

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



**“El autoconocimiento y la empatía: Habilidades
facilitadoras en la construcción del aprendizaje
colaborativo de estudiantes universitarios”**

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

Presenta: **ANA LUISA RODRÍGUEZ RUÍZ**

Asesora **DRA. MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA**

Tlaquepaque, Jalisco. 04 de febrero de 2021.

Agradecimientos

Con raíces zapotecas de un pueblo de la sierra sur de Oaxaca llamado San Pedro Mártir Quiechapa, a mi corta edad de 5 años, mi madre decide que vayamos a vivir a la Ciudad de México para encontrar oportunidades distintas. En esta decisión mi abuelo tuvo gran influencia, él quería que yo estudiara y que hiciera algo diferente de lo que comúnmente se hace cuando uno se queda a vivir en estas comunidades; los usos y costumbres son difíciles de romper, porque significa fracturar un orden, que de generación en generación va trascendiendo.

Al llegar a la Ciudad de México mi vida cambió radicalmente, significó para mi madre enfrentarse a un sin fin de retos para encausar por lo que íbamos. Para mi significó un parteaguas, que por momentos fue muy confuso y difícil. Con el paso del tiempo fui adquiriendo claridades y dando la batalla para no dejar de estudiar, en cuanto hubo oportunidad también fue trabajar.

Cursar la Maestría en Desarrollo Humano significó reencontrarme, tener la posibilidad de hablar de aquellas cosas que le dieron impulso a mi vida, pero que estaban guardadas en un espacio lejano, porque daban la sensación de no ser útiles, sin comprender con certeza que justo eso, son los cimientos de lo que he ido logrando, de lo que hoy soy y de lo que puedo seguir construyendo con y para los demás.

Concluir la Maestría me da una satisfacción enorme, pero lo que encontré en el camino fue aún más gratificante, pude ir comprendiéndome, darle un nombre concreto a lo que no entendía porque sucedió, y es que la tendencia actualizante, me cimbra tan fuerte,

comprendo que cuando parecía que todo estaba en contra, nuevamente la misma vida me guiaba para seguir buscando mi cause.

Por este camino recorrido y por lo que aún falta, quiero agradecer:

A mi abuelo Felipe por resonar y creer en mí.

A mi madre Amada porque juntas logramos lo que por momentos parecía imposible.

A mis tíos Manuel e Irma por sembrar en mí el gusto por la enseñanza y apoyarme incondicionalmente.

A mi compañero de vida Heriberto porque juntos fuimos encontrando nuevos caminos en la sutileza del conocimiento.

A mi hija Circe por darle un encantador sentido a mi vida, y que hoy a pasos firmes está cristalizando sus propios sueños.

Implicación personal

A partir del 2017 soy profesora en una universidad privada de las asignaturas curriculares denominadas Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). En el que participo tiene incidencia directa en las Pequeñas y medianas empresas (Pymes). Una apuesta importante en este tipo de asignaturas, es el trabajo colaborativo en los equipos de alumnos universitarios, los cuales están conformados por estudiantes de distintas carreras universitarias y por lo mismo, de diferentes disciplinas. La colaboración se torna importante porque ello impacta en los proyectos empresariales en los que participan, ya que, con ello, se pretende lograr una mayor competitividad en las empresas.

Durante los tres años que llevo participando en el rol de docente, me he percatado de la manera en que funcionan los equipos de trabajo, tanto en el contexto escolar como en los entornos empresariales. La supuesta colaboración que debe existir para el logro de objetivos, metas y por supuesto para dar resultados, no necesariamente ocurre, pues lejos de construir de manera colaborativa en donde las habilidades psicosociales tales como la escucha, la empatía y la comunicación tienen un valor importante, hay una tendencia a repartirse tareas, a monopolizarlas, a deslegitimar el aporte que hace uno o varios integrantes. Por lo general tienden a enfocarse en los conocimientos académicos, técnicos, dejando de lado aspectos que son importantes para el aprendizaje colaborativo. Vivir esas dificultades de manera cotidiana, es el antecedente que explica el por qué la elección de comprender las necesidades educativas que están presentes y las dificultades que se suscitan en términos de la dimensión interpersonal. Con el deseo de comprender para incidir a través de lo aprendido en la Maestría en Desarrollo Humano, decidí entender desde el punto de vista de los alumnos la manera en que trabajan en los equipos y desde ahí hacer una propuesta de cambio. Mi implicación está

en dos sentidos, como profesora de PAP y como facilitadora del Desarrollo Humano. Por este motivo y porque me interesa aportar habilidades a otros profesores o profesionales que se encuentran en mí misma situación es que emprendí un proceso a través de la Investigación - Acción. Considero que la incidencia en los equipos de trabajo mediante la intervención también puede aportar conocimiento desde el enfoque humanista al área de conocimiento denominada “aprendizaje colaborativo”.

Resumen

Socializar el proceso de una intervención en torno al desarrollo de un bucle de la Investigación-Acción es el propósito central del Trabajo de Obtención de Grado (TOG). La falta de empatía y autoconocimiento como elementos clave que interfieren en el aprendizaje colaborativo de un grupo de estudiantes universitarios es el antecedente que explica el diseño de una propuesta de acción, cuyo objeto es el desarrollo de competencias sociales que favorezcan las relaciones interpersonales en un equipo de trabajo que está llamado a lograr metas comunes. Los resultados dan cuenta del proceso de cambio en los participantes con respecto al autoconocimiento y la empatía, además de los elementos constitutivos que caracterizan el estilo de facilitación bajo los principios clave del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Se concluye que, en el proceso de crecimiento del grupo, la confianza es uno de los aspectos nucleares en la generación de cambios significativos en la forma de reconocerse, comprometerse e integrarse.

Palabras clave: *Desarrollo Humano, Investigación-Acción, Aprendizaje colaborativo, Confianza, Autoconocimiento y Empatía.*

Índice

Introducción.....	10
Capítulo 1. Planteamiento del problema: La falta de empatía y autoconocimiento como elementos que interfieren en la construcción del aprendizaje colaborativo entre alumnos..	14
1.1 El qué y por qué del aprendizaje colaborativo en la formación de alumnos en las Instituciones de Educación y en el mundo del trabajo.....	15
1.2 Aprendizaje cooperativo	19
1.3 Aprendizaje Colaborativo	20
1.4 Diferencias entre cooperativo y colaborativo	23
1.5 Dificultades y retos	25
1.6 Pregunta de intervención	30
1.7 Justificación e importancia de la intervención.....	33
Capítulo 2. Perspectiva teórica	35
2.1 Antecedentes y aportes del humanismo.....	35
2.2 Enfoque Centrado en la Persona. Aportes para el Desarrollo Humano.....	38
2.3 El ECP y su aplicación en el trabajo de grupo.....	43
2.4 Condiciones para facilitar el desarrollo	47
Capítulo 3. La investigación-Acción. Un camino para la transformación y el cambio.....	55
3.1 Antecedentes.....	55
3.2 Investigación-Acción	59

3.3 Proceso metodológico.....	61
3.3.1 Planteamiento del problema de intervención	61
3.3.2 Acercamiento con la teoría.....	65
3.3.3 Intervención /Plan de acción	67
3.3.4 Control de la acción.....	70
Capítulo 4. El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. Proyecto de intervención desde el Desarrollo Humano.....	77
4.1 Situación problema que se atiende desde el Desarrollo Humano	78
4.2 Justificación de la intervención.....	79
4.3 Objetivo de la intervención.....	82
4.4 Contexto de la intervención	83
4.5 Negociación de acceso al escenario de la intervención	85
4.6 Participantes	85
4.7 Metodología del taller	85
4.8 Principios clave de la propuesta de intervención	86
4.9 Papel del facilitador	87
4.10 Plan de intervención.....	89
Capítulo 5. Resultados y Conclusiones	103
5.1 Un cambio de miradas	104

5.2 Estilo de facilitación	120
5.2.1 Acciones de la facilitación	120
Conclusiones.....	137
Referencias	141
Anexos	148
<i>Anexo A. Formato de carta de consentimiento informado</i>	148
<i>Anexo B. Ejemplo de ficha de supervisión de la práctica</i>	149
<i>Anexo C. Ejemplo de fragmento de transcripción de sesión</i>	160

Introducción

El desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales que favorezcan el aprendizaje colaborativo durante el proceso de los estudiantes universitarios tiene en la actualidad gran relevancia, sobre todo para el futuro de vida de cada persona, debido a que saber trabajar y relacionarse con otros en armonía es una demanda constante en distintos ámbitos, sea este un entorno escolar, familiar y/o social comunitario.

El aprendizaje colaborativo es un reto vigente en un mundo en donde impera la competitividad y el individualismo. El valor de las relaciones interpersonales, el autoconocimiento y la empatía son aspectos apreciados porque influyen de manera directa en la integración y socialización cuando se trabaja con otros. En función de la importancia que tiene el aprendizaje en colaboración, resulta oportuno equipar a las personas en el desarrollo de competencias sociales que les permitan hacer frente a circunstancias imprevistas. Los factores y desafíos de más peso que actualmente se encuentran latentes, por ejemplo, la evolución demográfica, el fenómeno de la mundialización, la fluctuación del mercado de trabajo, la evolución del medio ambiente, las enfermedades y virus con impactos cada vez más agresivos para la humanidad, la presión que ejerce la inmigración y sus consecuencias, implican un replanteamiento en las etapas de formación y el trabajo (Scott, 2015, p.3).

Lo cambiante y acelerado de este mundo, con un cierto sesgo de perplejidad, demanda a la educación formal, ser un espacio idóneo para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias y habilidades sociales; con actitud colaborativa e integradora que favorezca el trabajo conjunto, respetando la diversidad cultural, las opiniones y las formas distintas de pensar. Esta demanda legítima con respecto al aprendizaje social es fácil de enunciar y difícil

de llevarse a cabo, precisamente porque en lo cotidiano del quehacer educativo se presentan dificultades en la interacción y participación de estudiantes en el Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), la cual implica a nivel de ideales, la colaboración entre ellos, sin importar que su procedencia sea de distintas carreras, pues de lo que se trata es que logren conformar un equipo multidisciplinario, con alumnos de los últimos semestres de licenciatura de una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

La dificultad percibida en cuanto al trabajo en equipo fue el antecedente clave que explica la construcción del problema de intervención. Los aspectos o circunstancias que favorecían o dificultaban el aprendizaje colaborativo, con énfasis en la dimensión interpersonal que se lograron identificar a partir de entrevistas cualitativas con alumnos y profesores que han participado en este tipo de proyectos (PAP) y la revisión de literatura relacionada con el tema, ayudaron a construir la situación problema, misma que se presenta en el primer capítulo. En este mismo apartado, además de incluir el problema de intervención se exhibe un análisis de las causas y los efectos que se producen cuando los estudiantes no se disponen al aprendizaje colaborativo. Entre las principales causas que explican el problema, sobresalen la falta de empatía y autoconocimiento, por tal motivo, estos aspectos se convirtieron en los ejes principales de la formulación de la hipótesis de acción, la cual, como ya se sabe, se trata de posibles acciones orientadas a generar el cambio o transformación del problema.

En el capítulo dos, se presentan los postulados teóricos que dieron fundamento y sentido al propósito del proyecto de intervención, mismo que guarda relación directa con la hipótesis de acción. La estructura del apartado se conforma por los antecedentes y aportes que ha realizado el humanismo, por los postulados clave del Enfoque Centrado en la Persona

(ECP), así como por las condiciones que permiten facilitar el desarrollo, a saber, la congruencia, la autenticidad o aceptación y la empatía. A partir de estos aportes, se obtuvo mayor comprensión de los aspectos que intervienen e impulsan a las personas para desarrollarse, adquirir mayor confianza, cambiar su autopercepción y con ello, propiciar relaciones más saludables con los demás.

La Investigación-Acción (IA) como enfoque metodológico del proyecto de intervención se desarrolla en el capítulo tres. Además de que se incluyen sus características y se especifica el porqué de su elección, se describen las etapas o fases que comprende esta metodología cualitativa; fases que sirvieron de estructura y guía al proceso metodológico que se siguió tanto para la construcción de la situación problema como para el acercamiento con la teoría, el diseño del plan de la intervención basado en el formato de “taller”, el control de la acción y el respectivo análisis de los datos. Al final del apartado se incorporan dos esquemas que muestran de manera ordenada y sintética las categorías de análisis que se construyeron a partir del análisis de los datos empíricos recolectados en la fase de la Investigación denominada “control de la acción”. El primer esquema muestra la categorización y a su vez el proceso de cambio que se observa en los participantes y el segundo, expone las características del estilo de facilitación a partir de acciones y emociones vividas en el proyecto de intervención.

El capítulo cuatro, corresponde al diseño de la intervención. En esta sección se desarrollan aspectos clave que dan cuenta del qué, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde de la acción. Esta estructura, se convierte en un marco que da sentido al plan de intervención, mismo que también se considera en este capítulo.

Los resultados de la intervención corresponden al capítulo cinco. Dar cuenta del proceso de cambio que se identificó durante la intervención es el propósito central de este apartado. En una primera sección se presentan los avances y logros de los participantes y en la segunda, aspectos constitutivos que hacen alusión al estilo de facilitación, mismos que se ponen en diálogo con principios del Desarrollo Humano. En la parte final, se desarrollan las conclusiones, se integran las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema: La falta de empatía y autoconocimiento como elementos que interfieren en la construcción del aprendizaje colaborativo entre alumnos

En la definición del objeto de intervención se han considerado diversos aspectos que han permitido delimitar una necesidad que es susceptible de modificar a partir de la facilitación que se sustenta en los principios teórico - metodológicos del Desarrollo Humano. En el presente capítulo, además de mostrar el problema que antecede a la intervención, se incluyen elementos que permiten comprender el por qué la falta de empatía y de autoconocimiento intervienen de manera no favorable en el aprendizaje colaborativo.

En la primera parte se presenta un panorama que da cuenta de la importancia del aprendizaje colaborativo en la formación profesional y en el desempeño en el mundo laboral. En las tres siguientes secciones, se incluyen diversas conceptualizaciones del aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como las semejanzas y diferencias que hay entre ambos enfoques. En la quinta parte, se exponen los retos y los problemas, así como las causas y los efectos que se producen cuando no existe una interdependencia positiva entre los miembros de un equipo. Se hace necesario mencionar que, en este apartado, además de que se incluyen ideas que se derivan de la producción académica, se han incorporado viñetas de entrevistas desarrolladas con alumnos y profesores de una Institución de Educación Superior, mismas que ayudan a comprender al tema que así interesa. En la parte final se explicita la pregunta de intervención, así como la justificación e importancia del proyecto en y para el ámbito del Desarrollo Humano.

1.1 El qué y por qué del aprendizaje colaborativo en la formación de alumnos en las Instituciones de Educación y en el mundo del trabajo

Las competencias que valoran las organizaciones, incluidas las educativas están centradas en la capacidad de las personas para trabajar en equipo de manera colaborativa con personalidades distintas. Se espera que cada integrante se auto gestione, sea capaz de construir con otros empáticamente y en armonía, además de que sea responsable consigo mismo y con su equipo de trabajo.

Juárez, Rasskin y Mendo (2019, p.201), señalan que el mundo laboral demanda con mayor frecuencia competencias colaborativas que favorezcan las relaciones interpersonales, ya que el trabajo en colaboración se considera como una respuesta apropiada para romper viejos paradigmas, es decir con el individualismo que ha imperado en diversas épocas y contextos.

El éxito en las organizaciones modernas requiere de talentos que prácticamente son imposibles de encontrar en una sola persona, por ello, la demanda de una mayor interacción y construcción de ideas entre las personas. En la actualidad el trabajo colaborativo se considera un ingrediente esencial en todas las actividades laborales y en las que corresponden a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los trayectos formativos de los universitarios. Autores como García y García (2001) dan cuenta de la prioridad que adquiere la inteligencia social, el sentimiento y la afectividad en la actividad mental y, por ende, en el aprendizaje y crecimiento de las personas (p.2).

Las demandas sociales son claras al considerar que la cualidad de la especie humana no es la capacidad de comprender de manera individual y solitaria, sino la constante

capacidad de interpretación del contenido de las ideas de otros, manifestada de diferentes formas: palabras, acciones y producciones. Esta capacidad permite aprender de y con otros, dicho de otra manera, comprender sus propias ideas, comprender una mente ajena y comprenderse así mismo en el interior de esa capacidad (García y García, 2001, p.3).

Ante esta necesidad, es que se ha visualizado a la educación formal o institucionalizada como el espacio idóneo y propicio para el diseño y creación de ambientes de aprendizaje, con sus respectivas condiciones necesarias que incidan en el desarrollo de habilidades de cooperación y colaboración de los estudiantes en formación. A partir de que se señala a la colaboración, la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía como competencias que se valoran en el mundo social y en el mundo laboral, las instituciones educativas en general y las universidades en particular tienen un llamado para que a través de sus modelos educativos promuevan su desarrollo; para que se adapten a las nuevas realidades e incidan en la formación de profesionales, no solo en los conocimientos técnicos que requiere una determinada profesión, sino en habilidades sociales, en la autorregulación emocional, la resolución de problemas o conflictos, el manejo de la frustración y el autoconocimiento que les permita identificar fortalezas y debilidades con el propósito de desarrollar aquellas habilidades que les favorezca relacionarse y construir con los demás. A fin de mostrar el llamado que tienen las universidades en torno a la formación se incluye el siguiente fragmento de texto:

Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades sociales. UNESCO (2010, p.106).

Ante estos requerimientos que tienen las instituciones educativas en cuanto a la flexibilidad de sus planes de estudio y a la respuesta puntual que requieren dar para atender las necesidades que solicita el contexto actual, puede comprenderse el por qué la importancia de fortalecer y orientar a los sistemas educativos hacia la adquisición de habilidades sociales y emocionales que permitan un mejor desempeño de las personas en cualquier ámbito. Para entender por qué se le da importancia y valor a este tipo de aprendizaje, se incluye la siguiente cita:

El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva, potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje. (Casamayor, 2010, p. 60).

Es en este contexto que una Institución Educativa de Educación Superior (IES) ubicada en la Zona Metropolitana de Guadalajara con base en las tendencias del contexto social, su filosofía educativa y su propio aprendizaje comunitario en torno a los procesos de enseñanza- aprendizaje, ha establecido desde hace más de una década que uno de los atributos deseables del modelo educativo sea el aprendizaje colaborativo, el cual:

(...) parte del reconocimiento de la complejidad de la realidad y de la limitación de los sujetos individuales para aprehenderla e intervenir sobre ella. Supone un acercamiento interdisciplinar a los problemas, el trabajo en equipo y la interdependencia de sus miembros para el logro de propósitos comunes, y respeto de las diferencias individuales y la diversidad. (ITESO, 2000, p.23).

Desde hace más de dos lustros, la colaboración como atributo del aprendizaje de la institución ya referida, se promueve en todas las asignaturas curriculares, incluyendo a los proyectos de aplicación profesional (PAP), entre ellos, los que se impulsan desde el Centro Universidad Empresa (CUE), el cual tiene como propósito que los estudiantes interactúen con empresarios y directivos de la Pequeña y Mediana Empresa (Pymes), para que en colaboración con otros estudiantes de distintas disciplinas, conozcan su operación, detecten problemas y puedan proponer soluciones pertinentes y factibles de manera colaborativa.

Este PAP parte del fundamento, de que el estudiante aprende haciendo en un escenario situado, mientras participa y aprende colaborativamente mediante la interacción en grupo interdisciplinario, empresarios y directivos de Pymes que trabajan coordinados con un docente consultor. Una de las apuestas principales de este proyecto es el trabajo colaborativo en donde se destacan las habilidades sociales, tales como la empatía, la congruencia, la escucha activa, la tolerancia a la frustración, la ayuda mutua y la comunicación efectiva. En los equipos de aprendizaje colaborativo, se espera que el alumno sea capaz de trabajar en conjunto con sus compañeros y con el consultor docente a fin de lograr con éxito las metas propuestas en cada fase del proyecto y con ello, construir conocimiento a partir de un trabajo conjunto, interdependiente, participativo, solidario y proactivo.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo adquieren relevancia, porque a partir de la interacción, las personas hacen posible o no el éxito del trabajo en equipo. Se supone que, al compartir distintas opiniones, los estudiantes ponen en práctica entre otras habilidades socioemocionales a la empatía y la tolerancia. Con base en la importancia que tiene el aprendizaje colaborativo y cooperativo en los procesos formativos, es que resulta conveniente dejar en claro sus significados.

1.2 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene su origen en el enfoque constructivista; se orienta a la organización de actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica significativa a partir de la ayuda mutua entre estudiantes a propósito de alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje que se privilegia desde esta visión depende del intercambio de información entre alumnos, además de la motivación que se requiere tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el de los demás (Osalde, 2015, p. 4).

Johnson y Johnson (1999, pp. 21-23) plantean que el aprendizaje cooperativo tiene una larga trayectoria, en donde la teoría, la investigación y la práctica han sido fundamentales para mejorarse entre sí. Estos autores proponen cinco elementos como parte constitutiva de este tipo de aprendizaje:

- La interdependencia positiva que se logra cuando los alumnos se vinculan de tal modo que ninguno podrá cumplir la tarea a menos que todos la hagan; cada uno tiene algo concreto que aportar al esfuerzo conjunto.
- La responsabilidad individual y grupal que se logra cuando el grupo asume compromisos para alcanzar los objetivos comunes a partir de que cada miembro se hace responsable con lo que le corresponde.
- La interacción estimuladora, indica la manera en cada alumno promueve el éxito de los demás.
- Las prácticas interpersonales y grupales que ayudan a ejercer la dirección, la toma de decisiones, la creación de un clima de confianza, la efectiva comunicación y, el manejo y resolución de conflictos.
- La evaluación grupal, que sucede cuando los estudiantes analizan en qué medida están alcanzando las metas mediante el establecimiento de relaciones de trabajo sanas.

Por su parte, Osalde (2015, p.5) considera que el aprendizaje cooperativo requiere del cumplimiento de las siguientes características:

- Formación de grupos heterogéneos orientados a consolidar la identidad grupal, la creación de sinergias a través de la ayuda mutua y la apreciación de la individualidad.
- Interdependencia positiva que se logra a partir de la promoción de una adecuada comunicación como requisito para el entendimiento mutuo y, por ende, del objetivo grupal.
- Responsabilidad individual a partir de la cual se enfatiza la aportación y la interacción.

Entre las ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo en el aula, destacan la construcción de relaciones más positivas, solidarias y comprometidas entre alumnos, así como la valoración que se le da a la diversidad, a la cohesión y a una mayor salud mental. En otras palabras, propicia el desarrollo social, la integración, la autoestima, un sentido de la propia identidad y la capacidad para enfrentar adversidades (Johnson y Johnson, 1999, p. 24).

1.3 Aprendizaje Colaborativo

Por su parte el aprendizaje colaborativo tiene sus orígenes en el enfoque sociocultural, que se produce cuando alumnos y maestros realizan actividades conjuntas para construir el saber. Este aprendizaje forma parte de la pedagogía que reconoce que las personas crean significados juntas y por lo mismo, se enriquecen mutuamente. Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados (Barkley, Cross, y Howell, 2007, pp. 17-19).

Zañartu (2018), coincide en que el aprendizaje colaborativo nace y responde a un contexto sociocultural, donde el ser humano nació para vivir en sociedad, por lo mismo, su desarrollo humano, espiritual y profesional se relaciona con los otros, a partir de los cuales

alcanza un mejor y mayor desarrollo en las diferentes esferas de la personalidad. El supuesto que se tiene desde esta visión de aprendizaje es que la persona cuando se relaciona e interactúa con otros, tiene mayores posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, ya que a través de las interacciones sociales que se suscitan en función de una meta común, es muy posible que como resultado se obtenga un producto más enriquecido (p.2).

Entre las características necesarias para lograr el aprendizaje colaborativo, destacan las siguientes: la interactividad, la sincronía y la negociación. La interactividad alude a la interacción, al intercambio de ideas y reflexiones entre los integrantes de un equipo – estudiantes-, las cuales ayudan a obtener un resultado enriquecido; la sincronía hace referencia al diálogo que se orienta a la construcción conjunta y la negociación tiene que ver con acuerdos que se logran con respecto a una idea, situación o problema. Las tres características buscan la comprensión mutua (Hills, 2012, p. 7).

Driscoll y Vergara, (1997, p.91) señalan que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no solo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede conseguir individualmente, por ello la necesidad de cumplir con las siguientes características, las cuales resultan coincidentes con las formuladas por Johnson y Johnson (1999):

- Responsabilidad individual: todos los miembros asumen su responsabilidad y su desempeño dentro del grupo.
- Interdependencia positiva: los integrantes del grupo dependen unos de otros para alcanzar la meta común.
- Habilidades de colaboración: habilidades necesarias para que el grupo funcione de forma efectiva, como trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

- Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- Proceso de grupo: se propician reflexiones periódicas por grupo para evaluar su funcionamiento y efectuar los cambios necesarios para incrementar su efectividad (pp. 21-23).

Además de las condiciones anteriores, Duran y Vidal (2004) retoman de Houlbec (1999) las siguientes:

- Interacciones cara a cara que maximicen las oportunidades de interacción que permitan dinámicas interpersonales de ayuda, asistencia, soporte, ánimo y refuerzo entre los miembros del grupo.
- Habilidades sociales que son necesarias para la colaboración.

Además de esas características, Delgado (2016, p. 28) enfatiza la necesidad de considerar al liderazgo como una responsabilidad compartida, ya que el resultado final es tanto del equipo como del integrante. La efectividad del aprendizaje colaborativo se hace evidente a través de la responsabilidad individual y del equipo, en donde los esfuerzos individuales contribuyen al éxito del grupo.

Para Jiménez (2009, p.97), existen una serie de condiciones que se han de tomar en cuenta para lograr un aprendizaje colaborativo, entre ellas: que las aportaciones de cada integrante del equipo sean tratadas de forma crítica, constructiva, y que cuenten con argumentos sólidos, además de ello, enfatiza que los resultados alcanzados no se han de confundir con la sumatoria del trabajo, sino que sean el reflejo de la cohesión y de la co-responsabilidad que se requiere para la realización de cualquier actividad.

Los aspectos positivos que se derivan del aprendizaje colaborativo son: se promueve un pensamiento proactivo para lograr mejoras; se muestra interés por escuchar a los demás para

favorecer las relaciones entre los integrantes del equipo; se hacen aportes por parte de cada persona para nutrir la actividad y se propician espacios para comunicarse y en su caso, negociar las diferencias individuales. Jiménez (2009, p.97).

1.4 Diferencias entre cooperativo y colaborativo

Aunque algunos autores tienden a homologar el significado del colaborativo y cooperativo, resulta pertinente resaltar, que el trabajo colaborativo responde a un enfoque sociocultural, mientras que el cooperativo se basa en el constructivismo de J. Piaget. Una diferencia sustancial entre ambos aprendizajes es que, el cooperativo es altamente estructurado por el profesor, mientras que, en el colaborativo, la responsabilidad mayor recae en el estudiante (Hills, 2012, p. 6).

Barkley, Cross y Howell (2007, p. 18), consideran que existe una notable diferencia conceptual entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Mientras que el primero está centrado en la enseñanza de pequeños grupos para trabajar juntos y potencializar el aprendizaje, el segundo se enfoca en que cada persona aporte y en conjunto construyan significados enriquecedores. Por su parte, Ruzafa (2015, p. 9) plantea que el aprendizaje cooperativo hace mayor énfasis en la tarea, mientras que el colaborativo se enfoca la mayor parte del tiempo en el proceso y en la construcción del consenso a través de la cooperación de los integrantes del grupo.

Delgado (2016, p.15) señala que, aunque con frecuencia al aprendizaje colaborativo se le llama cooperativo, en equipo o de ayuda a los compañeros, existen diferencias. El colaborativo conlleva un proceso gradual, en donde cada integrante de un grupo se compromete con el aprendizaje de los otros, además de que propicia tanto las habilidades

individuales como las grupales a partir de las discusiones que se suscitan entre estudiantes donde comparten sus experiencias y saberes previos. A través de estas discusiones se aprende a tomar en consideración puntos de vista distintos y a encontrar soluciones a los problemas que surjan.

Aunque la colaboración y la cooperación tienden a usarse como sinónimos, hay diferencias, por ejemplo mientras que en el cooperativo hay división del trabajo, en tanto tienden a dividirse las tareas, resolverlas individualmente para luego juntar los resultados parciales en un resultado final; en la colaboración, los integrantes del grupo las realizan juntos, lo cual no impide que en algún momento pueda ocurrir una división espontánea, en especial cuando un integrante del grupo toma la responsabilidad de ciertas tareas, mientras que otro, se centra en los aspectos estratégicos (Zañartu, 2018, p.7). A pesar de estas diferencias, uno y otro persiguen fines socio afectivos, además del desarrollo de habilidades personales y sociales (Osalde, 2015, p. 3).

Durán y Vidal (2004) retoman ideas de O'Donnell y King (1999) para señalar que es más apropiado utilizar el término colaboración como concepto general, en tanto hace referencia al aprendizaje que se construye entre iguales de manera más espontánea y natural, por lo mismo, no precisa de la tecnificación ni de la estructuración de la interacción (p.29).

En independencia de las diferencias que los autores señalan entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, es evidente que ambos enfoques ofrecen características y ventajas similares: los dos trabajan con grupos de alumnos y persiguen objetivos en común. Por tanto, no se trata de estrategias opuestas, sino de un proceso continuo, donde la base es el cooperativo y la coordinación depende del profesor y el punto

de llegada es el aprendizaje colaborativo, cuyo centro es el compromiso mutuo por resolver problemas, diseñar propuestas de solución, etc.

A partir de estas ideas, queda en claro, que tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo promueven e incitan a que los integrantes de un equipo dialoguen, expresen, negocien y defiendan sus propias ideas mediante la reflexión y la construcción hacia el logro de una meta común; habilidades que como bien se sabe son homologas o compatibles con los requerimientos y necesidades que se han privilegiado desde la entrada del siglo XXI en el ámbito empresarial y por ende en el educativo. Es importante señalar que para efectos de este trabajo se utilizará el término colaborativo, en tanto es el que se privilegia en la Universidad en donde se llevó a cabo la intervención.

1.5 Dificultades y retos

Si bien el discurso de autores y especialistas en el tema indica que el aprendizaje en colaboración tiene múltiples ventajas, resulta preciso mostrar que también en la dimensión de la práctica, existen dificultades y desventajas que se experimentan cuando las personas y/o estudiantes trabajan grupalmente.

A partir de la revisión de diferentes productos académicos derivados de la investigación y del análisis del contenido de entrevistas cualitativas realizadas a profesores y estudiantes de una IES, se han identificado tres asuntos clave que explican la dificultad y, por ende, la necesidad psico-educativa que puede ser susceptible de intervención. El primer asunto-problema se centra en las competencias docentes, el segundo, en la interacción entre los integrantes de los equipos y el último en la relación profesor- estudiantes.

- **Competencias docentes:**

En lo que concierne a los docentes Hills (2012, p.10) señala lo siguiente: algunos profesores se siguen sintiendo atraídos por la enseñanza tradicional. Las clases expositivas son la base desde donde se promueve el aprendizaje, por ello, el profesor sigue estando en el centro del proceso. Ante este estilo de enseñanza, la colaboración entre pares es inexistente. Mediante la entrevista con profesores y la observación a los alumnos de un centro educativo, respecto a las estrategias que se utilizaban para el trabajo conjunto, Hills (2012, p.12) llega a la conclusión, que el profesorado no tiene experiencia en prácticas de trabajo en colaboración y que algunos ven que el trabajo en equipo implica mayor tiempo de dedicación y que al final representa una pérdida de tiempo.

En este mismo tenor, Juárez, Rasskin y Mendo (2019, p. 2015) concuerdan que los profesores encuentran diversas dificultades al momento de trabajar bajo la metodología de aprendizaje colaborativo, ya que consideran que el tiempo de preparación, organización y evaluación es mucho mayor del que se consume cuando se privilegia el trabajo individual, además de ello, reconocen que se requiere de una suficiente formación para contribuir a que el alumno desarrolle las competencias necesarias y las habilidades sociales para propiciar la interdependencia grupal y una buena convivencia.

Consecuencias de esta colaboración inexistente se aprecian en el aporte que hacen Johnson y Johnson (1994, pp. 17-18), quienes señalan una tipología que permite entender la existencia de pseudo grupos que, aunque se reúnan a propósito de un trabajo conjunto no muestran desempeños respecto a la competencia de la colaboración:

1. El grupo de pseudoaprendizaje: en este caso los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo.

2. El grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se le asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto.

- **Interacción entre los integrantes de los equipos:**

Con respecto a la interacción entre los estudiantes, Barrantes (2017, p.224) a partir de un estudio que realizó con docentes acerca del trabajo colaborativo en la enseñanza, señala las siguientes situaciones que hacen alusión a la dificultad: una mala comunicación entre alumnos y una inequidad en su participación, misma que se aprecia a partir de que algunos trabajan más que otros, entre otras cuestiones porque hay personas que tienden a monopolizar el trabajo y a no favorecer la participación de los demás. Ante ello, resulta evidente que la negociación y los consensos no se favorecen. Estas dificultades también se aprecian en la toma de decisiones que puede verse afectada por la presión que ejercen ciertos integrantes sobre otros. Un estudiante puede aceptar una mala decisión por evitar conflicto con los demás.

En alusión a la inequidad, hay estudiantes que en la entrevista señalan que la parcialidad en el trabajo se suscita cuando algunos integrantes del equipo no manifiesten la misma emoción y compromiso por las actividades conjuntas. Esta situación que les genera enojo y frustración la resuelven designando al compañero que menos colabora, actividades que consideran de talacha. Un ejemplo de ello se aprecia en la siguiente viñeta:

(...) el trabajo como que era de talacha, para eso estaba R., porque era como que él no tenía ganas de proponer, de hacer, así que solo quería hacer lo fácil y salirse y ya estuvo. Entonces le dejábamos toda la talacha, al principio nos frustró porque como que queríamos encontrar muchas soluciones y estábamos viendo que con su ayuda

podíamos hacer más, pero no estábamos obteniendo nada (Entrevista Estudiante 1, minuto 1:42).

Ruzafa (2017, p. 13) ha logrado identificar que el aprendizaje falla cuando los integrantes de los equipos intentan establecer la comunicación, en especial cuando alguno expresa estar de acuerdo con algo, sin entender realmente el punto de vista del otro compañero o cuando algunos pueden abusar del esfuerzo y del trabajo de los demás. En este mismo tenor, uno de los entrevistados comenta que una de las dificultades que han experimentado en el trabajo colaborativo es la comunicación, ello se puede apreciar en el siguiente recorte de entrevista:

Una dificultad es que la comunicación se da por sentado, doy por hecho de que me entendiste, doy por hecho que te trasmití bien la idea y doy por hecho de que lo vas a hacer sin que te lo tenga que decir, cuando no, tiene que estar presente la comunicación de todos modos, aunque se conozcan de toda la vida. (Entrevista 3, minuto 11:19)

Relegar a uno o a algunos dentro de un equipo de trabajo por no tenerles la confianza de que tienen algo que aportar o porque no muestran el mismo sentido de responsabilidad, es otra de las dificultades que da como resultado que sólo algunos trabajen para garantizar el éxito esperado conforme la meta final y por lo mismo monopolicen las actividades. A continuación, se expone un ejemplo de ello:

(...) yo y un amigo siempre nos juntábamos para hacer todos los trabajos en equipo, porque ya sabíamos que los íbamos a hacer yo y el, y entonces teníamos a este otro extra, que, si era equipo de tres, sabíamos que teníamos uno extra, si era un equipo de

cinco sabíamos que teníamos tres personas extras y a veces no nos ayudaban, o sea ya sabíamos que lo íbamos a hacer nosotros y por eso siempre nos juntábamos. (Entrevista estudiante 1, minuto 13:55).

Duran y Vidal (2004, p.34) consideran que además de los ritmos diferentes y niveles de aprendizaje entre los alumnos, las actitudes individualistas predominantes son otro de los factores que impide el aprendizaje colaborativo; muchos de ellos, lo visualizan como un trabajo no escolar ya que, en esos ambientes institucionales lejos de fomentar la ayuda mutua o la interdependencia positiva, privilegian la competencia.

Lagunes (2005, p.48) menciona que, aunque las empresas, las organizaciones o cualquier institución requieran del talento humano que sepa trabajar en equipos colaborativos, no siempre lo logran debido a que no todas las personas y en especial los estudiantes están acostumbrados o dispuestos a trabajar de esta manera, ya sea por miedo a compartir información o simplemente por una negación a intercambiar o recibir comentarios de otros integrantes; esto a su vez genera un gran problema al momento de cumplir metas u objetivos educativos o laborales.

- **Relación entre profesores y alumnos:**

La relación entre profesores y alumnos es otro de los asuntos clave que hace alusión a la dificultad. En el contenido de entrevistas que se llevaron a cabo con profesores del CUE, sobresale la falta de empatía por la diferencia entre el compromiso y el nivel de importancia que cada uno le otorga a las metas y actividades colaborativas. Para mostrar los factores que dificultan el trabajo colaborativo entre los diferentes actores que intervienen en un proyecto, a continuación, se muestra un ejemplo de ello:

(...) creo que el factor más importante fue la empatía, incluso lo reflexioné con XXXX el caso que yo tuve, y fue que se perdió algo que él le llamó de una forma muy chistosa, como el tema de las conexiones o el contacto, esa empatía ¿no?, creo que hubo un punto en que ellos estaban trabajando, operando, y no le dieron la importancia que yo le estaba dando al proyecto y genere esa desconexión con el equipo. (Entrevista Profesor 1. Minuto 4:20).

El hecho de tener equipos de alumnos *per se*, no significa que el aprendizaje incrementará, así como tampoco ofrece garantía de que existan buenas relaciones entre compañeros, ni la mejora de autoestima. Los mismos alumnos pueden obstaculizar o permitir el aprendizaje de los demás o hacer a un lado a sus propios compañeros (Johnson y Johnson, 1999, p. 16).

1.6 Pregunta de intervención

A partir de las dificultades ya señaladas se puede entender con mayor claridad, por qué no siempre se logran todos los beneficios que ofrece el trabajo en colaboración. Si bien es cierto que hay diferentes causas que impiden u obstaculizan el aprendizaje cooperativo, por la naturaleza de la Maestría en Desarrollo Humano, interesan las que tienen que ver con la dimensión personal y la interpersonal, es decir, con las habilidades socioemocionales necesarias para la colaboración, entre ellas la comunicación apropiada, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos, la participación, la aceptación de los puntos de vista de los demás, el autoconocimiento, etc., en tanto el objeto de este posgrado se centra en la promoción del desarrollo humano de las personas y de los grupos, para que avancen en el progreso de sus potencialidades y en la superación de los obstáculos internos y externos con

los que se enfrentan de manera cotidiana. Ante ello se plantea la siguiente pregunta de intervención:

¿Cómo las habilidades y actitudes facilitadoras –autoconocimiento y empatía- potencian el aprendizaje colaborativo en una institución de Educación Superior?

Al reconocer que son las habilidades sociales o emocionales las que intervienen de manera no favorable en el trabajo conjunto y en particular, las referidas a falta de autoconocimiento, de comunicación, de la empatía que se requiere, de la negociación y acuerdos como base para la resolución de conflictos, así como la dificultad para saber expresar un sentimiento de frustración, se pone en evidencia la necesidad de una intervención por el carácter cualitativo e interpersonal que encierran en sí mismas; una intervención cuya base sean los principios clave que ofrece el Desarrollo Humano, en tanto tiene como eje central a la persona y al desarrollo de sus capacidades y habilidades que le permitirán que crezca en las diferentes esferas de su vida.

Por tanto, lo relevante, no es que se ejecute el trabajo en equipo como tal, sino que se fortalezca la calidad de las relaciones humanas, puesto que éstas proporcionan grandes beneficios al impulso de habilidades emocionales y sociales, así como a la mejora de la autonomía y la responsabilidad de las personas.

Ante esta realidad que se presenta cuando se trabaja colaborativamente en el contexto escolar, es que cobra importancia y sentido atender las habilidades sociales también conocidas como habilidades blandas que se ponen en práctica cuando las personas interactúan, ya que como se ha señalado, para que los grupos de aprendizaje logren ser realmente colaborativos y obtengan su máximo potencial, será necesario entre otras

cuestiones, identificar, evaluar y aumentar los recursos emocionales y las aptitudes sociales de los diferentes integrantes.

Las consecuencias de no gestionar o consolidar satisfactoriamente competencias y habilidades para el trabajo en colaboración durante la formación escolar son múltiples. Martínez (2002, p.12) a partir de un análisis en torno al trabajo en equipo de empresarios con relación a sus colaboradores, se identificó que la falta de preparación en conocimientos académicos o técnicos no era el problema, sino más bien la ausencia de competencias relacionadas con la capacidad de integración, adaptación y confianza entre los integrantes, que a su vez generan:

- A corto plazo: un sentimiento de trabajo en exceso, una percepción de que los objetivos son muy lejanos, un desconocimiento de actividades que hay que mejorar, una comunicación deficiente, dificultad para encontrar soluciones y aislamiento profesional.
- A mediano plazo: los proyectos pueden quedarse sin concluir, malas relaciones personales, planificaciones incorrectas, apatía ante la necesidad de mejoras, lucha de intereses internos, falta de disposición para asumir responsabilidades y una deficiente solidaridad.
- A largo plazo, pérdida de credibilidad, cultura organizacional sin rumbo, apatía para cooperar, poco sentido de integración y estructuras de trabajo monótonas.

Flores, García y Calsina (2016, p.3) enfatizan que las personas más competitivas, que destacan y sostienen esa ventaja en el tiempo, son las que además de contar con un cúmulo de experiencia y conocimiento, disponen de un conjunto de habilidades interpersonales que ponen en práctica para sacar el mayor provecho en diversas situaciones.

Coadyuvar desde el Desarrollo Humano a vencer las dificultades cuyo énfasis son las habilidades personales e intrapersonales, implica el diseño de una intervención centrada en favorecer la colaboración a partir del trabajo con la empatía y el autoconocimiento.

1.7 Justificación e importancia de la intervención

A pesar de que existe una importante demanda en el contexto educativo y en el mercado laboral respecto al trabajo colaborativo en general y del manejo de habilidades sociales y emocionales, entre ellas, la comunicación, el autoconocimiento, la cooperación, el trabajo en equipo y la empatía, existen pocos estudios que den cuenta de una intervención desde el ámbito del Desarrollo Humano.

Es evidente que el trabajo en colaboración tiene implicaciones mayores que el de solo alcanzar la meta común, ya que, en el proceso y en las interacciones entran en juego habilidades personales e interpersonales que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y por lo mismo, el desarrollo integral de las personas.

En este contexto de significado, en donde lo emocional y afectivo tiene una impronta importante, el Enfoque Centrado en la Persona de Rogers (ECP) cobra relevancia, en tanto, desde los principios humanistas, se resalta la autonomía personal, la responsabilidad social, la autorrealización, la orientación hacia metas, la búsqueda de sentido, el entendimiento del ser humano como único e irrepetible y por último la concepción global del ser humano.

Cada uno de esos principios aporta a los fines de este proyecto de intervención, en especial al interés de favorecer las interacciones emocionales e interpersonales de equipos multidisciplinarios universitarios que trabajan en colaboración. A partir de la intervención desde el enfoque del Desarrollo Humano, se pretende facilitar con especial énfasis, el

desarrollo personal individual y de promover las relaciones interpersonales en cualquier grupo o equipo de aprendizaje en independencia del contexto, ya que lo importante de esta propuesta, se centra en que el ser humano logre una armonía con su propia vida, para que entonces logre permear un ambiente sano con los que le rodean (Lafarga, 2005, p.5).

Capítulo 2. Perspectiva teórica

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) será el aparato crítico que dará sustento al proyecto de intervención titulado “El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios.” El objeto de este capítulo se enfoca en la presentación de los rasgos y aportes principales de esta perspectiva humanista que servirán de guía y orientación al diseño del plan de acción. En un primer apartado se incluyen ideas que ayudan a comprender el contexto de surgimiento del enfoque, en el siguiente se desarrollan los principios clave que forman parte del núcleo de este aparato crítico. En el tercer segmento se detallan las características del ECP y sus aplicaciones al trabajo de grupos y en el último apartado, las condiciones para facilitarlos.

2.1 Antecedentes y aportes del humanismo

La Psicología Humanista cobra fuerza en los años 60's; surge como alternativa al conductismo y al psicoanálisis, por ello el nombre Tercera Fuerza. En este mismo sentido, Quitman (1989, p.29) reafirma que la Psicología Humanística como una rama fundamental del campo general de la psicología trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos, los cuales no tienen lugar sistemático en el positivismo, en especial en la teoría conductista y en la teoría clásica del psicoanálisis.

En el núcleo de su propuesta se reconoce que la fuente de información más certera está en la propia naturaleza humana, por lo tanto, el estudio de la persona se ha de realizar sin prejuicios y sin ideas preconcebidas. Entre las bases filosóficas en que se sustenta destacan ideas clave de personajes como Kierkegaard, Nietzsche y Dostoievski, quienes aportaron y resaltaron la importancia de los sentimientos humanos y de la capacidad de elección que tiene la persona (Tobías, 2009, p.440)

La “fenomenología” como propuesta que aporta bases importantes al humanismo y cuyo precursor fue Husserl, ha permitido entender desde otra visión la complejidad del ser humano. Desde sus fundamentos se destaca el valor que tienen las estructuras o experiencias esenciales en la conciencia, mismas que al ser comunes a todos los seres humanos se pueden comprender mediante facultades como la intuición y la empatía (Tobías, 2009, p.441), a través del concepto clave denominado “epojé” es decir, mediante la suspensión que permite neutralizar y hacer a un lado de forma momentánea elementos de nuestra vida consciente para poder escuchar y entender al otro.

Para Moreira (2001) la fenomenología es un camino que permite entrelazar la teoría y la práctica sin que la persona se vea afectada, para ello propone que en primera instancia sea a través de la misma persona, de sus experiencias, de lo que vive día a día, es decir desde la acumulación de significados de la experiencia que se generen y transmitan los conocimientos esenciales a la historia (p.281).

La nueva concepción de la naturaleza humana también se encuentra presente en el resto de los psicólogos humanistas. Maslow (2009) por medio de su teoría de las necesidades, desarrolló una pirámide para explicar las necesidades básicas que considera tiene una persona, entre los aspectos que toma en cuenta son, las necesidades fisiológicas, la seguridad, la pertenencia, el reconocimiento y en la cumbre se encuentra la autorrealización (p.3).

La Psicoterapia Gestalt es otra posición teórica que abonó conceptos importantes para el entendimiento del ser humano. Uno de sus principales representantes es Fiedrich Salomon Perls, quien propuso el término *Estilo de vida*, para mostrar la necesidad de entender a la persona desde la totalidad, es decir desde el modo y el cómo de su propio crecimiento, desde la relación que existe entre la persona y su entorno y desde sus asuntos inconclusos. Esta

propuesta reafirma que la interacción en el contexto de la persona es fundamental y primordial para el momento actual en el que vive, por ello, “*se da más valor a la acción que a las palabras, a las experiencias que, al pensamiento, a la vivencia orgánica que a las creencias*” (Cervantes y Novelo 2019).

La Gestalt, se rige por principios básicos, tales como: La persona es un ser completo, es un ser responsable, tiende a hacer el bien y a la integración. Se tiene la convicción de que es mejor la elección que la obligación y de que, el poder está en el aquí y el ahora. En el núcleo de esta perspectiva teórica no hay verdad objetiva solo verdades subjetivas. La experiencia es la que importa, por ello el principio: “Deja tu mente y retoma tus sentidos”.

Ante el reconocimiento de que es posible que la persona en algún momento de su vida presencie momentos que no le favorecen y esto la haga canalizar su energía hacia lo negativo, sin que ello signifique que no tenga la posibilidad de elegir lo contrario, Frankl (2015) señala al sentido de vida y a la libertad como conceptos fundamentales para que las personas tengan un motivo para vivir. El supuesto que sobresale es que cuando existe una finalidad, aun que experimente la peor situación o condiciones de vida, la persona tiene la libertad interior de elegir. En el caso de que ese sentido de vida no sea tan claro o visible, el autor propone que, a través de la *logoterapia*, logre encontrar el sentido mediante la ayuda de las técnicas denominadas Logodrama o la intención paradójica (p.15).

En los enfoques que forman parte del humanismo, Tobías (2009, p. 444) muestra que existen elementos comunes, entre ellos se señalan los siguientes:

- Autonomía personal y responsabilidad social
- Autorrealización, orientación hacia metas y búsqueda de sentido
- Los seres humanos son únicos

- Concepción global del ser humano

A partir de estos elementos comunes se hace evidente que la naturaleza humana es constructiva y que la comprensión del ser humano solo se puede entender desde el contexto de la persona, y no desde una visión que intenta encajarla o relacionarla con síntomas ya definidos o compararla con otras personas, *“sólo se puede comprender a una persona cuando nos podemos situar en su lugar para percibir el mundo desde ella misma”* (Tobías 2009, p.445).

2.2 Enfoque Centrado en la Persona. Aportes para el Desarrollo Humano

En la segunda mitad del siglo XX, se habla de una nueva ciencia llamada Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Su principal precursor Carl Rogers, promueve resultados de diversas investigaciones enfocadas al entendimiento del ser humano ante un contexto cambiante. Desde sus aportes al campo es considerado uno de los representantes con mayor importancia en la Psicología Humanista, en tanto su visión de mundo ha trascendido a la psicoterapia y a otros campos de conocimiento, entre ellos, al educativo.

Mediante su relación con otros campos durante su proceso de vida fue analizando y descartando posturas o teorías que no reflejaban sus convicciones ante la actividad humana. Con una nueva forma de analizar el entendimiento del ser humano, Rogers (2007, p.16) expone de manera clara y magistral que *“el hombre vive esencialmente dentro de un mundo personal y subjetivo”*, incluso sus actividades más objetivas, como sus proyectos científicos y matemáticos fueron fruto de propósitos y de elecciones subjetivas. Desde la epistemología de su obra se reconoce que finalmente cada persona es única con sus propias elecciones y formas de percibir el mundo. A este respecto Martínez (2006, p.17) señala que en el acto de

conocer a otra persona hay tantas variables que entran en juego, por ello, es que se dice que pueden existir tantas verdades como personas.

En la búsqueda de fortalecer y demostrar la importancia de entender a la persona desde otras posibilidades, Rogers planteó hipótesis para facilitar el desarrollo personal, entre ellas sobresale la siguiente: *“si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí misma su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera, se producirá el cambio y el desarrollo individual”* (Rogers,1982, p. 18). Los conceptos centrales que se distinguen en este precepto son la autenticidad como medio para generar la aceptación del otro y la comprensión y empatía para generar resultados favorables en la otra persona.

Rogers considera que, con este tipo de relaciones, la persona cambia su autopercepción, adquiere más confianza y mayor capacidad para adoptar sus propias decisiones, además de que es capaz de aceptar mejor sus actitudes hacia los demás, propiciando con ello, posibilidades de desarrollo desde una lógica de entendimiento a partir de las experiencias y el contexto de la persona.

Para este gran exponente del ECP, existe una plena confianza en el ser humano, en su capacidad para desarrollarse por sí mismo, en su tendencia natural hacia su bienestar y su autorrealización, en este sentido enfatiza lo siguiente:

(...) en mi experiencia he descubierto que el hombre tiene características que parecen inherentes a su especie y los términos que en diferentes ocasiones me han parecido descriptivos de estas características son tales como positivo, que se mueve hacia adelante, constructivo, realista o digno de confianza. (Rogers, 1990, pp.29-30).

Rogers resalta el carácter cambiante de la persona y su tendencia a un desarrollo más completo y complejo al cual denomina tendencia actualizante - motivación básica- que precisa de la siguiente manera:

Existe en todo organismo, a cualquier nivel, un movimiento subyacente, que los lleva a una realización constructiva de sus potencialidades inherentes. Existe en el hombre una tendencia natural al desarrollo completo. El término que ha sido más usado para designar este hecho es la tendencia actualizante, y es algo que está presente en todos los organismos vivos. Ella es la base fundamental sobre la cual está construido el ECP. (Rogers, 2007, p. 25).

La confianza como concepto humanista, coloca al hombre con amplias posibilidades de hacer el bien y de alcanzar dimensiones trascendentales. Para dar más elementos que muestren aspectos esenciales del ECP y que a su vez, permitan comprender por qué se elige perspectiva teórica que da fundamento a la intervención, se retoman ideas de González (1987), quien plantea la siguiente síntesis a través de la cual se explica el sentido del por qué las personas buscan desarrollarse y promoverse:

1. La persona es valiosa por sí misma
2. La naturaleza humana es constructiva, digna de confianza.
3. La motivación básica del ser humano es su autorrealización.
4. La filosofía humanista considera que los impulsos agresivos son partes o elementos del hombre que surgen como producto de la enajenación, la cual le produce incongruencia y contradicción.

5. La salud se manifiesta al vivir funcionalmente como un organismo total, integrado y unificado.
6. La agresividad surge cuando el individuo requiere defensa o protección a fin de vivir y desarrollarse.
7. El aprendizaje significativo tiene que ser descubierto en la propia existencia.
8. Se puede confiar en la persona y en su innata curiosidad y en su deseo de aprender (pp.14-15).

La composición básica del ECP que se destaca en la síntesis anterior, permite afirmar que en todo ser humano hay una tendencia al desarrollo y a la superación; es positivo por naturaleza, es consciente de sí mismo y de las circunstancias que ejercen influencia sobre él, así como de la influencia que él ejerce sobre éstas, lo que le permite la toma de decisiones y le da el poder de elección. En el núcleo de esta perspectiva teórica sobresale que la vida es un proceso activo, lleno de estímulos que provienen de dentro o de fuera y que, en ocasiones, el ambiente puede ser favorable o desfavorable, en este sentido, González (1987) en palabras de Rogers comenta:

El ser humano, posee medios para la autocomprensión, para cambiar el concepto de sí mismo, de las actitudes y el comportamiento autodirigido y esos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un clima favorable de actitudes psicológicas. (p. 37)

Es posible decir que, si se establece un clima relacional, si se le presentan las condiciones adecuadas para desarrollarse, para encontrarse consigo misma, y para

autocontrolarse, la persona puede ampliar sus capacidades y desarrollarse de manera más integral con una claridad constructiva.

En la búsqueda de propiciar un clima que favorezca el potencial de la persona, esta postura teórica propone denominar *cliente* a la persona que recibe ayuda, con ello se elimina el término de *paciente* para evitar connotaciones que hicieran alusión a una persona enferma. Se considera que para ayudar a otros no se requieren títulos universitarios, sino facilitadores que ayuden eficazmente, para ello deben tener una comprensión amplia de la empatía y la calidad humana, como elementos que quizá sean los más importantes para propiciar cambios favorables en el que recibe la ayuda.

Carl Rogers también contribuyó significativamente en la educación; consideraba que la enseñanza implicaba más que técnicas o métodos, en tanto la concebía como un espacio para facilitar al individuo con mayor independencia y autonomía. Para mostrar su visión de lo educativo se incluye el siguiente fragmento de texto:

Los grandes cambios en la educación y en el aprendizaje no proceden de las actividades en las aulas, evolucionan a partir de valores y convicciones que tratan de encontrar formas de llevar a cabo los cambios. (Rogers y Freiberg, 1991, p.72).

Reiteradamente Rogers (1991) refuerza la importancia de la actitud que debe tener el facilitador (profesor), en tanto está llamado a propiciar confianza, ser auténtico, y entender a los alumnos en su estado de ánimo y su percepción desde dentro; ello encaminado a iniciar un proceso constructivo, “*que les permita desarrollar un autoconocimiento más claro y profundo, hacerlos más independientes con el fin de que resolvieran algunos de sus problemas*” (p.78).

La preocupación de Rogers por el alumno se centraba en que no veía que se le proporcionara libertad para aprender; identificaba una barrera con el profesor. Además de ello, visualizaba la manera en que se generaba una dependencia que dejaba de lado la posibilidad de interactuar, de escuchar sus opiniones y sentimientos para lograr el elemento fundamental, que es la confianza.

2.3 El ECP y su aplicación en el trabajo de grupo

El ECP también tiene impacto en la facilitación de grupos, porque son espacios que permiten tener una experiencia relacional, que a su vez promueven el crecimiento personal, generan relaciones interpersonales más auténticas e impulsan eficazmente una tarea más creativa, por lo que, en este caso, el facilitador tiene un papel fundamental; su presencia en el grupo, la manera de relacionarse conforme a los preceptos que enuncia el Desarrollo Humano, es lo que hace posible un clima adecuado. Para mostrar esta situación se incluye el siguiente fragmento de texto:

Hemos aprendido, que lo más significativo para el despliegue del potencial del grupo no son los objetivos propuestos, ni los contenidos de la tarea del grupo, ni siquiera los recursos disponibles, sino el tipo de relación que establecemos con el grupo y con las personas que lo conforman y esta relación está basada en las actitudes del facilitador para fomentar el crecimiento. (Barceló, 2010, p.40).

Al reconocer que desde que el hombre habita el planeta siempre ha habido grupos, Rogers (1973) resalta el aporte del famoso psicólogo de Massachusetts, Kurt Lewin, quien trabajó con un grupo de expertos y promovió la idea de formar en relaciones humanas porque consideraba que era un tipo de educación que la sociedad moderna estaba descuidando. Ante

la inquietud por el trabajo con las relaciones humanas, nace el primer grupo T (T por training: capacitación), mismo que fue cobrando gran reconocimiento, sobre todo en sectores empresariales porque les permitía analizar y observar la índole del proceso grupal y sus interacciones con otras personas. *Se entendía, que a través de estos aprendizajes las personas adquirirían mayor competencia para enfrentar situaciones interpersonales difíciles (p.10).*

Con el paso de los años, la orientación hacia el desarrollo personal y terapéutico se denominó formación en relaciones humanas; se fundamentó principalmente en el pensamiento lewiniano, en los aportes de la psicología Gestalt y en la terapia centrada en el cliente. El interés de la experiencia grupal se acrecienta, una muestra de ello es el listado que ofrece Rogers (1973) de los distintos grupos que se formaron:

- *Grupo T:* principalmente atendía las habilidades para las relaciones humanas.
- *Grupo de encuentro:* hace hincapié en el desarrollo personal, en el aumento de la mejora en comunicación y en las relaciones interpersonales.
- *Grupo centrado en la tarea:* difundido en la industria cuyo centro es la tarea del grupo dentro de su contexto interpersonal.
- *Grupo de desarrollo organizacional:* la meta primordial es la capacidad de dirigir personas.
- *Grupo de integración de equipos:* se utiliza en la industria para crear equipos de trabajo eficaz.
- *Grupo Gestáltico:* recae en un enfoque terapéutico, en el que un terapeuta experto se dedica a un individuo a la vez. (pp. 12-13).

Es pertinente aclarar que existen similitudes entre una dinámica de grupo y un grupo de terapia. Ambas actividades tienen la finalidad de propiciar un cambio en la persona, además de proporcionar una nueva conciencia de motivos y causas profundas de la conducta humana. Por otra parte, también tienen diferencias esenciales, la dinámica de grupos se

enfoca a procurar los medios para la maduración y crecimiento del individuo y el grupo, mientras que la terapia propicia más atención a destruir barreras que se oponen a que ocurra maduración y crecimiento, López-Yarto (2001) ejemplifica de forma clara esta dualidad:

Cualquier actividad que proporciona a la persona oportunidades de aprender a propósito de sí misma y de aprender sobre su relación con los demás y consigo, se puede decir que está haciendo terapia. Pero esta semejanza no es excesivamente importante, es más, es irrelevante, hay algo que definitivamente distingue dinámica de terapia. Un grupo de terapia es un grupo de pacientes llevados por un clínico, en un marco institucional clínico y un grupo de estudio (dinámica), es un grupo de estudiosos llevados por un consultor en un marco institucional educacional. (p.103).

Desde el ECP existe el supuesto de que el organismo humano tiene capacidad de autorregulación y de autodirección positiva, siempre y cuando se faciliten las condiciones que favorezcan el crecimiento, por ello se preocupa por establecer las condiciones necesarias para promover su despliegue en las personas. Barceló (2010) en palabras de Rogers lo resume de esta manera:

Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas. (p.36).

Napier y Gershenfeld (1991, p. 68) dan tres razones principales por las que las personas se unen a grupos: la primera puede ser porque les gusta la tarea o actividad del grupo, la segunda, porque le gusta trabajar con las personas que están en el grupo y la tercera,

es porque el grupo puede satisfacer necesidades. Aunque no es en sí que el grupo las satisfaga directamente, sino que es el medio para satisfacer necesidades de otra índole, como prestigio, reconocimiento, beneficios, etc.

Las fuerzas que operan en los grupos son factores valiosos para considerarse, debido a que se pueden producir efectos positivos o negativos, por ello deben de identificarse para encausar los planes, métodos o técnicas de trabajo. Estas fuerzas, de acuerdo con López-Yarto (2001) son tres y operan en el individuo cuando se encuentra con otro en cualquier situación de grupo:

- Las fuerzas interpersonales suceden cuando se da la proximidad psicológica de varios individuos y, por ende, cuando se llega a generar atracción o repulsión.
- Las fuerzas basadas en necesidades psicológicas personales pueden detonar en la persona la necesidad de ser aceptado, de seguridad, de comunicación profunda y de pertenencia.
- Las fuerzas grupales guardan una correlación con la historia, en tanto, las experiencias en el primer grupo al que perteneció la persona en la vida - la familia- tienen poder, ya que es probable que esas experiencias estén depositadas en el inconsciente, por lo que se supone que en cualquier relación de grupo que tenga en la vida adulta, se parecerá mucho a aquella primera relación grupal (pp. 25-26).

Barceló (2003) plantea que en los grupos existe un nivel racional y consciente orientado hacia el cumplimiento de actividades asignadas, mismo que va acompañado de impulsos afectivos potentes que favorecen o dificultan la eficacia de la meta, por lo que el componente emocional es un factor valioso para analizar. A su vez, presenta tres categorías o “supuestos básicos” que aparecen en el inconsciente grupal:

El primer supuesto es el de la dependencia en el que el grupo, simbolizando un momento de la evolución infantil, desplaza toda su responsabilidad hacia el líder. Al

segundo supuesto lo denomina emparejamiento, mediante el cual el grupo desea liberarse de los sentimientos de odio y aplazar el compromiso del presente. Al tercer supuesto lo designa de ataque-huida, en virtud del cual el grupo se une para defenderse de cualquier amenaza interna o externa. (p.69).

Otro factor a considerar en los grupos, es la temporalidad. Habría que tomar en cuenta que inician en un momento determinado, tienen un proceso en el que construyen y viven un punto final. A pesar de que un grupo tiene vida por sí mismo, lo conforman personas que le pertenecen, por lo mismo puede haber cambio de alguna o de varias personas, lo que indudablemente, influirá en su dinámica (Barceló, 2003, p.71).

Sin demeritar lo que sucede en el inicio y final de un proceso grupal, resulta preciso enfatizar que el “durante” es la parte que conlleva un sin fin de riquezas; no sólo en la adquisición de conocimientos, sino en las grandes oportunidades para identificar y favorecer habilidades interpersonales. Barceló (2003) destaca que las energías que se presentan en un grupo se dan a partir de las emociones y los pensamientos de las personas que lo conforman, de las comunicaciones que se producen o se reprimen, de las interacciones relacionales, de los encuentros y los conflictos, por ello se hace necesario identificar este conjunto de fenómenos que se canalizan de distintas maneras, ya que son los que hacen que un grupo funcione como una unidad global, más que la simple suma de personas (p.73).

2.4 Condiciones para facilitar el desarrollo

Para Rogers, el cambio constructivo de la personalidad depende principalmente de tres actitudes esenciales del terapeuta: la congruencia, la autenticidad o aceptación y la empatía.

Para este estudio del Desarrollo Humano estas actitudes son más importantes que las cualidades técnicas, porque a través de ellas existirán cambios en el cliente.

Estas tres condiciones, además de aplicar de igual forma al campo de la educación, son necesarias para crear una atmósfera y una relación interpersonal que favorezca el desarrollo del potencial humano, por lo que es propicio ahondar en cada una de ellas para su mejor y mayor comprensión.

Congruencia

La genuinidad, autenticidad o congruencia, implica que la persona se sienta a gusto consigo misma y que tenga una actitud de apertura que le permita presentarse y actuar de una manera genuina sin intentar esconderse o escudarse. Esto requiere de un gran valor para ser uno mismo y de comprender que la congruencia es un trabajo continuo que se orienta hacia la propia lucha por el crecimiento (González, 1987, p.92).

Rogers (1980) planteó la importancia de la congruencia de la siguiente forma:

Este primer elemento de la relación, la congruencia, da al cliente y al terapeuta un gran espacio para ser. En efecto, el terapeuta está diciendo: Aquí estoy como soy. No hay ningún intento de control sobre la respuesta del cliente para que sea de una determinada manera. Por el contrario, dándose cuenta de que el terapeuta le está permitiendo ser como ella es, el cliente tenderá a descubrir esa misma libertad. (p.6).

En el campo específico de la educación, la congruencia del educador requiere de dos elementos básicos:

1. El reconocimiento y aceptación de todos sus sentimientos y experiencias durante la relación.

2. La disposición de comunicar estos sentimientos y experiencias a fin de establecer con sus alumnos o educandos una relación real y auténtica (González, 1987, p. 92).

La congruencia es una actitud indispensable e irrenunciable que debe trabajar continuamente un facilitador que busca el crecimiento y desarrollo personal, debido a que es la primera impresión para promover la confianza, pues a partir de ella es que se logra la comprensión empática y la aceptación positiva.

González (1987), ofrece una escala de medición de la congruencia con la intención de que profesores y/o facilitadores identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad que al trabajarlas benefician su propio crecimiento:

- 1. Existe una clara discrepancia entre lo que el educador/facilitador expresa de manera no verbal y lo que manifiesta abiertamente en su comunicación.
- 2. Comunica la información que el alumno le solicita, pero lo hace de una manera vaga, con verdades a medias; tratando de cubrir áreas personales que se desea mantener en secreto.
- 3. Conoce sus sentimientos en relación con el alumno y no los contradice, sin embargo, no es totalmente congruente.
- 4. Comunica con espontaneidad la información o los sentimientos que le son preguntados; en ningún momento pretende presentar falsas caretas cuando tiene que responder preguntas de sus alumnos.
- 5. Existe una congruencia total en la relación maestro-alumno, en la cual el maestro comunica abierta y libremente sus sentimientos positivos o negativos, sin defensas, presentándose como un ser humano real que posee cualidades, características positivas, negativas y limitaciones. La autenticidad del maestro promueve la relación interpersonal. (pp.94-95).

Aceptación

La aceptación es otra de las cualidades indispensables para crear el marco de la relación de ayuda. Implica, valorar y considerar al otro sin condiciones y sin prejuicios. González (1987) la denomina también, como la consideración positiva incondicional y plantea que existen grados o niveles para medir la aceptación:

1. El maestro tiene el papel activo y asume la responsabilidad del otro; le ofrece consejos, le dice lo que es bueno o malo para él, aprueba y desaprueba lo que éste hace.
2. El maestro pone muy poco interés en el alumno, le responde mecánicamente con frialdad.
3. El maestro muestra aceptación positiva incondicional por el alumno, pero con ciertos matices de posesividad. El maestro se siente responsable por el alumno y le comunica su interés al aconsejarle lo que es conveniente para él.
4. El maestro expresa y siente un verdadero interés por el alumno y su bienestar. Le comunica su aceptación positiva y no evaluativa, prácticamente en todas las áreas de funcionamiento. El alumno es aceptado y querido como es y se le da libertad para ser el mismo.
5. El maestro siente y comunica una aceptación positiva incondicional sin restricciones. Existe un respeto absoluto por el alumno a quien se contempla como una persona digna, valiosa, con derecho a ser un individuo libre. El alumno puede ser el mismo, sin temor a ser rechazado, castigado o no valorado por su maestro, quien confía en él y en su potencial humano. (pp. 89-90).

Empatía

La empatía o comprensión empática es otro factor que Rogers (2002) consideró fundamental para favorecer una relación de ayuda, y la define de la siguiente manera:

Consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno de otro, con los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca esa condición de “como si”. La empatía implica, por ejemplo, sentir el dolor o el placer de otro como él lo siente y percibir sus causas como él las percibe, pero sin perder nunca de vista que se trata del dolor o del placer del otro. (p.45).

El entendimiento empático propone hacer propio el mundo de la otra persona, pero es preciso ser consiente, ya que se corre el riesgo de cambiar uno mismo en consecuencia de lo que el otro está sintiendo, por lo que ser empático requiere del desarrollo de habilidades de comunicación verbal y no verbal. En este sentido, González (1987) explica que empatizar es una destreza que puede adquirirse a partir de la sensibilización, del aprender a escuchar de forma más sensible y con ello, captar los significados más sutiles que el otro experimenta o expresa, además de ser un observador de los gestos, ademanes, posturas, tonos de voz. Todos estos son elementos que comunican mucho más que el habla (p.75).

González (1987) recopila de Rogers de algunas máximas relacionadas con la comprensión empática:

1. La empatía está correlacionada con la autoexploración.
2. El terapeuta ideal, ante todo es empático.
3. La empatía en las primeras etapas de la relación predice un éxito posterior.
4. En los casos exitosos, el cliente percibe mayor empatía.
5. La empatía es una cualidad especial en una relación y los terapeutas la ofrecen definitivamente en mayor grado que cualquier buen amigo.
6. Una forma de aprender a ser empático es aprenderlo de personas que lo son.

7. La persona que recibe la comprensión empática se siente valorada, aceptada, querida y esto lo conduce a valorarse, aceptarse y quererse como persona en quien se puede confiar.
8. La empatía no sólo produce cambios en la terapia, sino también en el salón de clases cuando el maestro es una persona capacitada para comprender empáticamente a sus alumnos. La actitud empática del maestro es esencial para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes.
9. Cuando son comprendidas empáticamente las personas, éstas están más en contacto con una extensa gama de experiencias, lo cual expande su conciencia y les permite la autodirección (pp. 85-87).

En un sentido similar, Barceló (2003) plantea en un contexto educativo las siguientes condiciones desde el ECP: la autenticidad, la sinceridad y la congruencia. La primera condición actitudinal es cuando el profesor, el educador o el facilitador se muestra así mismo en la relación, sin esconderse detrás de una máscara psicológica y profesional; la segunda radica en la creación del clima psicológico adecuado para el crecimiento que permite que el facilitador logre sentir una actitud positiva y de aceptación en la persona facilitada, además que pueda expresar sus sentimientos sin sentirse juzgada y la tercera condición facilitadora consiste en una escucha profunda y activa para recopilar con exactitud los significados personales que experimenta la persona ayudada (pp. 36-37).

Estas condiciones no son únicamente válidas en el ámbito educativo, se extienden a cualquier tipo de relación que desee favorecer el desarrollo de la persona, ya sea terapeuta-cliente, profesor-alumno, facilitador-grupo, padre-hijo. Cabe mencionar que en las tres condiciones se mantiene una relación de dialogo, de respeto, de no ejercer el poder sobre otro, de lograr un clima de autenticidad para permitir que ambos aprendan, ya que de esta manera se promoverá el desarrollo favorable de la persona.

Por su parte Rogers (1980), en la búsqueda de promover una educación más integral, que no sólo esté basada en la adquisición de conocimientos técnicos, sino en el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales propone condiciones concretas para poner en práctica en un ámbito universitario, ello con la finalidad de favorecer aquellos aspectos que no son tangibles, pero que impactan de forma medular en los procesos grupales y de facilitación:

- Precondición, un líder o una persona que es percibida como una figura de autoridad en una situación, está lo suficientemente segura de sí misma y en relación con los demás que experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos. Si esta precondición existe, entonces se hacen posibles los siguientes aspectos.
- La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- El facilitador provee recursos de aprendizajes, provenientes tanto de propio interior y de su propia experiencia como de libros o materiales o experiencias en la comunidad.
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros.
- Se provee de un clima facilitador de aprendizaje. En las reuniones de la clase como totalidad es evidente una atmósfera de autenticidad, de estimación y de escuchar comprensivamente. Inicialmente este clima puede surgir de la persona que es percibida como el líder. Pero a medida que el proceso del aprendizaje continúa, dicho clima es provisto con mayor frecuencia por los mismos educandos. Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros o de experiencias en la comunidad o del facilitador.
- La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina y es reconocida y aceptada por el estudiante como algo que es de su propia responsabilidad.

- La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante, aunque su autoevaluación pueda ser influida y enriquecida por una retroalimentación afectuosa de parte de los demás miembros del grupo y del facilitador.
- En este clima de promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante, en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional (pp.49-50).

Capítulo 3. La investigación-Acción. Un camino para la transformación y el cambio

Dar cuenta del enfoque metodológico que sirvió de marco orientador al proyecto de intervención titulado “El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios” es el propósito de este capítulo. En un primer apartado se incluyen los antecedentes generales de la investigación, sus vertientes, los principios del humanismo y del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Este entramado conceptual constituye el antecedente que permite ubicar el método seleccionado, de acuerdo a los intereses del Trabajo de Obtención de Grado (TOG) en la maestría en Desarrollo Humano. En el siguiente apartado, se exponen los fundamentos del método de investigación-acción, sus características, propósitos, así como las fases que contempla el proceso de acción con miras a una transformación. En el tercero, se detalla el proceso metodológico que se siguió en cada fase de la investigación-acción: el planteamiento del problema de intervención, acercamiento con la teoría, la intervención o plan de acción y el control de la acción.

3.1 Antecedentes

La investigación se posiciona bajo el esquema de tres escenarios: el enfoque cuantitativo, el cualitativo y el mixto. Los tres ofrecen desde su esencia y fundamentos, la posibilidad de enriquecer un determinado campo de conocimiento a partir del entendimiento sistemático y metódico de alguna situación concreta que interesa investigar y/o transformar.

Para comprender las peculiaridades de cada uno de los enfoques, se retoman de manera genérica las características más distintivas que proponen Hernández, Fernández y Baptista (2004). El cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo, lógico, con preguntas de investigación e hipótesis previas; se basa principalmente en el análisis

estadístico y numérico, ya que su pretensión es llegar a generalizar los resultados mediante muestras representativas. Por su parte, el enfoque cualitativo, se apoya en un esquema inductivo; las hipótesis surgen durante el desarrollo del estudio, no mide numéricamente los fenómenos estudiados, ni tampoco tiene la intención de generalizar, sino más bien se centra en comprender a partir de un análisis interpretativo, contextual y etnográfico. Dependiendo el fenómeno a estudiar, pueden combinarse ambos enfoques para enriquecer o complementar la investigación, para ello, el investigador tiende a utilizar el enfoque mixto (pp. 23-24).

Por el foco de este trabajo, se describe con mayor precisión las características de la perspectiva cualitativa, pues por sus alcances, es la que se seleccionó como marco para el abordaje del proyecto. Sus postulados y sus orientaciones metodológicas han sido importantes en el desarrollo de cada una de las fases del TOG y, por ende, en el logro del objetivo de la intervención.

Esta perspectiva se emplea principalmente en disciplinas humanísticas, como la Antropología, Filosofía y la Psicología social; su propósito primordial consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan las personas de un entorno social previamente determinado, por ello, el investigador se convierte en un observador participante y se involucra directamente con las personas con el fin de adquirir comprensivamente su punto de vista. En este tipo de estudios se utilizan distintas técnicas de recolección de datos, como la entrevista cualitativa, el *focus group*, la observación, los relatos biográficos, así como la revisión de archivos, para ello, el investigador ha de contar con el consentimiento informado de los participantes, en tanto recolecta información que proporcionan a través de grabaciones en audio y video.

Los conocedores de este enfoque recomiendan poner en práctica habilidades sociales como la empatía, para captar datos sensibles que permitan ampliar la comprensión del fenómeno, sin irrumpir o alterar los procesos sociales. Los datos que se obtienen pueden ser utilizados para generar notas descriptivas, diagramas, mapeos, que permitan mayor entendimiento de lo que ahí sucede (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, pp. 7-14).

Ideas importantes del Desarrollo Humano, tales como que la persona es un ser único, que gran parte de su desarrollo es con relación a los otros y que la percepción de sí mismo y la influencia del entorno, son compatibles con los postulados del enfoque cualitativo, en especial con el que reconoce que las personas involucradas en un estudio son reales y están presentes en el mundo, por lo tanto, son capaces de informar sobre su propia experiencia. Al reconocer que elementos clave del problema de intervención y del diseño de su solución corresponden al ámbito del Desarrollo Humano y se relacionan con la visión del enfoque cualitativo, resulta conveniente presentar de manera genérica algunas nociones clave, ello con la finalidad de contextualizar y hacer visibles las razones de la elección del enfoque metodológico y su congruencia con los principios del humanismo.

Tobías (2009) señala que el término humanístico-existencial surge como alternativa al conductismo y al psicoanálisis. Para diferenciarse de estas teorías se le denomina la tercera fuerza. Desde esta perspectiva, se reconoce que la fuente de información más certera está en la propia naturaleza humana, por ello la inclinación a estudiar a la persona sin prejuicios o ideas preconcebidas. La importancia de la vida y la capacidad de decidir libremente se debe al grupo de los existencialistas, entre ellos a Kierkegaard, Nietzsche y Dostoievsky, quienes entre otras cuestiones, resaltan la importancia de los sentimientos humanos y la capacidad de elección (p. 439).

A finales del siglo XIX surge la fenomenología como otra alternativa para entender la complejidad del ser humano. Husserl, el mayor exponente del método fenomenológico, aporta el fundamento de cómo conocemos y las formas para detectar ciertas estructuras o experiencias esenciales en la conciencia que son comunes a todos los seres humanos. Ello se logra mediante facultades como la intuición y la empatía (Tobías 2009 p.441).

Con el ECP, cuyo principal dirigente es Carl Rogers, se aportan otras formas de entendimiento del ser humano, donde la experiencia de la propia persona es el punto de partida. El énfasis se pone en sus elementos emocionales para la búsqueda del desarrollo y crecimiento personal. A partir de la forma en que el Humanismo y el ECP proponen comprender al ser humano, se reafirma la importancia de entenderlo desde su historia de vida y su entorno.

La investigación cualitativa y, por ende, humanista cuenta con métodos más específicos, como lo son, los estudios de caso, la investigación etnográfica, los estudios históricos y la investigación-acción. El decidirse por alguno de estos caminos, tiene que ver con los intereses del investigador, el propósito, el contexto y los principales aportes que espera obtener.

El interés de este estudio se sitúa en el ámbito del Desarrollo Humano, desde dónde se construye un problema y se visualiza su resolución. Ante esta pretensión se ponderó el uso de una determinada metodología, que ayudará en primer lugar a construir el objeto de la intervención, que en este caso se relaciona con la falta de empatía y autoconocimiento, como elementos que interfieren en la construcción del aprendizaje colaborativo entre alumnos de educación superior, en un proyecto de aplicación profesional (PAP). A partir de que se reconoce que el autoconocimiento y la empatía son ejes fundamentales para lograr

satisfactoriamente las metas planteadas en un equipo de trabajo, se tomó la decisión de elegir a la investigación- acción como metodología que permitiera, mediante la identificación de una problemática específica, diseñar e implementar una solución orientada a la transformación y la mejora. Sería inviable hablar del aprendizaje colaborativo, cuando existen dificultades en el desarrollo y uso de las habilidades socioafectivas de los integrantes de un equipo, pues su ausencia no solo evita el logro común de las metas esperadas, sino que también repercute en el aprendizaje de cada uno.

3.2 Investigación-Acción

Para Elliot (1993), la investigación-acción es *“un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* (p.1), Para Hult y Lennung (1980), promueve simultáneamente la resolución de problemas prácticos, la ampliación del conocimiento científico, así como el mejoramiento de los respectivos actores, realizándose de forma colaborativa en una situación inmediata, aplicando la retroalimentación de datos en un proceso cíclico, con el fin de incrementar la comprensión de una situación social (p.242). Lewin (1946) por su parte, considera que es *“una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción (...) se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar la organización o institución e investigación para generar conocimiento”* (p.5).

Para una mayor comprensión del modelo, se muestra en el siguiente esquema la interrelación entre actividades clave propuestas por Lewin; interrelación que se orienta al desarrollo o mejora de cualquier práctica profesional o realidad social:

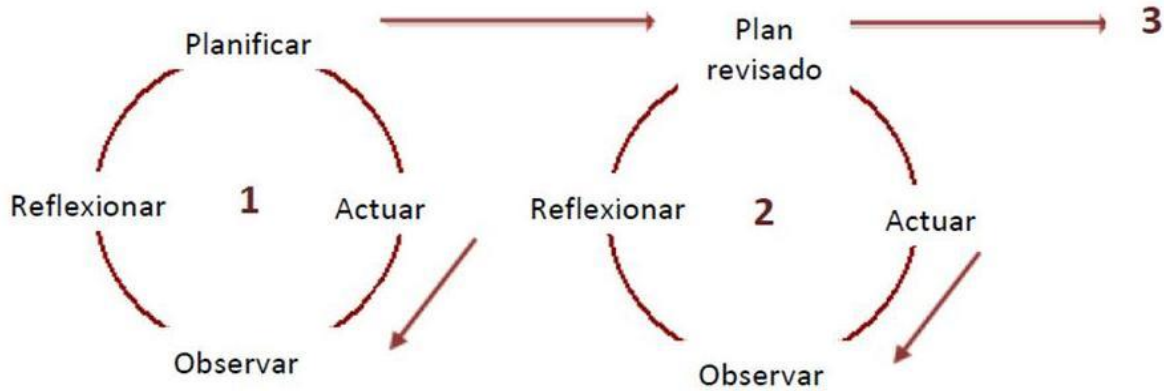


Figura 1. Espiral de ciclos de investigación – acción. (Latorre, 2003, p. 5).

En este mismo sentido, Kemmis y Mac Taggart (1988), citados en Latorre (2003), exponen que la investigación-acción, es participativa; su esencia es la acción, la observación y la reflexión, ello con el interés primordial de mejorar las propias prácticas. Además, es colaborativa y somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones a partir de registrar, recopilar y reflexionar la propia práctica y juicios en torno a lo que ocurre, por lo que es necesario llevar un diario personal que permita registrar las reflexiones que surgen y el análisis crítico de lo que se vive en la acción. Estos autores enfatizan, que se inicia con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de mayor complejidad y en pequeños grupos (p.3).

En seguida, se presentan de acuerdo con Latorre (2003), las etapas generales que se consideran para implementar el espiral de la investigación-acción:

1. Detección y planteamiento de un problema susceptible de intervenir.
2. Elaboración de un plan de acción flexible que responde a la situación problema y que permite la adaptación de imprevistos.
3. Implementación del plan, que debe ser monitoreado, además de recopilar evidencias a través de la observación sistemática y metódica.

4. Reflexión de las observaciones y análisis de la información (p. 33).

Por su parte y en la misma sintonía, McKernan (2001) enfatiza que los proyectos de investigación-acción inician con el reconocimiento, análisis y documentación de una situación concreta que se pretende cambiar o mejorar. A partir de ella se diseña y se pone en marcha un plan de intervención (acción), en el que se observa, se reflexiona, se analiza y se evalúan los cambios que se generan:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cuál en un área-problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. (p.25).

3.3 Proceso metodológico

3.3.1 Planteamiento del problema de intervención

Identificar y construir el problema es una tarea minuciosa, debido a que es muy fácil considerar que se tienen las respuestas, antes de dedicarle tiempo a plantearlo. Ante esto García (2005), expone un modelo práctico a tomar en cuenta cuando se problematiza alguna situación, como lo es, la desestabilización y cuestionamiento del propio investigador ante alguna situación de su práctica; clarificar el objeto de estudio; localizar o construir el problema de investigación y delimitar el problema a estudiar (pp. 14-15).

En este sentido, el punto de partida se basó en un tema de interés para el investigador, debido a que se relacionaba con la experiencia como profesora en un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), con equipos multidisciplinarios conformados por estudiantes universitarios de últimos semestres, mismos que a su vez, se interrelacionan con actores empresariales para trabajar colaborativamente, en búsqueda de competitividad de la empresa. Ante la experiencia vivida respecto al aprendizaje colaborativo, surgieron distintos cuestionamientos que en ciertos momentos parecían situaciones aisladas, pero que al ponerlos en contexto y en relación mostraban una situación problema.

Tal como Sánchez (1993) lo dice, problematizar implica que el investigador identifique distintos aspectos o temas que pueden ser objeto de investigación, pero selecciona el más adecuado, basado en sustentos teóricos, para luego decidir sobre el mejor abordaje metodológico, incluyendo los procedimientos técnicos y aplicación de instrumentos (p.8). En este caso, para definir con mayor precisión y claridad el asunto problema en torno al aprendizaje colaborativo, se realizó una lluvia de ideas y con ello, se generó un listado de diversos aspectos que pudieran relacionarse entre sí, pues ello daría oportunidad para problematizar y, por ende, para visualizar áreas de mejora en el proceso del PAP.

Una vez identificados los posibles intereses, el paso siguiente fue la construcción del problema, para ello, se llevaron a cabo entrevistas abiertas, o también nombradas no estructuradas con informantes clave, en este caso con profesores y alumnos que han participado en este tipo de proyectos. Hernández, Fernández y Baptista (2004) plantean que este tipo de entrevistas, se fundamentan en una guía general con temas relacionados, con el interés del investigador, el cual tiene amplio margen para manejarlas, por lo que puede emplear preguntas generales, en otras palabras, partir de aspectos globales para luego ir

llegando al punto de interés. En estos acercamientos se utilizaron preguntas para ejemplificar, con las cuales se pretendía hacer exploraciones más profundas, pues como recomiendan los autores ya señalados, es necesario solicitar al entrevistado que dé un ejemplo de un evento o suceso, ya que ello permite lograr una mayor comprensión intersubjetiva. Con las preguntas denominadas de estructura, se pudo obtener de los participantes, información relativa al asunto que interesaba comprender y con ello, tener un listado de información relevante para la construcción del problema. En este proceso dialógico también se usaron las preguntas de contraste, las cuales favorecen el cuestionamiento respecto a similitudes y diferencias de algún tópico (p. 455).

El acercamiento con los actores clave para las entrevistas, se hizo mediante una invitación explícita; se les explicó que el interés estaba puesto en la identificación de situaciones positivas y negativas, que de acuerdo a su experiencia se presentaban durante su participación en los proyectos denominados (PAP), pues importaba tener una comprensión desde sus perspectivas acerca del aprendizaje colaborativo. Se les informó que sus respuestas eran valiosas para el trabajo de investigación que estaba en una fase inicial y que todas ellas serían confidenciales, además se les solicitó que respondieran con toda honestidad y confianza, porque esto permitiría tener mayor comprensión de la situación, por lo que también se les pidió autorización para ser grabadas.

Al respecto de lo expuesto, Hernández, Fernández y Baptista (2004) enfatizan que el entrevistador debe generar un clima de confianza y empatía para que el entrevistado se sienta relajado y mantenga un comportamiento natural. Recomendamos que durante la entrevista se privilegie un diálogo fluido y la atención permanente a sus aportes, los cuales se recolectan

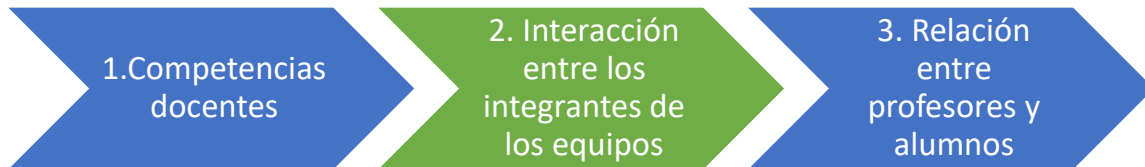
a partir de distintas herramientas, como la grabación de audio o video, apuntes, notas y fotografías (p.456).

La información audio grabada que se obtuvo de las entrevistas, se analizó y clasificó desde dos perspectivas, la que otorga la vivencia de los docentes y la de los alumnos. Cada uno de ellos desde su percepción y experiencia compartieron principalmente, habilidades socioemocionales que consideran favorecen u obstaculizan el trabajo colaborativo. A partir de estos datos, fue posible definir categorías que ayudaron a focalizar el problema, las causas y efectos. Entre las causas encontradas destacan que la empatía, la confianza y el autoconocimiento de los integrantes de un equipo, son fundamentos clave que explican por qué el trabajo colaborativo no funciona.

Para contextualizar el problema se revisaron datos teóricos en artículos, revistas, libros y páginas de internet. Esta operación metodológica además de que ayudó a tener una mayor comprensión conceptual y un panorama amplio de las implicaciones que se presentan en el aprendizaje colaborativo, permitió identificar y contextualizar desde otras perspectivas el problema de intervención.

En el acercamiento con la teoría de este campo de conocimiento (aprendizaje colaborativo) se elaboraron fichas analíticas, las cuales permitieron ir concretando categorías teóricas que se pusieron en diálogo con las categorías empíricas. Entre los hallazgos más representativos destacan los siguientes: la enseñanza universitaria debe mostrar mayor énfasis en fortalecer y orientar sus planes educativos, no solo con respecto a los conocimientos técnicos-disciplinares, sino también en todo aquello que se relacione con la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que favorecen la relación con otros, y con ello, permitir a los estudiantes un mejor desempeño en cualquier ámbito.

Con base a los datos empíricos obtenidos de las entrevistas y la revisión de bibliografía, se identificaron tres asuntos clave relacionados con las dificultades del aprendizaje colaborativo en los contextos educativos, mismos que a su vez eran susceptibles de intervención:



*Fuente: elaboración propia.

De estas tres posibles alternativas se seleccionó como asunto problema, **la interacción entre los integrantes de los equipos** y se delimitó la pregunta de intervención: *¿Cómo las habilidades y actitudes facilitadoras –autoconocimiento y empatía– potencializan el aprendizaje colaborativo en una institución de Educación Superior?* Esta pregunta de intervención hace alusión a la llamada hipótesis de acción: La falta de empatía y autoconocimiento como elementos que interfieren en la construcción del aprendizaje colaborativo entre alumnos, son susceptibles de mejorar a partir de los aportes del Desarrollo Humano.

3.3.2 Acercamiento con la teoría

Una vez que se tuvo claro el problema de intervención, se realizó un acercamiento con la literatura del Desarrollo Humano. Con respecto a esta operación metodológica Hernández, Fernández y Baptista (2004) resaltan lo siguiente:

La revisión de la literatura consiste, en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva, puesto que cada año en diversas partes del mundo se publican miles de artículos en revistas, periódicos, libros y otras clases de materiales en las áreas del conocimiento. (p.67).

Los aportes que contempla el humanismo y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), fueron los ejes que permitieron construir el marco teórico. Por lo que Rogers, Barceló, López-Yarto, González, Napier y Gershenfeld cobran relevancia en el diseño de la intervención, ya que al planear una acción orientada a la mejora y el cambio se requiere que el investigador se posicione en un aparato crítico para conocerlo y comprenderlo, pues desde esos aportes logra una planeación (acción) informada y fundamentada.

Los conceptos centrales identificados en el planteamiento del problema fueron los ejes de búsqueda en la literatura del Desarrollo Humano. Con esos tópicos, se procedió a la búsqueda de materiales bibliográficos en las ediciones más recientes, sin dejar de considerar a los autores que son referentes emblemáticos en este campo de conocimiento. Para la elección de libros, revistas electrónicas, investigaciones y artículos referentes al humanismo en general y ECP en particular se revisaron sus índices, sinopsis o resúmenes para delimitar su pertinencia y utilidad. De cada una de las lecturas se elaboró una ficha resumen, señalando claramente los datos bibliográficos, los conceptos clave, conclusiones y recomendaciones. A partir de esos datos se tenía un corpus disponible para la construcción del marco teórico.

De acuerdo con los resultados de la búsqueda, extracción y organización de información de interés para el problema de intervención, se estructuró el marco teórico de la forma siguiente:

- Antecedentes y aportes del humanismo
- Enfoque Centrado en la Persona. Aportes para el Desarrollo Humano
- El ECP y su aplicación en el trabajo de grupo
- Condiciones para facilitar el desarrollo

Cada uno de los apartados se desarrollaron de tal manera que dieran soporte y sustento a las decisiones del diseño de la intervención.

3.3.3 Intervención /Plan de acción

El desarrollo de un plan de acción que va orientado a la resolución de un problema forma parte de la fase de la intervención y por lo mismo, de la solución del problema.

Para Latorre (2003), en esta parte del proceso de la espiral de la investigación-acción, el tiempo es un factor importante a contemplar, ya que el eje temporal es el que permite hablar de cambios satisfactorios en la conducta de los participantes, por lo que enfatiza, se debe seguir un proceso organizado para su implementación, tomando en cuenta:

- El desarrollo de un plan de acción flexible y que permita la incorporación de situaciones inesperadas.
- Actuar, para llevar a cabo el plan, además debe ser premeditado y controlado.
- Observar la acción para recolectar evidencias que permitan evaluarla.
- Por último, reflexionar sobre lo registrado durante la observación (p.9).

El objetivo de la acción y el tiempo como referentes cruciales, induce a la búsqueda de estrategias pertinentes y viables para la solución de un problema, por lo que, conviene el

uso de estructuras y esquemas aportados por estudiosos de la intervención que faciliten la realización de esta tarea. En este caso en concreto, Ander-Egg y Aguilar (2000) apuntalaron en forma de andamiaje este proceso, ya que a partir de la técnica de la elaboración de proyectos que proponen, proporcionan una estructura desde donde fue posible prever un conjunto ordenado y articulado de actividades orientadas a satisfacer necesidades o resolver problemas, los cuales como ya se sabe, guardan relación con los objetivos de la intervención. Los aportes de estos estudiosos, indican que, en toda propuesta sistemática, las actividades que se plantean tienen una duración determinada, además de que se combinan recursos humanos, materiales, financieros y técnicos para conseguir un determinado objetivo y resultado (pp. 18-19).

En este mismo sentido, Cabrera (2004) hace mención que, dentro de las características para elaborar un proyecto, se deben establecer actividades con una duración concreta y que, durante la ejecución de acciones, se han de contemplar recursos de tipo material, financiero y humano para alcanzar un fin determinado. Además, puntualiza la importancia de tener un objetivo claro, programar acciones específicas, que a su vez deben evaluarse constantemente (p.3).

De acuerdo a lo expuesto, se menciona que la decisión de desarrollar un plan de acción bajo los lineamientos que componen un diseño de proyecto, tuvo su base en la propuesta que hacen Ander-Egg y Aguilar (2000), quienes especifican ha de contemplar los siguientes elementos:

- Qué se quiere hacer, se describe el proyecto, puntualizando la idea central de la situación problema que se pretende atender.

- Por qué se hace, se describen las razones del por qué se necesita realizar el proyecto (fundamentación).
- A qué fin o logro contribuirán el o los objetivos del proyecto (finalidad).
- Cuál es el beneficio que se espera con la ejecución del proyecto (objetivos)
- A quién va dirigido el proyecto (beneficiarios directos e indirectos)
- Qué debe producir el proyecto para crear las condiciones básicas que permita la continuidad de los objetivos (productos).
- Qué recursos se necesitan para obtener el producto y lograr el objetivo propuesto (insumos)
- Quién ejecutará el proyecto (responsable y estructura organizativa)
- Cómo se ejecutará el proyecto (modalidades de operación).
- Cuál será el tiempo para obtener productos y el logro de objetivos (calendario)
- Qué factores externos deben existir para asegurar la viabilidad del proyecto (prerrequisitos) (pp. 4-5).

Cabe aclarar, que estas pautas o elementos para elaborar un proyecto, son aspectos generales y pueden ser acotados o adaptados, dependiendo el caso específico o la situación a resolver. Se parte de un propósito central del proyecto, posteriormente se desglosa en objetivos específicos, y a su vez, desencadenan acciones determinadas, para alcanzar el objetivo central.

De acuerdo con el objetivo central de la intervención: *“desarrollar habilidades encaminadas al autoconocimiento y la empatía con alumnos universitarios para favorecer el trabajo colaborativo”*, se tomó la decisión de utilizar el formato de “taller”, como el medio que permitirá atender las necesidades y resolver problemáticas enfocadas al desarrollo del autoconocimiento y la empatía, en un grupo de estudiantes universitarios que están llamados a un aprendizaje a través de la colaboración.

Los aportes metodológicos que promueve el “taller” están orientados a favorecer el diálogo, el logro de aprendizajes significativos a partir de las experiencias de los integrantes, el dinamismo y la relación que se establece entre teoría y práctica. Por estas razones se decidió su uso en la intervención. Cano (2012) define al taller desde una concepción metodológica de la educación popular o comunitaria, misma que es acorde con las pretensiones este proyecto:

Es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico, sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (p.13).

3.3.4 Control de la acción

Este trabajo cuya base es el enfoque cualitativo, requiere de un proceso sistemático y ordenado que permita el control de la acción a través de la recolección de datos, mismos que sirven de insumo y evidencia para dar cuenta del logro de los objetivos y por lo tanto del cambio planeado. Hernández, Fernández y Baptista (2004) plantean que los datos cualitativos, como son, las interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos, conductas, ya sea individual o en grupo, deben ser captados y analizados para comprenderlos, y con ello, dar respuesta a la pregunta de investigación/intervención. Puntualizan que la obtención de información, debe ocurrir completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos (p. 451).

En lo referente a los ciclos de la investigación-acción, se promueve el control de la acción durante la implementación del plan, es decir, se observa la acción para recolectar las evidencias que permitan evaluarla. En este sentido, este proceso cobra gran relevancia, poniendo a prueba la audacia del investigador.

En lo que compete a la observación cualitativa o denominada también participante o de campo como estrategia de generación de datos, Hernández, Fernández y Baptista (2004) aclaran que no es sentarse a contemplar y tomar notas, sino que se requiere adentrarse en profundidad en las situaciones sociales y tener un rol activo, así como una reflexión constante sin perder de vista los detalles, de sucesos, interacciones o eventos. Para estos metodólogos es relevante tener buena memoria o ejercitarla para recordar signos no verbales, palabras específicas, además de llevar registros escritos y grabar para contar con todos los elementos posibles al momento de su análisis (p.458).

La observación participante, concretamente en el marco de la investigación-acción, Greenwod (2000) propone la siguiente definición:

Los conceptos de participación y observación se conceptualizan desde el punto de vista de una investigación colaborativa y recíproca y de una iniciativa a favor del cambio social. La opción de participar llega a ser la obligación de participar en términos negociados con (y aceptables para) los dueños locales del problema, quienes también asumen su propia obligación de participar. El observador no es un extraño a la situación; todos los participantes son, a la vez, participantes y observadores que conjugan sus observaciones con el fin de conseguir unos resultados exitosos. La observación, y el análisis que implica, no es un monopolio del profesional extraño o ajeno, exterior a la comunidad o al problema local. (p.34).

Por su parte Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014) consideran que la observación participante aporta una visión constructivista, que permite elaborar o reelaborar el conocimiento práctico, esto se logra mediante la construcción de instrumentos que facilitan la interpretación y comprensión de las situaciones analizadas. Las notas o diarios de campo cobran relevancia para registrar lo observado (p.207).

En el desarrollo del taller y de acuerdo con lo expuesto, se solicitó la autorización a los participantes, por medio de una carta de consentimiento informado para audio grabar las sesiones, mismas que se transcribieron (anexo A) con fines analíticos.

Además de los registros de observación, el diario de campo fue el instrumento que le permitió al facilitador recabar aspectos significativos de lo que sucedía en la intervención. Lodoño, Ramírez, Fernández y Vélez (2009), afirman que el uso de esta herramienta permite sistematizar la experiencia para reconstruir y concretar el conocimiento teórico-práctico en distintos campos de acción, además de favorecer la adquisición y perfeccionamiento de competencias como: capacidad de observación, análisis, escritura, reconstrucción y los aportes para transformar la práctica en una posibilidad que genere nuevas vetas de investigación y por ende, nuevas estrategias de intervención. Entre sus principales funciones, permite anotar la programación de acciones y su descripción, reflexionar sobre las acciones implementadas y servir de base para el desarrollo de posteriores documentos (supervisión, informes de evaluación, memoria final de prácticas, sistematización) (p.2).

Es importante señalar que, de forma simultánea durante el proceso de intervención, el facilitador tuvo procesos de supervisión de su práctica (Anexo B), como un medio en el que podía darse cuenta de lo que le sucedía con relación a la facilitación y lo que les acontecía a los participantes. A este respecto, Pacheco (1993) señala sus valiosos aportes:

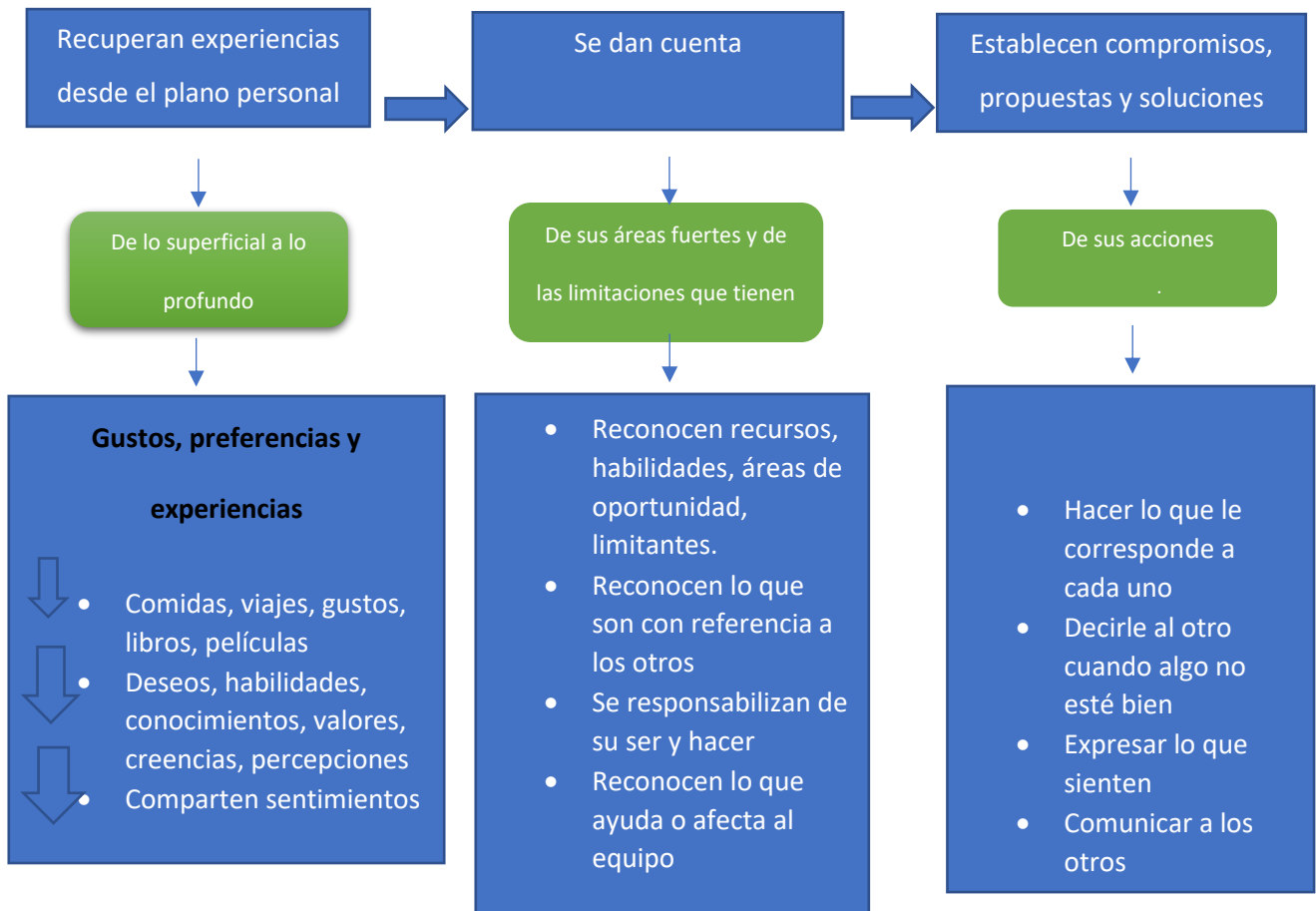
La supervisión del proceso de intervención se puede considerar como una estrategia central que permite elucidar las acciones e interacciones a lo largo de la intervención, así como garantizar la validez de la tarea y el logro de los objetivos propuestos. Se trata de una acción metodológica fundamental en el proceso de intervención. En este trabajo se le atribuye al término una significación psicosocial que implica básicamente un proceso de trabajo grupal; es decir un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio que se han propuesto alcanzar un objetivo común, lo cual requiere una evaluación permanente de la tarea de intervención a partir del análisis de las implicaciones personales y sociales y de la búsqueda de significados. (p.6).

En lo que respecta al análisis de datos, una vez que las sesiones de intervención fueron transcritas (Anexo C), correspondió tomar una decisión para seleccionar el mejor proceso o el más adecuado para sistematizar la información sin alterar la calidad del trabajo. Cabe aclarar que el análisis se fue realizando de forma paralela a las transcripciones, lo que permitía revisar de inmediato las notas, los recuerdos y las propias grabaciones. González en Mejía y Sandoval (1998), plantea una propuesta de sistematización a partir de las fases de la inducción, partiendo de lo particular a lo general, lo que implica ciertos requerimientos metodológicos como lo son: conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar; cada uno de estos pasos permiten hacer una interpretación más certera y evitar interpretaciones subjetivas. Para mayor claridad de lo efectuado con las transcripciones derivadas del “taller”, se retoma el siguiente cuadro que sintetiza con claridad las etapas que se siguieron para el análisis (p. 159):

Término	Pregunta
Conceptualizar: ordenar por ideas y/o pensamientos	¿Cuántas ideas diferentes señalaron los sujetos estudiados para cada pregunta u objeto de observación?
Categorizar: reunir las ideas y/o pensamientos en grupos que las contengan.	¿En cuántas categorías se pueden agrupar todas las ideas emitidas por los sujetos para cada pregunta u objeto de observación?
Organizar: Visualizar la forma como se estructura un todo.	¿Cómo están organizadas las categorías que incluyeron todas las ideas expresadas por los sujetos estudiados, para cada una de las preguntas u objeto de observación?
Estructurar: acción de distribuir y ordenar las partes de un todo.	¿Cuál es el esquema y/o mapa conceptual resultante de la ejecución de los pasos anteriores, para cada una de las preguntas u objeto de observación?

De acuerdo al seguimiento de esta propuesta de análisis, se tuvo oportunidad de construir un esquema, que permite evidenciar el patrón de conducta de los participantes a través de categorías generales y subcategorías. En el siguiente esquema se presenta el resultado de esta acción:

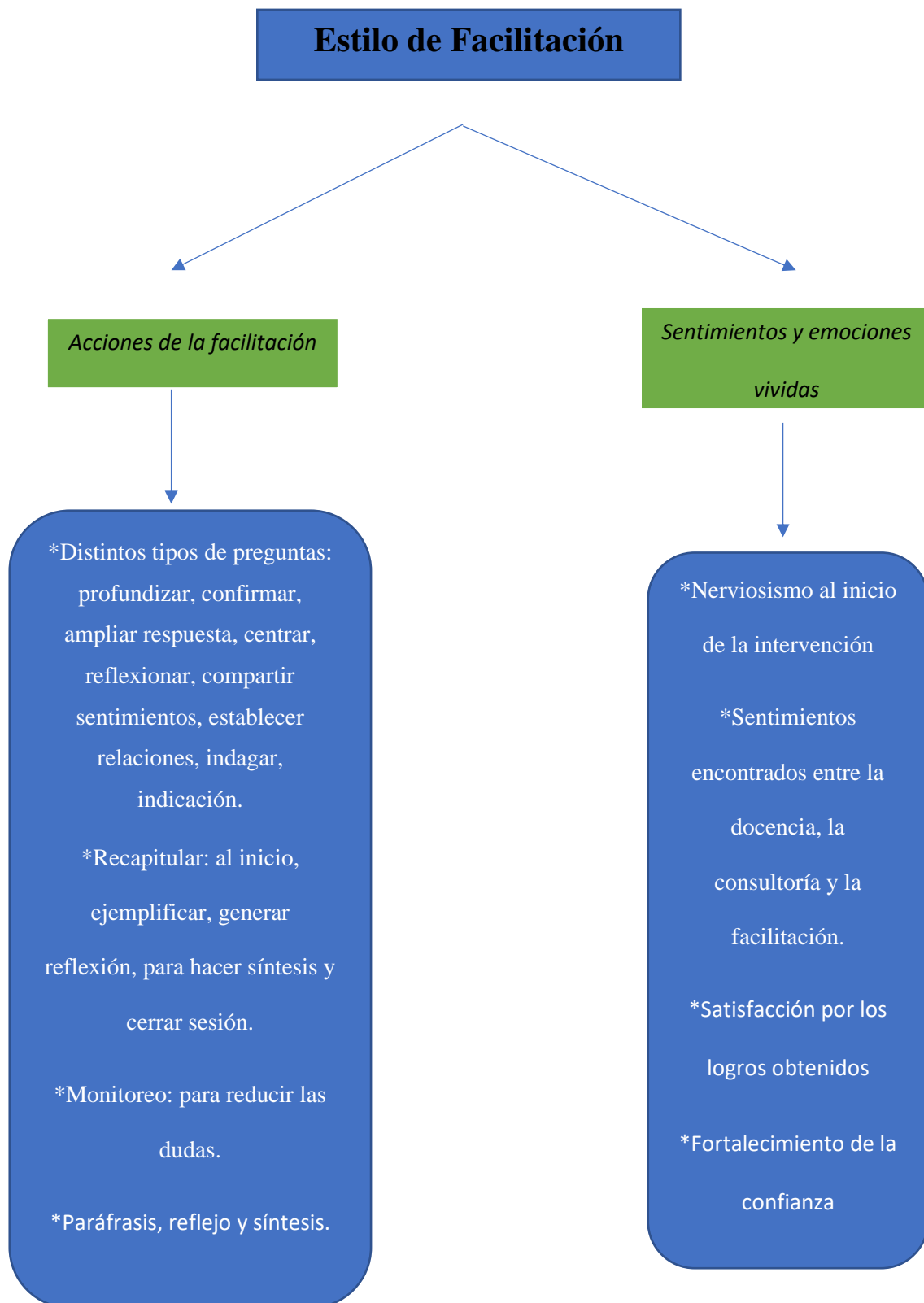
- **Proceso de los participantes**



* *Fuente:* elaboración propia

- **Estilo de facilitación**

También fue posible identificar el estilo de facilitación y a su vez, concretar desde un plano autocrítico, los aspectos o acciones que favorecen o no, a su propia práctica. El esquema en donde se organizan las categorías relativas a la facilitación se presenta a continuación:



* Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4. El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. Proyecto de intervención desde el Desarrollo Humano

El proyecto de intervención titulado “El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios” que se presenta en este capítulo, tiene su base en la metaestructura que propone el filósofo y sociólogo argentino Ander Egg, con respecto a la elaboración de proyectos; andamio que permite que en este caso, el facilitador establezca una estructura para la acción que a su vez proporcione direccionalidad a las actividades a realizar en función del objetivo de la intervención, el cual marca el horizonte de llegada. A partir de un proyecto que contemple los elementos con respecto al qué, para qué, porqué, cómo, cuándo, dónde, con quién, etc., se tendrán mayores posibilidades para contribuir a transformar un estilo de ser y hacer desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP).

El capítulo se conforma por nueve apartados. En el primero se describe de forma puntual la situación problema que se atenderá desde los preceptos del Desarrollo Humano, en el siguiente se presenta la justificación en términos de la importancia que tiene la intervención en el desarrollo de las personas y, por ende, en el equipo de trabajo que participa en Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). En el tercero se incluye el objetivo general, posteriormente, se contextualiza el escenario donde se realizará la acción y se describen los participantes. En el sexto se desglosa la metodología del taller, así como los principios metodológicos que desde el Desarrollo Humano se pondrán en práctica. En los últimos apartados, se explicita el papel que desempeña el facilitador y se muestra el plan de intervención.

4.1 Situación problema que se atiende desde el Desarrollo Humano

El trabajo en grupo, en equipo o en colaboración tienen en común la reunión de dos o más personas a propósito de realizar alguna actividad concreta a fin de aumentar la eficacia, eficiencia y equidad en las organizaciones e instituciones a partir de la resolución de un determinado problema o de la atención a una necesidad en particular desde una visión interdisciplinar. La capacidad comunicativa, la escucha activa y la empatía entre otras habilidades, son claves en el desarrollo de grupos de trabajo que se caracterizan por la participación y la colaboración, por ello es fácil advertir que ante la ausencia de esas habilidades resulte utópico hablar de grupos de aprendizaje colaborativo.

La demanda explícita de los entornos laborales con respecto a los perfiles y puestos de trabajo, muestra la necesidad de que las personas cuenten con las competencias socioafectivas necesarias - comunicación, comprensión, respeto, tolerancia a la frustración y empatía- para el trabajo colaborativo, ya que a partir de ellas se augura el logro de los objetivos establecidos. Este deseable a nivel de ideales es claro, sin embargo, el resultado de las entrevistas realizadas en el marco universitario a docentes y alumnos de la zona metropolitana de Guadalajara y el análisis a la literatura en esta área del conocimiento, muestran dificultad. La falta de empatía, la presencia de actitudes individualistas, la falta de autoconocimiento y de confianza entre los integrantes del equipo, así como una deficiente comunicación, muestran que las habilidades sociales son factores que inciden de forma importante en el fracaso del trabajo colaborativo.

Ante esta situación, es fácil suponer que durante los trayectos formativos en los que han participado las personas, poco se ha favorecido de manera intencional y explícita el aprendizaje que se enfoca en las habilidades interpersonales. Aunque en los enfoques

pedagógicos de los planes y programas de los diferentes niveles educativos se señala la importancia de esta dimensión, por la vía de los hechos se privilegian los contenidos disciplinares y el desarrollo cognitivo. A nivel de la política curricular se reconoce el valor de lo afectivo y relacional, pero ello tiende a quedarse en discurso. Al respecto González expone lo siguiente:

La educación tradicional se preocupa por acumular conocimientos, generalmente memorizados y rara vez comprendidos, bienes materiales, premios, calificaciones, medallas, títulos, reconocimientos, y deja, la mayoría de las veces a un lado la superación de la persona y su desarrollo integral. (2008, p. 55).

La educación tiene un sentido y compromiso más extenso que sólo darle prioridad a lo cognoscitivo, en tanto ha de estar orientada a un desarrollo más completo de la persona, por lo que se vuelve imprescindible abarcar los aspectos de la vida del ser humano: el físico, el afectivo, el emotivo, el espiritual, el moral, el intelectual y el social (González, 2008, p. 53).

El panorama del momento actual demanda de manera urgente, promover desde distintas trincheras competencias socioafectivas que den forma a los modos de ser, actuar, producir e interactuar en los ámbitos familiar, social, laboral y cultural. Es imperante construir vínculos y retomar la identidad para edificar una sociedad más justa que permita la reconstrucción del tejido social (Gómez, 2020, p. 36).

4.2 Justificación de la intervención

Derivado de cientos de entrevistas con dirigentes del mundo de las empresas y organizaciones educativas, Wagner (2010) hace hincapié en que los estudiantes necesitan habilidades y

competencias de supervivencia, a fin de estar preparados para la vida, el trabajo y la ciudadanía el siglo XXI: “*Pensamiento crítico y resolución de problemas, colaboración y liderazgo, agilidad y adaptabilidad, comunicación oral y escrita eficaz, curiosidad e imaginación, competencias sociales, responsabilidad personal, entre otras*” (p. 4); por lo que la vida en este siglo XXI demanda más que competencias de pensamiento y conocimiento de contenidos; competencias adecuadas que ayuden a las personas a transitar en un mundo competitivo, con un ritmo cada vez más acelerado, cambiante y de poca paciencia hacia y con los demás.

A partir de las necesidades mencionadas, resulta imperante desarrollar mediante la facilitación habilidades interpersonales a estudiantes durante su proceso de formación, que les permitan autodirigirse y adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones inciertas, cambiantes y llenas de retos. Desde este contexto que, entre otras cuestiones, demanda saber trabajar de manera colaborativa es pertinente poner en práctica, actividades enfocadas al Desarrollo Humano, para incidir favorablemente en procesos más humanizantes, que conlleven a un proceder de forma armónica, sobre todo cuando hay un llamado a trabajar con otros en la resolución de problemas, en el diseño y puesta en práctica de proyectos y programas orientados a la mejora.

En este sentido, es pertinente que durante la formación de las personas se privilegie, no sólo el conjunto de conocimientos propios de las disciplinas, sino también la facilitación en actitudes que son necesarias en cualquier interacción, en el autoconocimiento, en la empatía y con ello, favorecer la resolución de problemas, el liderazgo, la negociación, la comunicación y el trabajo en equipo etc. La finalidad, entonces, se orienta a promover un

proceso más completo de lo que significa el binomio enseñanza- aprendizaje en sus distintas dimensiones.

Ante la importancia del desarrollo de competencias socioafectivas y concretamente a las que atañe este proyecto de intervención a fin de favorecer el trabajo colaborativo, donde lo emocional y afectivo juegan un papel predominante para alcanzar o no la meta planteada, es necesario insistir que, la mayoría de las veces los equipos se enfocan a desarrollar las actividades para alcanzar los objetivos esperados a nivel productivo, pero muy pocas veces se permiten procesos de autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros del equipo.

A este respecto Napier y Gershenfeld (1991) exponen que, aunque el dilema de sacrificar la productividad o favorecer las relaciones de los miembros siempre estará presente, existen pruebas de que, si inicialmente al grupo se le emplea más tiempo en las relaciones interpersonales, habrá mayor eficiencia a largo plazo. Por ello es importante que al inicio los integrantes platicuen sus metas personales, se conozcan, en otras palabras, construyan un marco común de referencia y logren una disposición a resolver problemas (p.161).

Las relaciones interpersonales son un factor importante para favorecer el trabajo colaborativo, por ello la imperiosa necesidad de desarrollar y fortalecer en los estudiantes competencias para la vida, a partir de una intervención desde los fundamentos del Desarrollo Humano, ya que implica una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales enraizada en la experiencia, en la investigación y en la praxis profesional (Lafarga, 2005, p. 5).

En concordancia con el Desarrollo Humano, la educación centrada en la persona es una alternativa para que el estudiante participe activamente en el proceso de su aprendizaje orientado al desarrollo integral. *“La base fundamental es confiar en el ser humano y en su capacidad innata para desarrollarse y realizarse”* (González, 1987, p. 57).

Al considerar que las relaciones interpersonales, el autoconocimiento y la empatía, propician equipos de trabajo con mayor cohesión y que, además podrían favorecer aprendizajes más significativos e integrales para la vida de los estudiantes, se toma la decisión de implementar un taller desde el Enfoque Centrado en la Persona, por medio de la facilitación y la puesta en práctica de actividades que el Desarrollo Humano promueve.

4.3 Objetivo de la intervención

A partir de la necesidad de contribuir al desarrollo de competencias y habilidades para la vida, es imperante promover en los entornos de aprendizaje el valor de trabajar en colaboración, debido a que, como plantea Scott (2015), *“provoca que las personas sopesen nuevos usos del conocimiento junto con sus pares y generen nuevas perspectivas que puedan utilizar en el futuro”* (p. 2). De esta manera, el aprendizaje significativo también cobra relevancia en un proceso de colaboración, ya que no solo se enfoca al cumplimiento de los contenidos, sino que también se privilegian los intereses, necesidades, inquietudes del estudiante. González (2008) a partir de Rogers, expone algunas de las características básicas del aprendizaje significativo:

- Incluye a toda la persona con sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia misma del aprendizaje.
- La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona.

- La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.
- El cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede incluir modificaciones en actitudes, valores, conductas e incluso personalidad de quien aprende.
- La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido para que se quede dentro como energía disponible; es decir, como un recurso del cual puede disponerse en cualquier momento.
- La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje (pp. 67-68).

De acuerdo con las ventajas mencionadas, el contexto educativo es un espacio idóneo para la puesta en práctica de un taller con el siguiente objetivo:

Desarrollar habilidades encaminadas al autoconocimiento y la empatía con alumnos universitarios para favorecer el trabajo colaborativo.

4.4 Contexto de la intervención

El lugar de la intervención es una universidad privada, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara. Tiene más de 60 años de historia formando profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad.

Esta Institución de Educación Superior (IES) cuenta con cuatro direcciones estatutarias: Dirección de Relaciones Externas, Dirección General Académica, Dirección de Administración y Finanzas y Dirección de Integración Comunitaria. En esta última se encuentran adscritos diferentes Centros, entre ellos el Centro Universidad Empresa (CUE), que tiene como misión promover la empleabilidad, el emprendimiento y el desarrollo empresarial. En el CUE se ofrecen dos Proyectos de Aplicación Profesional (PAP): a)

consultoría para la micro y pequeña empresa y b) consultoría para la competitividad; ambos son escenarios curriculares en los que participan estudiantes de diferentes carreras a propósito de involucrarse en proyectos de intervención social, orientados hacia la consolidación y crecimiento de las organizaciones productivas y la mejora del empleo.

El PAP “Consultoría para la competitividad”, es el espacio en donde se realizará la intervención; asignatura en la que participa un equipo de alumnos de distintas disciplinas, que ya tienen cubierto más del 70 % del trayecto formativo, es decir han cursado una buena parte de asignaturas de sus planes de estudio. Es importante señalar que además de estudiantes de la institución pueden inscribirse otros que están en la universidad de intercambio académico.

Los estudiantes inscritos en este proyecto participan en una entrevista que se realiza desde el CUE, ello con la finalidad de identificar sus intereses particulares y los motivos por los que deciden inscribirse en ese PAP. En esas sesiones también se les explica de manera detallada las responsabilidades que implica su incorporación al proyecto y los compromisos que adquieren. Con base en esa información deciden si quieren inscribirse o no.

Cuando desde el CUE se tiene claridad con respecto al número de alumnos inscritos en el PAP, se identifican las Pequeñas y medianas empresas (Pymes) que se requieren para que los estudiantes organizados en equipos multidisciplinarios lleven a cabo un proyecto en cada escenario. Conviene señalar que son aproximadamente cuatro y cinco alumnos por equipo, el cual es liderado por un docente- consultor y en ocasiones también por un asesor, esto de acuerdo con la complejidad del caso que se va a atender. El número de horas presenciales que tiene registrado el PAP es de 12 horas y 8 horas de trabajo independiente del estudiante.

4.5 Negociación de acceso al escenario de la intervención

Se solicita con el coordinador del PAP una reunión para explicitar la propuesta de intervención y los beneficios posibles a obtener; entre los acuerdos generados, fueron, la confidencialidad de los participantes y compartir los resultados. Ante la explicación accede a la intervención, tomando acuerdos directos con los responsables del PAP, en donde se proporcionará a los alumnos una carta de consentimiento informado, con la finalidad de que los participantes estén enterados que la intervención es con fines de investigación.

Cabe señalar, que la apertura de la coordinación del PAP-CC (Proyecto de Aplicación Profesional Consultoría para la Competitividad) mostró disposición en todo momento para llevar a cabo la intervención.

4.6 Participantes

Es un equipo de trabajo integrado por cuatro alumnos, dos hombres y dos mujeres. Las carreras de procedencia son: Comercio internacional, Ingeniería química, Ciencias de la educación e Ingeniería industrial. Todos ellos cursan el 7 y 8 semestre de la malla curricular respectiva. Una de ellas viene de Francia y se encuentra en la IES como estudiante de intercambio académico. Sus edades oscilan entre los 20 y 24 años.

4.7 Metodología del taller

Ante lo expuesto en los apartados anteriores, el “taller” será la metodología que se privilegie; será la base fundamental para atender la problemática, con relación al autoconocimiento y empatía de un equipo multidisciplinario de estudiantes universitarios. Etimológicamente “taller” proviene de la palabra francesa “atelier” que refiere a un lugar

donde se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos y se crean nuevas posibilidades. La denominación puede realizarse a numerosas situaciones o lugares en que se realiza una tarea, en forma individual o colectiva (Cano, 2012, p. 32).

De acuerdo con Cano (2012) el taller tiene una doble dimensión, por un lado, constituye un dispositivo de trabajo con y en grupos y por otro, una metodología de trabajo educativo que pretende lograr objetivos preestablecidos, por medio de la utilización de ciertas dinámicas. Además, se caracteriza por tener un tiempo definido, objetivos específicos, un proceso pedagógico sustentado por teoría y práctica en donde los participantes tienen un papel protagónico en el aprendizaje (p. 33). En esta modalidad de trabajo se favorece el diálogo, con la finalidad de lograr aprendizajes colectivos, fortalecer capacidades, comprender el significado cognitivo, pero también las implicaciones emocionales que se manifiestan cuando se trabaja en conjunto hacia el logro de una meta común.

4.8 Principios clave de la propuesta de intervención

Una propuesta de intervención cuyo fundamento son los principios del Desarrollo Humano:

- Pone al organismo humano en condiciones favorables para su desarrollo, ya que al hacerlo éste elige un crecimiento en direcciones insospechadas.
- Favorece el desbloqueo, en tanto es un elemento importante que ayuda a generar condiciones favorables que permiten que la propia persona aporte sus recursos, haga sus propios planteamientos, se proporcione sus propias respuestas y tome por ella misma las decisiones de su vida.
- Crea las condiciones externas e internas para la decisión libre, lo que significa proveer los ambientes físicos y ecológicos indispensables para promover la armonía de los seres humanos entre ellos y la naturaleza.

- Genere las condiciones sociales, en las que el facilitador sabe que el hombre se desarrolla y crece en atmósferas sociales de comprensión, afecto incondicional y honradez (Lafarga, 2005, p.10).

Rogers (1993) plantea una reflexión, donde expone que cualquier enfoque intelectual, lo ha obligado a formular una hipótesis general de gran relevancia para una intervención centrada en la persona: *“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 producirá el cambio y el desarrollo individual”* (p. 40). Ante esta hipótesis, existen tres condiciones fundamentales a lograr en la relación que pretende favorecer el cambio y el desarrollo personal: la primera, la autenticidad que implica mostrarse tal cual se es sin máscaras; la segunda es la aceptación que requiere el respeto hacia el otro como persona valiosa, independientemente de su condición, conducta o sentimientos; y la tercera, la empatía, que permite observar el mundo del otro tal cual él lo ve (Rogers, 1993, pp. 41-42).

4.9 Papel del facilitador

García y Carretero (2017) plantean a partir de ideas que retoman de Rogers en el marco de la intervención desde el Desarrollo Humano, condiciones para lograr un cambio en las personas, entre esas se señalan las siguientes:

1. Que dos personas estén en contacto
2. Que la primera persona, a la que denominaremos cliente, se encuentre en estado de vulnerabilidad o de angustia.
3. Que la segunda persona, a quien denominaremos terapeuta, sea congruente en la relación con el cliente.
4. Que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional hacia el cliente.

5. Que el terapeuta experimente una comprensión empática hacia el marco de referencia interno del cliente.
6. Que el cliente perciba, por lo menos en grado mínimo, las condiciones 4 y 5, es decir la consideración positiva incondicional del terapeuta hacia él y la comprensión empática que el terapeuta le demuestra (p.2).

La práctica del desarrollo humano a través de la facilitación se basa principalmente en ser auténtico, lo cual implica la voluntad, las palabras que se externalizan, la conducta, los sentimientos y actitudes que existen en el facilitador, para que entonces la otra persona busque su propia autenticidad. La aceptación y valoración del otro permite brindar calidez y seguridad en la relación, por último, la comprensión empática, que implica aceptar al otro como persona diferente e irrepetible.

Por su parte y por el carácter de la intervención que se realiza, en un entorno educativo, se plantean también las condiciones que tienen como base el enfoque centrado en la persona. Entre las funciones básicas del facilitador centrado en la persona se mencionan las siguientes:

1. Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo.
2. Promover y facilitar la identificación de expectativas y finalidades de los miembros del grupo, al aceptar lo que ellos expresen.
3. Confiar en la tendencia al crecimiento y la autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje.
4. Organizar y hacer fácilmente disponibles los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su aprendizaje.
5. Hacer que sean tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales.
6. Estar dispuesto a reconocer, aceptar y responder a las personas completas, con sus diferentes dimensiones y aspectos.

7. Convertirse en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo.
8. Ayudar y facilitar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su propio trabajo.
9. Aceptar las ideas creativas de las personas, lo cual implica no reaccionar en forma amenazante y conformista.
10. Desarrollar una atmósfera e igualdad en el salón de clases con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autodirigido (González, 1987, pp. 121-122).

4.10 Plan de intervención

De acuerdo con Cano (2012) para la planificación de este taller, se toma en cuenta el punto de partida estratégico, como son, los objetivos que se pretenden alcanzar, las características que debe tener la estructura del taller, duración, contenidos, técnicas a utilizar, etc. En todo ello han de estar presentes *“los referentes de los participantes, como lo son sus intereses, conocimiento, historia, códigos culturales y de comunicación”* (p. 40).

Tomando en cuenta los elementos principales que deben estar presentes en la planeación de un taller, así como el espacio donde se desarrolla, los participantes y los objetivos que se persiguen conviene poner en relieve el objetivo general, con la puesta en marcha de esta metodología:

- **Desarrollar habilidades encaminadas al autoconocimiento y la empatía con participantes universitarios para favorecer el trabajo colaborativo.**

A partir de este objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar debilidades, fortalezas y de autoconocimiento que se tienen para el trabajo colaborativo.

- Evidenciar la importancia que tienen los juicios o prejuicios que se realizan cuando se entablan relaciones con los demás.
- Reconocer los aspectos que interfieren o favorecen la empatía, como medio para relacionarse con los demás de una forma más satisfactoria.

Para el inicio de las sesiones se toma en cuenta la presentación, objetivo general y específicos de lo que persigue el taller. Durante el desarrollo de las sesiones se prevé la utilización de lecturas, material audiovisual que favorezcan el interés y comprensión de los temas a abordar; además de propiciar espacios para la reflexión y el aprendizaje.

En seguida se presentan las sesiones una a una, donde se muestra el título de la sesión, el propósito o propósitos, el contenido dividido en tres partes (inicio, desarrollo y cierre), actividades, tiempo y materiales a utilizar.

Sesión 1			
Título de la sesión: Encuadre, integración y elementos que favorecen o dificultan el trabajo colaborativo			
Propósito (s) de la sesión: Plantear el encuadre de trabajo y el objetivo general de la intervención. Reflexionar acerca de los prejuicios y como favorecen o dificultan el trabajo colaborativo. Que los participantes identifiquen las debilidades y fortalezas para el trabajo colaborativo.			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Inicio	1.- Dar la bienvenida a los participantes. 2.-Presentar el objetivo, la justificación, así como la duración de la intervención. 3.-Dar a conocer el contenido de la carta de consentimiento informado y solicitar su firma de autorización.	20	Copias de carta compromiso
Desarrollo	4.- Presentación de los integrantes y reflexión de los prejuicios.	20	

	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a cada participante que en una hoja escriban el nombre de su carrera para que los demás puedan verlo y desde ese dato y otros, dar elementos para que otro lo presente. • Presentar al compañero a partir de información visible, por ejemplo, desde lo que sabe de la carrera en la que está inscrito, de elementos físicos, de la forma en que se viste, se sienta, género, etc. • Solicitar confirmación del compañero que fue presentado por otro a partir de conocimientos previos con relación a la carrera, género, edad, aspecto físico... etc. • Contestar de manera verbal las siguientes preguntas: qué prejuicios reconozco se hacen presentes en la presentación que hice del compañero, qué papel juegan esos prejuicios y cómo afectan las relaciones. 		
Cierre	<p>5.- Realizan un ejercicio “De grupo a equipo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar de manera individual en un formato electrónico 6 preguntas, las respuestas las suben al drive. <p>Preguntas:</p> <p>1.- Mis expectativas personales para este periodo PAP son:</p> <p>2.- ¿Cuáles considero son mis debilidades para el trabajo en equipo?</p> <p>3.- ¿Cuáles considero son mis fortalezas para el trabajo en equipo?</p>	20	Formato con preguntas

	<p>4.- ¿Qué propongo para lograr y mantener una comunicación efectiva (eficiente y eficaz) entre los miembros del grupo?</p> <p>5.- ¿Qué propongo para conseguir y mantener una participación activa?</p> <p>6.- ¿Qué propongo para manejar los conflictos oportuna y satisfactoriamente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir sus respuestas con el resto del equipo. • Identificar la importancia que tiene el reconocimiento de fortalezas y debilidades que posee cada uno en el trabajo colaborativo • Establecer los compromisos que asumirán como equipo para el resto del semestre. <p>7-Solicitar que respondan la siguiente pregunta: ¿cómo me siento hasta este momento y con qué reflexión me quedó?</p>		
--	---	--	--

Sesión 2			
Título de la sesión: Descubriendo mis necesidades para el trabajo en equipo			
Propósito (s) de la sesión: Que los integrantes identifiquen elementos que favorecen la integración de un equipo en un ambiente de confianza y respeto.			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Inicio	Dar la bienvenida a los participantes. I.-Participar en la Dinámica: preguntas y respuestas que ayudarán a que conozcan otros aspectos de los demás compañeros: <ul style="list-style-type: none"> • Forman un círculo a solicitud del facilitador; cada integrante formula una pregunta a otro 	25	

	<p>compañero del ámbito de la vida cotidiana y que le permita conocer más allá de la apariencia a otro compañero (viajes, lecturas, sueños, deporte, tiempo libre). Cada pregunta que se genere la contesta el resto del equipo, de tal forma, que al menos cada alumno formule una pregunta y la contesten los demás.</p>		
Desarrollo	<p>II.-Descubrir las necesidades individuales para facilitar el trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben en cada uno de los 6 postit que se les reparten los elementos o hechos que necesitan estar presentes en el grupo para sentirse confortables, (aclarar que sentirse confortables alude a sentirse libres de poder participar, está ligado a que el equipo se sienta confiable y seguro). • Pegan los postit en el pizarrón y leen el contenido de cada uno y los agrupan por semejanzas y diferencias. • Contabilizan frecuencias para saber cuáles son los elementos o aspectos que tienen mayor demanda. • Identifican las mayores demandas y comparten por qué es importante esa demanda en el trabajo en equipos colaborativos; contestan preguntas: qué pasaría si no está presente y cuáles son las consecuencias. 	25	Post-it
Cierre	<p>III.-Explicar por parte del facilitador, la actividad que harán en tiempo independiente del estudiante (TIE), misma que traerán en la siguiente sesión:</p>	10	

	<ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante deberá escribir en una hoja 5 actividades que considera es bueno haciendo. También solicitará a un familiar y a un amigo le contesten lo mismo (5 actividades que soy bueno haciendo). 		
--	--	--	--

Sesión 3			
Título de la sesión: Las percepciones y nuestros límites			
Propósito (s) de la sesión: Que los integrantes den cuenta sobre las distintas percepciones que pueden tener los demás de nosotros. Identificar la influencia del contexto en la forma de ser y estar en un equipo de trabajo			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Inicio	I Dar la bienvenida a los participantes II.- Identificar fortalezas <ul style="list-style-type: none"> • Comparten de manera individual el producto de la actividad que realizó en el tiempo independiente (TIE), es decir las 5 cosas en las que consideran son buenos haciendo; dan ejemplo de ello. También comparten lo que un familiar y amigo (a) dicen con respecto a las 5 cosas que consideran es bueno haciendo. • Establecer las similitudes y diferencias que existen. • Reflexionar acerca de las percepciones que cada persona puede tener de nosotros y qué reconozco en mí. 	25	
Desarrollo	III.-Solicitar a los integrantes que escriban en una hoja en blanco lo siguiente:	25	Hojas Lápices

	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir su nombre en la parte superior de la hoja con la mano derecha. • Escribir su nombre con la mano izquierda • Escribir 5 nombres de animales. • Escribir 5 nombres de mujeres importantes en la historia. • Hacer un avión <p>IV.- Identificar las dificultades, las fortalezas que tuvieron al realizar la actividad anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el porqué de esas dificultades y facilidades. <p>Comparar los nombres de animales, de mujeres... y establecer semejanzas y diferencias. ¿Los nombres de animales que llegaron a escribir son los mismos? ¿Quiénes escribieron gato, perro? ¿Por qué la mayoría escribió los mismos animales?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar cuenta ¿Cómo influye el entorno en el que alguien se desarrolla para pensar de una u otra forma? <p>¿Pudieron escribir cinco nombres de mujeres importantes de la historia o les resultó difícil? ¿Les resultó difícil por falta de conocimiento? ¿Y si ahora deben nombrar cinco varones importantes de la historia lo pueden hacer? Encuentran relación con la cultura social (patriarcal).</p> <p>Cuando les dije «haz un avión», ¿lo dibujaron o hicieron un avión con la hoja? ¿Por qué en cada caso? ¿Los que dibujaron asumieron que siempre se debía usar el lápiz?</p>		
--	---	--	--

Cierre	IV.- Reflexión final ¿qué aprendemos a partir de las dos actividades realizadas? ¿Cómo podemos limitar o estar limitados por el contexto? ¿Cómo esto interfiere para trabajar colaborativamente?	10	
--------	--	----	--

Sesión 4			
Título de la sesión: La conexión con el momento actual y la empatía			
Propósito (s) de la sesión: Que los integrantes logren vivenciar la empatía y den cuenta de la relación e implicaciones que tiene con el trabajo colaborativo.			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Inicio	I.- Dar la bienvenida a los participantes II.- Realizar un ejercicio de relajación, que consiste en hacer respiraciones profundas durante algunos minutos para propiciar un estado de relajación y conexión con el momento actual (uno de los participantes guiará este momento, ya que practica regularmente este tipo de actividades).	10	
Desarrollo	III. Solicitar a los integrantes que escriban en una cuartilla, la descripción de quiénes son, empezando por Yo soy.... <ul style="list-style-type: none"> • Al terminar de escribir, identificar si tuvieron alguna dificultad para la descripción escrita. -Identificar cuáles fueron las dificultades o facilidades. -Solicitar a alguno de los participantes que quiera compartir lo que escribió, mientras tanto los demás escuchan con atención para retener la mayor parte de información. -Se solicita al participante que se encuentre a la derecha del que termino de leer, inicie diciendo Yo soy... más	40	Hojas Plumas

	<p>la información que haya retenido, al terminar, el siguiente participante inicia con: Yo soy más la información que haya retenido, tratando de que sea algo que el participante anterior no haya dicho. Se continua así, hasta que todos los participantes digan Yo soy....</p> <p>IV. Reflexionar sobre lo experimentado</p> <p>-Se reflexiona acerca de lo que experimentaron en cada situación, el participante que inicia leyendo lo que escribió y el resto que trató de compartir la mayor parte de información.</p> <p>-Relacionar lo experimentado con el significado de la empatía</p> <p>Los elementos que se ponen en práctica por parte de cada participante.</p>		
Cierre	<p>V. Reflexión final</p> <p>¿Cómo se sintieron con el ejercicio de relajación?</p> <p>La segunda actividad realizada ¿cómo favorece al trabajo colaborativo?</p>	10	

Sesión 5			
Título de la sesión: Puntos de vista de nuestro trabajo en equipo			
Propósito de la sesión: Que los integrantes den cuenta de los comportamientos y aportes que favorecen o dificultan los logros del trabajo en equipo.			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Introducción	<p>I.-Dar la bienvenida a los participantes</p> <p>II.-Realizar 5 respiraciones profundas (inhalando y exhalando).</p> <p>III.-Compartir el propósito de la sesión</p>	5	

Desarrollo	<p>IV.-Solicitar a los integrantes que de forma individual escriban en una hoja lo siguiente:</p> <p>a) Nosotros: ¿Cuáles son los mayores aportes que consideramos hacemos como equipo? ¿Qué valoran de nosotros? ¿Para qué nos necesitan?</p> <p>b) Ello: ¿Qué creen los otros que yo hago en el equipo? ¿Por qué cosas o temas los otros recurren a mí? ¿Cuáles son las capacidades o conocimientos que las otras personas reconocen en mí?</p> <p>c) Yo: ¿Qué hago en el grupo? ¿Qué tareas desempeño? ¿Cuál es mi mayor aporte en el equipo? ¿Contribuyo en el equipo con todas mis habilidades y conocimientos?</p> <p>V. Puesta en común de las respuestas de cada integrante para reflexionar.</p> <p>Es posible utilizar las siguientes preguntas de reflexión: ¿Qué diferencias encuentran entre el inciso b y el c? ¿Qué cosas pueden asumir como reales y cuáles como prejuicios? ¿Por qué hay diferencia entre lo que uno puede hacer y lo que otros ven que hacemos?</p> <p>VI. Proyectar el video de “La carreta” para complementar la reflexión de la importancia de aportar al equipo de trabajo, desde lo que cada integrante sabe hacer.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=y5qaheHuIU</p>	45	-Hojas -Pluma -Video de youtube -Cañón -Pantalla
Cierre	<p>VII. Para finalizar los integrantes responden las siguientes preguntas:</p> <p>Como equipo de trabajo ¿Cómo nos gustaría que nos vean? ¿Qué podemos mejorar como equipo de trabajo?</p>	10	

	VIII. Reflexión final. Cada integrante dice una frase breve de lo que le deja esta sesión.		
--	--	--	--

Sesión 6			
Título de la sesión: Las emociones y el trabajo en equipo			
Propósito de la sesión: Que los integrantes reflexionen y den cuenta de las emociones que han vivido durante el trabajo en equipo y cómo éstas, repercuten o favorecen al logro de las metas planteadas.			
Contenido	Actividades	Tiempo (min)	Materiales
Introducción	I.-Dar la bienvenida a los participantes II.-Compartir el propósito de la sesión III.-Recapitular con algunos de los compromisos que se han ido generando en las sesiones anteriores, respecto al trabajo colaborativo.	5	
Desarrollo	IV.- Proyectar un video breve para identificar las emociones de (tristeza, enojo, alegría, temor, desagrado) https://www.youtube.com/watch?v=Fbbnca5GaYw V.- A cada integrante se le entregará un formato que tiene un recuadro con 8 emociones distintas. Las emociones son: felicidad, aburrido, triste, inseguro, preocupado, enojado, seguro o confiado y callado. -Por cada emoción deberán primero identificar y luego describir la situación que les causó esa emoción. -Cada situación que describan debe haberse presentado en el contexto del trabajo en equipo. VI.-Puesta en común de las descripciones que cada integrante realizó en cada una de las emociones.	5 40	Video de youtube Copias de la actividad

	<p>Mencionar la película y el porqué de los sentimientos y recuerdos.</p> <p>¿Pudieron encontrar recuerdos en donde hayan sentido esas emociones? ¿Cómo viven actualmente esas emociones y si influye en la dinámica diaria de sus vidas?</p> <p>V.-Realizar la segunda actividad</p> <p>-Iniciar con una breve explicación a cerca de la importancia de los regalos y obsequios que damos y recibimos (acentuar que a veces apreciamos un regalo más pequeño que uno grande). Otras veces nos preocupamos por no ser capaces de realizar grandes cosas y dejamos de hacer las cosas pequeñas, aunque tendrían quizás un gran significado. En la actividad siguiente vamos a hacer un pequeño regalo de alegría a cada integrante del equipo:</p> <p>- A cada participante se le entregarán 3 hojitas para que en cada una de ellas escriban a cada compañero un mensaje positivo. Los mensajes deben dar cuenta de aspectos positivos o valores que han encontrado en cada persona. Se procurará decir algo que se haya observado en el grupo. Cada hojita debe decir el nombre del destinatario.</p> <p>-Al terminar de escribir todos los papelitos se doblan y se dejan en una caja o bolsa para después ir entregando a los destinatarios sus hojitas.</p> <p>VI.-Se da oportunidad de que cada destinatario lea sus mensajes personalmente y preguntar si alguno quiere compartir lo que les escribieron.</p> <p>-Para finalizar se realizan preguntas de reflexión ¿Cómo se sienten con los elogios recibidos? ¿Sabían que tenían</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p>	
--	--	------------------------------	--

	esa cualidad o valores? ¿Cómo se sintieron al poder decirle al otro un elogio? ¿Este breve mensaje favorece la integración grupal?		
Cierre	VII.- Para cerrar la sesión se solicita una frase de cada integrante: cómo se quedan con las dos actividades realizadas.	5	

* Fuente: elaboración propia

“El ser humano, posee medios para la autocomprensión, para cambiar el concepto de sí mismo, de las actitudes y el comportamiento autodirigido y esos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un clima favorable de actitudes psicológicas” (González, 1987, p. 37).

Capítulo 5. Resultados y Conclusiones

El capítulo da cuenta de los hallazgos y resultados derivados de la intervención “*El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios*”, misma que se llevó a cabo con un grupo de estudiantes universitarios inscritos en el Proyecto de Aplicación Profesional “Consultoría para la competitividad”. Los resultados que se presentan se enfocan en dos aspectos en particular: El primero se centra en los participantes, en especial en los avances y logros que se identificaron con respecto de los fines y propósitos del proyecto de acción. El segundo se orienta a la descripción del estilo de facilitación, es decir, al papel del facilitador que se asume desde un marco que toma en cuenta los preceptos y principios clave del Desarrollo Humano. En este mismo apartado, también se incluyen aspectos relacionados con los sentimientos y emociones del facilitador, en tanto también se reconoce, es persona.

A continuación, se desarrollan cada uno de los núcleos de significado. En primer lugar, se presenta la categoría de análisis “Un cambio de miradas” que muestra los avances y logros de los participantes en tres aspectos, mismos que hacen referencia a un proceso paulatino de cambio. En esta misma sección se incluye un análisis reflexivo en torno a las áreas de oportunidad y, por ende, a los aspectos del desarrollo que requieren un mayor trabajo, ya que se consideran necesarios para lograr el aprendizaje colaborativo en donde la interdependencia positiva entre los participantes es clave. En segundo lugar, se exponen las

categorías alusivas a la facilitación a partir de las cuales se logra una caracterización del estilo de acompañamiento que se hace desde el Desarrollo Humano.

5.1 Un cambio de miradas

Dar cuenta del proceso de cambio de un grupo de estudiantes universitarios que participó en el proyecto de acción *“El autoconocimiento y la empatía: habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios”* durante el semestre de enero-mayo 2020 es el propósito de esta sección. Su desarrollo se centra en las tres fases que se identificaron: “De lo superficial a lo profundo”, “darse cuenta” y “establecen compromisos”. En cada una se muestran los avances que de manera paulatina se fueron dando durante la intervención con respecto al autoconocimiento y la empatía en el aprendizaje centrado en el trabajo colaborativo.

En la primera fase “De lo superficial a lo profundo” se comunica la manera en que los participantes transitaron de respuestas centradas en aspectos relacionados con gustos y preferencias a otras, que revelaban su dimensión personal en un plano más profundo, en otras palabras, el de las actitudes y los sentimientos. En la segunda fase denominada “darse cuenta” se hace referencia a los cambios que se evidenciaron, ya que, de una postura centrada en la dimensión intrapersonal, hacen un viraje hacia la interpersonal. A partir de que logran identificar sus áreas fuertes y débiles en la dimensión personal comprenden la manera en que estas facilitan, enriquecen, limitan u obstaculizan el trabajo de los demás. Reconocen cómo sus fortalezas o limitaciones afectan de manera positiva o negativa el aprendizaje colaborativo que se intenciona a partir del trabajo en equipos; se pueden mirar con referencia a los otros y se responsabilizan a nivel verbal de su ser y hacer. Finalmente, en la tercera fase se explicitan los compromisos que establecen, las propuestas que generan y las soluciones

que dan mediante acciones concretas para favorecer el trabajo colaborativo en un ambiente de apertura y confianza.

- **Fase “superficial a lo profundo”.**

En las sesiones iniciales de la intervención, la participación de los integrantes se caracterizaba por ser superficial en el sentido que respuestas a preguntas enfocadas al autoconocimiento se centraban en la descripción de aspectos relacionados con sus gustos y preferencias. Ante cuestionamientos como ¿cuáles son las habilidades, actitudes que te caracterizan? daban réplicas orientadas a mostrar sus gustos con respecto a comidas, lugares, viajes, películas o encaminadas a plantear cuestiones que daban cuenta de lo que hacían, sin que necesariamente tocaran aspectos alusivos a la persona. Un ejemplo de ello se puede apreciar en la siguiente viñeta:

Al3: mm pues mi comida favorita es el arroz naranja, este con frijolitos y una tortillita

F: a ver arroz naranja, explícanos

Al3: bueno el arroz que hacen con puré de tomate

F: ah el rojo (se escuchan risas de todos) dijimos ah la paella, ok el arroz rojo y Al3:

ah y las enchiladas

F: ¿enchiladas de?

Al3: pues de pollo verde o rojas

F: ¿y tú Al4?

Al4: las gorditas de chicharrón

F: las gorditas de chicharrón (risas son la onda) y a mí las enmoladas, con queso o pollo.

Al1: ¿qué es?

F: mole con tortillas adentro (RO¹2, p. 2).

En el recorte anterior se puede apreciar, la tendencia de externalizar respuestas, que difícilmente hacían alusión a las características personales, los sentimientos, valores, creencias en términos de fortalezas o debilidades relativas a “su ser”. Si bien es cierto que al inicio de la intervención, las participaciones se dirigían hacia aspectos externos de la persona, en el sentido de que no representaban comunicaciones que resultaran de un proceso reflexivo mediante el cual los estudiantes externalizaran sus atributos personales, sus cualidades y/o características que los definían desde lo que son y no desde lo que hacen, también lo es, que al compartir ese plano de la persona -preferencias y gustos- les permitía construir confianza y mostrar paulatinamente apertura y disposición para expresar desde un proceso más introspectivo otros planos o dimensiones más profundas del ser humano, es decir notas distintivas del “yo”.

Este proceso paulatino que va de lo más externo de la persona a la dimensión más profunda coincide con el siguiente señalamiento que hace Rogers (1973):

Solo en forma gradual se pone de manifiesto que la finalidad más importante de casi todos los miembros es hallar maneras de relacionarse con otros integrantes del grupo y consigo mismo. Luego, al explorar paulatina, tentativa y temerosamente sus sentimientos y actitudes recíprocos y hacia sí mismos, cada vez les resulta más claro que lo que manifestaron primero eran fachadas, máscaras. Con mucha cautela van surgiendo los sentimientos y personas reales. A medida que las horas transcurren, se agudiza el contraste entre el caparazón externo y la personalidad interna. Lentamente

¹ RO (Registro de Observación)

se genera un sentido de auténtica comunicación, y la persona que se ha ocultado con cuidado de los demás muestra, en alguna medida, parte de sus sentimientos genuinos. (p. 16).

De esta manera se reconoce que, en los grupos de trabajo, existe un nivel racional y consciente orientado hacia el cumplimiento de actividades asignadas, mismo que va acompañado de impulsos afectivos potentes que favorecen o dificultan la eficacia de la meta. El hecho que inicialmente no lograran compartir aspectos del componente emocional como factor valioso, resulta comprensible, pues ello se logra cuando son comprendidas empáticamente las personas, es decir cuando están más en contacto con una extensa gama de experiencias, lo cual expande su conciencia y les permite la autodirección (González, 1887, p. 87).

En ese compartir a nivel de preferencias también se generó empatía, en el sentido que los participantes, tal y como lo señala Rogers (2012) lograban percibir de manera gradual, el marco de referencia interno de otro, con los significados y los componentes emocionales ahí contenidos. Es importante aclarar que, en esa percepción, no se perdía de vista “el como si uno fuera la otra persona”, pues había claridad de que desde esa condición de “como si”, podían sentir lo que el otro experimentaba sin dejar de entender que esa emoción o sentimiento era de otro, ya que como Rogers menciona, “*la empatía implica, por ejemplo, sentir el dolor o el placer de otro como él lo siente y percibir sus causas como él las percibe, pero sin perder nunca de vista que se trata del dolor o del placer del otro*” (p.45). Este marco de referencia podían compartirlo sobre todo cuando identificaban la existencia de similitudes en gustos o en experiencias vividas. En la siguiente viñeta se puede mostrar esta situación:

F: algo más que se les haya quedado más de la otra persona que escucharon, algo que les haya hecho clic de la otra persona

AL4: Yo de AL1 De qué le gusta viajar a quién no le gusta viajar, pero con eso me sentí muy identificado, porque de chico yo iba muchos campamentos y me iba yo solo, y pues andaba yo sólo en los aeropuertos. Y me acordé de todo eso cuando A11 mencionó eso.

F: Te vinculaste con algo que te significó

AL3: ¿cómo perdón?

F: te significó cuando ella dice viajar

AL4: sí me sentí como aludido

A12: Yo trataba de grabarme como el contexto o sea cómo lo que dijeron si trataba de grabarme eso principalmente y ya después como lo que me resultaba más interesante como sus características

F: Y a qué se debe que algo puede resultarte más interesante que lo demás

AL2: Pues porque a lo mejor también pues me gustan esas cosas (RO.4, p. 5).

Es importante mencionar que, a partir de ejercicios propuestos, pudieron darse cuenta de manera paulatina de determinadas características personales alusivas al “yo”. Por ejemplo, en una de las actividades se trataba de que identificaran aquellas habilidades en las que se consideraban muy buenos, pero también tenían que preguntarles a amigos y familiares su opinión al respecto. Ello les permitió conocer desde otras voces y perspectivas la manera en que otros los percibían; información que les ayudó a realizar una valoración y ponderación de sus recursos personales, lo que en algunos casos causó sorpresa, pues no se imaginaban lo que otros veían en ellos. En el siguiente recorte de un registro de observación se presenta

el resultado de esta experiencia que les permitió reafirmar sus valoraciones con respecto a características que los definían, pero también a considerar otras que no habían tomado en cuenta y que les ampliaban panorama acerca de su “yo”:

AL3: pues a mí bueno me dijo mi hermano que soy como muy social este y que no me da pena nada, no sé si eso sea bueno o malo y este pues ahí si coincidió en 2 cosas ósea que soy optimista y alegre y otras que no pensaba que soy, como que soy observador y me quede así de... (RO 2, p. 2).

Conforme avanzaron las sesiones y las relaciones se iban haciendo más significativas en el equipo, los estudiantes pudieron transitar de un mero hablar de los aspectos llamados de superficie a otros, donde daban cuenta de sus habilidades y aptitudes que los describían, por ejemplo, ser ordenado, saber respetar tiempos y escuchar. A continuación, se incluye una viñeta que muestra a manera de ejemplo, discursos de los participantes enfocados en esos aspectos que caracterizan al “yo” en términos de características:

AL2: yo puse que soy organizada ordenada que me gusta escuchar que soy buena observando y nada más

AL2: organizada y ordenada

AL4: soy leal, perseverante bueno para analizar, bueno para apoyar cuando me necesitan y bueno para obtener lo que quiero

AL1: organizada, comprometida, escucha, deportiva, motivada (RO 3, p. 1).

Llegar a expresar aspectos de la persona que están en lo profundo de la dimensión humana (interior); abrirse hacia lo más hondo del ser y mostrar los sentimientos, las emociones, las carencias, frustraciones o aquello que muestra sus zonas de oportunidad,

implica empatía y confianza en ambientes seguros, pues desde estos pilares clave, construyen relaciones cercanas y empáticas en el equipo de trabajo orientado a la colaboración. Rogers (1973) considera que, de la libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace un clima de confianza recíproco, en el sentido de que cada miembro se orienta hacia una mayor aceptación de la totalidad de su ser –emocional, intelectual y físico- tal cual es, incluidas sus potencialidades (p.14). Un ejemplo que ilustra respuestas de alumnos alusivas a las caracterizaciones que logran hacer a través del tiempo en un clima de confianza y que se diferencian de aquellas que se quedan en lo genérico es el siguiente:

AL4: (...)carezco de la capacidad para poner mi mente en paz, me gustaría ser más sencillo más amable, una persona que saque lo mejor de los que me rodean, de tal manera que mi presencia no se note pero mi ausencia duela, me gusta ser el que sabe, ser el que explica y cuando no, ser un buen alumno, me gusta la responsabilidad y la gente responsable, esa gente que hace lo que tiene que hacer y la gente que es honesta consigo mismo, la gente que siempre quiere mejorar y los cambios no le cuesta, me gustaría poder controlarme en todos los aspectos y pensar más antes de actuar(...)
(RO 4, p. 2).

Durante el desarrollo de la intervención pudieron conocer porque actuaban de determinada manera o manifestar porque sentían miedo, malestar o mantenían ciertas creencias, preferencias o expectativas ante el trabajo en equipo. A partir de situaciones que se analizaban durante el taller, los estudiantes podían identificar, con relación a alguna experiencia concreta en el trabajo en equipo, diversos sentimientos tales como el enojo, la preocupación, la felicidad, la tristeza:

AI2: yo puse preocupado cuando fue la presentación que le hicimos al empresario

AL3: cuando vi mi calificación maestra, me sentí muy enojado, pero conmigo mismo (RO 6, p. 8).

Otra evidencia que muestra el proceso introspectivo por medio del cual estuvieron en posibilidad de abrirse hacia lo más hondo de su ser y compartir aspectos de su yo, corresponde al momento en que fueron capaces de expresar los sentimientos o emociones que les generaban determinado tipo de experiencias, tal es el caso de uno de los participantes que comunica al resto del equipo, momentos significativos de su vida que le causaban nostalgia y añoranza a las etapas vividas en su niñez.

Barceló (2003) considera que las energías que se presentan en un grupo, se dan a partir de las emociones y los pensamientos de las personas que lo conforman, de las comunicaciones que se producen o se reprimen, de las interacciones relacionales, de los encuentros y los conflictos, por ello, señala la necesidad de identificar esas energías, las maneras en que se canalizan, pues ellas son las que hacen que un grupo funcione como una unidad global, más que la simple suma de personas (p.73). Un ejemplo de la manera en que los alumnos las expresaban y ello ayudaba a identificar emociones y pensamientos del grupo, es el siguiente:

AL4: ...Las emociones que me produce es nostalgia, porque cuando era chiquito me gustaba como ver ese tipo de películas, me recuerda estar en mi casa ahí viéndolas y cada Halloween mi papá hacia una fiesta y estaba muy padre y me recuerda a esas fiestas.

F: entonces la primera te remite a tu niñez, a eventos muy puntuales donde te sentías bien o contento ¿no?

AL4: sí, es que como mis papás se divorciaron y es como de las memorias que tengo de mi papá, cuando todavía estaban juntos de que hacían las fiestas...

...AL4: Nostalgia cuando voy a mi rancho porque ahí me la pasaba de chiquito, ahí vivíamos. Cuando regreso me da nostalgia, llegar ahí me hace sentir a gusto, como si llegara a mi casa, tranquilidad y felicidad siento ahí. Yo quiero vivir ahí (RO 7, p. 8).

A manera de recapitulación, se dice que los estudiantes inician compartiendo con el resto de los integrantes del equipo, aquello que les gusta y con el tiempo a través de la confianza se abren y socializan respuestas relacionadas con sus comportamientos y valores hasta que llegan a externalizar emociones y sentimientos que viven cuando se enfrentan a determinadas tareas que han de realizar colaborativamente. González (1987), considera que entre los principales obstáculos que están presentes en el logro de comunicaciones en un nivel personal se encuentran el temor al riesgo y al compromiso, el miedo a ser rechazados y el tipo de educación recibida que impide profundizar en la comunicación, por ello, la tendencia a expresar comunicaciones superficiales e intrascendentes (p. 111). La empatía y la confianza que se instaura en el grupo a través del tiempo, ayudan a que esos obstáculos se desdibujen y con ello se da paso a una comunicación más profunda desde el plano intrapersonal. Un recorte de observación que muestra cómo un estudiante reconoce una característica de su persona y que da cuenta del porqué actúa de determinado modo es la siguiente:

AL4: Lo que sí soy, es una persona muy analítica, no soy psicólogo, pero he leído mucho, me gusta analizar a las personas, por motivos egoístas los analizo para poder manipular para mi beneficio, soy bastante bueno para eso, manipulo para sentirme importante, soy la figura que está dentro del caos que otros generan por mí. Soy curioso y con sed de más siempre quiero más y a la vez cuido a los míos, aunque no

sé si eso signifique egoísmo, arriesgaría mi vida o seguridad por mí, tanto como por mis seres queridos (RO 4, p.2).

- **Fase “Darse cuenta”**

En el transcurso de las sesiones a partir de que reconocían características personales comenzaron a considerar la influencia que estas tenían en el trabajo de los otros. De un modo u otro, se dieron cuenta que una forma de ser o actuar personal afectaba de manera positiva o negativa a los demás:

A13: yo puse pues escucha continua y un léxico claro, o sea las palabras correctas, esforzarme para encontrarlas, porque a veces que estas acá platicando y por el tono o por una palabra la persona se lo puede tomar diferente a lo que realmente le quieres transmitir (RO 1, p.9).

A12: (...) porque a veces como quedarnos solo a nuestra idea puede como no permitir ampliar más nuestro horizonte de lo que buscamos y ya con el intercambio de opiniones podemos hacer algo mejor (RO 2, p.8).

Actividades relacionadas con el autoconocimiento como, por ejemplo, reflexionar y compartir acerca de las expectativas, fortalezas y debilidades que tenían para el desarrollo del proyecto PAP, favorecían que los estudiantes logaran expresar la manera en que sus recursos, hábitos, habilidades, limitantes o áreas de oportunidad personales o de un integrante del equipo podían afectar el desarrollo de las tareas que tenían como fin el cumplimiento de una meta grupal. González (1987, p.109) considera que es precisamente en el proceso de la comunicación, en donde el individuo comienza a ser persona, ya que es capaz de relacionarse con los otros. Cuando rompe con el egocentrismo, es cuando puede entablar de manera más

genuina relaciones interpersonales. En las siguientes viñetas se aprecia la manera en que un estudiante logra expresar sentimientos que experimenta cuando otro no cumple con sus responsabilidades:

A12: mm yo en habilidades puse poca tolerancia a no cumplir con tareas o sea que tengo poca tolerancia hacia las demás personas cuando sucede, cuando no se cumplen con tareas soy poco tolerante (...)

(...) A14: ahh principalmente hacer el trabajo lo antes posible, porque me desespera estar con el pendiente en la cabeza, y entiendo que a veces las personas no les... como que suelen dejar para el final y eso me molesta mucho, no me gusta estar corriendo al final. También me desespera cuando alguien es especial para hacer algo y no lo hace (RO 1, P.7).

De manera progresiva, sus respuestas ya no se centraban en describir o enumerar habilidades del yo, sino que pudieron expresar cómo ciertas actitudes y valores personales apoyaban, favorecían o repercutían en el otro que también participaba en el equipo. En este identificar, reconocieron y se dieron cuenta que hay malos hábitos personales, actitudes y comportamientos que era necesario modificar, precisamente porque no ayudaban a construir un proyecto común y por lo mismo, el logro de las metas que estaban llamados a cumplir desde el PAP.

En este proceso, los estudiantes logran reconocer entre otras cuestiones que cuando llegan a las sesiones de PAP con sueño o cansancio por dormir pocas horas, su rendimiento disminuye y afecta al trabajo en equipo, o que cuando se aferran a sus ideas, conocimientos y opiniones sin considerar el saber o perspectiva del otro, evitan la colaboración, el

intercambio de ideas y obstaculizan la participación de los compañeros. A través del tiempo en las sesiones del taller -intervención- se dan cuenta de características de su ser, de la manera en que actúan y de cómo ello, interfiere en los ideales que se buscan con la colaboración, entre ellos la conjunción de distintos saberes, el diálogo que conduce a la negociación, al acuerdo y a la toma de decisiones en función de la mejor opción, etc. Un ejemplo de este percatarse se presenta en el siguiente recorte:

AL2: (...) creo que como en el equipo si todos lo estamos haciendo individual entonces cada quien va a pensar que cada uno está bien (...), pues a lo mejor tendríamos que ponernos de acuerdo y decidir si lo poníamos de este lado o del otro, o decidimos este animal, no sé pues a lo mejor los animales cada quien hubiera podido decir uno como que también fueran ideas compartidas como entre todos poníamos lo que si queremos (...) hubiera sido más difícil y necesitaríamos más tiempo, pero también todos estaríamos como en el mismo canal y saber lo que estábamos haciendo porque si no, así cada quien interpretaba la indicación pues cómo podía (RO 3, p. 11).

En síntesis, lograron distinguir que cada uno tiene fortalezas desde el ámbito personal o desde el expertise de su carrera profesional que pueden poner a la disposición del equipo para lograr las metas planteadas, pero que también hay actitudes, valores y creencias que pueden interferir de manera no muy favorable en el aprendizaje colaborativo, el cual implica distintas miradas y no solo juntar partes individuales que se aleja del significado que tiene la colaboración. Muestras del reconocimiento que hacen de las limitaciones que afectan a la colaboración son las siguientes:

AL4: Porque nos repartimos tarea para después juntar para la presentación y claramente se puede ver quién hizo cada cosa... te das cuenta quién lo hizo por el estilo y entonces eso.

AL2: pues que también por tratarlo de hacer como más rápido lo tenemos que hacer varias veces porque también él no platicarlo todos a ver si va por aquí o no, entonces creo que eso nos ha llevado a rehacerlo y volverlo a rehacer.

AL2: Porque no o sea si cada quien entiende la tarea que se le asigna, pero no lo dialogamos y a lo mejor si es importante repartir tareas para hacerlo rápido, pero sí es importante comentarlo entre todos, oigan tengo esta duda, entonces sí como al final si ser un equipo (...) (RO 3, p. 12).

(...) AL4: Pues es más darnos cuenta o sea si me pasa que no me había dado cuenta de que no trabajamos en equipo, pues como que me da más elementos para trabajar... ya cayó un veinte.

AL2: Pues yo creo que nos ayudó como irnos conociendo y pues a saber lo que tiene cada quien, para poder hacer conexión y realmente si hacer equipo (RO 3, p. 14).

En esta etapa del proceso, se percatan a partir del reconocimiento que hacen de sus habilidades, valores, conocimientos a través de ejercicios de autoconocimiento, que la hostilidad hacia alguno o algunos de los miembros del grupo, que el menosprecio, las imposiciones, faltas de acuerdos, las decisiones apresuradas, la manera en que pierden el tiempo, la falta de interés y la evasión de responsabilidades tienen que ver con características personales que no ayudan a que el equipo funcione en colaboración. Al menos los participantes a nivel de discurso entendieron que la serie de características, aptitudes y actitudes personales, influyen directamente en los resultados del equipo.

Un aspecto importante que se logra a partir de una atmósfera de confianza, es que se atreven a decirle al otro compañero aquellos aspectos de su persona que afectaban al trabajo en equipo y las implicaciones de esa forma de ser. Una actitud o hábito que reconocen y que, desde su punto de vista, no contribuía al trabajo colaborativo se ejemplifica en la siguiente viñeta:

AL2: si, pues yo pienso que por ejemplo AL3 llega tarde, obviamente a veces lo tenemos que esperar o si hacemos algo pues tenemos que repetirlo otra vez, entonces si se pierde como mucho tiempo, si ya de por sí de cuando llegas y te incorporas y te pones en modo de escuela, pues también se tarda más. Y con AL4 cuando tiene mucho sueño, si se dispersa, pensando en otras cosas y a lo mejor no aporta igual que cuando está al 100 pero siempre se nota que hace su mayor esfuerzo para sí estar, aunque si se distrae para despertar y concentrarse (RO 5, p. 7).

“Comunicar a los otros”, características personales que no ayudaban a funcionar como equipo, fue un paso importante, pues al hacerlo podían expresar al resto del equipo su sentir con respecto a lo que cada uno aportaba o dejaba de proporcionar al proyecto. Con este tipo de comunicación reconocían que podían evitar un sentimiento desalentador de esfuerzos aislados. En este sentido se dice que un logro se centra en una mayor apertura para escuchar lo que piensan los demás; una apertura a la crítica sincera y bien intencionada que ayuda al autoconocimiento de las fortalezas y las debilidades a nivel personal y a la implicación que tienen en el aprendizaje colaborativo.

- **Fase “Acciones concretas”**

Hasta que los estudiantes reconocen la manera en que determinados aspectos de su persona afectan de manera positiva o negativa al aprendizaje colaborativo, son capaces de establecer compromisos de mejora. Un miembro del grupo, a partir de que identifica a la impuntualidad o falta de compromiso como rasgos personales, comprende que al llegar de manera habitual 10 o 15 minutos tarde, afecta a los demás. Ello, a su vez le permite generar compromisos desde el ámbito personal. En el siguiente recorte se puede apreciar la manera en que un alumno asume una característica de su persona y desde ahí, establece compromisos de mejora:

AL3: no pues o sea no me pueden ayudar, pero yo sí puedo aportar con la puntualidad.

AL3: incorporarme más rápido a las actividades y todo eso (RO 5, p. 8).

El auto reconocimiento de sus recursos en términos de potencialidades y oportunidades en el aprendizaje colaborativo fue un paso importante, pues en función de ello fueron capaces de establecer compromisos y dar propuestas o soluciones. Se dieron cuenta que la colaboración, implica que cada uno desde sus características personales como fuerzas impulsoras son muy importantes para contribuir a su proyecto PAP, porque además de permitirles su desarrollo personal, contribuyen a la mejora continua de un escenario con problemáticas reales. La siguiente viñeta representa un ejemplo de cómo se comprometen a poner al servicio de los otros, sus habilidades y en especial, aquellas que favorezcan la colaboración:

AL3: pues yo puse habilidad social

AL1: pues lo que se de Ingeniería industrial

AL4: yo igual muy similar, organizar el grupo a veces, que soy bueno en las cuentas y un poco al proceso

AL2: Le puse recursos humanos

AL2: Yo puse investigar, dialogar, entender apoyar

AL4: Me puse, apoyar, dando mi punto de vista, no quedándome callada (...)

AL3: Pues apoyar las propuestas de mis compañeros porque en sí yo no tengo muchas cosas que implementar ahorita, más bien es analizar y trato de apoyar a todos los compañeros, si puedo hacer algo yo puedo apoyarlos por ejemplo con AL1 no tengo idea de las 5's pero le digo tú dime en qué te apoyo y ya me pegué con ella a hacerlo (...)

AL1: Mi mayor aporte es mi comprensión y me escucha a los demás porque la cultura es distinta a la de Francia (RO 5, p.5).

Al atreverse a decir en voz alta un compromiso a partir de reconocer sus formas de pensar y actuar en función de valores, perspectivas de vida se abren posibilidades para que el aprendizaje en colaboración no se quede a nivel de buena intención: “hacer lo que le corresponde a cada uno, buscar información para argumentar alguna propuesta, decirle al otro cuando algo no estaba bien”, “escuchar de manera activa” y “no juzgar sin conocer” son ejemplos de ese compromiso. En este mismo sentido, acordaron “expresar su sentir ante los demás integrantes”, para fortalecer la confianza y avanzar de manera conjunta en el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

5.2 Estilo de facilitación

En este apartado se exponen los resultados del estilo de facilitación que se reconoce en la intervención orientada hacia el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y empatía con alumnos universitarios en el aprendizaje colaborativo. Para Rogers (1991) resulta de vital importancia la actitud que debe tener el facilitador (profesor), en tanto está llamado a propiciar confianza, ser auténtico, y entender a los alumnos en su estado de ánimo y su percepción desde dentro, ello con la finalidad de iniciar un proceso constructivo, que les permita desarrollar un autoconocimiento más claro y profundo y de hacerlos más independientes con el fin de que resuelvan algunos de sus problemas (p.78). En este caso en particular, son dos las categorías que dan cuenta de los recursos que se pusieron en práctica en las distintas sesiones del taller: “Acciones de la facilitación y “Sentimientos y emociones vividas”. El análisis de los registros de observación, del diario de campo y de los reportes elaborados para la asignatura de “Supervisión de la intervención” en la Maestría en Desarrollo Humano fue la base desde donde se construyeron cada una de las categorías ya mencionadas, mismas que se exponen a continuación:

5.2.1 Acciones de la facilitación

Kuschel (2016) a partir de los aportes de la teoría Rogeriana, señala que el concepto de facilitación guarda relación con la actualización y la realización, ya que a partir del rol que asume el facilitador ofrece condiciones para que las personas logren desarrollar sus potencialidades que les permitan ser y vivir de manera más plena y satisfecha, precisamente porque está en contacto consigo misma y, por ende, es capaz de orientarse a partir de su autoconocimiento (p. 2).

Por su parte Barceló (2010), muestra lo importante que es la relación que se construye entre el facilitador y los participantes. Para dejar en claro la postura de este autor, se incluye el siguiente fragmento de texto:

Hemos aprendido, que lo más significativo para el despliegue del potencial del grupo no son los objetivos propuestos, ni los contenidos de la tarea del grupo, ni siquiera los recursos disponibles, sino el tipo de relación que establecemos con el grupo y con las personas que lo conforman y esta relación está basada en las actitudes del facilitador para fomentar el crecimiento. (p.40).

Por los datos que se aprecian en los registros de observación y por el correspondiente análisis, es posible advertir que desde el rol de facilitadora se logró movilizar el proceso de actualización, ya que los participantes en el taller mostraron de manera paulatina signos que indican un cambio, por ejemplo, una mayor fluidez en la exploración de sí mismo y mayor expresividad con respecto a emociones y sentimientos. Entre las condiciones que se reconocen en esta facilitación sobresalen: Uso de preguntas, la recapitulación, el monitoreo, la paráfrasis, el reflejo y la síntesis. A continuación, se hace una presentación de cada una de esas condiciones:

- **Uso de las preguntas**

El uso de diferentes tipos de preguntas es una constante que se identifica en la intervención. La intención de cada una de ellos se enfocaba a que los estudiantes analizarán, comprendieran a una mayor profundidad los temas y los utilizarán para dar cuenta de aspectos importantes de su ser. De acuerdo a los propósitos y funciones, se identifican preguntas de indicación, confirmación, ampliación, así como preguntas orientadas a la reflexión, a compartir sentimientos, establecer relaciones, indagar y profundizar.

Por lo general, las preguntas de indicación se utilizaban al inicio de cada actividad o dinámica, ello con el propósito de invitar a los estudiantes a participar. La pregunta era un medio para indicar qué hacer y con ello involucrarlos en el desarrollo de la actividad. Es importante mencionar que este tipo de intervención era abierta, en el sentido que no se señalaba a una persona en particular, sino que se formulaba para que libremente participara quien así lo decidiera:

F: ... ¿quién quiere empezar a hacer una pregunta?, de tal manera que alguien pregunta y los demás contestan esa pregunta, pero que no tenga que ver con lo escolar, es más con la finalidad de conocernos un poco más, entonces ¿quién empieza para que contestemos los demás? (RO 2, p.1).

F: ¿a ver quién quiere iniciar? (RO 5, p.2).

F: ¿cuáles son los mayores aportes que consideramos hacemos como equipo? (RO 5, p.2).

Las preguntas para confirmar se formulaban principalmente para validar la escucha, atención y comprensión de lo que otro compañero compartía. Por ejemplo, en una de las actividades, donde cada participante después de escribir en una hoja “yo soy”, lo tenía que leer en voz alta para socializarlo con la idea de que los otros integrantes del equipo trataran de ponerse en su lugar, se utilizaban preguntas como las siguientes:

F: si tuvieran que decir ... si empezaras AL2, yo soy AL3 ¿qué cosas se te quedaron de lo que dijo? (RO 4, p.2)

Las preguntas para ampliar una respuesta tenían la finalidad, de que los participantes proporcionaran más información desde su propia experiencia, respecto a la situación que se

dialogaba en el equipo. Una muestra de ello fue cuando se les solicitó que cada integrante generara una pregunta para que el resto, la respondiera; cuando las respuestas eran muy breves, a través del cuestionamiento se les solicitaba un mayor contexto, ello ayudaba a que ampliaran y profundizaran, y por lo mismo, que se fueran conociendo e identificando con el otro en un plano cotidiano:

F: ¿Alguien quiere hacer alguna otra pregunta?

AL4: ¿Cuál fue la mejor decisión que han hecho en su vida?

AL3: cortar a una exnovia tóxica (se escuchan risas de sus compañeros) decir ya hasta aquí hay te ves

F: ¿cuánto duraste?

AL3: como un año y dure mucho, (se ríen compañeros) menos mal que no fueron 10 años. Y dije bye hasta aquí no me haces bien

F: Fue una decisión, ¿te costó?

AL3: uuuy muchísimo, quería venir ella aquí a GDL, era de Irapuato y ya le dije no sabes que no vengas, le dije no allá quédate, ya terminamos, se acabó, se terminó de la manera más sencilla se acabó. (RO 2, p.4).

F: entonces esa fue una buena decisión y tu AL4

F: ¿leer un libro de física?

AL4: si, reprobaba todas mis materias me iban a expulsar de la secundaria de la prepa y entonces lo leí y dije esta chido eso y si aprendes

F: si aprendes (risas) y entonces la decisión fue buena y ¿qué te generó?

AL4: pues que me gustaran las matemáticas, la física y la química

F: ¿y a partir de ahí es que te gustó?

A14: ajá y ya no me corrieron (RO 2, p.5).

Las preguntas para centrar pretendían ubicar a los estudiantes en el contexto del equipo. Con ello se les ayudaba a que se enfocaran en el asunto o en el tema que se estaba abordando y no se desviarán hacia otros asuntos que no eran parte de la actividad. Se pretendía que se dieran cuenta que sus respuestas o acciones no correspondían al objetivo de la actividad, que en este caso era identificar los sentimientos o contribuciones que hacían al equipo a partir de sus interacciones y no del cumplimiento de las actividades para su escenario PAP.

F: ok yo que hago en el equipo, pero eso es en la empresa, ahora aquí en el equipo ¿qué haces? (RO 5, p.4).

F: o sea dentro del equipo como tal ¿alguna situación específica no te ha hecho sentir molesto?

F: ok, pero eso es de los otros, ¿en el proceso? (RO 6, p.9).

Las preguntas para reflexionar se centraban en la introspección, ello con la finalidad de que sus respuestas fueran sinceras y que favorecieran el “Darse cuenta” a partir de los aportes que se generaban en el equipo con respecto a los objetivos del proyecto de intervención. El interés estaba puesto en que se adentraran a partir de un clima de confianza y apertura a conocer más su mundo interior. Con este tipo de cuestionamientos, en el rol de facilitadora se pretendía lo que Rogers (1973) señala:

El facilitador de un grupo (...) puede desarrollar un clima psicológico de seguridad, donde se genera de forma gradual libertad de expresión y disminuyen las actitudes defensivas (p.14).

Había claridad de que en un clima afectivamente seguro y con las ayudas necesarias, podían los estudiantes expresar emociones y sentimientos a nivel personal, en que profundizaran en su manera de ser, de pensar, en sus ideas, experiencias y que pudieran relacionar cómo esos aspectos, influían de forma positiva o negativa en el avance de los compromisos realizados con su escenario PAP. Ejemplos de este tipo de mediación son las siguientes:

F: ¿por qué es importante hablar de las emociones en un trabajo como el que están ustedes haciendo como un proyecto, o ¿no es importante, no pasa nada si seguimos así? (RO 6, p.16).

F: Haber al3, qué te lleva a pensar si estamos analizando cuál es el mayor aporte a este equipo y no tengo algo como muy claro ¿qué te lleva a reflexionar? (RO 5, p. 5).

F: ajá ok y allá A14 ¿qué descubriste o qué te causó? (RO 3, p.3).

F: qué tendrías que generar o hacer o qué podemos nosotros hacer para ayudarte, para que sí se den las cosas (RO 5, p.8).

Las preguntas para compartir sentimientos tenían la intención de motivarlos y animarlos a reconocer en primer lugar, sus sentimientos para luego expresarlos. De un modo u otro se pretendía que indagaran su sentir a partir de sus hábitos, estilos de trabajo, interacciones, habilidades que se ponían en juego cuando trabajaban en colaboración y lo socializaran. Al formularlas se favorecía que no contestaran desde acciones relacionadas con su hacer, ya sea en los entregables o tareas, sino desde la sensación o sentimiento que les causaba tal o cual tarea o el comportamiento de los otros integrantes para el logro de la meta

común. Al formular este tipo de cuestionamientos, había un convencimiento de que para ellos sería más fácil hablar de sus propios sentimientos si podían dar cuenta de cómo se sentían y el porqué, como se muestra a continuación:

F: ahora como equipo ¿cómo vamos en la semana 6 ¿cómo se sienten al día de hoy?
(RO 5, p.9).

F: ... ¿ustedes díganme cómo se han sentido? (RO 6, p. 15).

F: y ahí porque estabas preocupada, ¿cuál era tu preocupación? (RO 6, p.7).

Las preguntas para establecer relaciones se exteriorizaban para que los participantes lograran identificar a partir de escuchar en el otro, lo que se observaba o percibía de cada uno de ellos. Esto fue posible lograrlo a través de dos actividades: la primera consistió en que preguntaran a un amigo de años, a un familiar y a un conocido las habilidades en la que ellos consideraban eran buenos haciendo. Por el tipo de respuestas que obtuvieron pudieron establecer relaciones entre lo que escuchaban de otro y sus propias percepciones:

F: y eso qué te hace pensar cuando estamos en el equipo, por ejemplo, aquí, ¿qué te hace pensar esa forma que tienen otros de verte? (RO 3, p.4).

La segunda actividad tenía la intención de que cada alumno expresara su sentir, con relación a sus propios avances de las tareas asignadas en el proyecto. Con este tipo de preguntas establecieron relaciones de sentimientos, en especial detectaron similitudes entre las respuestas, un ejemplo que da cuenta, es el siguiente:

F: y los demás ¿qué piensan de lo que está sintiendo AL2?

AL2: pues que me siento igual

F: ¿te sientes igual, aunque AL2 tiene otra percepción?

AL4: si, pues es como también ir y sacar información, regresas no sirve, volver a ir otra vez, o si si sirve, pero me hace falta algo, entonces también estoy así de que no estoy haciendo nada y los demás están haciendo un montón (RO 5, p.10).

Las preguntas para indagar se utilizaban para propiciar la autoexploración respecto a una acción o actividad concreta que favorecía o no al trabajo colaborativo. Por ejemplo, a partir de la actividad que consistió en responder preguntas concretas, orientadas a visibilizar los obstáculos personales, como malos hábitos, que pudieran estarse presentando en el equipo y entorpecer el ambiente de confianza, se formulaban preguntas de este tipo, un ejemplo es el siguiente:

F: y a ti que crees que te suceda, ¿también te cuesta mucho quedarte dormido? (RO 5, p. 6).

“F: Y ¿hay algo que estés haciendo consciente en esa búsqueda de cambiar? (RO 4, p.3).

En este caso, las preguntas se dirigían a los estudiantes para favorecer el autoconocimiento, en el sentido que sus respuestas implicaban hacer uso de su capacidad de conocerse y reconocerse como individuos. Se tenía en claro que a partir de la introspección podían dar cuenta de sus valores, creencias, habilidades, hábitos, tanto en las áreas de oportunidad como en lo que representaban fortalezas con respecto al trabajo en equipo.

- **La recapitulación**

Esta estrategia como medio de facilitación, estuvo presente de manera constante en cada una de las sesiones. Su uso al inicio y al cierre de la sesión favoreció la construcción de sentido y la comprensión de los aspectos que se reflexionaban en las actividades propuestas.

Al inicio de la sesión se hacía una recapitulación para que los participantes conectaran el objeto de esa sesión con el propósito de la intervención, con ello, se pretendía ayudarlos a **construir sentido**. Era una manera de contribuir a hacerlos conscientes del objetivo que se perseguía y de que generan significado con respecto a las actividades propuestas, ejemplo del cómo se les apoyaba a entender el por qué y para qué de las mismas, se muestra a continuación:

F: se acuerdan de que les había dicho que iban a ser sesiones de una hora cada semana, entonces como parte de esta dinámica ahora retomo lo que decía A12 en la sesión pasada, era de pues tenemos que seguirnos conociendo, es como generamos mayor confianza en el equipo” (RO 2, p. 1).

“F: ... Entonces siempre vamos a estar hablando de trabajo en equipo, de autoconocimiento, de empatía, que fue lo que al principio les planteé en qué consistirán las sesiones de intervención (RO 5, p. 1).

Al cierre de la sesión fue otro momento donde la recapitulación tuvo gran relevancia; normalmente se hacía para reiterar la importancia de los aspectos que intervenían en el fortalecimiento del trabajo en equipo, además de motivar a los participantes a sentirse en un ambiente seguro, donde podían expresarse para seguir edificando la confianza. A continuación, se exponen los siguientes ejemplos que permiten evidenciar lo mencionado:

F: la puesta en común queda como un elemento a trabajarlo para seguir avanzando, si hay algo más siéntanse con la confianza de decir nos está faltando esto, ósea queremos ver porque no estamos entendiendo que está pasando con el equipo, creo que la confianza ahí vamos, yo los veo, de la segunda semana, los noto más unidos y

bromeando entre ustedes, pero bueno es que lleguemos a, nos está haciendo falta esto o estamos atrasados o responsable de lo que te toca (RO 5, p. 12).

F: ok bueno aquí lo dejamos y agradecerles siempre cada sesión es grato trabajar con ustedes y de verdad me doy cuenta cómo se van relacionando, interactuando, como van generando confianza entre ustedes y pues son elementos importantes para que ustedes puedan ir trabajando en equipo y justo en eso, ustedes ya se quedan trabajando juntos y con lo que vimos ayer tienen elementos para trabajar y lo que van a presentar el martes (RO 6, p.16).

Barceló (2003, p.140) señala que a veces existe un desajuste temporal entre la experiencia y la conciencia. La persona puede vivir una determinada experiencia y no percatarse en el momento, precisamente porque la dotación de significado es posterior y no inmediata. Con la recapitulación se trataba de que los estudiantes se dispusieran a procesar las vivencias y, desde el auto escucha, dar nombre y significado al proceso experiencial.

- **El monitoreo**

Esta práctica durante las sesiones de intervención se utilizaba después de haber dado las indicaciones para realizar alguna actividad, con ello se pretendía generar claridad, seguridad y certeza en los participantes de lo que estaban realizando. El monitoreo se expresaba por medio de una pregunta, ello, favorecía que el estudiante expresará si había comprensión de lo que estaba realizando y si el tiempo que restaba era suficiente para concluir, en seguida se muestra un ejemplo:

F: ¿Cómo van, necesitan más tiempo? a ver AL1 cómo vas

AL1: Me falta aún voy en la primera parte, me faltan 5

F: ok no te preocupes cuando llegues ahí nos dices, nos lo platicas y te decimos en qué consta la pregunta (RO 5, p.2).

- **Reflejo**

Mediante este recurso se intentaba que los alumnos se “dieran cuenta” de sus acciones o de la de los demás, por ejemplo, cuando no mantenían constancia, ni hábitos que favorecieran la colaboración. Cabe resaltar que esta forma de mostrarles sus propias respuestas o consecuencias concluía normalmente con una pregunta que les permitiera expresar lo que estaban pensando, como se muestra a continuación:

F: pero bueno aquí ya hablaron de 2 compañeros, uno aquí tarda un poco en conectarse, pero lo logra, acá las llegadas tarde constantes, el tardarte en incorporarte a lo que se está haciendo en el equipo resta tiempo y si ustedes se están dando cuenta el proyecto cada vez está demandando más ¿o no sé cómo ustedes lo están percibiendo?

AL2: cada semana se siente más

AL4: si conforme vamos avanzando ya te vas dando cuenta de todas las mensadas que dijiste que vas a hacer que no debiste haber dicho que ahora ya las tienes que hacer, bueno eso me pasa a mí (RO 5, p.7).

- **Paráfrasis**

El uso de la paráfrasis pretendía validar el contenido principal del mensaje que emitía el alumno, con la finalidad de transmitir comprensión y llegar a profundizar respecto al suceso o acontecimiento que estaban sintiendo:

AL3: preocupado, cuando tenemos mucha carga de trabajo

F: cuando sientes mucha carga de trabajo ¿te sientes preocupado?

AL3: ajá si

F: ¿ese sentimiento lo has vivido dentro del equipo?

AL3: si

AL1: cuando hicimos el plan de todo lo que teníamos que hacer

F: ¿te sentiste preocupado cuando estaban haciendo el plan de todo lo que tenían que hacer?

AL1: eran muchas actividades, muchas cosas que hacer en un pequeño tiempo (RO 6, p.6).

- **Síntesis**

La síntesis se utilizó principalmente al término de alguna actividad para enfatizar conceptos que se habían visto o compartido en el equipo, de tal manera que se lograban enlazar situaciones de las que los participantes iban cayendo en cuenta y aspectos que se vinculaban directamente con el trabajo colaborativo, como se muestra a continuación:

AL2: pues un poco de lo que comentabas, pues estar abierto a las opiniones de todo y siempre como escucharnos y respetar la opinión del otro porque a veces como quedarnos solo a nuestra idea puede como no permitir ampliar más nuestro horizonte de lo que buscamos y ya con el intercambio de opiniones podemos hacer algo mejor.

F: ok no aferrarnos a nuestra idea y de que a nosotros nos ha funcionado y de que es así y por tanto así debería ser, sin escuchar al otro, sin escuchar que me puede aportar la otra persona. Si les parece, los voy a guardar, pero este es el tema el que más se repitió es ser escuchado, escuchar, comunicarme aportar, que no haya juicios que se

pregunte, entonces todo va en lógica de comunicación y eso es lo que nos va a ayudar a tener una constante, y al final de verdad tener una presentación donde se sientan satisfechos con lo que hicieron durante el semestre, pero además de satisfechos me llevo 4 o 5 amigos de esta experiencia y que me deja pues todavía más contento que la presentación final, pues esto sería el reto. Entonces guardo esto y vamos a seguir con otras sesiones, y agradecerles (RO 2, p.9).

Se reconoce que, a través de estas intervenciones, se dirige y apoya al grupo a partir de que se comunica empatía, respeto y apoyo. En ese proceso se reconocía la contribución de cada participante, ya que interesaba se sintieran escuchados y acogidos, también que pudieran expresarse, invitándolos a que cada vez se conectaran con el ser de cada quién; invitándolos a decir más acerca de ellos, ayudándolos a que clarificaran aquello que compartían y a que sintieran que sus contribuciones eran importantes.

Se puede decir que en el proceso de intervención se pretendía mantener una actitud de consideración positiva, lo que para Barceló (2003, p.137), implica apreciar a las personas sin juzgarlas, sabiendo que poseen amplios recursos para autodirigirse y para promover su propio crecimiento. Desde el aporte de este teórico, se sabe que esta consideración positiva hacia el otro, conlleva por parte del facilitador una intención de saber esperar, sin ansias de control, sin querer que el otro actúe como se desearía que lo hiciera. Significa confianza en el otro, aprecio e interés por la otra persona, lo que implicaría calidez en la relación, en otras palabras, una acogida sin condiciones y una aceptación.

5.2.1 Sentimientos y emociones vividas

“La genuinidad del terapeuta es que no se niega a sí mismo ninguno de los sentimientos que está experimentando y que está dispuesto a experimentar de un modo transparente cualquier sentimiento persistente que exista en la

relación y dejar que estos sean conocidos por su cliente. Significa evitar la tentación de presentar una fachada o esconderse tras una máscara de profesionalismo o asumir una actitud confesional-profesional” (Lietaer, 1997, p. 25).

Intervenir a partir de los preceptos del Desarrollo Humano, implica en el facilitador la capacidad de reconocimiento de lo que le va sucediendo durante la acción. En este proceso de inspección/introspección fue de gran ayuda el material empírico recolectado a través de grabaciones, diario de campo y los reportes que se generaban para la asignatura denominada “Supervisión de la intervención”, los cuales incluían: dificultades, errores, aciertos y sugerencias, todo ello con el propósito de que las siguientes planeaciones e intervenciones se mejoraran cualitativamente y por los mismo, las sesiones con el grupo fueran más ricas y orientadas al motivo de la intervención.

El respectivo análisis de ese material empírico permitió tener una mirada integral e introspectiva con respecto al sentir y actuar del facilitador. A continuación, se desarrollan los núcleos de significado que se identificaron a partir de ese proceso analítico:

- **Emociones vividas**

Antes de iniciar la sesión se experimentaba miedo e incertidumbre al no saber o tener certeza de la manera en que los alumnos reaccionarían ante la propuesta de intervención. Cuando se les explicaba el qué, por qué y el para qué del taller y se percibía su disposición por participar, esas emociones dejaron de experimentarse. La confianza ante el rol de la facilitación se recobraba al tener presente una voz que constantemente recordaba el aprendizaje construido en la Maestría en Desarrollo Humano.

Esa confianza llegaba a quebrantarse, cuando en las sesiones del taller se experimentaba confusión entre los diferentes roles laborales. Se tenía en claro las condiciones

necesarias para la facilitación del Desarrollo Humano, entre ellas la genuinidad, autenticidad o congruencia, mismas que implican que la persona se sienta a gusto consigo misma, y que tenga una actitud de apertura que le permita presentarse y actuar de una manera genuina sin intentar esconderse o escudarse (González, 1987, p.92), sin embargo, la historia y experiencia profesional en el rol de docente y consultora se hacía presente. Tal y como lo dice López-Yarto (2001), las fuerzas grupales guardan una correlación con la historia, en tanto, las experiencias en el primer grupo al que perteneció la persona en la vida tienen poder, ya que es probable que esas experiencias estén depositadas en el inconsciente, por lo que se supone que en cualquier relación de grupo que tenga en la vida adulta, se parecerá mucho a aquella primera relación grupal (pp. 25-26), que en este caso se dio en el rol de docente y luego de consultora.

Con el tiempo y la supervisión correspondiente, se pudo entender que esas condiciones que señala González (1987) requieren de un gran valor para ser uno mismo y que la congruencia se logra a través de un trabajo continuo que se orienta hacia la propia lucha por el crecimiento (p. 92). Para mostrar un ejemplo de cómo se experimentaba esa confusión entre los distintos roles se presenta el siguiente recorte:

En estas actividades de pronto hay una interrelación entre la facilitación, la docencia y la consultoría, por el lado docente y consultor se me presenta el dirigir, controlar las actividades, cumplir en tiempo lo planeado, por el lado facilitador trato de generar ese clima de confianza y de escucha activa, pero de pronto siento que el tiempo se me está yendo y si profundizo o ahondo en alguno de los participantes se extenderá el tiempo (Sistematización 1, p. 7).

Otra de las maneras en que se experimentaba el temor y la desconfianza ante el rol de facilitadora sucedía cuando se percibía que los estudiantes no conectaban con las actividades anteriores. Al observar que no hacían relaciones significativas la preocupación se hacía presente. Ante estas situaciones, se recordaba que tanto en el campo de la educación como en el del Desarrollo Humano, la congruencia requiere de dos elementos básicos: a) el reconocimiento y aceptación de todos sus sentimientos y experiencias durante la relación y b) la disposición de comunicar estos sentimientos y experiencias a fin de establecer con los alumnos una relación real y auténtica (González, 1987, p. 92). Para no dejar en lenguaje muerto éstas máximas del rol del facilitador, se tomaba la decisión de ponerlas en práctica, situación que permitía sentir mayor confianza, pues al compartirlo con el grupo, ellos recordaban y socializaban aquellas actividades y momentos que les resultaban significativos, lo que generaba satisfacción por los resultados de la propuesta de intervención. Un ejemplo de esa experiencia es el siguiente recorte:

Durante esta sesión siento un nivel de confianza mayor entre los integrantes y de ellos conmigo, fue una sesión amena, fluida y de muchas risas (Sistematización 6, p.5).

Esta situación que se ha compartido refleja lo que expone Lietaer (1997) con respecto a la genuinidad, la cual tiene dos caras, una interna y otra externa. La primera alude al grado de conciencia del facilitador en donde se muestra receptivo de su propio flujo de experiencia, a lo cual le denomina “congruencia”. La segunda se refiere a la comunicación explícita, a sus percepciones consientes, actitudes y sentimientos, a lo que le llama “transparencia”, la cual se logra a través de comunicar sus impresiones y experiencias personales (p. 26).

La última experiencia que se vivió en la intervención que generó ese temor y desconfianza se centra en la duda, en cuanto a, si fue posible reflejar o parafrasear de acuerdo

a los ejemplos vistos en clases o en la teoría, sin embargo, al percibir actitudes de apertura y expresión de los sentimientos en los participantes se diluía la sospecha. Al respecto de estas vivencias que experimenta el facilitador, Pacheco (1993), explica que la labor del facilitador o promotor no se concibe como un proceso lineal, sin fisuras; la realidad es que se involucra su propia subjetividad, sus ideologías, sus miedos, sus angustias y contradicciones, en resumidas cuentas, la acción de intervención implica la vida cotidiana que normalmente es perturbada y cuestionada durante el proceso (p. 19). La siguiente viñeta expone un ejemplo de los aspectos que se llega a cuestionar el facilitador durante la intervención:

Conforme avanzan las sesiones tengo más confianza en mí, sin embargo, de pronto existe la duda al final, si pude haber hecho algo mejor, si debí haber profundizado con alguno de los integrantes, pero también observó que no pierdo el sentido del propósito de la sesión y que hay avances en cada uno de los integrantes, porque son capaces de externar lo que sienten cuando trabajan en equipo y de asumir de forma personal lo que pueden mejorar (Sistematización 6, p.5).

Barceló (2003) considera que para que un facilitador sienta profundamente la disposición al afecto, ha de aceptar primeramente sus propios sentimientos, ha de aceptarse a sí mismo, sin cortapisas que impidan cerrarse a su singular proceso experiencial, por lo mismo, tiene que abrirse al campo ampliado de su conciencia y ver todo lo que está ahí, en el centro de su cuerpo, en el experienciar, y asombrarse de lo que surge integrándolo como parte esencial de sí mismo (p. 137).

Se reconoce que, durante el proceso de la intervención, se dieron condiciones para promover el desarrollo de los estudiantes; condiciones que en su mayoría estuvieron

atravesadas por las actitudes del facilitador, las cuales se hacían presentes en la creación de un clima psicológico en el que era posible el crecimiento de las personas.

Conclusiones

La puesta en marcha de habilidades y actitudes facilitadoras -autoconocimiento y empatía- como aspectos que favorecen el trabajo colaborativo en un contexto universitario privado, con equipos de alumnos de los últimos semestres de distintos programas académicos y por lo mismo, de diversas disciplinas, permite dar cuenta de un cambio en los participantes en su forma de ser y estar en un PAP, el cual además de que persigue objetivos curriculares, supone una colaboración entre los integrantes que de un modo u otro, repercute de manera significativa y positiva en el proyecto que realizan en un escenario empresarial a través de la consultoría. A partir de la intervención: *“El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios”* se presentan una serie de conclusiones y reflexiones.

En función de la pregunta guía que se formuló como parte del proceso de la intervención: *¿Cómo las habilidades y actitudes facilitadoras –autoconocimiento y empatía- potencializan el aprendizaje colaborativo en una institución de Educación Superior?* se enfatiza lo siguiente:

A partir de la experiencia que se vivió en el taller – acción-, se señala que para que el estudiante pase de una participación centrada en la descripción de aspectos genéricos y periféricos focalizados en sus preferencias y gustos a otra, en donde prevalece un tipo de respuestas que mostraban aquello que los definía como persona, se requiere de la confianza que se construye de manera paulatina. Pasar de respuestas genéricas y superficiales a

cuestiones más profundas que distinguen a la persona y que guardan relación con el autoconocimiento también demanda tiempo, pues hay que recordar que los estudiantes que participan en este PAP vienen de diferentes carreras y hasta de lugares distintos, tal es el caso de estudiantes de intercambio.

El proceso que se logra identificar está conformado por tres fases: “De lo superficial a lo profundo” “Darse cuenta” y “Acciones concretas”. Ese tránsito que se da manera paulatina tuvo como telón de fondo el autoconocimiento, la empatía y la confianza; aspectos que generaron en los participantes cambios significativos en su forma de reconocerse, comprometerse e integrarse.

Al identificar que el trabajo colaborativo es mucho más que sólo juntar partes individuales para el logro de una meta y que los sentimientos, emociones y actitudes están presentes en sus interacciones, se dan cuenta de la manera en que aspectos personales en términos de características del “yo” se manifiestan en la interacción cotidiana con el otro y que además tienen un peso importante en el aprendizaje, ya que pueden dificultar o favorecer la consecución de metas comunes.

Cuando cada persona es capaz de mostrar quién es, no solo comunica sus habilidades, conocimientos, valores o actitudes, pues al tiempo en que lo hace, ayuda a construir confianza y empatía; elementos que favorecen una apertura que permite expresarle al otro, aquello que no ayuda al trabajo colaborativo en términos de actitudes o hábitos que impiden una interacción positiva y por lo mismo, el avance de las actividades que les permitirán el logro de los objetivos de su proyecto PAP.

Un paso importante para el Autoconocimiento es que las personas, en este caso, los estudiantes adquieran conciencia de sus habilidades, conocimientos, creencias y por supuesto

de sus actos, ya que ello les permite entender por qué desde su “yo” se logra o no el trabajo colaborativo. Este proceso de autoobservación les permitió reconocer valores, capacidades, limitaciones, pero también los llevó a que adquirieran mayor responsabilidad con los otros. Es importante mencionar que, al reconocer áreas de oportunidad, no se trataba de que se censuraran o reprobaran, sino que pudieran sacarle el mejor provecho a nivel del yo y de los demás.

En relación a lo expuesto es conveniente reconocer que para conseguir que los participantes transitaran de situaciones convencionales a aspectos intrapersonales y luego, a la forma en que estos afectan a las relaciones interpersonales y al trabajo de los otros, se cuidaron y monitorearon las planeaciones de cada sesión, además de los espacios físicos y la forma de trabajo. Desde esta experiencia, se resalta el valor del espacio y del clima, pues los elementos arquitectónicos también educan en el sentido que dan la posibilidad para instaurar la escucha, la cercanía y el contacto visual entre participantes. Desde la facilitación del Desarrollo Humano, se destaca la importancia de crear un adecuado clima de trabajo que propicie confianza y seguridad de experimentar y comunicarse en libertad para desplegar el potencial de las personas.

En lo que respecta a las actividades propuestas en el plan de cada sesión, se puede decir que la gran mayoría se derivaron del aprendizaje construido en las diferentes asignaturas de la maestría. El modelamiento de los profesores de este programa académico fue clave, ya que, con su discurso y su hacer, mostraban la congruencia de la persona con los preceptos de las teorías que se analizaban. Además de estas actividades, se reconoce que también se utilizaron otras aprendidas en diferentes etapas del trayecto personal y profesional. De este ejercicio de intervención, es posible afirmar que las actividades además

de que han de ser pertinentes al objetivo del proyecto, son un medio que permite a los participantes conectar con ellos mismos y expresarse desde su sentir. En cada una de las actividades, se ofrecen posibilidades para poner en práctica las actitudes que el ECP manifiesta, como lo son, la escucha, la empatía, la consideración positiva incondicional, la autenticidad y la congruencia.

En cuanto al estilo de facilitación que se tuvo durante la intervención, el ECP da directrices clave que ayudan al modo de proceder, sin embargo, es la persona de acuerdo a la significación de esos preceptos o principios quien, a partir de su historia de vida, da forma a la intervención. En este sentido se reconoce que habrá una diversidad de estilos que, aunque sean diferentes comparten la intención de facilitar y con ello contribuir al desarrollo de las personas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2000). *Cómo elaborar un proyecto*. Editorial Lumen/HV Manitas. Buenos Aires.
- Barceló, B. (2003). *Crece en grupo: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2010) Las actitudes básicas Rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea comillas*. Vol. 70, (Número 123) pp.123-160. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/722>
- Barkley, E., Cross, K., Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Barrantes, D. (2017). Trabajo colaborativo para la enseñanza y aprendizaje de categorías descriptivas: impacto en el desempeño de los estudiantes y percepciones sobre las ventajas y desventajas de dicha estrategia didáctica. *Revista de lenguas modernas*, Núm.26, Pp. 221-231. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/29970/29963>
- Cabrera, L. (2004). *Intervención educativa y social: elaboración de proyectos*. Recuperado en 2013.
- Cano, A. (julio – diciembre de 2012) La metodología del taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-52. https://www.researchgate.net/publication/263125460_La_metodologia_de_taller_en_los_procesos_de_educacion_popular

- Casamayor, G. (2010). La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, blearning, Barcelona, España. Graó.
- Cervantes-Rodríguez y Novelo-Medina. P. (2019). Psicología de la percepción o de la Gestalt (diapositivas de power point). Recuperado de [http:// cursos.iteso.mx/](http://cursos.iteso.mx/).
- Cornier, W y Cornier, L. (1994). Estrategia de entrevista para terapeutas. Desclée de Browser. Bilbao.
- Delgado, K. (2016). Aprendizaje colaborativo. México: Nueva editorial Iztaccihuatl.
- Driscoll, M. y Vergara, A. (1997). Propuesta de promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica. <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/12311.pdf>
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Graó: España.
- Elliott, J. (1993). El cambio Educativo desde la Investigación-acción. Madrid: Morata
- Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- García, C y García, D. (2001). Teoría de la educación II. Cuadernos de formación. Universidad de Salamanca. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=580550>
- García, F. y García L. (2005) La problematización. México: Cuadernos ISCEEM. Obtenido de: <https://psicomaldonado.files.wordpress.com/2014/07/la-problematizacic3b3n.pdf>
- García, L. y Carretero, M. (2017). La intervención en desarrollo humano. (En plataforma).

- González, A. M. (1987). *El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la Educación*. México: Trillas.
- González, A. M. (2008). *El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la Educación*. México: Trillas 3ª ed.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.
- Hills, I. (2012). Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. Universidad Alberto Hurtado. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/articulo.html
- Hult, M. & Lennung S.-A (1980) Towards a definition of action research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17, 241-50.
- Hurtado, J. (2013) El papel de la investigación-acción en la innovación educativa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM25/revista25OCinvestigacionaccion.htm>
- Jiménez, K. (2009, mayo 30). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, Vol. 33, Núm. 2, pp. 95-107.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Argentina: Aique.
- Johnson, D, Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. E.E.U.U: Paidós.
- Juárez, M., Rasskin, I., Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI. Obtenido de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Kuschel, V. (2016). *Desarrollo de actitudes y habilidades para promover el crecimiento personal: Técnicas de facilitación Rogerianas*. Chile. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/309240387_Desarrollo_de_Actitudes_y_Habilidades_para_Promover_el_Crecimiento_Personal_Tecnicas_de_Facilitacion_Rogerianas_Las_3C/link/5806c27008ae03256b76fdec/download
- Lafarga, J. (1986). Contexto histórico del enfoque centrado en la persona. En *Desarrollo del potencial humano*, (pp. 24-56). México: Trillas
- Lafarga, J. (2005). "Desarrollo Humano". *Prometeo. Revista Mexicana Trimestral de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. No. 45. pp. 7-12. México.
- Latorre, Antonio. (2003). *¿Qué es la investigación acción? La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Ed. Graó Obtenido de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lietaer, G. (1997) Capítulo 1: Autenticidad, congruencia y transparencia. En Brazier, D. (1997) *Más allá de Carl Rogers*. PP. 25-42. Bilbao: Desclée de Bruwer.
- Lodoño, L., Ramírez, L.A., Lodoño, C., Fernández, S., y Vélez, E. (2009). *Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación*. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 17. Obtenido de: www.funlam.edu.co/poiesis
- López-Yarto, L. (2001). *Dinámica de grupos: Cincuenta años después (5a edición.)*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Martínez, M (2006). Cambio de paradigma epistémico en Fundamentación epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona, Polis, vol. 15 Persona y otredad. Obtenido de: <http://polis.revues.org/4914>
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, España: Morata.
- Mejía et. al. (1998) Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica. ITESO, México.
- Moreira, V. (2001) La fenomenología como articulación entre teoría y práctica en psicología. En Moreira, V. (2001). Más allá de la persona. Santiago de Chile. Universidad de Santiago de Chile.
- Morfín, F. (2020). El Modelo educativo del ITESO. Obtenido de: <https://www.iteso.mx/documents/2624322/0/El+modelo+educativo+del+ITESO.pdf/11d68249-11e7-4ca9-86f3-633fea56fe6a>
- Napier, R y Gershenfeld, M. (1991). Grupos: teoría y experiencia. México: Trillas.
- Olivares, R. (2000). Antecedentes históricos del Desarrollo Humano Existencial Humanista. Texto inédito.
- Osalde, M. (2015). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. Universidad Mexicana. https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf

- Pacheco, G. (1993). La intervención comunitaria. Espacios de expresión y cambio social. En Renglones, revista del ITESO, núm.26. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Quitman, H., (1989). Psicología humanística: conceptos fundamentales y trasfondo filosófico, Barcelona: Herder. Punto 1.1 (Página 17) y 1.2 (Pág. 21)
- Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Madrid, España. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rogers, C. (1993). La relación terapéutica: Investigación y teoría recientes. En Desarrollo del potencial humano, (pp.155-169). México: Trillas.
- Rogers, C. (1973). Grupos de encuentro. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1982). Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C., (2007) La perspectiva centrada en la persona. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. Páginas: 413-455.
- Rogers, C., (2012) Teoría de la terapia y del cambio. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. Páginas: 19-47
- Rogers, C y Freiberg, J (1991) Libertad y creatividad en la educación. Tercera edición. Trad. Soler, J. Paidos Educador 1996: España.
- Rogers, C. & Kinget, M. (1990). Psicoterapia y relaciones humanas. Madrid: Alfaguara.
- Ruzafa, J. (2017). Estudio sobre el trabajo colaborativo en la resolución de problemas. Universidad de Almería. Obtenido de:

http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5833/17209_TFM%20JOSE%20DAVID%20RUZAFABA%20BLAZQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Scott, C.L. 2015. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. Documentos de Trabajo ERF, No. 14.

Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. Documentos de Trabajo ERF, No. 15.

Tobías, C y García-Valdecasas, J (2009) "Psicoterapias humanístico-existenciales: fundamentos filosóficos y metodológicos", Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol. XXIX, No 104, pp. 437-453.

UNESCO (2010). La educación encierra un tesoro. México.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Zañartu, L. (2018). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. Chile. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/CeciliaBuffa/luz-mara-zaartu-correa-aprendizaje-colaborativo>

Anexos

Anexo A. Formato de carta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Intervención con equipo PAP

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

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que, si por alguna razón necesito retirarme y no continuar con las sesiones acordadas, hablaré con el facilitador (a) y el grupo para informar sobre el asunto.
2. Que toda la información que se me proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos. Por lo que me comprometo a cuidar la confidencialidad de los contenidos de esta actividad. Confidencialidad significa, en este caso, no hablar con ninguna persona del grupo o ajena al grupo sobre los contenidos de las sesiones o de las personas que participan. En caso de necesitar hacer algún comentario me comprometo a hacerlo dentro de las sesiones programadas para este fin.
3. Que las sesiones serán facilitadas por Ana Luisa Rodríguez Ruíz estudiante de la maestría en Desarrollo Humano (DH).
4. Que serán un total de 10 sesiones con una duración de 60 minutos cada una en horario PAP (Proyecto de Aplicación Profesional).
5. Que las sesiones serán grabadas con fines académicos y el material recolectado será analizado con fin de dar cuenta de manera sistemática y metódica los resultados obtenidos a partir del trabajo grupal. Es necesario aclarar que del levantamiento de datos se omiten nombres, además de respetar la confidencialidad en todo momento.
6. Que este proceso de intervención está acompañado desde una de las materias de DH llamada Supervisión de la intervención, con el fin de monitorear y retroalimentar la pertinencia de las actividades que se pongan en práctica durante el proceso.
7. Que parte del compromiso con el grupo es construir un reglamento de manera participativa para favorecer el respeto y compromiso en todo momento.
8. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la coordinadora académica de la asignatura, Mtra. Marlé Carretero, al teléfono 3669 3434 ext. 3014, o al correo electrónico marle@iteso.mx.

Lugar y fecha

Nombre completo y firma

Anexo B. Ejemplo de ficha de supervisión de la práctica

ITESO.

**MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO
IDI III-SUPERVISIÓN
FICHA DE REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN**

Nombre del taller: El autoconocimiento y la empatía como habilidades y actitudes facilitadoras del trabajo colaborativo.

Facilitador (a): Ana Luisa Rodríguez Ruíz

Asesor (a): Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Fecha: 04-02-2020

Sesión número:2

Tema de la sesión: Descubriendo mis necesidades para el trabajo en equipo

1. LO CUANTITATIVO

1.1 Datos Generales

- **Asistentes** (en este punto se hace un listado de los participantes, ya nombrándolos con seudónimo); se puede consignar algún detalle sobre los o las participantes, por ejemplo: siempre llega triste, siempre llega tarde, participa o no participa, arrebatada la palabra, se aísla, etc. Se puede hacer una tabla e ir llenando sesión tras sesión.

Participantes	<i>Detalles de los participantes</i>
AL1 (CI)	Es introvertida, la mayoría de las veces participa cuando se le sede la palabra, es puntual.
AL2 (N)	Es reservada, pero participa, es puntual, se integra más con un compañero que con los otros dos
AL3(An)	Llega tarde, no es muy centrado en sus aportaciones, es participativo
AI4 (Ca)	Es reservado, prefiere escuchar y poner atención, cuando se le solicita participa y es muy atinado con sus comentarios. Es puntual.

- **Hora de inicio / hora de terminación**

9:15 a 10:20

1.2 **Reporte de actividades**

(Incluir todas las actividades planeadas)

Propósito particular	Actividades estructuras (si las hubo)	Evaluación
Que los integrantes identifiquen elementos que	Dar la bienvenida a los participantes.	En esta actividad se mostraron relajados, riéndose mucho en

<p>favorecen la integración de un equipo en un ambiente de confianza y respeto</p>	<p>I.-Participar en la Dinámica: preguntas y respuestas que ayudarán a que conozcan otros aspectos de los demás compañeros:</p> <p>Forman un círculo a solicitud del facilitador; cada integrante formula una pregunta a otro compañero del ámbito de la vida cotidiana y que le permita conocer más allá de la apariencia a otro compañero (viajes, lecturas, sueños, deporte, tiempo libre). Cada pregunta que se genere la contesta el resto del equipo, de tal forma, que al menos cada alumno</p>	<p>diferentes ocasiones, ponían atención a lo que respondían sus compañeros.</p>
--	--	--

	<p>formule una pregunta y la contesten los demás.</p> <p>II.-Descubrir las necesidades individuales para facilitar el trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben en cada uno de los 6 postit que se les reparten los elementos o hechos que necesitan estar presentes en el grupo para sentirse confortables, (aclarar que sentirse confortables alude a sentirse libres de poder participar, está ligado a que el equipo se sienta confiable y seguro). 	<p>Esta actividad primero permitió una reflexión personal para luego compartirla con los demás y luego analizar los conceptos generados por todos para entonces categorizar sus necesidades y a partir de estas categorías reflexionar para lograr vivirlo en el equipo.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Pegan los postit en el pizarrón y leen el contenido de cada uno y los agrupan por semejanzas y diferencias.• Contabilizan frecuencias para saber cuáles son los elementos o aspectos que tienen mayor demanda. <p>Identifican las mayores demandas y comparten por qué es importante esa demanda en el trabajo en equipos colaborativos; contestan preguntas: qué pasaría si no está presente y cuáles son las consecuencias.</p> <p>III.-Explicar por parte del facilitador, la actividad</p>	
--	---	--

	<p>que harán en tiempo independiente del estudiante (TIE), misma que traerán en la siguiente sesión:</p> <p>Cada integrante deberá escribir en una hoja 5 actividades que considera es bueno haciendo. También solicitará a un familiar y a un amigo le contesten lo mismo (5 actividades que soy bueno haciendo).</p>	
--	--	--

1.3 ¿Se cumplió lo programado? Si / no ¿por qué?

(Aquí, se checa contra el programa y se responde sí o no en relación al cumplimiento de lo planeado; acto seguido se explicitan las razones de porque los cambios realizados o el por qué no se logró poner en marcha todas las actividades anticipadas.

Sí se logró lo planeado

1.4 Recursos y fuentes utilizadas

Sólo fueron Post it y marcadores

1.5 D. E. A. S

- ***Dificultades***

(Son aquellas cosas que sucedieron que no estaba en las manos del facilitador o facilitadora resolver)

- ***Errores***

(Son aquellas cosas que pudo haber previsto o atendido el facilitador o facilitadora y no lo hizo)

No tomar fotos de los conceptos que escribieron los participantes en los post it y luego como los agruparon por categorías.

- ***Aciertos***

(son aquellas cosas que se realizaron para atender situaciones imprevistas, estrategias que no estaban contempladas; cosas extraordinarias, novedosas)

- ***Sugerencias***

(aquí se consignan las recomendaciones que tienen que ver con mejora de la siguiente o siguientes sesiones).

Tomar evidencia cuando se realicen actividades en el pizarrón y cuando realicen ejercicios escritos, recolectar las hojas, para ir formando un expediente.

2. ***LO CUALITATIVO***

2.1 Diario de campo

a. **Relato descriptivo**

Inicia la sesión con el objetivo de seguir conociéndonos más, por lo que se solicita para la primera actividad, sentarnos en círculo (solo con las sillas sin las mesas) para comenzar a preguntar. Alguno de los integrantes inicia formulando una pregunta para que sea respondida por los demás, las

preguntas deben ser de la vida cotidiana. De esta manera cada integrante al menos formuló una pregunta que los demás respondieron, permitiendo que entre los integrantes se fueran conociendo un poco más. Durante la ronda de preguntas, se veían los integrantes relajados, atentos, hubo risas, en algunos casos profundizaban más para saber de la respuesta de alguno de los compañeros.

La segunda actividad estaba enfocada para reflexionar sobre los elementos que consideran deben estar presentes para sentirse a gusto y seguros en el equipo, para ello se les proporcionó 5 hojitas a cada integrante en las cuales tenían que escribir lo que solicitaban para sentirse seguros en el equipo, posteriormente las pegaron en el pizarrón para ver de forma general todos los conceptos, posteriormente se solicitó que categorizaran los conceptos, es decir agruparían lo que se veían similares y también hacer el conteo para saber cuáles eran los más demandados. Lo que resultó en primer lugar fue la comunicación, el segundo la motivación y la tercera comprensión. A partir de estos conceptos cada integrante expresó lo que esperaba vivir en el equipo y el por qué era importante.

b. Emociones vividas

En mi había menos nerviosismo, ya que con la sesión anterior percibí que estuvieron participando y contentos por lo que me sentía más segura.

En la primera actividad, al igual que los participantes me sentí muy relajada, fluían las preguntas y respuestas y se veían interesados por conocerse, hubo muchas risas, por lo que era ameno el espacio, me gustaba escucharlos.

La segunda actividad me agrado verlos que entre los 4 estaban buscando como construir las categorías y entre ellos describían los conceptos y el por qué sí o no deberían ir en esas categorías.

c. Reflexividad

Considero que la primera actividad les permitió relajarse y permitirse escucharse para conocerse. En mi noté también mayor relajación y fluía más, tratando siempre en todo momento de generar ese ambiente de confianza y respeto. Por otra parte, necesito seguir trabajando en mí, para conectar los elementos que algunos de los integrantes externa de forma más profunda.

2.2. Observaciones y reflexiones

(Aquí se registran las principales reflexiones en torno a los puntos, no es tono descriptivo sino analítico)

a. Sobre la facilitadora (habilidades y actitudes puestas en juego)

El crear un ambiente de confianza, el sentirme más segura con las interacciones, escucha activa, sentarnos en círculo para vernos a los ojos.

b. Sobre las (os) facilitadas (os) (aquí se da cuenta de las impresiones que se van teniendo sobre la participación de las personas; sobre sus respuestas o reflexiones; sobre su avance, sobre los liderazgos, sobre emociones, sobre preguntas, etc.

Fue una sesión de una participación continua, la primera parte de la sesión quizá fue más con el fin de conocerse, un poco más fuera del contexto escolar y del proyecto para generar confianza. La segunda parte tuvo más participaciones reflexivas, porque fue a partir de los conceptos que los mismos integrantes escribieron, que expresaron mayor profundidad.

- c. **Sobre las interacciones grupales** (sobre los grupos que se van creando, sobre la cordialidad entre ellos, sobre las relaciones conflictivas, sobre el tipo de comunicación entre ellos, sobre liderazgos, etc.

Es la tercera semana del semestre y es posible percibir que ya hay más interacciones entre ellos, se puede ver más confianza, bromean entre ellos, apoyan a su compañera de intercambio cuando hay alguna palabra que se le dificulta.

- d. **Sobre la participación** (si se están involucrando, si les hace sentido, cómo es su participación, etc. Si participan y se involucran, comprenden la finalidad de las sesiones y están dispuestos a aportar para que se genere confianza.

- e. **Sobre objeto problema no. 1** (son los tres temas centrales del TOG)

Autoconocimiento: La segunda actividad, al solicitar que de forma individual escribieran los elementos que necesitan que estén presentes en el equipo para sentirse seguros, permitió que reflexionaran de forma personal, para luego reconocerse o identificarse con los conceptos de los otros compañeros. Al final de la dinámica hubo una reflexión importante, donde una de las integrantes externó que eran muy similares varios de los conceptos, por lo que es posible observar que todos buscan el mismo objetivo como equipo.

- f. **Sobre objeto problema no. 2**

Empatía: La primera dinámica que principalmente fue preguntar y responder acerca de temas generales, permitió que conocieran otros elementos de sus compañeros fuera de la formalidad del proyecto, esto con la finalidad de ver afinidades de gustos, de tipo de música, comida, sus espacios preferidos, etc; para ir generando confianza y empatía en el equipo.

- g. **Sobre objeto problema no. 3**

Trabajo colaborativo: En la segunda actividad cuando terminaron de forma individual de escribir sus conceptos, los pegaron el pizarrón y a partir de ahí como

equipo tenían que decidir cómo acomodar los conceptos por categorías o temas, durante el acomodo se preguntaban entre ellos como entendían el concepto para saber si pertenecía a una u otra categoría. La segunda parte fue ir reflexionando sobre los conceptos predominantes como la comunicación, comprensión, amistad, confianza, y a partir de ellos, los participantes generaron compromisos como estar abierto a opiniones, siempre escucharnos, respetar las opiniones del otro y preguntar cómo nos sentimos.

Anexo C. Ejemplo de fragmento de transcripción de sesión

Nombre de la facilitadora: Ana Luisa Rodríguez Ruíz

No. De sesión: 1

Fecha: 28-01-2020

Hora de inicio: 9:15 am

Hora de terminación: 10:20

1.- Contexto de sesión de intervención:

a. Lugar de la sesión: El salón de clases

b. Datos generales de los participantes

AI1 (CI)

AI2 (N)

AI3(An)

AI4(Ca)

F (Facilitador)

Tiempo	Registro textual
2.20	Previo al inicio de la grabación

	<p>Facilitador: Explicó al equipo el objetivo de las sesiones que se tendrán cada semana.</p> <p>Se compartió con cada integrante de equipo la carta de confidencialidad de la información para que fuera firmada.</p>
4.30	<p>F: se acuerdan de que les había dicho que iban a ser sesiones de una hora cada semana, entonces parte de esta dinámica ahora es algo que decía AI2 en la sesión pasado era de pues tenemos que seguirnos conociendo, es como generamos mayor confianza en el equipo y lo que les quiero pedir ahorita es que cada uno, bueno quien quiere empezar a hacer una pregunta, de tal manera que alguien pregunta y los demás contestan esa pregunta pero no tenga que ver con lo escolar, mas es con la finalidad de conocernos un poco más, entonces a ver quién empieza para que contestemos los demás.</p> <p>AI3: este ¿qué les gusta hacer en su tiempo libre los fines de semana?</p> <p>F: a ver quién quiere contestar</p> <p>AI1: mm aquí en México viajar, hacer deporte, ver a mis amigos</p> <p>F: amigos, deporte, viajar</p> <p>AI2: a mí me gusta salir a correr o salir de fiesta</p> <p>F: Fiestera (se ríe AI2), ¿AI4?</p> <p>AI4: me gusta irme a mi rancho a pescar</p> <p>F: ¿a dónde?</p> <p>AI4: a es por Tapalpa</p> <p>F: entonces la pesca</p> <p>AI3: a qué tiempo esta, ¿cómo a una hora?</p> <p>AI4: hora y media</p> <p>AI3: ah está bien cerquita, a mi Irapuato me queda como a 2 horas</p> <p>F: y yo cuando tengo oportunidad si es retomar el ejercicio, este si salir, si me gusta conocer por lo regular algún nuevo restaurante y sino ver series, es mi pasión (risas).</p> <p>¿A ver quién más quiere preguntar? ¿AI4?</p> <p>AI4: no se me ocurre nada</p> <p>F: ¿AI2?</p> <p>AI2: ¿cuál es su comida favorita?</p> <p>F: a ver ¿AI2?</p>