de referencia propio o *habitus*- en su comunicación y en sus relaciones como docente. De ahí que se señale que ciertos aspectos de la historia personal de “Arce” están implicados y le generaron la experiencia de *ser utilizado por otros*, que, al transferir a los estudiantes, le producen una fuerte molestia y enojo y le hacen problemática la interacción con ellos.

Como se puede examinar en los fragmentos anteriores, la implicación de aspectos de la historia personal del docente que dejaron vivencias difíciles puede obstaculizar la relación comunicativa con el educando, y así, de asuntos provenientes de la historia personal del docente provocar molestia en ambos. Por lo tanto, como lo establecen Carretero (2015) y Casillas (2015), es necesario que el docente, en un acto reflexivo, identifique las situaciones en las que se ve involucrado, comprometido o implicado, para tomar consciencia de ello, reconocerlas como propias y pueda evitar interponerlas en su interacción en el ejercicio educativo. En otras palabras, elaborar su implicación personal para el desarrollo propio y el de los educandos.

La implicación de los asuntos provenientes de la historia personal del docente también puede favorecer la relación comunicativa con otras personas. En el transcurso del taller, los docentes manifestaron comprensión hacia sus colegas cuando las expresiones tuvieron relación con la propia implicación personal. En la quinta sesión, del día 21 de octubre, “Castaño”, después de realizar una actividad de escucha en parejas, comenta su experiencia:

“Magnolia” es una persona muy activa, (...) es una persona demasiado inteligente, porque fueron cinco minutos, en los que hablar cinco minutos corriditos, es de cierta manera complejo; y máxime, yo siento, que de temas personales, de cuestiones personales. Entonces, iba hilando sus ideas de una manera muy adecuada, muy óptima a mi percepción; tenía el sentido de hecho de que me dijera: “Y esto me afecta por esto y demás”.

“Castaño” externa la percepción que se formó al escuchar la manera de comunicar de “Magnolia”, reconociendo su habilidad para expresar cuestiones personales con soltura y la manera de tomar consciencia de sus respuestas. Además, reconoció la propia dificultad para comunicarse de esa manera, que dijo, *es de cierta manera complejo; y máxime de temas personales*. En este caso, la

implicación de “Castaño” referente a la dificultad de expresión de asuntos personales le originó admiración por su colega al verle como *una persona demasiado inteligente*; tales muestras de reconocimiento contribuyeron al enriquecimiento de la relación entre ambos.

En la segunda sesión, del día 23 de septiembre, “Arce” comenta que se *sensibilizó* con la narrativa de un asunto personal compartido por “Alamo”:

“Alguien no ha platicado algo que escuchamos que yo no les voy a platicar, si ella desea platicarlo en algún momento en el grupo, pues creo que sería muy... muy bonito escucharla para todos, pero sí nos sensibilizó muchísimo algo de una persona del grupo de nosotros que comentó (...) Y de verdad que es duro escuchar cosas”.

“Arce” reconoce la experiencia personal de “Alamo” y comparte su interés en que los demás docentes escuchen la historia porque espera que se conmuevan igual que lo hicieron él y los miembros de su equipo (*sí nos sensibilizó muchísimo*). La implicación con el asunto de “Alamo” y la forma en que lo vivió, favorecieron el interés por conocer la experiencia de su colega y emergió un sentimiento solidario, lo que a su vez, contribuyó para el establecimiento de la relación comunicativa. De acuerdo con Cervantes (2015), “la solidaridad es un emocioonar compartido” (p.156) y recíproco que se vincula con la comprensión empática.

Por su parte, en la cuarta sesión, del 7 de octubre, “Manzano” comparte cuestiones personales con sus alumnos con la intención de crear el clima de confianza y estimularlos para compartir de igual manera. “Manzano”, alude a ciertos asuntos implicados en la historia personal:

“Vamos a hacer actividades para que nos vayamos abriendo más porque el socializar en verdad ayuda. (...) Yo lo comento por experiencia, sí era

introvertido y la verdad... me costaba muchísimo trabajo abrirme con las personas a comentar algo personal, (...) y luego lo vas llevando a la práctica y no es malo... Te pueden decir pendejo, te pueden decir: “¡Ay qué ñoño, qué sentimental, qué niña!” ¡Te cae de todo! Pero a final de cuentas está padre que te abras, porque luego no necesitas que de estar en el alcohol o de estar tan deprimido como para estar compartiendo este tipo de cosas. (...) Y el compartir es socializar y es abrirse, así que, este ejercicio, la intención es para eso”.

De esta manera, “Manzano” reconoce su dificultad para *abrirse* con las personas y expresar cuestiones personales cuando era *introvertido* y menciona que vale la pena expresarse aunque le juzguen o le clasifiquen con adjetivos que tienen la intención de desvalorizarle. En la narrativa puede percibirse la molestia de “Manzano” por haber sido objeto de burlas y juicios por comunicar asuntos personales con carga emotiva; sin embargo, no permite que eso le desanime para seguir haciéndolo porque conoce los beneficios que conlleva para el establecimiento de relaciones interpersonales. Finalmente, “Manzano” reporta que la relación comunicativa con los alumnos progresó considerablemente después de esa charla y la dinámica que efectuaron a continuación. En otras palabras, la implicación de los asuntos personales en su historia como docente, le permitió comprender de manera empática a los alumnos que no querían compartir cuestiones personales y le estimuló para exponerles su propia implicación, lo que al final contribuyó para progresar en el establecimiento de la relación comunicativa con los educandos.

Como ya se estableció, la implicación de asuntos provenientes de la historia personal del docente es inevitable, por ello es relevante el acto reflexivo y la *elaboración de la implicación personal* (Carretero, 2015), que, de lo que se trata, es que el profesor: a) reconozca aquellos aspectos que, de su historia familiar, social, cultural, etc., se hacen presentes en la comunicación y relación con los

educandos y no las favorecen, a fin de hacerlos a un lado durante la relación, y b) reconozca y promueva aquellos que sí favorecen la relación comunicativa.

10.2 La comprensión empática

Sesión tras sesión, los docentes fueron comprendiendo las posturas y desempeños de otras personas, gracias a las historias narradas por sus colegas que desvelaban experiencias personales que contribuyeron para que conocieran marcos referenciales más allá de los propios. El ejercicio de escuchar a los docentes que compartieron sus vivencias fue desarrollando en el profesor, la habilidad de comprender de forma empática, acercándose a conocer y entender el marco de referencia del otro. Esto fue dándose paulatinamente durante el transcurso del taller, tal como se pudo apreciar en la narrativa de los participantes en cada sesión, hasta los relevantes avances que registraron de manera escrita el día 4 de noviembre, en el “Cuestionario final del taller” (ver Anexo No. 3). A continuación, se presentan algunos fragmentos de estas respuestas:

- a) “En este curso he aprendido y entendido la importancia de saber relacionarme con mis alumnos de manera más empática; y poder generar un clima en la relación maestro-alumno más agradable y con ello saber escuchar a los alumnos y ser más asertivo en mis comentarios”.

La respuesta de este docente refleja interés por establecer una relación comunicativa con los educandos y señala tres aspectos importantes para lograrlo: 1) la comprensión empática, 2) crear el clima psicológico propicio, y 3) la escucha.

- b) “Me quedo con un buen “sabor de boca”, aprendí a escuchar a los demás, a identificar mis problemas en sus problemas y con la idea de ser más abierto a sus opiniones”.

En este comentario, el docente advierte que se vio reflejado en los asuntos difíciles que externaron algunos colegas en sus narrativas, lo que coadyuvó a la comprensión de su marco de referencia y señala que aprendió a escuchar con aceptación positiva, *con la idea de ser más abierto a sus opiniones*.

También desde los cuestionarios que se les presentaron con el título “Reflexión sobre la sesión” (ver Anexo No. 2), se pudieron recuperar algunas impresiones de los participantes que revelan experiencias relacionales en cuanto a comprensión empática. En la “Reflexión sobre la sesión” del día 30 de septiembre, “Palma”, reconoce que ahora entiende que otras personas piensan de manera diferente, es decir, toma consciencia de la diversidad de ideas, creencias y opiniones derivadas de los diversos marcos de referencia:

“Sí me puso a pensar en el recurso de entender que las personas piensan diferente a mí aun cuando recibimos las mismas instrucciones”.

Por su parte, “Fresno”, recupera los elementos que caracterizan la comprensión empática, como conocer y comprender el marco de referencia del otro, aun cuando se interpone la implicación de asuntos provenientes de la historia personal:

“Cada quién tiene preconceptos e ideas que consideran los ideales, es importante ver el antecedente de esas ideas antes de juzgarlas de manera aislada”.

En esta narrativa, “Fresno” reconoce que cada persona tiene ideas preconcebidas, algunas de ellas idealizadas, y sugiere la relevancia de indagar su origen para conocer su marco de referencia y entenderle. Este fragmento constituye un ejemplo de la claridad de discernimiento que tiene “Fresno” con respecto al concepto de la comprensión empática en la relación comunicativa.

En la “Reflexión sobre la sesión” del día 21 de octubre, “Nogal” también alude a la comprensión empática afirmando que escuchando y conociendo el marco de referencia de los otros docentes se posibilita establecer una relación comunicativa con ellos:

“Escuchar a mis compañeros me permite conocerlos y establecer con ellos una mejor comunicación al saber qué les gusta, cómo pueden reaccionar ante determinada situación”.

Por su parte, “Castaño”, reconoce que la apertura de los colegas docentes para compartir experiencias personales le permitió comprender el marco de referencia y, de esa manera, entender algunas de sus respuestas ante situaciones determinadas:

“Gracias a la apertura de los compañeros, entiendo por qué (un poco más) de sus conductas, procuro ya no juzgar y trato de hacer conciencia de mis emociones ante las situaciones que se me presentan”.

Como se aprecia en la narrativa, “Castaño”, también reconoce que trata de suspender los juicios, y además, está trabajando en el acto reflexivo de conocerse a sí mismo, tomando consciencia de sus emociones.

En la cuarta sesión, del día 7 de octubre, “Palma” comentó que, siguiendo la sugerencia de realizar una de las “Experiencias Estructuradas” vivenciadas en el taller, decidió aplicar en su grupo de licenciatura la que parte de la reflexión de los jóvenes para escribir y compartir el máximo orgullo y el mayor anhelo que tienen en su vida. En su narrativa reconoció su sorpresa por conocer las ideas y aspiraciones que tienen los alumnos, pero también manifestó su interés por la relación. En las palabras de “Palma”:

“Y ya me puse a leer sus respuestas y les dije: “Químicos, está muy bien lo que piensan ustedes de ustedes mismos, ¿Por qué no querían hacer esto?”

-“¡Ay! Es que ¿para qué? si ya sabemos todo, para qué si ya lo sabemos”.

“Pero yo no, así es de que también me sirvió a mí para conocerlos a ustedes”.

“Palma” mencionó que, además, se encontró con relatos de situaciones difíciles de afrontar en la vida de los jóvenes. De esta manera, se interesó, conoció y comprendió el marco referencial de los educandos y su relación se ha tornado más cercana:

“Y ya uno que otro que me despertó el interés lo llamé a aparte y le dije: “Oye ¿por qué piensas esto? ¿Por qué piensas lo otro?” Y estuvo muy bien porque cambió la dinámica de la... de la clase”.

En la “Reflexión sobre la sesión” de ese día, “Palma” afirmó: “Después de la actividad con los alumnos, ellos me tuvieron más confianza en compartir sus cosas personales (...) Puedo tener un mejor contacto y empatía con mis alumnos”.

Por su parte, en la segunda sesión del día 23 de septiembre, “Magnolia”, manifiesta comprensión empática señalando que, aunque reconoce dificultades para establecer la relación comunicante, en lugar de juzgar a las nuevas generaciones, como docente habrá de explorar maneras de aprovechar las cualidades y las áreas de oportunidad que tienen orientadas a su desarrollo:

“Pero yo ahí también creo (...) más bien nosotros ¿qué podemos hacer para utilizar eso que ellos traen y enfocarlo?”. Es muy difícil porque nosotros no somos de esa generación”.

En la tercera sesión del 30 de septiembre, “Palma” se dirige a “Arce” haciendo señalamientos de la forma en que percibe la implicación de asuntos provenientes de la historia personal del docente:

“Y siempre estás con el estrés y con la frustración, y que quiero ganar... ¡Y darle en la madre!... ¡Es que así es él!”.

La forma en que “Palma” se expresa con el uso de la palabra *siempre*, que generaliza, y empleando calificativos (*así es él*), enjuicia y denota falta de conocimiento del marco referencial del docente; por lo tanto, puede provocar irritación en la mayoría de los casos, pero en esta ocasión su comentario fue bien recibido por “Arce”, porque él ha progresado en el conocimiento de su persona y porque comprende el marco de referencia de su interlocutora. Su respuesta es contraria a lo que comúnmente pudiera esperarse pues reconoce las dificultades que determinan su manera de proceder:

“Sí, sí soy, sí soy, obsesivo compulsivo y en Miami me conocen... pero no puedo, es que yo lo reconozco, yo lo sé”.

También se encontraron narrativas en el 91% de los participantes en las que se manifiesta que el docente no fue comprendido por otra(s) persona(s); es decir, se reconoce la falta de comprensión empática en su entorno. En la segunda sesión, del 23 de septiembre, “Álamo” dice que no le importa lo que piensen sus hermanos acerca de su decisión de donar un riñón para su marido:

“Porque dicen: “si lo hubieras hecho por un hijo está bien, pero ¿por tu pareja, que te pudo haber engañado, que te puede dejar?”. Eso no me importa”.

En este caso, la escasa comprensión empática y aceptación positiva incondicional en la respuesta que “Álamo” recibió de sus hermanos, provocó

irritación, aun cuando no lo expresa verbalmente, pues, aunque dice que no le importa es un asunto que tiene presente y mencionó más de una vez en su narrativa.

En la “Reflexión sobre la sesión” del día 21 de octubre, como respuesta a la pregunta número 1 (“Con lo acontecido en la sesión de hoy, ¿consideras que pudiste establecer contacto con tu experiencia? Explicar brevemente”), “Roble” afirma que recibió, por parte del facilitador, una atención diferente que la otorgada a los demás docentes, de tal manera que se sintió *excluido* de la interacción grupal:

“Sí, hoy sentí frustración porque con todos mis compañeros se profundizó en algunos temas personales, y conmigo no, y hoy necesitaba desahogar algunas cosas. Me sentí excluido”.

En esta respuesta se advierte que, según la percepción de “Roble”, no fue comprendido de manera empática en su necesidad de desahogo y menciona la experiencia emocional que esto le produjo.

El progreso en la comprensión del marco de referencia del otro constituyó un importante elemento para el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas de los docentes que participaron en el taller; unos más que otros, pero todos manifestaron de alguna forma, oral o escrita, haber comprendido la manera de ser o de responder del otro después de conocer aspectos contextuales de la historia personal.

10.3 La experiencia emocional

La “Experiencia Emocional” es una categoría que surge de lo acontecido en el taller, ya que el 100% de los docentes refirieron, más de una vez, que la comunicación que sostuvieron con alguna persona –sea alumno, familiar o amigo-, estuvo determinada por la emoción que sentían en su momento. Desde esta realidad es posible ratificar lo señalado por Le Bretón (1998), que la experiencia emocional es un elemento constituyente en las relaciones interpersonales y apoyado por Cervantes (2017), quien afirma que “las emociones son procesos relacionales” (p.32).

Desde la primera sesión de trabajo –la del día 23 de septiembre-, algunas narrativas de los docentes manifestaron la relevancia de la afectividad, reflejando su interés por la experiencia emocional, como es el caso de lo expresado por “Nogal”:

“Se pintó también un corazón porque nos dimos cuenta pues de que todos nosotros somos gente muy sensible que amamos a lo mejor más allá de lo que nosotros podemos imaginar”.

Desde otra fuente, lo que los docentes registraron de manera escrita, el día 4 de noviembre en el “Cuestionario final del taller”, se extraen los siguientes fragmentos:

- a) “A mis alumnos les puedo informar de cómo me siento ante una actitud positiva y negativa y eso me ha permitido tener una relación tanto afectiva como de trabajo”.

En la respuesta de este docente puede identificarse la congruencia de expresar las emociones que experimenta en el presente. Además, manifiesta que

la relación afectiva con los alumnos no interfiere con las actividades escolares ni los propósitos académicos.

Por otra parte, otro docente mencionó en la sesión número 4 del día 7 de octubre, que tenía algunas dificultades con la actitud de una alumna y le daba la impresión de que era por razones de desagrado hacia su persona; dudaba si su percepción se debía a la interpretación que había formulado, por lo que decidió preguntar directamente a la alumna. En el “Cuestionario final del taller” el docente se refirió a este asunto de la siguiente manera:

- b) “Pude confirmar con una alumna que siempre tiene una mala actitud hacia mí, y pude tener claro que yo no le agrado y por eso ella es así conmigo”.

En este caso, después de acercarse a la alumna para conocer lo que acontecía, el profesor descubre que *no le agrada* su persona y reconoce su postura otorgándole plena consciencia. Seguramente este descubrimiento produce emociones en el docente y la falta de su correspondiente expresión puede almacenar resentimientos que dificulten aún más la relación educativa.

- c) “Una de las habilidades que desarrollé fue hacer consciente las situaciones, y descubrí que es más complicado de lo que parece. Pude aplicar el identificar el cómo me siento o qué emociones desencadena en mí algunas actitudes de los muchachos y comenzar a trabajar en base a ella.”

En este fragmento, el docente advierte la dificultad que encuentra al darse a la tarea de tomar consciencia sobre sus vivencias cotidianas, pero descubre que ya puede identificar algunas emociones que se producen en su interacción con los alumnos y, como señala, el reconocimiento de la emoción puede ser la base para el acto reflexivo en el conocimiento que el profesor tiene de sí mismo.

Por otro lado, se encontraron narrativas que además de reconocer la experiencia emocional reflejan conocimiento del origen. Por ejemplo, “Arce”, en la sexta sesión del día 28 de octubre, menciona lo duro que fue cargar con la responsabilidad de cuidar a sus hermanas por encargo de su padre:

“Mi papá me decía: tú eres el macho alfa, tú eres el rey, tú eres el que guía, tú eres el que esto, el otro. Entonces, mi padre siempre me dio... que se lo agradezco, pero fue también muy duro por esa parte porque yo agarré una responsabilidad”.

En la narrativa de “Arce” se refleja la implicación de asuntos provenientes de la historia personal por las altas expectativas de su padre, quien le asignó un rol que no le correspondía. Además, expresa una emoción –sin nombre aparente– derivada de esa pesada carga de responsabilidad cuando refiere que *fue muy duro*.

A continuación, se retoma el fragmento de la sexta sesión del día 28 de octubre, en el que “Júpiter” describe su forma de responder a un alumno ante el supuesto *desinterés* hacia su persona. La narrativa lleva implícito su contenido emocional, que aunque no se expresa, es posible reconocerlo por la respuesta de represalia:

“Sinceramente, el chavo que está distraído en el celular, que no atiende, yo aplico esto, cuando me preguntan algo y abiertamente así (...) no lo pelo, tarde o temprano ese chavo se acerca y me lo han reclamado, que por qué no los atiende, que por qué no le hago caso y le digo: “¿Qué sentiste cuando no te pelo?” Les devuelvo la tortilla: “Así siento yo cuando estoy dando clase y tú estás en tus asuntos y no me pelas. ¿Verdad que se siente gacho? –“Pues sí”-. A bueno, pues es para que reflexiones”.

Como se aprecia en este párrafo, “Júpiter”, al ver al alumno atendiendo su teléfono celular interpreta que *no tiene interés en su persona* porque está *distraído* y *no le atiende*, lo que le despierta fuertes emociones -como enojo, cierto desprecio hacia el alumno e intensas ganas de lograr la revancha-, lo que manifiesta de la misma manera como lo interpreta; con desinterés hacia el alumno. De este modo, intenta atraer la atención de los educandos, lo que a veces consigue, pues algunos se le acercan y le reclaman esta (aparente) indiferencia. A continuación, “Júpiter” va más allá y manifiesta que hace *sentir mal* a los alumnos y les dirige frases de desvaloración –lo opuesto a la aceptación y la comprensión-, que dejan entrever su deseo de cobrar revancha:

“Y de veras no los pelo, les doy el avionazo y no lo pelo y eso los hace sentir mal a ellos y yo le digo: “Pues analícese usted compañero, ¿por qué cree que no lo pelo?, porque no vale la pena pelarlo a usted, usted no me pela a mí yo a usted tampoco. Y esa técnica a mí me ha servido, me dicen que hasta soy un tanto sarcástico”.

Como se observa, “Júpiter”, expresa abiertamente su molestia y sus ganas de que el otro se sienta mal por lo acontecido, mandando el mensaje de que *no vale la pena* prestarle atención ni interesarse por él. Como se puede ver, estas respuestas del docente podrían atraer la atención de algunos educandos, pero no así de otros -aquellos que no se le acercan ni le piden de manera abierta su atención-. De cualquier manera, tanto el educando que se acerca al profesor, como el que no lo hace, reciben -directa e indirectamente- su irritación, desinterés, desgano y apatía que rayan en un cierto desprecio y un *sarcasmo* (que ya se le ha señalado). Estas, y otras respuestas semejantes, se caracterizan por un alto contenido emocional, que aparece, no sólo simulado con indiferencia, sino por una extrema desvaloración hacia la persona del educando. También es importante reconocer que, como en este caso, la acumulación de emociones y la falta de su correspondiente expresión -en el marco de la interacción docente-educando-, resulta poco favorable, tanto para la persona del docente como para la labor que

desempeña, pues dificulta la instalación de una atmósfera propicia para el aprendizaje, pero, sobre todo, para el establecimiento de una relación educativa. Lo anterior es de suma relevancia, pues, como ya se ha afirmado, el acto educativo es, precisamente, de índole relacional.

Como puede observarse, la implicación de los asuntos provenientes de la historia personal del docente sigue estando presente en las narrativas que se presentan porque las experiencias emocionales están vinculadas a ella; por ende, hablar de respuestas emocionales también es hablar de implicación personal. Como un ejemplo de ello, se presenta un fragmento de la narrativa de “Fresno” en la tercera sesión del día 30 de septiembre, en la que toma consciencia de su respuesta emocional, originada por la manera de interpretar y de actuar con respecto a una colega docente:

“Aprovecho para hacer una disculpa pública de hecho a la maestra, porque cuando recién entro la maestra, este... su manera de hablar, me recordaba a otra maestra que había estado que yo no la podía ver ni en pintura, entonces yo escuchaba a la maestra “Nogal” hablar y yo este... y le sacaba la vuelta, o sea yo veía a la maestra “Nogal” y para mí era un recordatorio de la [otra] maestra entonces yo la veía y... yo la veía y...”

“Fresno”, reconoce que la percepción de su colega -su primera impresión-, le llevó a interpretar de forma equivocada porque le recordaba a otra docente con quien tuvo relación laboral en otro tiempo y que le despertaba molestia. “Fresno” antepuso la implicación de ese asunto pasado de su propia historia generando una respuesta emocional de rechazo, adelantando un juicio y cerrando la oportunidad de conocerle. El docente reconoce su error y pide *una disculpa pública* a la profesora. “Fresno” agrega:

“Después, cuando la empecé a tratar a fuerzas más que por ganas, porque a veces tienes que tratar a los compañeros aunque no quieras (...) me di

cuenta de que en realidad ella no es así, es una persona súper positiva, es una persona que siempre te está dejando buenos comentarios, es una persona que efectivamente... mejor no te habla que decirte algún comentario negativo”.

En la relación interpersonal, “Fresno”, descubre la forma de ser de “Nogal” y reconoce su valor como persona, cayendo en la cuenta de su interpretación equivocada. El docente concluye:

“Y yo me di cuenta de que: “¡Espérate!, o sea, tienes a una persona que es súper positiva y le estas sacando la vuelta porque tienes una asociación con una persona negativa (...) Entonces, eso habla de cómo a veces encasillamos a las personas nada más porque tenemos algún antecedente de alguien más, ¿no?”

Finalmente, “Fresno” manifiesta el aprendizaje adquirido en relación a prejuizar, evaluar o etiquetar a las personas por la implicación con relaciones, personas o asuntos que forman parte de la propia historia.

En general, las narrativas presentadas muestran la relevancia que tienen las relaciones interpersonales en el grupo de docentes que participaron en el taller, considerando la interrelación con el educando, pero también refiriéndose a la relación laboral y a la relación en el propio seno familiar. Se encontraron manifestaciones de docentes que responden de forma autoritaria, incluso llegando a manifestaciones de desvaloración del educando, pero todos, mencionaron al menos una vez, que tenían interés por relacionarse de manera más adecuada en los diferentes entornos de su vida. Ese interés y su acción volitiva se conjugaron para lograr importantes avances, al menos en el 73% de los docentes, en la transformación de su forma de establecer relaciones con los demás, inclusive con los educandos. Según las manifestaciones del otro 27% restante, descubrieron aspectos de su persona que habrán de revisar para transformar la manera de

relacionarse con los alumnos y con otras personas de su entorno social. Por lo tanto, si el docente quiere que se produzca un cambio favorable en la actitud de un alumno, entonces él habrá de transformar su forma de relacionarse. Las palabras de Rogers (1983), vienen a cuento: “Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (p.40).

Para establecer la relación interpersonal comunicativa es importante desarrollar la habilidad de comprender el marco de referencia del otro, considerando las múltiples dimensiones de la persona, incluyendo, además de su contexto y su historia de vida, su experiencia emocional, dada la relevancia que tiene para la comprensión empática y porque la relación misma es emocional. En la interacción también es importante considerar la influencia de la implicación de asuntos provenientes de la historia personal que tienen los involucrados, porque es inevitable y puede ser determinante en su respuesta emocional, interponiendo barreras para la comunicación clara y eficaz (Okun, 2010).

11. DIÁLOGO CON LOS AUTORES

En este apartado se toma en consideración lo acontecido durante la intervención, descrito en el apartado de “Los Hallazgos” vinculado con la fundamentación teórica del presente trabajo, en un diálogo entre los autores y los actores sociales para disponer una aproximación a la cuestión que se estudia. Los sucesos ocurridos y las manifestaciones de los docentes se verán extrapolados con las afirmaciones que dan sustento a los supuestos y objetivos de desarrollo de habilidades para la relación comunicativa entre docentes y educandos.

Como se observa en el Capítulo “Los Hallazgos”, los docentes que participaron en el taller manifestaron su interés por establecer relaciones interpersonales efectivas con las personas que conforman su entorno cotidiano, considerando entre ellas a los alumnos. Es decir, se interesaron en desarrollar habilidades relacionales y comunicativas para mejorar la manera de interactuar con otras personas. Esta motivación constituyó un abono fértil en el dinamismo evolutivo del grupo de profesores, pues como afirma Rogers (1991), para que el aprendizaje –en este caso de los docentes-, sea significativo, es auto iniciado, o sea, se inicia por voluntad propia. Como ejemplo de tal interés, se presentan los siguientes fragmentos:

En el “Cuestionario de inicio del taller” (ver Anexo No. 1) del día 9 de septiembre, “Alamo”, en la pregunta 2 “Si además tienes alguna inquietud diferente, es muy importante conocerla. Describe cuál es”, responde:

“Es conocer una manera más adecuada de interactuar con las personas que interactúo”.

Mientras que, en respuesta a la pregunta 3, respecto a sus expectativas puestas en el taller, “Nogal” manifestó que esperaba adquirir:

“Herramientas para mejorar la relación interpersonal de manera general: amigos, familia, colegas, alumnos”.

De conformidad con lo establecido por Barceló (2003), se tuvo el cuidado de orientar la actividad del interventor/facilitador con diversos enfoques imbricados en los diferentes momentos del proceso de crecimiento grupal y en concordancia con los propósitos de la intervención: 1°) la creación de un clima de confianza, 2°) el establecimiento de la relación comunicativa con los docentes y entre ellos, 3°) la atención y escucha de las narrativas mostrando aceptación positiva incondicional, 4°) la manifestación de la comprensión empática hacia los docentes, y 5°) la demostración de congruencia, evidenciando la coherencia entre sensaciones, emociones y creencias. Cabe mencionar que, aunque las tareas enumeradas se disponen en orden cronológico, el proceso no fue rígido y lineal sino flexible, por ser un dinamismo orgánico y circular que acontece en un ir y venir entre sus fases. Como se puede apreciar, se tuvo en consideración lo advertido por Rogers (1991) y Freire (1997), en cuanto a ser el ejemplo de la forma de facilitar, encarnando lo que se quiere transmitir. Dicho en otras palabras, modelando con los docentes, la manera de ser y de actuar del docente/facilitador que busca promover el desarrollo. Como lo asentado por Barceló (2003), en la intervención, el facilitador/interventor tiene el papel de modelar la forma de relacionarse y comunicarse efectivamente con la intención de mostrar lo que se esperaría que hagan los docentes con los educandos.

En cuanto al ambiente propicio para el encuentro entre las personas, Rogers (1983) y Barceló (2012), afirman que es fundamental que el facilitador se esmere en que exista un clima psicológico adecuado; en otras palabras, tener tierra fértil para el desarrollo de las raíces de la relación y es tarea del facilitador darle consistencia. De esta forma, en el desarrollo de las primeras tres sesiones del taller se fue creando el clima de confianza, como lo señalan dichos autores, por medio de la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática constitutivas de la relación comunicativa. Sin embargo, es importante destacar que

la temprana participación de algunos docentes compartiendo experiencias personales, colaboró a la formación del ambiente de confianza en el grupo; en sentido metafórico, las prolíficas aguas de riego llegaron pronto. En ese sentido, en la segunda sesión del día 23 de septiembre, “Arce” comentó acerca de la experiencia personal narrada por “Alamo”:

“Si ella desea platicarlo en algún momento en el grupo pues creo que sería muy... bonito escucharla para todos, pero sí nos sensibilizó muchísimo algo de una persona del grupo de nosotros que comentó (...) Y de verdad que es duro, escuchar cosas”.

Con referencia al clima psicológico adecuado vinculado a las habilidades relacionales y comunicativas, en el “Cuestionario final del taller”, respondido por los docentes de forma anónima, se encuentra la siguiente respuesta:

“Creo que al mostrar actitudes de apertura se logra crear un clima de confianza, diálogo, entendimiento y comprensión de los comportamientos de los alumnos; poder ayudarlos a crecer y con ello también crezco yo mismo”.

En algunas sesiones se presentaron adversidades que en el transcurso del taller se pudieron superar. Por ejemplo, en las primeras sesiones del taller se encontró que tres docentes antepusieron algunas objeciones ante la proposición de acercarse a los educandos para la construcción de la relación comunicativa, cuestión que dificultaría el progreso del mismo. En la segunda sesión del 23 de septiembre, “Palma” manifestaba ciertas dudas respecto a la efectividad de la propuesta, argumentando dificultades en la manera de ser de los jóvenes:

“Los muchachos están, como... desinhibidos, desaforados, como que no conocen límites, no dados por la familia”.

En la cuarta sesión del día 7 de octubre, “Arce” externa las percepciones e interpretaciones que tiene acerca de los alumnos para apoyar su idea de las barreras que existen para despertar su interés en el aprendizaje:

“El alumno es el mismo, no importa la nacionalidad, tiene los mismos intereses: llegar y aprobar la asignatura a cualquier precio. Y en un 70% no le importa lo que tú dices y en un 30% lo agarra para beneficio personal”.

En la sexta sesión del día 28 de octubre, la respuesta de “Júpiter” ante la invitación que el facilitador/interventor hace a los docentes para acercarse a establecer una relación comunicativa con sus educandos:

“Yo creo “Fer”, que de verdad, lo externo, porque eso de estar buscando el modito a cada uno en lo personal... yo con los de bachillerato quizá, pero en licenciatura yo ya no lo hago ¡eh!...”

En ese aspecto, Rogers (1983), señala como una condición inicial, que la persona que recibe la ayuda se encuentre en estado de vulnerabilidad. El término *vulnerabilidad* puede tener muchas acepciones, pero para el presente trabajo, se considera en el sentido que la persona, al menos reconozca que necesita alguna orientación para su desarrollo. En el caso de los docentes mencionados, no se puso de manifiesto tal necesidad, ya que atribuían a los educandos la responsabilidad de la problemática que enfrentaban. Sin embargo, según lo establecido por el mismo autor, la relación interpersonal es la base para propiciar la toma de consciencia en la otra persona y posibilita tornar su percepción en una oportunidad para su desarrollo. En sus palabras: “Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (Rogers, 1983, p.40). Además, se acogió lo advertido por Barceló (2003), que la inercia del movimiento grupal tiene la fuerza para establecer sus propios intereses por encima de los intereses individuales. Por lo tanto, se

tomaron en consideración dichas objeciones mostrando comprensión empática, pero se reanudaron las actividades según lo planeado, confiando en que la acción grupal colaboraría al cambio de postura en los docentes.

En los grupos, con frecuencia se presentan adversidades, porque, de acuerdo a lo señalado por varios autores (Barceló, 2003; López-Yarto, 2001; Napier y Gershenfeld, 1998; Sánchez, 2002), existen fuerzas internas y roles que asume cada persona, surgen varias voces de líderes que a veces pujan por el poder, y porque entre personas hay diversidad de opiniones e implicaciones que muchas veces se contraponen, y que en el desarrollo grupal y en las relaciones interpersonales en general, es necesario considerar. Los postulados de Bion (s/f como se citó en Barceló, 2003), aclaran la comprensión de la interacción grupal, cuando expone que un grupo puede entrar en conflicto con su líder de manera inconsciente, porque emergen implicaciones emocionales de forma irracional y espontánea.

Como puede observarse, uno de los hallazgos de este trabajo es que la experiencia emocional estuvo constantemente presente en las manifestaciones de los docentes, porque las emociones forman parte de la relación entre personas. Rogers (1978; 1983; 1987; 1991), advierte que la relación interpersonal habrá de establecerse con base en las habilidades relacionales y comunicativas (aceptación positiva incondicional, comprensión empática y congruencia), y asimismo, dando especial importancia a las manifestaciones emocionales. Según lo refieren Le Breton (1998), Enríquez-Rosas (2008) y Cervantes (2017), la experiencia emocional está presente, de manera influyente, en todas las personas y en sus relaciones interpersonales y, por ende, está presente en la interrelación docente-educando. Las emociones son dispositivos que vinculan y tienen una función relevante y, cuando se les atiende, contribuyen al progreso de la congruencia en la persona. El propio interés por el aprendizaje y crecimiento personal es un signo de congruencia. Los autores mencionados coinciden en que las emociones son procesos de construcción social, o sea de carácter relacional, influidos por la

sociedad y la cultura de su entorno. Apoyando tales hallazgos, a continuación se presentan algunos extractos.

“Júpiter”, en la sexta sesión del día 28 de octubre:

“¿Qué sentiste cuando no te pelo?” Les devuelvo la tortilla: “Así siento yo cuando estoy dando clase y tú estás en tus asuntos y no me pelas. ¿Verdad que se siente gacho?”

“Arce”, en la sexta sesión del día 28 de octubre:

“Mi papá me decía: tú eres el macho alfa, tú eres el rey, tú eres el que guía, tú eres el que esto, el otro. Entonces, mi padre siempre me dio... que se lo agradezco, pero fue también muy duro por esa parte, porque yo agarré una responsabilidad”.

Un docente, en el “Cuestionario final del taller”:

“Pude aplicar el identificar el cómo me siento o qué emociones desencadena en mí algunas actitudes de los muchachos y comenzar a trabajar en base a ella”.

La relación interpersonal involucra múltiples elementos que hacen compleja su comprensión y su interacción, porque, como señala Najmanovich (1995), la relación se desarrolla en una red multidimensional compuesta por los marcos de referencia que tiene cada persona configurados por su historia de vida, -y que Moreira (2001), llama el mundo vivido-, en un dinamismo orgánico e intrincado que es insoluble e inseparable, y en el que, como advierte Moreira (2001), -teniendo como base la visión merleau-pontiana-, es difícil identificar los límites o contornos de cada persona porque están imbricados. De acuerdo con esta autora, las personas acuden al encuentro, o sea a la relación interpersonal, llevando consigo

su mundo vivido, con todo aquello que lo constituye y no lo pueden dejar a un lado; por lo que con frecuencia se presentan dificultades para afiliarse a ideas novedosas, si se contraponen con ciertos ideales forjados en la historia de vida de la persona. Por lo tanto, para conocer y entender el mundo vivido de la otra persona se requiere, además de las habilidades relacionales (congruencia, comprensión empática y aceptación positiva incondicional), desarrollar habilidades comunicativas, y según lo señalado por Okun (2010), para establecer una comunicación clara y eficaz, en la que se preste atención al contenido, pero también al mensaje no verbal, o sea al corporal. A continuación, se muestran algunos fragmentos que se refieren a la comunicación eficaz.

Un docente, en el “Cuestionario final del taller”, señala lo que los alumnos manifestaban en torno a la comunicación:

“Ellos decían que mi materia era difícil porque no podían comunicarse conmigo y actualmente hemos trabajado muy coordinadamente”.

Otro docente, en el mismo “Cuestionario final del taller”, advierte el progreso que ha obtenido en la comunicación con los educandos:

“La apertura, flexibilidad, trato respetuoso y mejor comunicación con mis alumnos. Generar mayor comunicación, promoverla como un recurso eficaz en mi actividad docente”.

Con la intención de desarrollar habilidades para construir relaciones comunicativas y efectivas es necesario conocer y entender aquello que ha configurado a la persona y que, de alguna manera, influye en su forma de actuar. Es decir, conocer y comprender el marco de referencia del otro, en este caso del educando. Según lo reflejado en el Capítulo “Los Hallazgos”, los docentes conocieron y entendieron las posturas y maneras de ser de otras personas gracias a la manera de relacionarse y comunicarse con el atributo de la comprensión

empática. En el “Cuestionario final del taller” se encontraron las siguientes respuestas:

“En este curso he aprendido y entendido la importancia de saber relacionarme con mis alumnos de manera más empática; y poder generar un clima en la relación maestro-alumno más agradable y con ello saber escuchar a los alumnos y ser más asertivo en mis comentarios”.

“Cada quién tiene preconceptos e ideas que consideran los ideales, es importante ver el antecedente de esas ideas, antes de juzgarlas de manera aislada”.

Conociendo y comprendiendo el marco referencial del educando se le puede aceptar sin condiciones, y con ello, en los términos de López-Calva (2006), estimular una formación integral que considera las múltiples dimensiones involucradas en el ámbito estudiantil. De conformidad con lo asentado por Rogers (1991), y retomado por López-Calva (2006), sólo en la persona que tiene el interés de conocerse integralmente se desarrolla la tendencia actualizante, siendo ésta la que le impulsa en la búsqueda del desarrollo y crecimiento personal por propio interés. El modelaje de las habilidades relacionales y comunicativas por parte del facilitador/interventor y la interacción entre los docentes durante el taller, con las narrativas de experiencias personales que implicaban situaciones difíciles de afrontar y reflejaban carga emocional, repercutieron de manera favorable para la comprensión del marco de referencia del otro –primero de los compañeros docentes y después de los alumnos-, pero además se originó el interés por conocerse a sí mismos. Con respecto a la comprensión de los colegas docentes, en la “Reflexión sobre la sesión” del día 21 de octubre, “Nogal” afirma:

“Escuchar a mis compañeros me permite conocerlos y establecer con ellos una mejor comunicación al saber qué les gusta, cómo pueden reaccionar ante determinada situación”.

En la cuarta sesión del día 7 de octubre, “Palma” comentó que en una “Experiencia Estructurada” realizada con los alumnos pudo conocer su marco de referencia:

“Químicos, está muy bien lo que piensan ustedes de ustedes mismos, (...) me sirvió a mí para conocerlos a ustedes”.

En cuanto al interés por conocerse a sí mismos, en el “Cuestionario final del taller”, el docente advierte:

“Una de las habilidades que desarrollé fue hacer consciente las situaciones y descubrí que es más complicado de lo que parece. Pude aplicar el identificar el cómo me siento o qué emociones desencadena en mí algunas actitudes de los muchachos y comenzar a trabajar en base a ella”.

Barceló (2003), afirma que la fuerza y la cohesión del grupo crecen cuando la comunicación es más profunda, cuando se mueve en el área afectiva. Para tales efectos, dice el autor, resulta de gran relevancia la capacidad que tengan el facilitador y los participantes para mostrarse como personas sensibles y transparentes expresando asuntos personales. Las vivencias personales que compartieron los docentes, algunas de ellas abordando difíciles experiencias de vida, otras cargadas de emociones, despertaron el sentimiento de solidaridad en los demás, fortaleciendo la unión del grupo y favoreciendo el desarrollo de las habilidades relacionales y comunicativas. Con relación a ese aspecto, se presentan los siguientes extractos de la segunda sesión del día 23 de septiembre.

“Nogal” afirma: “Todos nosotros somos gente muy sensible, que amamos a lo mejor más allá de lo que nosotros podemos imaginar”.

“Arce” comentó: “Si ella desea platicarlo en algún momento (...) sería muy... muy bonito escucharla para todos, pero sí nos sensibilizó muchísimo algo (...) que comentó”.

“Roble” revela: “Les comentaba que yo quisiera ser menos tímido, creo que mis compañeros me conocen, el primer semestre que llegue acá no convivía con ellos yo iba a mi carro, checaba y... me encerré”.

En relación a la solidaridad, Cervantes (2015), afirma que es una emoción que se comparte, que se basa en la reciprocidad y une a las personas que se comprometen por una causa común. En palabras de la autora, “la solidaridad genera un contagio emocional, por ello potencia el vínculo, el espíritu gregario y el tránsito del yo al nosotros y nos inmiscuye en una causa común” (p.156).

Freire (1977; 1997), toma en cuenta el carácter social del alumno en su contexto grupal y comunitario como indispensable para el aprendizaje. La intervención en la modalidad de taller permitió la comunicación para el intercambio de percepciones e ideas entre los actores sociales y también propició la interacción subjetiva, con lo que se fueron construyendo los vínculos relacionales, al igual que sucede en otros ámbitos como en un grupo de alumnos. Conocer el entorno social, cultural y económico del educando es importante porque contribuye a conocer su marco de referencia, ya que, como afirman Bourdieu y Passeron (1970 como se citó en Ávila, 2005), lo que acontece en el contexto social acontece también en el salón de clases debido a la reproducción de las estructuras sociales. La vinculación entre las relaciones interpersonales y el contexto social también es considerada por Habermas (1987 como se citó en Garrido, 2011), quien dice que la interacción social mediada por la comunicación constituye una acción fundamental para la transformación de la sociedad. Por lo tanto, para el establecimiento de una relación comunicante que favorece el interés por el crecimiento personal –como es el caso de la educación-, es conveniente que el docente propicie la interacción entre los alumnos y de ellos con él. Para tales

efectos, los docentes (en su mayoría) realizaron “Experiencias Estructuradas” con algunos de sus grupos. Por ejemplo, en la “Reflexión sobre la sesión” del día 7 de octubre, “Palma” reconoció:

“Después de la actividad con los alumnos, ellos me tuvieron más confianza en compartir sus cosas personales (...) Puedo tener un mejor contacto y empatía con mis alumnos”.

Dando cuenta de los frutos obtenidos por la relación comunicativa que se estableció en el taller, se considera que los docentes (en su mayoría) progresaron en el desarrollo de habilidades para comprender el marco de referencia de los educandos y pudieron cambiar la manera de relacionarse con ellos, acercándose e indagando sus intereses. En el “Cuestionario final del taller”, se encontraron varias manifestaciones relacionadas; aquí se presentan dos respuestas:

“A mis alumnos les puedo informar de cómo me siento ante una actitud positiva y negativa, y eso me ha permitido tener una relación tanto afectiva como de trabajo”.

“Acercarme a ellos y entender sus problemas de aprendizaje, entender su problemática de aprendizaje con su situación emocional, creando cierta empatía y mejorar mi manera de comunicarme con ellos”.

Como lo señala Freire (1977; 1997), en el ejercicio de la docencia es necesario que el profesor se acerque al estudiante en diálogo franco y afectivo, y de acuerdo con Rogers (1978; 1983; 1987; 1991), establecer una relación con las características que favorecen el desarrollo del potencial, lo que además es asentado por Fierro, Rosas y Fortoul (1989): el ejercicio de la docencia es relacional. De acuerdo a lo observado en el Capítulo “Los Hallazgos”, una contribución relevante al progreso en la relación con los educandos, consistió en que los docentes efectuaran un ejercicio de “Experiencia Estructurada” para

conocer un poco del marco referencial de los estudiantes; la actividad y la experiencia relacional que se derivó de ella, contribuyeron para que los jóvenes percibieran el interés de su profesor y cambiaran su postura, originando acercamiento entre ellos y dejando atrás esa *actitud negativa* que percibían los docentes al inicio del taller. Con referencia a esto, se incorpora la narrativa de la séptima sesión del día 4 de noviembre, en que “Fresno” pone de relieve la importancia de realizar ese tipo de actividades en su grupo de alumnos:

“Voy a tratar de, en mi próximo ciclo volver a hacer las mismas actividades con mis alumnos. Pues ir trabajando en eso para llegar a una comunicación más abierta; finalmente la comunicación es la base de la confianza y si hay confianza, pues se trabaja mejor. Yo sí noté un cambio en los grupos en los que hice la actividad, contra los grupos en los que no se hizo actividad. (...) Sí lo noté, incluso la misma actividad de los globos la aproveché para un grupo donde estaban divididos y fue buenísimo, porque después se empezaron a integrar”.

En ese sentido, Rogers (1991), revela que cuando el docente puede acercarse a ver el marco referencial del alumno tal como él lo ve y tiene la sensibilidad de ver la manera en que el joven se percibe a sí mismo y a su contexto, desarrolla también la aceptación positiva incondicional y la congruencia en sus relaciones y progresa en la construcción de la relación promotora del crecimiento. Desde esta perspectiva, se mencionaron también las habilidades de aceptación positiva incondicional y congruencia, porque según Mearns y Thorne (2003), las cualidades que conforman la facilitación de la relación comunicativa se manifiestan en conjunto, imbricadas y no son divisibles.

En otros hallazgos importantes, se observaron cambios en la postura de algunos docentes que, como ya se ha mencionado, se mostraba autoritaria, adoptando la disposición de acercarse y hacer contacto con los educandos en el plano relacional y comunicante. Cuando los docentes experimentaron el

acercamiento con los alumnos, para sorpresa de algunos, se encontraron con personas “siempre sintientes” (Cervantes, 2017, p.30), comprensivas y comprometidas, lo que alentó el cambio de postura en los profesores y sembró su interés por el acto reflexivo para conocerse a sí mismos. Los siguientes fragmentos ilustran algunos cambios manifestados por los docentes.

En la cuarta sesión, del día 7 de octubre, “Alamo” se entera que el alumno que sacó de la clase anterior se reconoce como *sentimental*:

“El alumno que yo saqué, me decía que una de sus debilidades es que era muy sentimental”.

Entonces, “Alamo” sintió *angustia* por haber tomado una medida correctiva de forma autoritaria:

“Pero la verdad, me creó mucha angustia”.

En el “Cuestionario final del taller”, el docente reconoce su respuesta emocional derivada de la manera de actuar de los educandos y manifiesta interés por el acto reflexivo para conocerse a sí mismo:

“Identificar el cómo me siento o qué emociones desencadena en mí algunas actitudes de los muchachos y comenzar a trabajar en base a ella”.

Del “Cuestionario final del taller”, se recogen las siguientes respuestas de docentes que aluden al cambio en la forma de relacionarse con los alumnos:

“Creo que al mostrar actitudes de apertura se logra crear un clima de confianza, diálogo, entendimiento y comprensión de los comportamientos de los alumnos; poder ayudarlos a crecer y con ello también crezco yo mismo”.

“Acercarme a ellos y entender sus problemas de aprendizaje, entender su problemática de aprendizaje con su situación emocional creando cierta empatía y mejorar mi manera de comunicarme con ellos”.

De acuerdo a lo establecido por Carretero (2015), afiliándose al concepto de *Habitus* de Bourdieu (1997), señala que la implicación personal es el sistema estructural que influye en la respuesta de una persona que se fue formando por su historia de vida, integrado por experiencias, por su contexto y cultura familiar, social y educativa, pero también por sus percepciones, emociones, ideas y creencias, desde donde se percibe a sí misma, se posiciona y actúa. La autora, afirma que en el ejercicio de la docencia, la implicación del docente es de suma importancia, porque su manera de actuar y de responder a los alumnos estará determinada por la reproducción de la estructura de su *Habitus*. Como ya se ha mencionado en otros apartados, en el presente trabajo se considera el término “implicación personal” en el sentido de que el docente coloca sus propias dificultades relacionales y comunicativas en la relación con los educandos. Es decir, que responde desde una posición relacionada con asuntos provenientes de la historia personal. Se hace la aclaración, para no confundirlo con el concepto de compromiso y entrega de parte del profesor con su ejercicio docente.

Como quedó asentado en el Capítulo “Los Hallazgos”, la implicación de algunos docentes se manifiesta en sus narrativas, unas regidas por la idealización de las relaciones en el seno familiar, otras por la percepción de que el alumno tiene una baja valoración hacia la persona del docente, provocando respuestas que cierran la posibilidad de establecer relaciones comunicativas con los educandos. Por lo tanto, es relevante que los docentes reconozcan sus implicaciones por medio del acto reflexivo de toma de consciencia, porque “impacta de manera contundente en la formación de los estudiantes y grupos con los que interactúa” (Carretero, 2015, 2.1 El concepto de *Habitus*, párr.11). Como ejemplo, en la sexta sesión del día 28 de octubre, “Júpiter” antepone la implicación

de asuntos provenientes de la propia historia personal en la relación con los alumnos, expresándose de esta manera:

“De verdad, lo externo, porque eso de estar buscando el modito a cada uno en lo personal... yo con los de bachillerato quizá, pero en licenciatura yo ya no lo hago ¡eh!...”

Para “Palma”, la implicación personal tiene relación con el concepto del ideal de la familia, tal como quedó de manifiesto en la segunda sesión, del 23 de septiembre:

“Pues yo creo que la familia está muy mal, y eso se viene viendo desde la conducta de los muchachos. Antes nosotros, la familia era una unidad de muchos valores, de mucha unión, de mucha (...) convivencia, ahora ya la convivencia se ha perdido, los valores no los hacemos, no los... no los practicamos...”

La idealización de las relaciones en el seno familiar y de los valores implantados con rigor en el mismo entorno dificulta las relaciones interpersonales, porque dispone a formular prejuicios o interpretaciones erróneas debido a ideas preconcebidas y generalizadas. Bourdieu (1997), señala que, bajo la apariencia de describir lo que es una familia, se construye un concepto que luego se hace creer a las personas que se trata de una realidad dada. Este autor agrega: “Según esta definición, la familia es un conjunto de individuos emparentados ligados entre sí ya sea por la alianza, el matrimonio, sea por la filiación, más excepcionalmente por la adopción (parentesco) y que viven bajo un mismo techo (cohabitación)” (p.126). Sin embargo, esto que, “nosotros tomamos por una realidad es una ficción, construida principalmente a través del léxico que recibimos del mundo social, para nombrarla” (p.126). De esta manera, se busca que las personas desmitifiquen lo que es la familia y los lazos familiares. Al respecto, agrega Enríquez-Rosas (2008):

La vida en familia dista mucho de ser el espacio social ideal donde se crean y recrean las relaciones democráticas, equitativas y armónicas. La familia es una arena social donde se entretajan también relaciones de desigualdad y opresión, en las que la condición de género y edad, además de la posición jerárquica de los miembros, juegan un papel fundamental (p.41).

Lo anterior implica que los investigadores -y la población en general-, observen a la familia desde una visión analítica “que permita recuperar las formas en que cada miembro negocia con los otros su espacio y su posición” (Enríquez-Rosas, 2008, p.41).

De acuerdo con algunos estudios (Bourdieu, 1997; Enríquez-Rosas, 2008), no se puede ignorar el hecho de que la tradición familiar en nuestro país, en la distribución del poder, “es de carácter machista y autoritario a lo largo de la historia” (Enríquez-Rosas, 2008, p.47), y que esto se legitima mediante los valores tradicionales y por el establecimiento de ciertos roles.

Sin embargo, también habría de considerar que, en la actualidad, la familia se encuentra entrecruzada por dinamismos provenientes de una arraigada tradición y por las situaciones del contexto actual. Caseres (2008), lo señala de la siguiente manera:

La familia ha sufrido una serie de cambios desde el principio de la industrialización, y todavía hoy continúa. Cambios que conducen, inevitablemente, a hacer una revisión de algunos estudios sociológicos que definen la propia realidad de la familia y que analizan los importantes cambios constatados como son, las funciones que venían desempeñando tradicionalmente las familias, las relaciones familiares y las relaciones entre ésta y la sociedad. De cómo los efectos del cambio tecnológico han influido

en las familias, en la forma de relacionarse y en la organización familiar produciendo una readaptación general (p.183).

A propósito de los cambios en la estructura tradicional de la familia y en su organización, la configuración de las familias que han formado los docentes que participaron en el taller, se caracteriza por la diversidad, como se pudo apreciar por su estado civil: en el grupo hay cuatro casados, tres solteros, tres divorciados y uno en unión libre.

De acuerdo con Carretero (2015) y Casillas (2015), el conocimiento que la persona tiene de sí misma, se deriva de un acto reflexivo en el que revisa sus implicaciones con respecto a las experiencias, las relaciones interpersonales, las ideas y creencias que originan interpretaciones y emociones que le llevan a responder de una forma determinada, a veces favoreciendo las relaciones interpersonales, pero en ocasiones respondiendo con una actitud que interpone barreras para la interacción con otras personas, dependiendo de la cuestión involucrada y su vínculo con ella. La “Elaboración de la implicación personal”, según Carretero (2015), es el proceso de tomar consciencia de este dinamismo, de las percepciones, las sensaciones y las emociones que experimenta, así como las interpretaciones que se formula y reconociéndolas como propias. Como su nombre indica, es un ejercicio personal, pero como señala la autora, depende de las relaciones sociales, porque la persona requiere del encuentro con los demás para reconocerse a sí misma.

Como se observó en “Los Hallazgos”, algunos docentes profundizaron en el acto reflexivo para el conocimiento personal pudiendo diferenciar y separar sus percepciones e interpretaciones de las respuestas o acciones que observaron en otras personas, incluyendo a los colegas docentes y a los alumnos. Como ejemplo, en la “Reflexión sobre la sesión” del día 30 de septiembre, “Fresno” advierte: “Cada quién tiene preconceptos e ideas que consideran los ideales, es

importante ver el antecedente de esas ideas, antes de juzgarlas de manera aislada”.

Por su parte, “Castaño”, en la “Reflexión sobre la sesión” del día 21 de octubre, reconoce: “Gracias a la apertura de los compañeros, entiendo por qué (un poco más) de sus conductas, procuro ya no juzgar y trato de hacer conciencia de mis emociones ante las situaciones que se me presentan”.

En ese sentido, lo advertido por Rogers (1987), en suma con lo que ya se mencionó de Carretero (2015), enuncia que el individuo reconoce como propias sus sensaciones, sus emociones y creencias, toda vez que ha reflexionado para conocerse a sí mismo. El acto reflexivo en la toma de consciencia de las propias percepciones, emociones e interpretaciones, constituyó un importante propulsor para el progreso en el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas de los docentes. Inclusive en el caso de un docente reticente a la transformación en la manera de relacionarse con los educandos, al final, también manifestó la intención de indagar antes de responder de una forma, que él reconoció, autoritaria, gracias al cambio en su postura que, aunque fue lento y paulatino, fue progresando gracias a la toma de consciencia y a la acción del grupo que, como afirma Barceló (2003), tiene influencia en sus miembros y regula su proceso de desarrollo. En el “Cuestionario final del taller” se encuentra la siguiente respuesta del docente:

“Creo que el mayor aprendizaje que me llevo es el de aprender a identificar mis actitudes para después poder actuar de una forma prudente y mejorar mis relaciones no solo con los alumnos, si no con toda la gente que me rodea”.

En suma, las relaciones interpersonales establecidas por los docentes, fueron valoradas y reconfiguradas en el transcurso del taller gracias a cuatro manifestaciones: 1) la influencia del vínculo formado entre ellos, 2) el acto reflexivo

de su implicación personal, reconociendo la experiencia emocional, 3) el interés generado en torno a la experiencia personal de los demás, y 4) la comprensión del marco de referencia del otro. Esos componentes sirvieron como abono para la tierra que nutre a la raíz de la relación comunicativa entre docente y educandos.

12. CONCLUSIONES

El entramado relacional

Las relaciones interpersonales son complejas porque las personas, por ser multidimensionales, son complejas también (Najmanovich, 1995), y el caso de la relación docente-educando no es la excepción. López-Calva (2006), reconoce las dimensiones, intelectual, afectiva, moral, social y espiritual, como constitutivas de la persona, por lo que, en la relación, docentes y alumnos acuden al encuentro llevando consigo dichas dimensiones como disposiciones o como *habitus* (Bourdieu, 1997). Esto es, el sistema estructural que cada uno construyó en la propia historia de vida y que orienta y determina su forma de responder frente a situaciones, personas, relaciones y experiencias que se presentan; mismo que Carretero (2015), vincula con el concepto de implicación personal y señala que siempre está presente en las relaciones interpersonales. Con bastante frecuencia, docentes y educandos anteponen en la relación la implicación de asuntos provenientes de su historia que dificultan la interacción social. Dada la complejidad para congeniar, por la diversidad de creencias y posturas, para establecer una relación eficiente, es necesario conocer y comprender el marco de referencia del otro (Rogers, 1983), o sea el mundo vivido (Moreira, 2001), y, para ello, es necesario indagar lo que acontece con el otro, acercándose y comunicándose de manera clara y eficaz (Okun, 2010).

Cuando el docente establece una relación comunicativa con los educandos, atendiendo la dimensión socio-afectiva, según los términos de Freire (1997), en la que el alumno se siente en confianza y vive la experiencia de ser tomado en cuenta a partir de sus propios intereses, se estimula su disposición para involucrarse en las actividades relacionadas con la enseñanza; por lo tanto, se favorece que se responsabilice de su propio aprendizaje. Por ello, la importancia de comprender cómo establecer una relación con tales características.

Para la construcción de la relación comunicativa, el docente habrá de ser congruente y desplegar las cualidades relacionales de aceptación positiva incondicional y comprensión empática. En el presente trabajo se ha establecido la relevancia de desarrollar la cualidad de comprender de manera empática al alumno; es decir, comprender su marco de referencia. Sin embargo, para el desarrollo de esa habilidad, se requiere la integración de otras cualidades que favorecen y son indispensables, al menos, durante el momento de la relación comunicativa con el alumno; por tanto, el docente habrá de progresar también en la relación caracterizada por la aceptación positiva incondicional y la congruencia. En otras palabras, el desarrollo de habilidades para establecer una relación comunicativa efectiva con los educandos depende de la habilidad del docente para aceptar al alumno sin condiciones, además de ser congruente con lo que es; más que la coherencia con lo que piensa, habrá de tener congruencia en su proceso de percepción, interpretación y experiencia emocional, respecto a las expresiones y maneras de actuar del educando, lo que conlleva un acto reflexivo en donde el profesor: a) reconozca aquellos aspectos, de su historia en el contexto familiar, social, cultural, etc., que se hacen presentes en la comunicación y relación con los educandos y que no las favorecen, para hacerlos a un lado durante la relación, y b) reconozca aquellos aspectos que sí favorecen la relación comunicativa.

Las habilidades relacionales facultan al docente para desarrollar la comprensión empática, o sea la comprensión del marco referencial del otro, y tal comprensión posibilita el desarrollo de la aceptación positiva incondicional y la congruencia, pues constituyen un dinamismo orgánico y circular en el que las tres dimensiones están imbricadas, son indivisibles y se nutren entre sí (Mearns y Thorne, 2003).

Con el propósito de facilitar el desarrollo de las habilidades relacionales y comunicativas en los docentes, se eligió una intervención en la modalidad de taller, dado que facilitó la aproximación al objeto de conocimiento y a la

construcción de la problemática desde la convivencia entre los miembros del grupo, ofreciendo así un escenario donde se puso en juego la comunicación y los modos de relación de los participantes, así como lo acontecido en otros espacios de la vida. Atendiendo a lo señalado por Bourdieu y Passeron (1970 como se citó en Ávila, 2005), lo sucedido en el taller, muy probablemente acontece también en la vida cotidiana, dada la tendencia a la reproducción de las estructuras sociales. Esto es corroborado por Díaz y Pinto (2017), en el sentido de que en la comunidad -en este caso, el grupo de docentes- se activan los dinamismos de participación social. En esta misma línea, gracias a la escucha de las vivencias que narraron, los profesores tuvieron oportunidad de conocer y comprender el marco de referencia de los colegas, siendo esto un importante estímulo y promotor del progreso en el desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales. La mayoría de los Trabajos de Grado de la Maestría en Desarrollo Humano efectuaron la intervención en la modalidad de taller, pero para el presente trabajo, más que la modalidad misma, esto fue el impulso que llevó a realizar la intervención bajo ese esquema.

La implicación de los asuntos provenientes de la historia personal del docente estuvo, de manera frecuente, presente en sus discursos y sus interacciones (y se corroboró en las narrativas), dado que ésta es inevitable en las relaciones interpersonales, al decir de Casillas (2015), como también son inevitables en las experiencias emocionales. Si se considera que las emociones están siempre presentes en la relación interpersonal (Cervantes, 2017), entonces, hablar de relaciones es hablar de emociones y también de implicación personal. Esto conlleva una gran responsabilidad para quienes desempeñan el ejercicio docente porque tiene repercusiones importantes en la relación con los educandos. En un sentido amplio, podemos decir que la implicación entrelaza elementos que involucran a la persona con los demás de una manera más íntima, como se da en la expresión de sus emociones y sus experiencias personales y de vida. Así, la implicación personal-emocional es un nexo para el establecimiento del vínculo tan

necesario entre docentes y estudiantes; cabe recordar que el proceso educativo es básicamente relacional (Fierro, Rosas y Fortoul, 1989).

La disposición que tuvieron los docentes y su compromiso con la toma de consciencia en sus modos de interactuar permitieron reconocer los elementos que conforman el entramado relacional donde participan: a) la manera de relacionarse con los educandos, b) la vida cotidiana que está estrechamente relacionada con el ejercicio de la docencia; c) la implicación de asuntos provenientes de la historia personal que incide en la percepción que se tiene de los alumnos y la respuesta que se les da; d) las percepciones e interpretaciones que se formulan (aparejadas de la propia implicación) promueven ciertas emociones y respuestas en los educandos; e) conocer el marco de referencia posibilita la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional; f) las habilidades relacionales y comunicativas de los docentes promueven una relación eficaz con los educandos; g) el establecimiento de la relación comunicativa favorece que el alumno se interese en las actividades educativas, y e) el ejercicio de la docencia es básicamente emotivo, y con ello, relacional y comunicativo.

En el camino también se encontraron dificultades. Una muy importante fue que la intervención no se pudo realizar con la población docente que estaba prevista, pues no se logró una convocatoria suficiente, por ello, se requirió un cambio de sede. Ya con una premura de tiempo, se contactó al Director de Formación Docente de la universidad donde se realizó la intervención quien abrió la invitación a los Directores Académicos del plantel educativo, esperando la respuesta de los interesados. Afortunadamente, la propuesta se recibió con interés y, en cuestión de unas horas, ya estaba conformado el grupo de los once docentes que participaron. Otras dificultades se me presentaron en el transcurso de la intervención, pero pudieron sortearse gracias a la confianza que yo tenía depositada en el marco teórico-conceptual que me respaldaba y también por el esfuerzo constante de orientarme por el objetivo central del trabajo y los objetivos de cada sesión. En el transcurso del taller, los obstáculos más fuertes se

presentaron en la reticencia que algunos docentes mostraban con la propuesta. Fue, gracias a la perseverancia de poner en juego las habilidades relacionales con las que contaba (aceptación positiva incondicional, comprensión empática y congruencia), así como por la participación de los demás miembros del grupo, que se favoreció un cambio en la postura de los docentes.

También fue necesario realizar algunos cambios en el Plan de Acción inicial, pues no se había planeado un tiempo para la reflexión de la implicación de cuestiones (problemáticas) provenientes de la historia personal de los docentes, pero debido a la frecuencia y su relevante influencia en la manera de relacionarse con los alumnos –las más de las veces obstaculizándola-, se cambiaron las actividades de las sesiones cuatro y cinco para revisar estas cuestiones. Así, se dieron espacios para la toma de consciencia de las percepciones, interpretaciones, emociones y acciones de los docentes frente al actuar de sus educandos. Con ello se alcanzó un importante avance en el desarrollo de las habilidades relacionales y comunicativas y la decisión de los docentes de no colocar sus problemáticas personales en las interacciones con sus alumnos y sí, aquello que favoreciera la relación con ellos.

En el Capítulo “Los Hallazgos”, se presentan las evidencias mediante las cuales pudimos responder de manera afirmativa a las preguntas que orientaron nuestro trabajo. Es decir, quedó asentado que *los docentes desarrollaron habilidades relacionales y comunicativas que se constituyeron en recursos para establecer relaciones efectivas con los educandos*. Asimismo, las preguntas secundarias encuentran eco en lo acontecido durante la intervención, por lo que podemos también afirmar que: 1) los docentes universitarios hicieron contacto con su experiencia personal, y a partir de ésta, establecieron sus relaciones interpersonales; 2) desarrollaron habilidades comunicativas que les permitieron construir relaciones efectivas y, ello, 3) les proveyó de recursos para comprender la experiencia de sus educandos y encontrar posibilidades para relacionarse de

manera efectiva; incluso, al finalizar el taller, los docentes reportaron estos beneficios.

De esta manera, puedo decir que este trabajo realiza aportes en el campo del Desarrollo Humano en la Educación desde la perspectiva del ejercicio docente, pero también se favorece el interés del alumno y se abre la posibilidad de que se involucre en sus procesos formativos. Fueron numerosos los comentarios de los profesores que señalaban cómo la *actitud negativa* de los alumnos, percibida como *apatía* o *falta de interés* por las propias actividades académicas, tornó a una actitud participativa y de interés. Estos logros, en definitiva, también tienen un importante impacto social. Los frutos cosechados en el trabajo se pueden resumir de la siguiente manera: una relación efectiva en el ejercicio de la docencia es una relación que da frutos.

Algunas reflexiones a título personal

Una dificultad que se aparejó a la reticencia de algunos profesores fue que, desde el inicio, me expresaron abiertamente su incredulidad en la propuesta que se les presentaba bajo el argumento de que su modo de relacionarse con los alumnos *les había funcionado muy bien* y, por ende, no veían la conveniencia de un cambio. Cabe mencionar que, por lo que luego compartieron en el grupo, lograron cambios en interacciones que, ante los ojos de los demás, aparecían como impulsivas y provenientes de un estilo autoritario en el ejercicio docente. Inicialmente, reaccioné con enojo ante esto, pues entendía que había una intención de dificultar el proceso del taller, es decir, lo percibí como un ataque a mi propuesta. Pero luego reformulé mi manera de responder y la de ellos, gracias a que le di prioridad a la indagación; les pregunté si consideraban que su manera de proceder les estaba funcionando para despertar el genuino interés del alumno por su aprendizaje o sólo lograban tenerlo sentado en su lugar, en silencio y con la mirada puesta sobre la figura del docente. Esto, no sólo redituó en un beneficio en cuanto a su participación, sino que además, me permitió darme cuenta cómo

respondí ante la objeción de los profesores para involucrarse en el dinamismo del aprendizaje y su desconfianza en un marco de conocimiento en el que yo sí creo. En una posterior, y más calmada reflexión, me di cuenta de que estaba actuando de forma contraria con lo que promulgaba, lo que me ayudó a liberar mis aprensiones y a relacionarme tal como se los proponía, lo que, a la par, ayudó a la manera de un modelaje para el grupo, un ejemplo de lo que ellos podían lograr en relación con sus alumnos.

La colaboración del grupo también fue importante, pues las experiencias compartidas en torno a: 1) los cambios favorables que otros docentes iban logrando, 2) los eventos personales con intensa carga emocional y que promovieron sentimientos de solidaridad y 3) que los docentes que al inicio se mostraron reticentes, comprobaron los beneficios de su cambio de postura ante sus alumnos. De esta manera, el impulso que imprimió la fuerza grupal influyó intensamente en los docentes para la transformación en su manera de ser y de estar con los educandos y, también, en cuanto a su relación conmigo; de ahí que pude ratificar la pertinencia de la propuesta y de la intervención en la modalidad de un taller.

Asimismo, pude constatar que el dinamismo que se suscita en el espacio del acompañamiento es un impulsor del crecimiento individual y colectivo, esto es, favorece la emergencia de la tendencia actualizante. Desde una óptica metafórica, puedo decir que:

El tronco del árbol (el grupo) tiene su propia energía de vida (tendencia actualizante) que provee a las ramas (miembros) para su crecimiento individual y, con ello, cada una genera más energía que regresa al sistema; las ramas rezagadas en su crecimiento se contagian y, por la inercia de este dinamismo, empiezan a crecer buscando la luz. Finalmente, el grueso de las ramas puede crecer por propia energía vital (autorrealización).

Por lo que toca a la experiencia de haber acudido a una universidad desconocida, he de decir que fue muy gratificante. Me sentí muy seguro y animado, y desde que establecí contacto vía telefónica con el Director de Formación Docente, recibí una respuesta favorable y alentadora. También fui muy bien recibido por los docentes y por la Directora Académica que los coordina. Ellos, en todo momento estuvieron atentos para proporcionarme apoyo para la realización del taller y al final se mostraron agradecidos y satisfechos con mi desempeño. Ya estando con el grupo de profesores, al inicio me viví muy nervioso y me sorprendí apoyándome en las mesas, como buscando un soporte para sostenerme de pie. También, en varios momentos, sentía temor e inseguridad en cuanto al desempeño de mi rol como facilitador: me sentía presionado por la exigencia de mostrar excelencia en varias cuestiones: a) realizar una intervención que fuera de utilidad, b) el compromiso con los docentes y autoridades universitarias que me abrieron las puertas y me recibieron cálidamente, c) la responsabilidad de lograr un taller con alta calidad, d) la responsabilidad ética y moral de colaborar con personas que depositaban su confianza en mí y en el grupo, compartiendo sus asuntos personales, y e), la construcción de un Trabajo de Obtención de Grado de calidad.

Por otro lado, me di cuenta de que yo representaba a la universidad en la que me formo y laboro, y por tanto, a mis profesores también; una carga bastante pesada, por cierto. Durante el transcurso del taller, a partir de la segunda sesión, creció mi seguridad, sobre todo, porque me apoyaba con confianza en las teorías sustantivas y el Plan de Acción. Empero, también he de confesar que, después de revisar lo acontecido en la quinta sesión, ante las manifestaciones de incredulidad, y resistencia de ciertos profesores (que ya señalé), así como la mala interpretación que se hacía de ciertos conceptos, me desanimó, sentí el temor y llegué a pensar que había sido en vano mi esfuerzo por estimular el desarrollo de los docentes. Sin embargo, en esa sesión, pienso que *por arte de magia* todo mejoró, pues yo lo único que hice fue proseguir con el plan establecido y mantener mi forma de ser y estar con los profesores, sobre todo mi manera de relacionarme con ellos. Sé que

Rogers (1983), declara que eso es suficiente (porque la relación es lo más importante), pero me sorprendió que no tuviera la necesidad de iniciar una conversación o discusión al respecto a fin de congeniar o para olvidarnos de las discrepancias. También reconozco que las notas de mi Diario de campo y la *versión de sentido*, al decir de Dantas y Moreira (2009), me ayudaron mucho en la reflexión respecto a mi desempeño y el del grupo. Por ejemplo, en las notas del 21 de octubre, referí el caso de “Júpiter” -quien reconocía su postura autoritaria y revanchista con los alumnos con quienes tenía problemas antes de preguntar lo que les pasaba-. En mis notas registré lo siguiente: “ahora reacciona de forma diferente, dispuesto a preguntar y a entender lo que está sucediendo, lo cual me alegra por él y también por mí, porque yo me sentía decepcionado pues pensaba que no había interés suficiente por aplicar lo que profeso en este taller”. Por si esto fuera poco, en la última sesión, cuando los docentes expresaron lo que habían aprendido y valorado, me produjo mucha alegría y satisfacción, porque los once señalaron importantes progresos en su manera de relacionarse con los educandos y con otras personas. Además, varios de ellos pronunciaron palabras de agradecimiento para mí y otros reconocieron mi labor como facilitador.

Finalmente, agrego mi experiencia en la construcción de este trabajo, mediante el cual, busco mi graduación y título como Maestro en Desarrollo Humano. Durante los dos años de mi formación viví un sinnúmero de situaciones que me generaron experiencias agradables y también desagradables, entre estas: enojo y desilusión por suspender actividades relacionadas con mi contexto personal, familiar, social, e incluso, laboral, a fin de cumplir con las metas propuestas, y al mismo tiempo, temor por no alcanzar a cumplirlas. Frustración e impotencia por los momentos de confusión en el rumbo que estaba tomando mi trabajo y estancamientos en el progreso del mismo. Alegría y satisfacción por el cumplimiento de importantes metas, por la materialización de capítulos completos, por el razonamiento y la construcción de un buen párrafo para el documento, por el conocimiento adquirido en la lectura de las teorías que dan fundamento al

trabajo, y por los aprendizajes obtenidos mediante la construcción de cada una de las partes que componen el Trabajo de Obtención de Grado.

También me fueron muy significativos los lazos afectuosos que establecí con mis compañeros en asignaturas como la IDI (Investigación, Desarrollo e Innovación), mi profesora en la asignatura de Supervisión de la Intervención y el grupo de once docentes con los que interactué. Además, durante el tránsito por este camino, también obtuve aprendizajes que fueron muy importantes para mí, entre estos, que conocí y comprendí la manera de estructurar y construir un documento académico de calidad y preservando el rigor metodológico; este conocimiento me provee de recursos para aplicarlo en futuros estudios. También amplí mis comprensiones gracias a la lectura de autores mediante los cuales doy fundamento a este trabajo. A propósito, esta metáfora:

En el paseo por la arboleda de los gigantes, se camina bajo el cobijo de la sombra de los grandes árboles que, a la vez, refresca y aclara la visión del sendero más allanado, para avanzar a paso firme.

Conocí y viví la forma de realizar una intervención en la modalidad de taller, poniendo en práctica mis habilidades relacionales y comunicativas, los conocimientos en el Desarrollo Humano y las habilidades desarrolladas para la sistematización, clasificación y análisis de la información; con este bagaje de conocimientos y de experiencias, me siento seguro si se da el caso de reproducir el taller. Por lo que toca al conocimiento de nuevos autores, descubrí que el paradigma de la complejidad que propone Najmanovich (1995), está presente en todos los procesos de vida y en las construcciones que hice de estos: en la relación interpersonal, en el desarrollo de las tres habilidades relacionales señaladas, en la elaboración de la implicación personal, en el procesamiento analítico de la información y en las fases del proceso grupal. Todos estos dinamismos y sus constitutivos están imbricados, son indivisibles y se

interrelacionan en un dinamismo orgánico y circular, razón por la cual son complejos.

La culminación del presente trabajo me produce mucho gusto y satisfacción, pues, además de lo ya manifestado y los frutos recogidos, significa la conclusión de un ciclo de forma cabal, aun a pesar de las dificultades encontradas. De esta forma, confirmo, nuevamente, que los procesos que inicio los puedo concluir de manera satisfactoria.

Me vi plantando un árbol pequeño y descascado que fue nutriéndose, tomando fuerza y ensanchando su tronco; creció y maduró, y ahora proyecta una buena sombra para quienes se acercan a él para indagar acerca de la relación efectiva entre docentes y alumnos.

Referencias

- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174. España: Universidad de Zaragoza.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante: La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Barceló, T. (2003). *Crecer en grupo: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 70, núm. 136, 2012, pp. 123-160.
- Berenguera, A., Fernández, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender: Recuperando la narrativa en las ciencias de la salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brunner, J. J. y Ferrada, R. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. (pp. 245-249). Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) Universia, 2011. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educaci%C3%B3n-Superior-en-Iberoam%C3%A9rica-2011.pdf>
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y desencuentros. *Cinta Moebio*, Vol.0, núm. 27, diciembre 2006, pp. 11-26. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/carretero.pdf>
- Carretero, M. (2015). *Implicación personal del profesor como constitutivo de la práctica docente*. (Tesis de doctorado). Universidad Santander: Guadalajara, Jalisco, México.
- Caseres, E. (2008). Estudios sobre el cambio en la estructura de las relaciones familiares. *Portularia*, Vol. 8, núm. 1, pp. 183-195.

- Casillas, E. (2015). *La implicación del docente en la formación de psicoterapeutas: Un estudio de caso*. (Tesis de doctorado). Universidad Santander: Guadalajara, Jalisco, México.
- Casillas, E. (2016). "El diálogo interdisciplinario como punto de partida en el trabajo psicoterapéutico: Mirada de una psicoterapeuta". En T. Zohn-Muldoon, E. N. Gómez-Gómez y R. Enríquez-Rosas (coords.), *Psicoterapia contemporánea: Dilemas y perspectivas*. (pp. 191-202). Guadalajara, México: ITESO.
- Cervantes, S. (2017). "La esperanza: Potencial de convocatoria social". En R. Enríquez-Rosas y O. López Sánchez (coords.), *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. (pp. 29-56). Guadalajara, México: ITESO.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cormier, W. y Cormier S. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas: Habilidades e intervenciones cognitivo-conductuales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Dantas, D. y Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia Psicológica*, Vol. 27, núm. 2, Diciembre, 2009, pp. 247-257. Santiago, Chile: Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, Vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 46-54. Argentina. Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1551>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (3ª Ed.) México: McGraw-Hill.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/search?qs=entrevista&authors=d%C3%ADaz-bravo&pub=Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20M%C3%A9dica&show=25&sortBy=relevance&origin=jrnl_aip&zone=search&publicationTitles=312043
- Egan, G. (1981). *El orientador experto: Un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. México: Iberoamérica.
- Enríquez-Rosas, R (2008). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. (pp.203-221). Guadalajara, México: ITESO.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1989). *Más allá del salón de clases: La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. (2ª Ed.) México: Centro de Estudios Educativos.
- Freire, P. (1977). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*. Buenos Aires: Editor 904.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, N. (2014). *La interacción y la comunicación: Una intersección: Taller con jóvenes seminaristas*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Garrido, L. (2011). Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. *Razón y Palabra*, Vol. 16, núm. 75, febrero-abril, 2011, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1995/199518706036/>
- Gómez, N. (2002). Tendiendo puentes: Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Sinéctica*, Vol.0, núm. 21, julio-diciembre, 2002, pp. 44-50. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/329/322>
- Gómez, N. (2016). "La interdisciplinariedad: Hacia nuevos derroteros en la formación de psicoterapeutas". En T. Zohn-Muldoon, E. N. Gómez-Gómez y R. Enríquez-Rosas (coords.), *Psicoterapia contemporánea: Dilemas y perspectivas*. (pp. 21-43). Guadalajara, México: ITESO.
- González, A. M. (1991). *El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- González, D. (2002). *Elaboración de aprendizajes significativos a partir del procesamiento de la vivencia en experiencias estructuradas*. (Tesis de maestría). Centro Humanístico del Ser, A.C., Guadalajara, Jalisco, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación científica*. México: McGraw-Hill.

Recuperado de: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Lafarga, J. y Gómez, J. (1978). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*. Vol.2. México: Trillas.

Larios, R. (2010). *Corazón de piedra... ¿yo?* Guadalajara, México: Amelia H. Macías Timotino.

Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Lietaer, G. (1997). "Autenticidad, congruencia y transparencia". En D. Brazier (Ed.), *Más allá de Carl Rogers*. (pp. 25-42). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

López-Calva, M. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.

López-Calva, M. (2006). *Ambientes, presencias y encuentros: Educación humanista ignaciana para el cambio de época*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

López-Yarto, L. (2001). *Dinámica de grupos: Cincuenta años después* (5ª. ed.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, Vol. 23, núm. 1, Junio, 2002, pp. 1-13. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

Maslow, A. (1968). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. (2ª Ed.) Barcelona: Kairós.

Mearns, D. y Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Medina, D. (2012, noviembre 8). Carl Rogers entrevista a Gloria. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SXNJLxq1p0o>

Mejía-Arauz, R. y Sandoval, S. A. (2006). *Interacción social y activación del pensamiento: Transformación del estilo docente*. Guadalajara, México: Iteso.

- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago.
- Moreno, S. (2002). *Los aprendizajes significativos y la educación*. Guadalajara, México: ITESO.
- Najmanovich, D. (1995). *El lenguaje de los vínculos: De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Napier, R. W. y Gershenfeld, M. K. (1998). *Grupos: Teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Nielsen, A. (2006). "Prólogo". En R. Mejía-Arauz, y S. A. Sandoval (Aut.), *Interacción social y activación del pensamiento: Transformación del estilo docente*. (pp. 11-14). Guadalajara, México: Iteso.
- Olivares, Sh. Y. (2007). *Acciones desde el Enfoque Centrado en la Persona, generadoras de aprendizajes significativos en alumnos de Licenciatura en Psicología*. (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Okun, B. (2010). *Ayudar de forma efectiva (Counseling): Técnicas de terapia y entrevista*. México: Paidós.
- Peretti, A. (1979). L'Ecoute. *Etudes Psychotherapiques*, Septiembre 1979. París, Francia: Instituto Nacional de la Búsqueda Pedagógica.
- Pérez, G. (1994). "Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas". *En Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. (pp. 1-23). Madrid: La Muralla.
- Prado, A. (2011). "El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008". En A. Bárcena y N. Serra (Eds.), *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: Propuestas para el debate*. (pp. 17-36). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, Vol.0*, núm. 14, sin mes, 2002, pp. 5-39. Universidad del País

Vasco, Vitoria-Gazteis, España.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: Un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara, Vol.0*, núm. 17, invierno 1999-2000, pp. 1-14. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM, Vol. 15*, núm. 2, sin mes, 2005, pp. 133-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Rogers, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Argentina: Kairós.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. 2ª Ed., Barcelona: Paidós.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media: ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7*, núm. 4, sin mes, 2009, pp. 95-119. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094006>

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología, Vol.13*, núm.13, sin mes, 2007, pp.71-78. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. ISSN 1729-4827

Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. España: McGraw-Hill.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

- Sautu, R. (2006). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vanaershot, G. (1997). "La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente". En D. Brazier (Ed.), *Más allá de Carl Rogers*. (pp. 47-66). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior: El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, núm. 4, sin mes, 2009, pp. 320-341. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094017
- Vila, E. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Ágora Digital*, núm. 07, 2004, [10]. Biblioteca Universitaria Huelva, Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/6648>
- Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Paidós.
- Yela, M. (1967). "Una psicoterapia de la libertad". En Kinget, G. M. y Rogers, C., *Psicoterapia y relaciones humanas: Teoría y práctica de la terapia no directiva*. (Prólogo). Madrid, España: Alfaguara.
- Zohn-Muldoon, T., Gómez-Gómez, E. N. y Enríquez-Rosas, R. (coords,) (2016) *Psicoterapia contemporánea: Dilemas y perspectivas*. Guadalajara, México: ITESO.

13. ANEXOS

Anexo No. 1

CUESTIONARIO DE INICIO DEL TALLER

1. En base a la problemática planteada, ¿compartes la inquietud de esta investigación?
2. Si además tienes alguna inquietud diferente, es muy importante conocerla. Describe cuál es:
3. ¿Qué expectativas tienes? o ¿Qué quieres lograr en este taller?
4. ¿Cómo consideras que es tu relación con los alumnos? (En general, no casos excepcionales) Usa calificativos como: afable, fría, amistosa, distante, activa, pasiva, afectiva, estéril, técnica, etc.
5. ¿Crees que en la relación con tus alumnos llegas a conocer su marco referencial (contexto familiar y social, costumbres, creencias, emociones, intereses, etc.)? ¿Qué tanto?

Anexo No. 2

REFLEXION SOBRE LA SESION DEL TALLER

- 1) Con lo acontecido en la sesión de hoy, ¿consideras que pudiste establecer contacto con tu experiencia? Explicar brevemente.
- 2) Con lo acontecido en la sesión, ¿consideras que pudiste comunicarte de forma diferente con tus compañeros? Explicar brevemente.
- 3) Con lo acontecido en la sesión de hoy, ¿consideras que pudiste comprender la experiencia de tus compañeros? Explicar brevemente.
- 4) Algo de lo acontecido en la sesión, ¿te provee de recursos para comprender la experiencia de tus compañeros? En caso afirmativo, ¿cuál recurso? Explicar brevemente.
- 5) Algo de lo acontecido en la sesión, ¿te provee de recursos para comunicarte de forma diferente en tus relaciones con otras personas? En caso afirmativo, ¿cuál recurso? Explicar brevemente.

Anexo No. 3

CUESTIONARIO FINAL DEL TALLER

¿Cómo me voy del taller? ¿Cuáles aprendizajes me llevo?

¿Desarrollaste habilidades relacionales y comunicativas? y dado el caso, ¿cuáles puedes nombrar?

¿Esas habilidades constituyen un recurso para establecer relaciones efectivas con tus alumnos?

¿Hiciste contacto con tu experiencia personal, y a partir de ésta, estableciste relaciones interpersonales? ¿Puedes citar algunas?

¿Desarrollaste habilidades comunicativas que te permiten construir relaciones efectivas? ¿Puedes citar algunas?

¿Lo anterior te provee de recursos para comprender la experiencia de tus alumnos? ¿Cómo?

Al comprender la experiencia de tus alumnos, ¿encontraste posibilidades para acercarte a ellos y relacionarte de manera efectiva?

Anexo No. 4

Las actividades concernientes a la planeación del proyecto de intervención y a la aplicación de los instrumentos para recabar la información, mismas que se cumplieron en tiempo y forma, se detallan bajo el esquema del siguiente cronograma.

CRONOGRAMA	AGOSTO			SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				
	14 al 19	21 al 26	28 al 2	4 al 9	11 al 16	18 al 23	25 al 30	2 al 7	9 al 14	16 al 21	23 al 28	30 al 4	6 al 11	13 al 18	20 al 25	27 al 2
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Semana 15	Semana 16
Proyecto de investigación																
Elaboración de proyecto de investigación																
Gestión del proyecto en Universidad																
Plan de actividades																
Preparación de materiales																
7 Sesiones de taller																
Cuestionarios																
Trabajo en Diario de Campo																
Transcripciones																
Organización de datos																

Cronograma de actividades para el proyecto de investigación.

Anexo No. 5

Carta de consentimiento informado.



Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.

Iteso, A.C.

Periférico Sur 8585 / Tlaquepaque, Jal. / 45090 México
Tel. (01)3669-3434 Fax (01)3669-3460.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Taller de formación

Programa: Maestría en Desarrollo Humano

Profesora encargada: Dra. Sofia Cervantes Rodríguez

Al aceptar mi participación en la actividad referida he sido informado(a) de lo siguiente:

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee, sin consecuencia alguna.
2. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad académica.
3. Que las sesiones donde participe serán video o audio-grabadas con fines académicos, de supervisión e investigación por parte de algunos profesores del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.
4. Que las sesiones serán conducidas por estudiantes, alumnos de la maestría en Desarrollo Humano y/o Maestría en Psicoterapia, bajo la supervisión directa del profesor encargado.
5. Que serán 7 sesiones de taller, programadas en días sábado de 10:00 a 13:00 horas, sumando un total de 21 horas de duración.
6. Que, en caso de requerir o solicitar una atención posterior, seré canalizado por los profesores encargados a un servicio adecuado a mis necesidades.
7. Que, en caso de tener alguna duda sobre esta actividad, podré comunicarme con la profesora de la asignatura, la Dra. Sofia Cervantes Rodríguez al teléfono 33-160-52-157 o al correo electrónico sophiacr@iteso.mx

Nombre completo y firma

Lugar y fecha