
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL, ACUERDO SEP. No. 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

DEPARTAMENTO DE SALUD, PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO



**EL CRECIMIENTO HUMANO DE UN GRUPO DE ALUMNOS DE
PSICOLOGÍA A PARTIR DE SU PARTICIPACIÓN EN UN PROYECTO DE
FORMACIÓN PROFESIONAL: LAS SENSACIONES, LOS SENTIMIENTOS
Y LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO
P R E S E N T A**

LIC. LAURA EUGENIA ALVAREZ GIL

**ASESORA
DRA. ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ**

**COMITÉ LECTOR
MTRA. ANA MARÍA TAPIA OROZCO
DR. GERARDO ANTONIO AGUILERA PEREZ**

TLAQUEPAQUE, JALISCO A OCTUBRE DE 2008

AGRADECIMIENTOS

Agradezco:

A mi asesora de tesis la Dra. Elba Noemí Gómez Gómez su apoyo, facilitación y acompañamiento al realizar mi trabajo de tesis.

Al Dr. Salvador Moreno López y a la Mtra. Sofía Cervantes Rodríguez, su orientación en la metodología de los Proyectos de Formación Profesional.

A la Mtra. Ana María Tapia Orozco su ayuda a delimitar el tema de la investigación y a leer mi trabajo de tesis.

Al Dr. Gerardo Antonio Aguilera Pérez su lectura a mi trabajo de investigación y su apoyo en el proceso de recepción de grado.

A Daniela, Mariana, Marco, Andrea y Karla su interés y entusiasmo para colaborar en la investigación de campo, así como también a los estudiantes que integraban el grupo del PFP.

A mi familia, amigas (os) y colegas significativos que me alentaron con afecto y me acompañaron en el camino para la realización del trabajo de investigación, proceso que abonó a mi desarrollo personal y profesional.

“No tratéis de guiar al que pretende elegir por sí mismo su camino”

William Shakespeare

ÍNDICE

	PÁG.
I INTRODUCCIÓN	4
II LA METOLOGÍA: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	10
III EL MARCO TEÓRICO	19
IV EL CONTEXTO	51
EI ITESO	52
El surgimiento	52
La filosofía educativa	52
La renovación curricular	54
LOS PROYECTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL:	55
El surgimiento	55
La propuesta	56
Sus propósitos	56
La estructura	58
La docente y su papel	62
RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE CRECIMIENTO:	
SEMESTRE DE OTOÑO	64
V EL ANÁLISIS DE DATOS	77
Actitudes facilitadoras de la docente	78
Las sensaciones	82
Los sentimientos	94
Los proceso de pensamiento	103
VI CONCLUSIONES	114
VII BIBLIOGRAFÍA	121
VIII ANEXOS	125
Anexo 1	126
Anexo 2	127
Anexo 3	129

I. INTRODUCCIÓN

Hasta el semestre de otoño de 2002 mi experiencia como docente se había desarrollado en espacios áulicos, principalmente. En enero de 2003 inicié mi trabajo como profesora en los Proyectos de Formación Profesional en el área laboral. En mi primer semestre en el PFP, al observar el proceso de los alumnos descubrí que había diferencias significativas en mi labor docente cuando éste se desarrollaba en espacios exclusivamente áulicos y cuando se involucraba la práctica; me di cuenta de que la dinámica de trabajo era distinta, mi manera de interactuar y el involucramiento de los alumnos en su aprendizaje lo eran también. En particular, llama mi atención la participación activa de los estudiantes en procesos que implicaban la reflexión y la acción, también salió a la luz, que las sensaciones, los afectos y los procesos cognitivos afloraban en las reflexiones de los alumnos y ello me llevó a pensar que eran indicadores de crecimiento, tanto a nivel personal como profesional, de ahí surgen una serie de inquietudes, que me llevan a plantear el trabajo de investigación que ahora presento. Y que lleva como título: “El crecimiento humano de un grupo de alumnos de psicología a partir de su participación en un proyecto de formación profesional: las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento”.

Para contextualizar un poco, menciono que la experiencia docente a la que hice alusión en el párrafo anterior, la cual es el referente del trabajo que ahora presento, se realizó con estudiantes de la licenciatura en psicología, el grupo estaba conformado por 16 alumnos, para efectos del trabajo de investigación se invito a colaborar a cinco de ellos. Los alumnos como implementación de su PFP prestaban un servicio profesional en un escenario laboral, que a su vez tenía la connotación de ser una institución de asistencia social.

Durante mi participación como docente en los PFP yo estaba terminando mi proceso formativo en la maestría en Desarrollo Humano, lo cual fue matizando mi práctica pedagógica con elementos del enfoque centrado en la persona, estos acercamientos me permitieron entender mi actividad pedagógica desde otra perspectiva, resalta el centrar la confianza en el proceso del alumno, desde la afirmación de la presencia del cuerpo y la mente en la construcción creativa de la persona, como ser único e irrepetible con una tendencia básica al crecimiento, a la autodeterminación y a la actualización. En

esa línea, fueron importantes las enseñanzas de Rogers en su afirmación de “que el único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático” (Rogers, 2002, p 184).

El paradigma de Desarrollo Humano suscribe que el aprendizaje debe de ser integral, se afirma que al estar los alumnos en contacto con experiencias reales se ponen en juego procesos cognitivos y afectivos que contactan al estudiante con sus necesidades y su entorno social; el adquirir conciencia de dichos procesos y el tomar decisiones genera crecimiento en las personas. También dicho paradigma hace alusión al aprendizaje significativo, que se refiere a que el proceso de aprendizaje de los discentes se encuentra íntimamente ligado a la construcción de sentido y a lo que les resulta útil para su existencia, ello de acuerdo a sus metas personales, lo cual favorece el proceso transformador de la persona. El modelo educativo propuesto por Carl Rogers responde a un enfoque integral o humanista, ya que se centra en la totalidad del hombre: inteligencia, conducta y afectividad.

El Desarrollo Humano considera al ser humano valioso por sí mismo, digno de confianza y de naturaleza constructiva, defiende la tesis de que las personas tienen un potencial interno, el cual es favorecido en su desarrollado al estar en contacto con situaciones y problemas reales y con una mediación docente que propicie un entorno de libertad, de escucha, de respeto y de cooperación y que al mismo tiempo mantenga actitudes facilitadoras de empatía, de autenticidad, de aceptación y de si así fuese, se aumentan las probabilidades de que en el alumno aflore la tendencia al cambio y a la actualización en ellos y en su entorno social.

Hablar de Desarrollo humano es hablar de sentimientos, sensaciones y procesos de pensamiento, de aprendizaje integral y significativo, de aprender a aprender, ya que el alumno es un individuo con su propio potencial en constante crecimiento y desarrollo. El Desarrollo humano considera que el sujeto se involucra íntegramente en su propio proceso de aprendizaje con sus emociones y su inteligencia, desde sus necesidades individuales y sociales.

El marco anteriormente planteado coincide plenamente con la metodología desarrollada en los Proyectos de Formación Profesional, ya que se enfatiza el aprendizaje integral y significativo, así mismo se trabaja con

metodología participativa donde los alumnos construyen unidades de aprendizaje para aprender unos de otros, a su vez se favorece que los estudiantes se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje. En mi participación en los PFP mi rol como docente fue el de facilitadora, con énfasis en la recuperación de la experiencia y el seguimiento cercano. El espacio me resultó propicio para poner en juego algunas actitudes facilitadoras, entre las que resaltan la empatía, la aceptación y la autenticidad, también pude favorecer condiciones facilitadoras como, la escucha, el respeto, la honestidad, la apertura, la libertad de expresión, entre otras, las cuales fueron puestas en escena desde diversos mecanismos ya narrados en el contexto.

Dada la metodología de corte participativo, los alumnos trabajaban e interactuaban activamente entre ellos, con la docente y con el personal involucrado en el escenario, los estudiantes se manifestaban con sus distintas características en relación a sus motivaciones, problemáticas, afectos, pensamientos, etc., y construían el aprendizaje por lo que en el constante interactuar con distintos sujetos enriquecía su proceso de crecimiento y sus experiencias, por lo que me intereso acercarme a reconocer algunos indicadores de su proceso de crecimiento, en concreto, dar cuenta de los procesos de pensamiento, sentimientos y sensaciones de los alumnos durante la experiencia en el escenario en este trabajo de tesis, como proceso transformador de crecimiento personal y profesional integral.

A partir de mi involucración en dicha forma de docencia y teniendo como materia prima las reflexiones de los alumnos, me di cuenta de que cuando la experiencia les resultaba significativa también impactaba en el proceso de su crecimiento como personas. Algunos cambios que llamaron mi atención tienen que ver con: la responsabilidad, el compromiso, el trabajo en equipo, la autonomía, la resolución de conflictos, el reconocimiento y manejo de los afectos, los procesos de identificación colectiva, la comunicación y relación espontánea, abierta y cercana con la docente y, el aumento de la confianza y la seguridad en ellos mismos, entre otros.

Las inquietudes surgidas eran amplias y difícil de ser abordadas todas en una sola investigación, es por ello que al buscar un eje estructurador de las mismas, me di cuenta de que una constante transversal era la presencia de procesos cognitivos, afectivos y los vinculados con las sensaciones, los cuales

se ponían en juego por medio de una serie de interacciones con distintos elementos que componían el trabajo en el escenario, como eran objetivos de trabajo, contextos organizacionales e institucionales, normas, estilos de liderazgo, la comunicación, etc.

Descubrí, también, que los procesos cognitivos, afectivos y los relacionados con las sensaciones se daban simultáneamente en el proceso de aprendizaje en los estudiantes y resultaban recursos importantes tanto para los docentes como para los alumnos en la dinámica referida; me percaté de que no siempre eran tomados en cuenta y mucho menos abordados como procesos de crecimiento humano.

Ello me llevó a interesarme en lo que referían los alumnos en torno a sus sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento, de tal forma que decidí realizar mi trabajo de tesis partiendo de la siguiente pregunta de investigación: ¿De que manera se ve favorecido el crecimiento humano cuando jóvenes de la carrera de Psicología recuperan sus sensaciones, sus sentimientos y sus procesos de pensamiento, durante su participación en un Proyecto de Formación Profesional?

Algunos de los argumentos que sostenían dicha pregunta eran, que si bien era cierto que estaban presentes dichos procesos en la experiencia de los alumnos y también lo era, que no eran suficientemente reflexionados por los discentes, aun siendo un espacio de trabajo intencionado en la metodología de los PFP, el supuesto que sirvió de guía fue el que si se favorecía la recuperación sistemática de los mismos ello facilitaría el que los alumnos pudieran dar cuenta de su tendencia actualizante, de su crecimiento, y yo, poder documentarlo como trabajo de investigación.

Entonces, el objeto de estudio de la tesis es el crecimiento humano de un grupo de alumnos de psicología, recuperado a través de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento, expresados por los estudiantes a partir de su involucración en un proyecto de intervención en una organización.

Recapitulando, el presente trabajo de investigación parte de la recuperación de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento de un grupo de alumnos involucrados en el PFP para dar cuenta de su crecimiento humano.

El documento de tesis que hoy presento está constituido por un apartado de **Metodología**, que básicamente narra el proceso de investigación; después le sigue el **Marco Teórico**, que presenta un panorama de distintas modalidades de aprendizaje y perfila una discusión en torno a las tres dimensiones que componen este trabajo: los sentimientos, las sensaciones y los procesos de pensamiento. Finalmente, se toca el tema de las actitudes y condiciones que favorecen el aprendizaje integral centrado en el estudiante. Después le sigue el apartado de **Contexto**, que consta de una aproximación a la institución educativa, el surgimiento, la propuesta y la estructura de los Proyectos de Formación Profesional, así como la docente y su papel y la recuperación de la experiencia de crecimiento en el semestre de otoño. Le sigue el **Análisis de Datos**, que inicia con el aporte de las actitudes facilitadoras de la docente, le sigue el crecimiento de los alumnos a través de las sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento y sus evidencias. Por último se presentan **Las Conclusiones, La Bibliografía y Los Anexos**. Espero que este trabajo de investigación cumpla con el rigor científico que exige este tipo de escritos y que aporte algo innovador al campo del Desarrollo Humano.

II. METODOLOGÍA: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio de esta investigación es el crecimiento humano de un grupo de alumnos de psicología, recuperado a través de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento, expresados por los estudiantes a partir de su involucración en un proyecto de intervención en una organización. El título de este trabajo es: El crecimiento humano de un grupo de alumnos de psicología a partir de su participación en un proyecto de formación profesional: las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento.

Para poder abordar el objeto de estudio elegido creo conveniente hacerlo desde la investigación de corte cualitativo, dado que ésta metodología es inductiva el investigador desarrolla conceptos y comprensiones a partir de pautas de los datos, así mismo el propósito de la metodología es comprender los hechos tal y como son entendidos por los sujetos participantes en los contextos estudiados; también se recuperan los discursos de los sujetos involucrados, tanto orales como escritos. Este modelo de investigación busca la complementariedad, es flexible y abierto. El investigador tiene una perspectiva holística por lo que considera al escenario, a las personas, a los grupos como un todo (Merino, 1995)

Por lo anterior abordaré los discursos de los alumnos y daré cuenta del crecimiento humano de los estudiantes a través de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamientos, tomando en cuenta los diferentes contextos y las distintas interacciones de los educandos, por lo que pretendo estudiar el proceso de crecimiento que se da en los alumnos y dar cuenta de las reflexiones que hacen los estudiantes en relación a las tres dimensiones estudiadas, las cuales muestran el crecimiento personal y profesional de los discentes.

Para este modelo de investigación lo importante es la forma de preguntas que le haga el investigador a la realidad, es decir, el modo en que se acerca a su objeto de estudio, por lo que se inicia con preguntas o cuestionamiento a la realidad que permitan el acercamiento al fenómeno que se pretende estudiar. El mismo objeto de estudio va sufriendo adecuaciones en el trayecto, y éste tiende en un primer momento a abrirse para después irse definiendo con más precisión, intentando respetar la subjetividad en equilibrio con la objetividad (Gómez, 2002).

Ligada a lo anterior aparece como imprescindible la interpretación como herramienta en el análisis de los datos, es decir ir más allá de lo evidente y buscar construir categorías de corte analítico. Esto es trascender el nivel descriptivo, busca los simbolismos, los significados, los procesos, de comunicación y de intersujetividad. Otro elemento importante es mantener abierta la creatividad, la búsqueda, la curiosidad en el caminar y principalmente al concretar los hallazgos en la escritura de los resultados (Romo, 1997).

Es importante reconocer la realidad social como multideterminada, compleja, holística y heterogénea, en el caso que hoy nos ocupa en su doble vertiente: el crecimiento de los alumnos y las condiciones de la experiencia de intervención; es decir, advertir las condiciones naturales y concretas en que se presenta la problemática por indagar y la manera como la enfrenta el estudiante, proceso que permite la pluralidad de respuestas a las tres dimensiones estudiadas; dicho proceso de trabajo, también complejo, parte de la gestión de una intervención, en el que se requiere interactuar con distintas personas en el escenario, la docente, los pares; así como, relacionarse con distintos contextos, problemáticas, políticas, competencias, herramientas, etc. para que los alumnos logran los resultados.

Elijo abordar mi trabajo de investigación desde el paradigma interpretativo dado que hablar del proceso de crecimiento de los alumnos desde las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamientos que afloran en los estudiantes me lleva a acercarme a los múltiples contextos en el proceso de trabajo que están interconectados: en los alumnos en formación donde esta en juego su historia, su identidad, son sujetos vivos; la realidad concreta y lo cotidiano; lo objetivo y lo subjetivo; la intersujetividad, lo consciente e inconsciente, los simbolismos y significados, lo evidente y lo oculto, etc. (Gómez, 1995)

Aunque reconozco que el proceso de construcción es complejo, abierto creativo y flexible, mantengo el esfuerzo permanente por el rigor metodológico para orientar la tarea, cuidando mantener el centralismo en la voz de los estudiantes desde su propia experiencia, desde sus aprendizajes significativos que lo llevan a un crecimiento como personas.

Este trabajo hace confluir dos lógicas: la de un proyecto de intervención en el que yo estaba involucrada como asesora y un proyecto de investigación diseñado alrededor de dicho proceso.

1. El proyecto

El origen de este trabajo se remite a mi involucración en un proyecto de formación profesional en la carrera de psicología, desde mi papel de docente responsable de un grupo de alumnos, con dos tareas sustantivas: el seguimiento a su trabajo en el escenario laboral y la facilitación de la recuperación y reflexión de su experiencia, de donde parte la presente investigación.

La población: los alumnos de la Licenciatura en Psicología que participaron en el proyecto de formación profesional fueron dieciséis. Fue un grupo mixto con un promedio de edad de veinte años que cursaron quinto y sexto semestre, esta experiencia de intervención se inició en el semestre de primavera y se siguió con el de otoño, para efectos de este trabajo sólo se abordó el semestre de otoño. Los estudiantes realizaron este proyecto en el área de la psicología laboral en una Institución de Asistencia Social, el proyecto estaba dividido en tres áreas de trabajo: a) Diagnóstico de Clima Organizacional, b) La Evaluación del Proceso de Reclutamiento, c) Diagnóstico de Necesidades de Capacitación.

Los alumnos trabajaron cuatro horas a la semana en los PFP: los martes de 10:00 a. m. a 2:00 p.m. Las dos primeras horas fueron para el proyecto de servicio profesional, de 10:00 a. m. a 12:00 p.m.; y las dos horas siguientes, para el trabajo de reflexión y generación de aprendizajes, de 12:15 p.m. a 2:00 p.m.

2. El diseño de la investigación

- a. Elección del tema de estudio
- b. Definición del objeto de investigación

- c. Elección del universo de investigación, constituido por 5 estudiantes (cuatro mujeres y un hombre) y la asesora, en primer lugar, y en segundo lugar, el trabajo de intervención de los alumnos, la organización a nivel global y el proyecto de formación profesional.
- d. Planteamiento de las preguntas a la realidad
- e. Elaboración del marco teórico. Este se fue elaborando durante el transcurso de la investigación.
- f. Diseño de instrumentos: guía de preguntas sobre sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento, guía de preguntas sobre actitudes facilitadoras del docente, guía de preguntas sobre aprendizajes significativos.

3. El trabajo de campo

Recuperación de sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento

a. Convenio con los alumnos

Una vez diseñada la guía de preguntas, esta guía contenía las siguientes cuestiones, se le pedía al alumno describir una experiencia significativa en un día de trabajo en el escenario y a partir de dicha experiencia contestaba con relación a las sensaciones: ¿Qué te dice tu cuerpo?; a los afectos: ¿Qué sentimientos percibes en ti?; a los procesos de pensamiento: ¿Qué procesos de pensamientos se movilizan en ti: analizar, sintetizar, evaluar, relacionar, comparar, observar, diferenciar, etc.? (anexo 1)

Al iniciar el semestre, la segunda semana de clases en sesión de grupo, les comenté a los alumnos mi interés en realizar la investigación para efectos de la tesis de Desarrollo Humano, sobre el crecimiento de los alumnos en el Proyecto de Formación Profesional, recuperado a partir de las sensaciones, sentimientos y proceso de pensamiento, y solicité su colaboración en la investigación de campo elaborando cuestionarios, cinco alumnos se interesaron en colaborar.

b. Piloteo del cuestionario

La semana dos me reuní con los cinco alumnos, les entregué a cada uno la guía de preguntas y les expliqué cómo llenar el registro. Cada alumno se tomó un tiempo para leer el contenido de la guía, surgieron algunas dudas, mismas que aclaré, también envié el formato a sus direcciones electrónicas, ya con modificaciones de acuerdo a los comentarios hechos por los alumnos.

c. Respuesta de la guía y retroalimentación

A partir de la segunda semana de clases los alumnos contestaron la guía de preguntas cada martes al terminar la sesión de trabajo en el escenario y me lo entregaban o lo enviaban por correo electrónico un día después.

A partir de la tercera semana regresé la guía de preguntas con las observaciones y la retroalimentación al mismo y una vez que lo revisaban los estudiantes me lo regresaban. Este procedimiento lo hicieron los alumnos durante 12 semanas de trabajo en el semestre.

d. Seguimiento

En la semana cuatro del semestre me entrevisté con cada alumno para platicar sobre la elaboración de la guía de preguntas y aclarar sus posibles dificultades, previa cita. En la entrevista solicité a cada alumno su autorización para grabar la sesión, por lo que los cuatro alumnos que asistieron a la entrevista estuvieron de acuerdo. Durante la entrevista se hicieron comentarios de las dificultades, por ejemplo: una alumna expresó su confusión al describir las sensaciones y los afectos; otra, tenía problemas para describir una experiencia significativa en un día de trabajo en el escenario, ya que consideraba que en dicho día aparecían varias experiencias, por lo que para ella era difícil concretar y también se le dificultaba detectar las sensaciones, por lo que estuve haciéndoles preguntas en relación a sus dudas, ellas reflexionaban sus respuestas hasta que les quedó claro cómo detectar las sensaciones y cómo diferenciar los afectos.

La entrevista es una de las más comunes y poderosas herramientas para tratar de comprender nuestra existencia humana. Incluyen una gran variedad de formas y multiplicidad de usos, la más común es la entrevista verbal cara a cara (Sierra, 1998). Esta entrevista es abierta y permite el intercambio de ideas entre entrevistador y entrevistado, para complementar o entender lo que se busca individualmente.

La entrevista cualitativa es un tipo de entrevista no directiva, abierta, no estructurada ni estandarizada. La entrevista cualitativa sigue, pues, el modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de simular un diálogo entre iguales (Sierra, 1998).

Diario de campo de la docente

El diario de campo es un instrumento de tipo etnográfico, donde se consignan por escrito las observaciones y reflexiones del investigador, así como algunos diálogos de los sujetos implicados en la investigación. Funge como un elemento transversal en relación al resto de las técnicas, con la idea de consignar los eventos cotidianos en tono de descripciones densas y que se utilizó en cinco sesiones a lo largo del proceso de trabajo.

Durante el semestre realicé un diario de campo en algunas sesiones de trabajo, rescatando principalmente las condiciones de la relación facilitadora como son la autenticidad, la aceptación y la empatía principalmente. El procedimiento que seguí fue en la sesiones de trabajo en un hoja de un cuaderno anotaba las interacciones y los diálogos más significativos de los estudiantes, después de la sesión de trabajo realizaba los registros de observación en la computadora en los que anotaba la fecha de la sesión, una breve contextualización de la misma, los nombres, las interacciones y los diálogos de los alumnos.

Registro de las actitudes facilitadoras y aprendizajes significativos

Para efectos de rescatar mis actitudes facilitadoras que quedaban en los alumnos, la semana catorce entregué a cada estudiante la guía de preguntas para recabar la información en la semana dieciséis; una vez elaborada, cada docente me la entregó (anexo no. 2). También, para recuperar mis actitudes facilitadoras y los aprendizajes significativos de los participantes, entregué la guía de preguntas a los alumnos la semana quince en la sesión de trabajo, la cual me regresaron ese mismo día (anexo no. 3).

4. El análisis de los datos

La categorización

- a. Leí dos veces el conjunto de las respuestas de la guía de preguntas sobre sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento, ello para familiarizarme con la información.
- b. Sobre cada uno de los tópicos, subrayé sensaciones, sentimientos y procesos de pensamientos enunciados y procedí a realizar un listado de cada uno.
- c. Fui elaborando categorías sobre cada tópico y ubiqué frecuencias.
- d. Después realicé un acercamiento de análisis particular para cada tópico:
Sobre las sensaciones. Identifiqué manifestaciones corporales, las organicé en categorías y las asocié con las situaciones que movilizan cada sentido o sensación de los registros de información.
Sobre los sentimientos. En torno a las categorías de los sentimientos se asociaron las situaciones que moviliza cada grupo de sentimientos.
Sobre los procesos de pensamiento. Se analizaron las operaciones y los contenidos de pensamiento y se realizaron categorías.

Sobre las actitudes facilitadoras de la asesora. Se siguió el mismo procedimiento utilizado en la categorización general y los resultados se utilizaron como elemento contextual para iniciar el capítulo de análisis.

El diario de campo de la docente y los aprendizajes significativos fueron elementos que contextualizaron de manera triangulada las evidencias arrojadas por la guía de sensaciones, sentimientos y procesos de pensamiento.

5. La escritura

Finalmente, procedí a la elaboración del documento final.

III. MARCO TEÓRICO

La educación integral

Todo proyecto relacionado con el crecimiento de los alumnos, como lo es esta propuesta de investigación, debe tener un sustento teórico a partir del cual se conciba la manera en la que se autodetermina el sujeto en ese proceso de humanización. Según S. Moreno (1983, p. 20), el modelo educativo propuesto por Carl Rogers responde a un enfoque integral o humanista, ya que se centra en la totalidad del hombre: inteligencia, conducta y afectividad. Una de las grandes tragedias de la educación moderna, dice Rogers, es darle mayor importancia al aprendizaje cognitivo, es decir, descartar de antemano la posibilidad de recuperar la experiencia emotiva que pone en contacto al sujeto con sus necesidades y con su entorno social, y que además, facilita el aprendizaje. Confiar sólo en un conocimiento fijo, fuera de la experiencia emotiva, sin dar pie a cuestionamientos, da como resultado propuestas estáticas inamovibles que no permiten un desarrollo pleno de la persona. La educación moderna, por lo tanto, debería centrarse más en los procesos que en el conocimiento estático: “El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático.” (C. Rogers, 2002: p. 184)

La propuesta humanista se interesa por ese proceso transformador en donde el sujeto total, cuerpo y mente, se va convirtiendo en persona (Moreno, 1983: p. 19), es decir, en un ser humano, valioso por sí mismo, de naturaleza constructiva y digno de confianza cuando funciona libremente y en un espacio adecuado, que se libera y libera, que se hace responsable de su hacer en su interacción social, que construye el mundo que quiere para sí y para los demás como señala Salvador Moreno:

(...) cuando el ambiente interpersonal-social es el adecuado y la persona puede abrirse a la experiencia de todas sus necesidades personales y sociales, cuando puede simbolizar con claridad en su conciencia las múltiples y diversas experiencias internas, y cuando puede tomar en cuenta tanto la información interna como la información externa, entonces es posible confiar en que la persona se irá, en la mayoría de los casos, por caminos y direcciones que promuevan su propio crecimiento y que sean socialmente constructivas. (S. Moreno, 1983: p. 21)

Aquí, el sujeto se hace responsable de su propia educación ya que es un ser capaz de dirigir su vida adecuadamente, elige sus valores, toma decisiones, asume las consecuencias de sus acciones, ideas y sentimientos (ibid, pp. 19-20). Formar hombres que se hacen responsables de su hacer y sentir; que saben responder a la problemática real de todos los días, es formar personas educadas. Una persona que ha aprendido a aprender, a adaptarse y a cambiar, a aplicar los conocimientos a situaciones concretas, a ir tras la solución de problemas, a buscar nueva información que de respuesta a sus necesidades, esto lo hace un ser seguro de su hacer; es un ser íntegro, que escucha y lee sus propios sentimientos, que es consciente de que su actuar es reflexivo, por lo mismo, reconoce que no puede aprender de manera aislada y que las relaciones interpersonales le facilitan el aprendizaje.

Respecto a las características del profesor en la educación integral, partimos de una de las hipótesis de trabajo de Rogers (en S, Moreno: 1983: pp. 22-23), la cual señala que el docente centrado en la persona coloca al alumno en contacto real con la problemática de la vida, despierta su interés por aprender, por crecer, descubrir y crear. Por lo tanto, este tipo de educador no considera el proceso de aprendizaje como algo fijo y determinado de antemano, ni cree que deba dirigirlo hacia donde no sea significativo al alumno, sino que el aprendizaje es un proceso que inicia desde las necesidades del sujeto, en donde todos aprenden de todos, nadie educa a nadie y su rol es facilitar el aprendizaje (ibid., p. 19):

(...) una premisa básica en la educación centrada en la persona es que: *se pueda confiar en los estudiantes; es posible tener confianza en su curiosidad innata y en su deseo de aprender.* [todo esto] a condición de que se promueva una atmósfera interpersonal-social adecuada para la aparición y expresión de esa curiosidad innata y de ese deseo de aprender. (S, Moreno, 1983: p. 22)

Es importante que la relación que se establece entre el facilitador y el alumno permita la autenticidad, la aceptación, la empatía y la libertad (C. Rogers, 2002: p. 41) para que la confianza en el despegue de un sujeto dentro del proceso de convertirse en persona sea posible.

El modelo humanista va tras la búsqueda de crecimiento, donde los sujetos involucrados en este proceso son auténticos y logran la liberación al

hacerse responsables de su propia vida en un camino que los lleva a ser personas. Freire (1982:73) enfatiza: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educado. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educados.”

El modelo educativo centrado en la persona es liberador, pero para que el sujeto se libere debe ser consciente de cuál es su relación con el profesor y cuál es su papel dentro de ese hacerse persona. Es necesario que reflexione y actúe en ese proceso. Debe romper con la dependencia y hacerse cargo de sí mismo, de su saber, de su sentir y de su actuar, eso lo lleva al cambio:

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis.” (Freire, 1982: 61)

Este cambio en el proceso educativo propicia un cambio social más humano, ya que hace posible crear sujetos conscientes de su propia educación, capaces de dirigir adecuadamente su hacer, su relación consigo mismos y con los otros, le da dignidad a la persona, no es un mero condicionamiento, sino que empuja al sujeto a la acción. (Moreno, 1983: p. 20). Esta conciencia que es necesaria en el proceso de convertirse en persona exige la totalidad del hombre, es decir, en mente y cuerpo. Las inteligencias y las habilidades del sujeto salen a flote para lograr la adaptación a un nuevo hacer: la parte intelectual, la creatividad, la manera de responder ante la solución de problemas; la respuesta del cuerpo con toda la información que tiene desde atrás para reaccionar ante el medio, las sensaciones, los sentimientos, las emociones, los valores y la experiencia reflexionada, todo esto es necesario y debe activarse en ese camino a la humanización.

Por todo lo planteado anteriormente, sigo el modelo humanista para enmarcar esta propuesta de elaboración de proyectos en la empresa. Modelo educativo más amplio, que pone como meta la formación íntegra de la persona, que considera que el aprendizaje en el salón de clase implica el pensar y el sentir del estudiante, que aunque difícil de lograr da como resultado a hombres

independientes y responsables, hombres preparados para resolver problemas reales a los que se enfrentará a lo largo de la vida, es decir, sujetos que han aprendido a aprender. Un enfoque que considera no sólo el aspecto intelectual, sino que se abra a la posibilidad de abordar la afectividad, la experiencia, los valores del estudiante. Una propuesta educativa que enseña al sujeto a aprender de su pensar, hacer y sentir es más congruente con esta propuesta de desarrollo de proyectos dentro de la empresa. Enseguida abundaremos en cada uno de los aspectos que implica esta propuesta educativa.

Aprendizaje significativo

El modelo educativo humanista conjuga tanto al aprendizaje significativo y participativo. Para definir el concepto de aprendizaje significativo retomamos la reflexión que hace Salvador Moreno López (2002) sobre este concepto vinculado a la educación, el cual tiene sus bases en la psicología perceptiva (Combs et, al, 1976), en el enfoque humanista (Rogers, 1969: 1972), a la que le integra gradualmente la dimensión y socio-cultural (Gendlin, 1962, 1970; Freire 1972, 1988). Para este autor el término significativo:

“(…), hace alusión al modo como la persona relaciona lo aprendido consigo misma, a la manera como lo asimila, al valor y sentido que le da, y por consiguiente a la influencia que dicho aprendizaje tiene en la personalidad, en el comportamiento y en la vida en general de esa persona.” (Moreno, 2002: p. 2)

El aprendizaje significativo está centrado en la persona, en la conciencia y reflexión de sus experiencias, en el desarrollo de sus potencialidades, en la interacción con su medio y en la transformación de sí mismo y de su entorno social. La percepción que va logrando de sí mismo un sujeto en proceso de aprendizaje le va definiendo, esta forma de ir caminando hacia la humanización va dejando conductas concretas observables para el sujeto mismo y para los demás, aunque en ocasiones este cambio puede ser imperceptible (Combs et al en Moreno, 2002: 70). Precisamente en la percepción de la transformación que sufre el estudiante es la manera como él cobra conciencia de su andar, de su crecimiento, de su proceso humanizador. El aprendizaje significativo, de

acuerdo a Rogers, 2002: p. 247, más que una acumulación de hechos, es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta, en las actividades futuras del individuo, en su actitud y en su personalidad; aprendizaje que va más allá de la superficie, que finca su base en todos los elementos que conforman su existencia. Para que sea significativo, el aprendizaje debe tener una utilidad para el sujeto.

Moreno (2002), distingue entre los aprendizajes positivos y negativos; los primeros modifican la manera de percibir y de actuar de una persona en el mundo, como resultado de la interacción consigo mismo, con el medio y con otras personas; este cambio en la manera de ver el mundo es más o menos estable, abre el campo de la conciencia y amplían la posibilidad de nuevas experiencias; las percepciones se enriquecen con más elementos de los que puede distinguir los matices y los detalles de cada una de sus partes. Los negativos, en cambio, reducen el campo de visión y de conciencia del sujeto, ya que al escaparse se confunden detalles importantes, esto distorsiona la visión (Moreno, *ibid*: p. 2).

Siguiendo a este mismo autor (*ibid*, p. 3), los aprendizajes significativos son valores que apoyan el proceso educativo: en primer lugar, porque este tipo de aprendizaje impulsa la promoción del desarrollo integral de la persona en sus diferentes dimensiones (corporal, intelectual, afectiva, sociocultural, valoral, etc); en segundo lugar, ayuda al descubrimiento de oportunidades para aprender a vivir bien según los valores reconocidos y elegidos por la persona; y en tercer lugar, apoya la generación de cambios personales que expresan un desarrollo de capacidades habilidades, conocimientos, actitudes y conductas en general, esto le permite a la persona vivir con autonomía y solidaridad, valorando el medio ambiente.

El objetivo último que persigue esta manera de aprender es que el sujeto se convierta en persona, que reconozca todo su sentir y su pensar en ese camino de crecimiento. En este proceso, la construcción y descubrimiento de significados personales se apoya en emociones, sentimientos y sensaciones, es decir, se activa la parte afectiva, central en la manera de significar los conocimientos y aprendizajes (Moreno, 2002: 71), esto es, sentirlos, transformar la forma de sentir y de pensar el mundo: “Un significado sentido es

una cualidad y calidad muy diferente de las de un significado no sentido; además, el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas.” (Gendlin en Moreno, 2002: 70) En eso consiste la significatividad, en la manera a través de la cual el sujeto asimila e integra determinados contenidos a la totalidad de la persona, pasando por la dimensión sensorial, emocional, intelectual, motora y valoral (Combs en Moreno, 2002: 71). Esta dimensión afectiva de vivir los sentimientos y emociones puede impulsar a la acción para aprender o por el contrario, puede dificultar el que así sea (Moreno, 2002: 69). La activación de la parte afectiva del sujeto es lo que le hace discriminar entre un evento importante o valioso para sí mismo y es ahí donde puede pasar de un escalón a otro en ese proceso de construirse como hombre, es a lo que se puede llamar aprendizaje significativo.

Para hacer posible este tipo de aprendizaje en el contexto donde se desarrollará un proyecto educativo, es necesario considerar tanto los contenidos como los procesos. Los contenidos deben acercarse al ser del sujeto (self) y simbolizarse adecuadamente en su experiencia corporal concreta (experiencing). Al asimilar en mente y cuerpo estos contenidos, el sujeto se abre a las emociones y activar sus valores de tal manera que producen sensaciones que afectan significativamente (idem). Por otra parte, los procesos en este aprendizaje significativo van provocando que lo que siente y percibe el sujeto en ese actuar e interactuar con el medio y con los otros, lo va transformando de manera valiosa y trascendente, además, estos cambios van quedando registrados en su organismo (idem). Por todo lo dicho hasta ahora, lo más valiosos del aprendizaje en el amplio sentido del término es que la persona es el centro y motor de este proceso.

Para finalizar con este apartado, haremos una lista de los 10 supuestos considerados por Rogers (en Moreno, ibid, pp.23-29) concernientes a todo aprendizaje significativo:

- Confianza en que el sujeto puede aprender por naturaleza.
- Nadie enseña nada a nadie, sólo puede facilitar el aprendizaje.
- El objeto o contenido de aprendizaje será significativo cuando le es útil y vital en el desarrollo al sujeto que aprende.

- Aquellos aprendizajes que van en contra del sujeto en la percepción de sí mismo son amenazantes, se les puede evitar, hay una resistencia a ellos.
- El clima educativo que propicia el aprendizaje significativo, es aquel que no es amenazante al autoconcepto del alumno y el que facilita la forma de percibir y diferenciar las experiencias personales.
- La acción es un elemento esencial en la adquisición de aprendizajes significativos.
- La responsabilidad de parte del sujeto que aprende es fundamental en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje más duradero y mejor asimilado es aquel que se adquiere tomando en cuenta la dimensión total de la persona.
- La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se construyen cuanto se promueve la autocrítica y la autoevaluación.
- Socialmente el aprendizaje más útil en el mundo actual es aquel que promueve el aprender a aprender porque implica una apertura a la experiencia y a la conciencia de cambio.

Aprendizaje participativo

Salvador Moreno (2000) entiende por aprendizaje participativo o aprendizaje autodirigido aquel donde la persona que aprende se involucra íntegramente, juega un papel activo y toma decisiones; así mismo, planea junto con el profesor y evalúa su propio aprendizaje. Es la antítesis del aprendizaje enmarcado por la educación tradicional donde el aprendiz es dirigido y juega un papel pasivo, ya que en este modelo de aprendizaje el estudiante escucha, opina, expresa libremente sus ideas, propone, sugiere, actúa... es decir, impulsa al desarrollo de las capacidades de su persona. La acción es un elemento central dentro de esta propuesta educativa; acción que se desprende de la problemática que se le presenta al sujeto en su contexto como reto y que es propia de los conflictos que tiene que resolver para satisfacer sus

necesidades o las de la comunidad a la que pertenece, es decir, parte y se centra en la persona. El sujeto se involucra íntegramente en su propio proceso de aprendizaje con su emocionalidad y su inteligencia, desde sus necesidades individuales y sociales. Además, al tomar decisiones, se hace responsable de las metas que quiere lograr y evalúa sus alcances (ibid, p. 16).

Al aprendizaje participativo se le llama también aprendizaje autodirigido porque, consciente de sí, el estudiante planea su propio aprendizaje, establece qué va a aprender, por medio de qué actividades, en cuanto tiempos, elige materiales y estrategias, finalmente, evalúa su proceso. Bajo esta propuesta educativa, el estudiante busca solucionar un problema que se le presenta, explora posibles soluciones, desarrolla capacidades de observación, de análisis y síntesis, estimula y entrena su pensamiento crítico, le da un sentido práctico a la información y a los conocimientos que adquiere, así mismo, tienen un sentido más claro de la libertad y la responsabilidad (ibid, p. 17). Se cree en el estudiante, en su capacidad para aprender a aprender y para resolver problemas, contrario a muchas instituciones educativas y sociales que consideran que los jóvenes deben ser dirigidos en sus procesos de aprendizaje: “A nivel institucional y social hay una serie de creencias difundidas y apoyadas en torno a los estudiantes, por lo cual se desconfía de ellos y se desconoce la existencia de una motivación básica hacia el aprendizaje; asimismo se ignora el desarrollo de capacidades constructivas.” (ibid, p. 18).

El significado que tiene el aprendizaje para el estudiante debe estar relacionado con la vida real, por ejemplo, si se habla de algún campo profesional, toda la planeación que implica: los contenidos, actividades, metodología, evaluación deben plantearse desde el campo profesional de que se trate. Un ingeniero en producción querrá saber más sobre distintos procesos en la industria; un arquitecto, deberá involucrarse en la elaboración de proyectos y construcción; para un abogado será significativo saber cómo litigar en distintos aspectos de la práctica jurídica, cada profesión enfrenta situaciones reales distintas.

Cuando se considera al proceso como algo también importante, se busca propiciar el desarrollo de las capacidades personales para observar, buscar, razonar, descubrir, generar y evaluar las situaciones, respuestas, conocimientos, soluciones y resultados. Se pretende saber y conocer cómo ocurre el proceso de aprendizaje para poder dirigirlo y

para poder aprovechar las distintas oportunidades disponibles no sólo en la escuela sino en las diversas circunstancias de nuestra vida. (ibid, p. 22).

Por lo mismo, los contenidos se organizan, desde la perspectiva del aprendizaje participativo, a partir de una situación conflicto que se le presenta al estudiante, aquel problema que debe resolver y que se desprende de sus necesidades, de ahí surge los retos, los criterios que dirigen hacia la información que se debe buscar, los pasos que se deben seguir, los materiales necesarios en este proceso. En esta manera de organizar los contenidos, el sujeto que sigue su propio proceso pone a trabajar sus dimensiones afectiva e intelectual, por medio de las cuales se activa el interés y el proceso de pensamiento necesario para enfrentar el reto que se ha propuesto.

Dentro del marco del aprendizaje autodirigido Moreno (2002) entiende por 'aprendizaje' una acepción muy amplia que implica tanto un cambio de conducta, como un cambio de percepción, donde se conjugan las actitudes, los sentimientos y los procesos cognitivos como un hecho global. Además, este autor se inclina por la promoción del aprendizaje significativo, ese que tiene un sentido para la persona que vive el proceso porque lo involucra íntegramente y lo capacita para enfrentar su realidad. Roger señala: "Veo la facilitación del aprendizaje como el objetivo de la educación, como el modo de formar a los hombres que aprenden, el modo de aprender a vivir como individuos evolucionados." (C. Rogers, 1985: p. 185). Relacionado a este estilo de aprendizaje aparece el concepto aprender a aprender, mencionado ya y sobre el que abundaremos un poco enseguida.

Aprender a aprender

Este tipo de aprendizaje reclama una metodología donde el sujeto o los sujetos que la realizan estén conscientes de su hacer y se responsabilicen de sus acciones, donde aprendan de sus errores y sus aciertos, donde estén atentos a la trascendencia de su proceso; donde los contenidos que abordan tengan una vinculación con un problema real, donde evalúen sus aciertos y desaciertos y tengan la oportunidad de volver al principio hasta que la solución a la que

lleguen sea la que mejor se acerca a la resolución del reto que se han planteado, en pocas palabras, aprender a aprender implica:

1. Reconocer el estilo personal para aprender, solo y con otros.
2. Identificar los elementos que promueven el propio aprendizaje y detectar aquellos que los dificultan.
3. Ser capaz de incluir propositivamente para hacer que se den las condiciones y el ambiente propicios para el aprendizaje y saber cómo aprender de y en distintas experiencias de la vida (Moreno, 2000, p. 23)

Lograr que el alumno despegue solo hacia la resolución de los problemas reales es tarea del profesor o del facilitador que está frente al grupo, llevarlo a la reflexión donde se enfrente a su manera de aprender, donde aprenda de su intuición y se convierta en profesor de sí mismo (Rogers, 1996: p. 71) todo esto es importante en su proceso ya que lo prepara para el futuro: “La tarea fundamental del maestro es permitir aprender al alumno, despertarle la curiosidad. (...). Aprender cómo aprender es el elemento que siempre tiene valor, ahora y en el futuro.” (Rogers, ibid, 68). Esta forma de entrenar para el futuro al estudiante requiere tanto del dominio de conocimientos como del manejo de una metodología para que faciliten, orienten y confronten un problema real (Moreno, 2000: 66).

Las emociones

Las emociones juegan un papel fundamental en la consolidación del experimentar, ya que siempre han estado ahí, forman parte de la historia del sujeto, de la manera como su cuerpo reacciona ante los estímulos externos, podríamos decir que son la arqueología del conocimiento del hombre. Las emociones son parte de la historia esencial de la existencia del individuo que aprende y reacciona desde pequeño con el cuerpo -las texturas, los colores, los tamaños, los olores y sabores- al mundo (L. Greenberg, 1999: p. 56). Las emociones sirven de mediación entre el aprendizaje de sentir placer, dolor, interés; son el antecedente a la conciencia del bienestar o malestar, de lo trascendente o intrascendente; ayudan a organizar el mundo de manera consciente: “Las emociones, pues, exponen los problemas para que la razón

los resuelva.” (L. Greenberg, *ibid*, p. 57). Así, las emociones juegan un papel fundamental en el proceso adaptativo del hombre a su medio, según L. Greenberg (2000: pp. 68-80) lo hacen de la siguiente manera:

1.- El sistema emocional al detectar peligro, el miedo y el pensamiento preparan y ayudan a solucionar el problema.

2.- En una situación de activación de las emociones –o momento emocional– como el coraje (enfado) se conjuga una serie de emociones que van de la frustración, el sentirse ofendido, preocupado y devaluado. El pensamiento analiza, hace deducciones, da explicaciones, es decir selecciona toda la información posible para dar una respuesta al problema. Las emociones generan una serie de señales y reacciones:

- a) La emoción informa
- b) Las emociones preparan para la acción
- c) Las emociones vigilan el estado de tu relación con los otros
- d) Las emociones evalúan si las cosas van bien o mal.
- e) Las emociones actúan como una señal para otras personas.
- f) Las expresiones o verbalización de lo que pasa por la cabeza en determinadas circunstancias de enojo, no son siempre la solución.
- g) Es importante decidir qué expresar y cómo actuar ante las señales.
- h) El pensamiento pone la emoción en perspectiva y le da sentido.

Saber utilizar los sentimientos y las emociones al enfrentar la problemática que nos ofrece la vida cotidiana es activar la inteligencia emocional. El intelecto es sólo una parte del hombre, apoyarse en las emociones es activar inmediatamente patrones del mundo que pueden guiar un razonamiento (*ibid*, p. 55). Esa es la relación con la experienciación, codificar la experiencia, sentir y reflexionar el mundo, significándolo, conceptualizándolo de acuerdo a la historia, el contexto sociocultural y las necesidades del sujeto.

Aunque la experienciación implica las emociones del sujeto, estos conceptos no se deben confundir entre sí. Experienciar no es equivalente a sentir intensamente una emoción como la alegría el miedo o la ira; más bien, es

la reflexión o simbolización de las emociones y sentimientos que son arrastrados a la conciencia y convertidos en significados personales (L. Greenberg, *ibid*, p. 64); es la conjugación de cuerpo y mente en la manera de sentir y simbolizar el mundo. El experimentar nunca se constituye de emociones puras, ya que las emociones, sensaciones, sentimientos que experimenta el hombre deben pasar por el tamiz de la reflexión, por el razonamiento para entender y aprovechar su mensaje. Experimentar es dar sentido a la experiencia particular donde se integra todo el ser de cada sujeto –historia persona, contexto sociocultural, necesidades, desarrollo (Greenberg, 1999).

Los sentimientos

La dimensión afectiva del individuo conlleva la carga emocional y sentimental, activa en toda situación vital necesaria en el desarrollo integral de la persona (Chase Larry, en Moreno, 2002: p. 68). Tras una definición de lo que son los sentimientos podemos partir de la diferencia de este concepto entre términos con los cuales se les puede confundir, así podemos decir que la diferencia entre emoción, sentimiento y sensación-sentida consiste en que tanto los sentimientos como las emociones sólo son parte de una determinada situación donde se experimentan, nunca son la totalidad compleja que la constituye; la sensación-sentida es el dato global de esa situación, es la objetivación de lo que ha experimentado el cuerpo (Gendlin, 1997: p. 289), es sinónimo de experimentar. Los sentimientos, contrario a lo que se creía en el pasado, no son meras reacciones a los hechos externos, sino que son maneras aprendidas de responder a determinadas situaciones, aprendizaje adquirido de acuerdo al entorno cultural y social (Gendlin, *ibid*, p. 332).

Al unir el cuerpo y el pensamiento como partes de todo ser humano, es necesario tomar conciencia de las emociones y los sentimientos para integrarlos a todo proceso de aprendizaje; lo que implica que podemos regular la manera de reaccionar ante los estímulos externos. La conciencia de lo que pasa por nuestro cuerpo ante determinada situación implica que lo estamos procesando por medio de una reflexión, que eso que sentimos ha sido consciente. Entonces, experimentar los sentimientos conscientemente implica

reflexionar acerca de algunos de ellos para hacerlos parte de una experiencia específica. Al integrar los sentimientos a los procesos vitales, se integran aprendizajes culturales y sociales, de esta manera se significa personalmente la sensación (L. Greenberg, 2000: p. 56). De ahí la importancia de la esfera afectiva del sujeto en los procesos de conocer, aprender y de experimentar cambios constructivos en la personalidad (Moreno, 2002: p. 71).

Por todo lo anterior, podemos decir que toda reacción afectiva, es una reacción corporal e intelectual, es una respuesta acompañada de emociones y sentimientos a los estímulos externos. Según L. Greenberg (2000), la emoción por lo general es una combinación de sentimientos corporales y pensamientos, es decir, la emoción viene acompañada de una reacción corporal y de una reflexión. Permitir y aceptar esa manera de vivir con el cuerpo los estímulos del mundo es aceptar las emociones y los sentimientos, es aceptar toda la información que ofrecen para integrar nuevos conocimientos, en otras palabras es activar nuestra inteligencia.

No siempre se reconoce que la dimensión afectiva matiza, colorea e impulsa el aprendizaje, generalmente se le relaciona con la motivación, la disciplina o el rendimiento escolar; así como parte de los problemas de los alumnos como individuo o con su interrelación con los demás. (Moreno, 2002: p. 69) Tomar en cuenta los sentimientos en un proceso educativo potencia el resultado de los aprendizajes, ya que el sujeto los identifica y los integra a su experiencia. El alumno experimenta una serie de sentimientos en ese recorrido hacia la construcción de su persona: "...estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría." (Freire en Moreno, 2002: p. 68). El aprendizaje no necesariamente debe ser difícil, árido y poco disfrutable para el alumno, si se toma en cuenta sus sentimientos el impacto en su comportamiento puede ser más efectivo:

(...) captar sus sentimientos puede darnos pistas para entender mejor sus posibilidades y dificultades al aprender. El gusto, el entusiasmo y el disfrute, por ejemplo, llevan generalmente a realizar la acción asociada con dichos sentimientos. El temor, el coraje, la preocupación, en cambio, suelen más bien estorbar y dificultar algunos aprendizajes, o impulsar a aprender a evitar aquello que puede hacernos daño o resulta desagradable. (Moreno, 2002: p. 70)

Tres aspectos necesarios para reconocer la importancia de los sentimientos en la educación -que debe ser integral, incluir a toda la persona- son: a) aprender a comprender y a valorar nuestros afectos relacionados con cada una de las situaciones en las que nos encontramos; b) aprender cómo vivir y expresar sanamente los sentimientos en nuestras interacciones cotidianas con los demás; c) reconocer la presencia y la influencia de los sentimientos en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos. (Moreno, 2002: p. 68). De ahí que en todo proceso educativo ignorar la percepción del alumno no es lo más aconsejable, sobre todo cuando se pretende que los aprendizajes sean significativo, aquello que se le propone como contenido de aprendizaje y la manera como puede acercarse a él, debe partir de la manera en que éste vive su afectividad. Por ello no podemos ignorar su existencia, no podemos ser ciegos a sus efectos (Damasio en Moreno, 2002: p. 68).

En un salón de clases o en un grupo que tiene como meta lograr ciertos objetivos de aprendizaje la manifestación de los afectos ayuda a entender la dinámica grupal, asimismo, orientan el trabajo del docente que tiene como meta que el aprendizaje de sus alumnos sea significativo (Moreno, 2002: p. 69). Según Gendlin (1997), los sentimientos son parte de las situaciones interpersonales, junto con las cuales forman un sistema, es decir se ponen de manifiesto cuando el individuo está en compañía de otros sujetos en una situación determinada. El grupo con metas comunes de aprendizaje forma una pequeña comunidad en la cual se establecen relaciones interpersonales donde los sentimientos son una forma de establecer eslabones con el mundo y con el espacio social, es una manera de aprehender el mundo y de formar parte de un grupo humano.

Las relaciones interpersonales en un grupo de aprendizaje no siempre se realizan con armonía, muchas veces los grupos donde se manifiestan grandes cargas emocionales no pueden escapar de sentimientos de prejuicios, racismo, intolerancia, discriminación, homofobia y violencia. La vida cotidiana muchas veces no ofrece espacios para reflexionar: “(...) ¿cuándo nos detenemos a tomar conciencia de lo que dichos sentimientos nos muestran respecto a cómo vivimos?, ¿cuándo nos preguntamos lo que dichos afectos

expresan y muestran de nosotros mismos en relación con las situaciones que vivimos?” (Moreno, 2002: p. 68). Tomar en cuenta la dimensión afectiva que se pone de manifiesto en un grupo e integrarla al abordar los contenidos puede conducir a la reflexión y quizá a resolver esta manera de experimentar las emociones en el individuo. Esta forma de aprender a enfrentar o a reflexionar sobre el manejo de las propias emociones puede ser un aprendizaje que más tarde favorece la vida productiva, saber convivir con los demás es una manera de llevar una vida en armonía con el hacer profesional y con la relación interpersonal.

Las sensaciones

Nuestro cuerpo es el medio por el cual nos llegan los estímulos exteriores y nos comunicamos con el mundo. Desde pequeños y según un contexto cultural y social aprendemos a reaccionar y a sentir ante distintas situaciones. El cuerpo y el medio natural y social entran en un proceso de interacción. Gendlin (1997: p. 332) afirma que el cuerpo está constituido de materiales del entorno, el cuerpo aprende, guarda información de la relación con el medio. De esta manera, esta información que resulta de esa interacción siempre estará presente en su desarrollo. Emociones y sentimientos nos acercan esos estímulos a nuestra percepción del mundo natural y social y nos entrena para reaccionar ante situaciones específicas. Según Gendlin (ibid), entre sentir y la conciencia de ese sentir, se va formando un sentir básico, esto es un tejido sintiente y un comportamiento sintiente. Cuando la sensación no sólo refiere el mundo externo, sino que viene de dentro del sujeto, este autor la llama ‘una sensación sentida’. A través de esta sensación sentida nos llega la información total sobre una situación. Las sensaciones que vienen del cuerpo engloban todos los movimientos posibles en uno solo; estas sensaciones unifican facetas que no pueden actuar por separado proyectan al cuerpo como una totalidad sintiente (Ibid, p. 335). En psicoterapia se conoce con el término ‘focusing’ a ese momento en el que la sensación parece llevar a algo, pero no se define. Tiempo abierto a lo indefinido, lo confuso, momento oscuro que se abre a la concreción de un dato, ese momento es el origen de una sensación-sentida

(idem). Momento que conjuga información almacenada en el pasado y una nueva manera de dirigirse hacia el presente y el futuro (Gendlin, *ibid*, p. 334). Entonces, la sensación sentida es un dato interno, la reflexión y la conciencia que adquiere el sujeto de una determinada situación. Se habla y se actúa desde la sensación total de una situación: “Esa sensación guía tu forma de actuar y lo que dices, piensas y necesitas en esa situación. Estarías perdido sin esa sensación corporal de la situación.” (Gendlin, *idem*)

Las ocho características de la sensación sentida en el proceso experiencial según Gendlin son las siguientes:

- La sensación sentida se constituye en la zona limítrofe entre lo consciente y lo inconsciente.
- La sensación sentida tiene al principio una cualidad confusa (aunque a la vez sea única e inconfundible).
- La sensación sentida se experimenta corporalmente.
- La sensación sentida se mueve mediante pasos; se modifica y abre paso a paso.
- Cada paso nos acerca a ese *self* nuestro que no es definible en términos de contenidos.
- Estos pasos procesuales poseen su propia dirección de crecimiento.
- Sólo retrospectivamente podemos confeccionar la explicación de cada paso.

Como ya señalamos arriba, no es lo mismo emoción, sentimiento y sensación-sentida. Asimismo, sensación-sentida no es pensamiento, imagen, memoria. La sensación no es sólo experimentar el mundo por medio del dolor o del placer, de la duda o la certeza, no es esa forma de reaccionar de manera aprendida ante esa realidad que nos interpela. Lo que sentimos y además lo reflexionamos es la síntesis global de una situación donde reaccionamos con nuestras emociones y sentimientos, es a lo que Gendlin llama sensación-sentida: “Una sensación sentida no es lo mismo que una emoción. (...) Una

emoción puede surgir en contra de nuestra voluntad. (...) Para averiguar si ha surgido una emoción determinada hemos de comprobar si la sentimos ahí. Si no es así, no vino. Ese proceso es similar al de la sensación sentida.” (E. Gendlin, 1999: p. 97). Hemos aprendido a reaccionar con determinadas emociones y sentimientos (miedo, vergüenza, culpa, etc.) ante situaciones específicas y los reconocemos cuando estamos en situaciones semejantes, esa es otra de las diferencias entre emoción y sensación-sentida: “La primera y más importante diferencia entre emoción y una sensación- sentida es que la emoción es reconocible. (...) Con la sensación sentida no sabemos de antemano qué va a surgir.” (E. Gendlin, ibid, pp. 97-98). Lo que es indudable es que emoción, sentimiento y sensación-sentida son parte de un hecho global.

La sensación-sentida la concretamos con una reacción corporal, experimentando nerviosismo, pesadez, inquietud, ansiedad, tirantez... (idem), así mismo, podemos verbalizarla y aun más abrir esa sensación a una situación más global que incluya pensamientos, percepciones, recuerdos o algún otro aspecto más global del problema (idem). Este aspecto global con que se presenta la sensación sólo se puede diferenciar y organizar en: emociones, recuerdos, deseos, pensamientos, observaciones, sueños o sentimientos, cuando surge la sensación-sentida (idem). Al parecer, este concepto que proviene de la psicoterapia es muy complejo por los elementos que lo constituyen y por la manera como está relacionado con la acción del sujeto. Tener conciencia de nuestras emociones y sentimientos nos provoca un avance en el desarrollo personal. Lo que no puede lograrse con la conciencia y manejo de las emociones, puede hacerse con la sensación-sentida:

Si prestamos atención a la cualidad física de la globalidad de la situación, siempre encontraremos alguna complejidad, también descubriremos qué es lo que hace que la situación nos resulte tan difícil, exactamente en qué sentido ‘nos llega’ y se concreta en un matiz complejo. (...) A medida que encontramos y articulamos lo que nos llega, la sensación sentida impulsa hacia delante y la complejidad se abre, se ramifica y cambia. (E. Gendlin, 1999: p.103)

La sensación-sentida tiene un punto focal que puede definir lo mejor de lo peor, lo más importante de lo menos importante, lo más sobresaliente, que guían al sujeto hacia el qué hacer, rumbo a qué es lo que se puede o se debe hacer, es decir, lo dirige hacia la acción (idem). La sensación corporal implica

un antes y un después, es decir, tiene su raíz en el pasado, pero promueve hacia el futuro, tiene una finalidad de movimiento hacia delante:

La sensación corporal siempre implica un paso (un movimiento) ulterior. No deberíamos decir que la sensación simplemente es; más bien, la sensación 'es-para' (precede y promueve) el siguiente paso, el siguiente movimiento. (Gendlin, 1997: p. 335)

Asimismo, este concepto está relacionado con ciertos estados de conciencia por ello se le liga con la meditación Gendlin (ibid, p 107) Sentir el cuerpo y tener conciencia de lo que ahí ocurre pasa por un proceso de aprendizaje. En su proceso vital, cada sujeto debe reconocer aquello que le sirve de eso que siente y percibe, para seguir avanzando; así como aquello que ya es caduco, para dejarlo libre y no se convierta en obstáculo en un proceso de aprendizaje: "Sentir toda esa textura a la vez sería una sensación sentida, pero esa textura no es un hecho estático, toda la textura cambia, la cualidad de las partes cambia, la sensación sentida cambia, fluctúa, mientras una nueva porción emerge." (Gendlin, ibid, p. 335) Algo que puede ayudar a concienciar los datos que arroja nuestro cuerpo es el juego y la exploración, ya que ambos posibilitan la ampliación de las sensaciones dentro de un entorno y promueven en gran medida el movimiento (idem). Mucho de lo que aprendimos en nuestra infancia lo hicimos por medio del juego y la exploración.

Dentro de todo proceso educativo humanista cuya finalidad es crear aprendizajes significativos el sentido que adquiere la manifestación de emociones, sentimientos y la conciencia de los mismos por cada uno de los sujetos involucrados en dicho proceso es fundamental: "... a través de nuestras emociones podemos tomar conciencia con más claridad del sentido o valor personal que tiene para nosotros las situaciones en las que nos encontramos, las acciones que realizamos o las actividades que hacemos para aprender." (Moreno, 2002: p. 73). Dentro de todo proceso educativo, sobre todo en el profesional, el sujeto va tomando decisiones respecto a eso que él considera que es significativo para su persona y su vida profesional. Se percibe a sí mismo y al mundo de una manera particular. Esa manera de verse a sí mismo y al mundo es la conclusión a la que ha llegado en ese proceso vital que es la

vida y la manera como ha experimentado el aprendizaje del mundo, de su interrelación con los demás y consigo mismo.

Los proceso de pensamiento

R. Sternberg y Spear-Sweting (1999) distinguen tres formas de pensar: el razonamiento analítico, creativo y práctico. El pensamiento analítico es aquel que se aplica en la resolución de problemas que nos resultan familiares; el pensamiento creativo permite resolver problemas relativamente nuevos; y el pensamiento práctico-contextual, es el que se aplica en la resolución de problemas de la vida cotidiana, es lo mismo que el sentido común, es el que permite adaptarse a cualquier ambiente, hace efectivo lo que se proyecta al futuro como meta (ibid, p. 25). De alguna manera, el sujeto puede aplicar estas tres formas de pensamiento de acuerdo al contexto donde se le presente un conflicto. Así mismo, algunas personas tendrán más desarrollada una forma de pensamiento que otra, pero esto no significa que estén impedidos para aprender otra forma de resolver problemas. El sujeto no sólo se enfrenta a situaciones que le son familiares, sino que tiene que aplicar su razonamiento en la resolución de problemas que le aparecen de improviso en la vida cotidiana. Estar preparado para responder ante el medio y resolver los retos que se presentan de improviso, es razonar bien: "(...) la acción de razonar bien consiste en un conjunto de habilidades de razonamiento y aprendizaje desarrolladas utilizando para resolver los problemas académicos y cotidianos." (R. Sternberg/Spear-Sweting, 1999: p. 31)

Edward de Bono (1988), por su parte, reconoce dos tipos de pensamiento: lógico o vertical y creativo o lateral. El primero es aquel que se le nombra, también, pensamiento tradicional, que se configura a través de modelos: "El sistema de modelos es un medio eficacísimo de tratar la información. Cuando los modelos se han establecido forman una especie de código. La ventaja de este sistema de códigos reside en que para su uso, en vez de precisarse la totalidad de la información almacenada, basta con los datos codificados para proceder a su identificación..." (De Bono, 1988: p. 13). El pensamiento parte de esta base que se ha configurado por medio de

distintos aprendizajes adquiridos por el sujeto desde que es pequeño y como miembro de un medio social y cultural. El segundo, está relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio, reacciones involuntarias como la espontaneidad, pero que al procesarse por medio del pensamiento lateral son susceptibles de ser dirigidas por la voluntad consciente (idem). Las ideas establecidas por la cultura y la enseñanza, que han sido asimiladas por los sujetos miembros de un contexto social específico, se transforman, cambian y evolucionan gracias al pensamiento lateral; las ideas viejas se transforman en ideas nuevas, base del proceso evolutivo de la ciencia:

La perspicacia y el ingenio se basan en una reestructuración de los modelos, al igual que la creatividad, aunque ésta exige ante todo la superación del efecto restrictivo derivado de la rigidez de los modelos. A esta liberación de los modelos, el pensamiento lateral añade la formación de nuevos modelos. (De Bono, 1998, p. 13)

Ni el pensamiento lateral es mejor que el vertical y viceversa, el pensamiento lógico es la base del pensamiento lateral y éste, lleva más allá el pensamiento lógico. Uno es complemento del otro. La creatividad que se reconoce en el pensamiento lateral tiene que ver con la aplicación de las ideas nuevas, de ahí que la técnica esté tan cerca de este concepto de pensamiento; pero no sólo con esto se relacionan la aplicación del pensamiento lateral, sino también en las ideas de progreso en todos los ámbitos: la ciencia, el arte, la política y la felicidad personal. Así mismo, este tipo de pensamiento se relaciona como punto de partida en la resolución de problemas, ya que va más allá que el pensamiento vertical: “El pensamiento lateral permite una investigación del concepto primario original, así como una comprobación de la corrección de cualquier conclusión, independiente del grado de certeza que se posea a causa de su elaboración lógica.” (ibid, p. 15).

En el ámbito educativo tradicional es muy frecuente que se opte por el desarrollo del pensamiento vertical, el peligro en la parcialidad del desarrollo de un tipo de pensamiento es olvidar que el sujeto no sólo puede resolver problemas con el pensamiento lógico, por ello es urgente que se incluya otra forma de razonamiento, de esto comenta De Bono (1988: p. 16):

El hecho que hasta el presente la enseñanza haya girado exclusivamente en torno al eje del pensamiento vertical, confiere carácter imperativo a la inclusión del pensamiento lateral en los programas docentes, no porque aquél no sea suficiente para estimular el progreso, sino porque su uso exclusivo incluye ciertos peligros. (De Bono, 1998: p. 16)

El uso del pensamiento analítico es funcional cuando el sujeto se enfrenta a problemas que le son familiares y con frecuencia aquellos que se le presentan en el medio escolar, pero no puede resolver conflictos fuera de estas características de responder con esquemas ya establecidos; lo que puede enriquecer su pensamiento es incluir y habilitarse en otras formas de razonamiento –pensamiento creativo y pensamiento práctico-. Veamos de qué manera cataloga De Bono (1988: pp.47-51) al pensamiento vertical y lateral:

PENSAMIENTO VERTICAL	PENSAMIENTO LATERAL
Selectivo	Creador
Se mueve sólo si hay una dirección hacia donde ir	Se mueve para crear una dirección
Analítico	Provocativo
Se basa en la secuencia de las ideas	Puede efectuar saltos
Cada paso que da, ha de ser correcto	No necesariamente cada paso debe ser correcto
Usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales	No se rechaza ningún camino
Excluye lo que no está relacionado con el tema	Explora incluso lo que parece ajeno al tema
Las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas	Categorías, clasificaciones y etiquetas son movibles.
Sigue los caminos más evidentes	Sigue los caminos menos evidentes
Es un proceso finito	Es un proceso probabilístico

Excluir de la enseñanza otra forma de abordar los problemas que se le presentan al sujeto en su vida diaria y en la académica, fuera de sus esquemas

adquiridos por largo tiempo, implica: dirigirlo hacia una sola dirección, invalidarlo en las opciones de seguir o no seguir una dirección no estipulada por su pensamiento lógico, paralizarlo en procesos exactos que no solucionan un problema por los pasos ya establecidos, no le permite ensayar, equivocarse y aprender de ello, lo imposibilita para ir más allá de lo que le marcan los procesos ya establecidos, en resumen, limitan su razonamiento creativo. No basta con la voluntad de dirigir o informar al alumno acerca de otras formas de razonamiento. Para que el alumno habilite estas dos formas de pensamiento, es necesario un entrenamiento, debe poner a funcionar su mente y dominar una serie de técnicas que le faciliten el uso del pensamiento lateral: “Mediante la comprensión de las técnicas y cierta práctica, el pensamiento lateral se convierte en una actitud mental, con lo que el empleo de las técnicas es un proceso automático ante los problemas de la vida real.” (De Bono, 1988: p. 16).

Las capacidades cognitivas que ayudan al sujeto a sortear los retos que ofrece la vida, según R. Sternberg y Spear-Sweting (1999, pp. 31-36), son los siguientes:

- La identificación del problema: se trata de reconocer que se tiene un problema y definirlo.
- El proceso de selección: es una condición previa ante un problema la elección de una serie de pasos a seguir, que sean adecuados a la naturaleza del problema y a su resolución.
- La representación de la información: utilizar la información necesaria, que se tiene en el pensamiento y que se puede verbalizar, para manipularla en la realidad en el campo laboral, esto lleva al rendimiento inteligente.
- La formulación de estrategias: Tanto la elección de los pasos a seguir como la representación de la información en conjunto, deben formular una estrategia secuencial en la cual se ponga en práctica la representación mental.
- La asignación de recursos: Se debe pensar en la cantidad de recursos y del tiempo necesario para resolver un problema.
- Observar la solución: Hacer una retrospectiva después de aplicar la estrategia y registrar todo lo que se hizo y lo que se dejó de hacer en

dicho proceso, para que forme parte de un aprendizaje donde se aplicaron los conocimientos a la solución de un problema concreto.

- La evaluación de las soluciones: Este último punto implica la sensibilidad del sujeto para reaccionar y trasladar esa reacción a la manera de actuar, esto supone que potencialmente la persona mejorará su trabajo.

Identificar el problema, definir los pasos a seguir en la solución del mismo, establecer estrategias, utilizar el conocimiento, saber qué recursos y en qué tiempo se puede contar en ese camino que nos planteamos, así como registrar el aprendizaje de los pasos que dimos y la evaluación de todo el proceso, es una manera de hacer consciente nuestra forma de razonar, es aprender un proceso a seguir en la aplicación del pensamiento en la resolución de problemas.

Entrenar y hacer consciente al sujeto de su proceso de pensamiento es prepararlo para la vida, intencionar en todo proceso de aprendizaje en el aula la puesta en práctica de ideas creativas o prácticas, que parten de un conocimiento ya establecido, ayuda al estudiante a resolver los retos que le ofrece la vida diaria, la vida en la escuela y, más tarde, la vida profesional: “La práctica de la ciencia requiere la capacidad de proponer ideas creativas e importantes que permitan marcar diferencias en un campo del saber determinado y, en último término, en el mundo.” (ibid, p. 16). Cualquier proyecto que tenga como objetivo un cambio en la forma de percibir y de actuar en el mundo debe no sólo integrar entre sus objetivos principales que el alumno desarrolle el razonamiento creativo (idem) o pensamiento lateral (De Bono, 1988), sino que sepa valorar las distintas inteligencias con que los sujetos razonan, no todos tienen como forma de pensamiento el razonamiento analítico, esto puede evitar el etiquetar de buenos, malos y pésimos alumnos.

Las condiciones actitudinales y facilitadoras

Las condiciones necesarias que rodean al aprendizaje integral y participativo deben considerar las necesidades reales del alumno donde se involucre íntegramente a la persona –sensaciones, sentimientos e intelecto-; la situación real de quien va a aprender; los recursos necesarios para que se dé el

aprendizaje - libros, revistas, películas, periódicos, mapas, maquetas, diapositivas, aparatos, programas para computadora, plastilina, colores, lápices, reglas; y la interacción entre el facilitador y los alumnos, así como el trabajo interpersonal (Moreno, 2002, p. 3). Arriba se ha explicado ya en que consiste la situación real de donde parte la planeación de todo proceso de aprendizaje, así como en qué consiste el aspecto integral de la persona, sólo resta abundar un poco sobre la relación entre facilitador-alumno y las relaciones interpersonales.

El rol del facilitador en un contexto de aprendizaje integral

Puesto que partimos del marco de la educación integral, los conceptos docente, maestro y profesor adquiere un valor distinto, ahora los llamamos facilitador, porque además de que no dirige el aprendizaje y entra en relación dialógica con el alumno, coloca al sujeto en el centro del proceso de aprendizaje y de ahí facilita, propicia, crea climas favorables para que el alumno crezca en grupo dentro de su propio proceso. Rogers, 1993: p. 277 establece las siguientes diferencias entre las clases centradas en el profesor y clases centradas en la persona:

CLASES CENTRADAS EN EL PROFESOR	CLASES CENTRADAS EN LA PERSONA
El profesor es el único líder.	El liderazgo es compartido.
El manejo es una forma de vigilancia.	La dirección de la clase es una forma de orientación.
El profesor asume la responsabilidad de todo el papeleo y de la organización.	Los alumnos son facilitadores del funcionamiento de la clase.
La disciplina procede del profesor.	La disciplina sale de uno mismo.
Sólo unos pocos alumnos ayudan al profesor.	Todos los estudiantes gozan de la oportunidad de convertirse en una parte integral del manejo de la clase.
El profesor establece las reglas y se limita a comunicarse a los alumnos.	Las reglas son desarrolladas por el profesor y los alumnos en forma de una constitución de clase o acuerdo.
Las consecuencias son fijas para todos los estudiantes.	Las consecuencias reflejan las diferencias individuales.

A los alumnos no se les permite tener demasiadas responsabilidades.	Los estudiantes comparten las responsabilidades de la clase.
Pocos miembros de la comunidad llegan a estar en la clase.	Se forman asociaciones con empresas y grupos de la comunidad para enriquecer y ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Para este autor (Rogers, 2002: p. 248) el concepto facilitador se desprende de la educación humanista y lo utiliza al trasladar los valores de la psicoterapia a una situación de aprendizaje; así mismo señala que su papel es apoyar al cambio de una situación problemática a una situación favorable al aprendiz, por lo que deberá reunir las siguientes características: La primera es, ser coherente (auténtico), es decir, ser una persona unificada, integrada o coherente en la relación, sin disfraz, un rol o una simulación; que acepte sus propios sentimientos y se comporte como una persona real con sus alumnos, que puede enojarse, que puede tener sentido del humor, que sea sensible y agradable (ibid, p. 249). La segunda condición es que el facilitador se caracterice por una buena medida de coherencia en la relación. Esto es, que sea auténtico y libre para que se acepte tal cual es y acepte al alumno; que proyecte respeto, incondicionalidad, empatía ante los miedos, inquietudes, desilusiones del alumno; de tal manera que logre proyectar sus verdaderos sentimientos y reacciones en todo el proceso de acompañamiento y que el alumno se sienta en un clima favorable para expresarse libremente donde no se siente amenazado (ibid, p. 250). La tercera condición consiste en que el facilitador debe experimentar un interés cálido hacia su alumno, es decir, un respeto positivo e incondicional, sin esperar nada a cambio. “En la medida en que el terapeuta [o facilitador, en el contexto escolar] sea capaz de crear este clima generador de seguridad mediante el respeto positivo e incondicional, es más factible que se verifique en su cliente [o alumno] un aprendizaje significativo.” (idem). La cuarta condición en la creación de un clima propicio para el cambio implica que el asesor experimente con precisión el mundo que le comparte el alumno: “Cuando el terapeuta [facilitador] capta con claridad el mundo del otro y se desplaza en él libremente, puede comunicarles su comprensión de lo que el cliente [alumno] ya sabe y transmitirle también los significados de su experiencia que éste mismo ignora.” (idem). Y la última

condición señala que el aprendiz debe experimentar las condiciones anteriores: la coherencia, la aceptación y la empatía del terapeuta. No basta con que estas condiciones existan, sino que se deben comunicar para que logren su cometido (ibid, p. 251).

Entonces, la base de las actitudes facilitadoras que mencionamos: ser auténtico, tener confianza en el ser humano, aceptarlo tal como es y permitir que el estudiante experimente, descubra, investigue, experimente su propio proceso, permite mayor eficacia en el logro de los objetivos propuestos, crea un clima de confianza y de crecimiento en el alumno, así como un clima de liberación (Rogers, ibid, pp 185-190). Cuando el docente crea un clima como el que acabamos de describir, propicia aprendizajes significativos (Rogers, 2002: p. 253).

Moreno (2002, p. 74), por su parte, señala algunas características de la orientación de la práctica docente desde la perspectiva del aprendizaje significativo:

- El docente debe partir y organizar el trabajo a partir de problemas reales.
- El orden en el proceso de aprendizaje se establece por la manera como el estudiante le da significado, no por la estructura que marcan los programas de estudio.
- El docente puede crear un clima de confianza para que el alumno exteriorice sus experiencias de aprendizaje y a partir de ahí, organizar los contenidos, las actividades, prever los recursos y diseñar la evaluación; es decir, profesor y alumnos llegan a acuerdos sobre el programa de estudio.
- Es fundamental que el docente tome en cuenta la importancia y utilidad que implica comprender los sentimientos que expresa el estudiante y su integración al proceso de aprendizaje.

Cuando el facilitador se encuentra en contacto real con los problemas de la vida y entiende la situación que viven los educandos, éstos desean aprender, crecer, descubrir y crear; él mismo aprende de su propio proceso junto con el acompañamiento que le brinda al estudiante; se libera y ayuda a liberar; crece y ayuda al estudiante en su crecimiento humano; enfrenta su propia problemática y facilita que el estudiante resuelva los retos que le ofrece la

realidad. Si el profesor logra establecer una relación cercana al alumno, le ayudará a descubrir que cuenta con un gran apoyo en su camino hacia la maduración, cambio y el desarrollo individual (C. Rogers, 2002: p. 40). Es decir, hay una relación dialéctica, interpersonal, en donde todos aprenden de todos.

El trabajo grupal y las relaciones interpersonales

En todo proceso de aprendizaje en grupo, el aprendizaje integral y significativo depende de la relación entre los que se encuentran en el cumplimiento de objetivos comunes en un mismo proyecto educativo (C. Rogers, 1985: p. 185). Los procesos de aprendizaje parten de una situación (espacial, social y temporal) y de un grupo que pretende satisfacer una necesidad individual o social (Moreno, 2002: p. 71). La tarea grupal, entonces, se refiere al cumplimiento de ciertos objetivos para lograr una finalidad común, motivo por el cual están reunidos todos los integrantes; además, implica los caminos, procedimientos e instrumentos necesarios por medio de los cuales lograrán su propósito. (Moreno, 2000: p. 39). Moreno entiende por ‘proceso de grupo’ a la referencia que se hace de la interacción, comunicación y ambiente afectivo presentes en el lapso de tiempo que dura el trabajo del aprendizaje, tomando en cuenta tanto los aspectos individuales –actitudes, afectos y valores- como grupales, al realizar las tareas. Se busca promover la participación de todos, la integración congruente de los distintos aspectos y la reducción de desacuerdos e incongruencias. (ibid, 41). Los sujetos que forman este grupo se involucran e interactúan con los demás desde su complejidad: historia personal, condición sociocultural y espiritual, experiencias, capacidades, conocimientos, habilidades, valores, carencia, conflictos, etc. (Moreno, 2002: 71). Así mismo, en este proceso llamado aprendizaje integral y significativo: “...podemos identificar la interacción (persona/ambiente/otras personas), las sensaciones (recepción y captación de estímulos/información) y el procesamiento de la información, como actividades fundamentales involucradas en este proceso que llamamos aprender.” (Moreno, ibid, 70).

Cuando se conjugan los procesos individuales y grupal a la efectividad del aprendizaje se debe considerar una serie de elementos necesarios para

que se encamine al éxito en el logro de los objetivos propuestos: “Participación, comunicación, toma de decisiones, interacción, afecto grupal, normas, liderazgo, autoridad y creatividad, son todos fenómenos grupales que forman parte de lo que aquí consideramos como *proceso*.” (Moreno, 2000: 41). Los integrantes del grupo con su participación van marcando la dirección de la dinámica grupal y el logro de las tareas en común; para ello el intercambio de experiencias, saberes, sentimientos, hipótesis, deducciones, etc. enriquece a cada uno sus miembros; asimismo, todos los que forman parte de este grupo toman decisiones sobre los objetivos, las tareas, los procedimientos, metodología, materiales y los productos de eso que se han propuesto hacer en común. En este trabajo interactivo es inevitable que la parte afectiva de sus integrantes se ponga de manifiesto en cada una de las etapas del trabajo:

La confianza y la desconfianza, la cercanía y la lejanía, la simpatía y la antipatía, el cariño y el rechazo, la estimación y el odio, la alegría y la tristeza, el entusiasmo y el desaliento, la incertidumbre y la seguridad, la satisfacción y la frustración, la ternura y la frialdad, el cuidado y la indiferencia; todos estos y muchos otros, son afectos que, con variados matices y en diversas combinaciones, van apareciendo y desapareciendo en el grupo. (Moreno, 2000: pp.120-121)

También, en todo trabajo grupal es necesario establecer acuerdos, normas de trabajo y de comportamiento. Otro aspecto que implica al trabajo grupal es el liderazgo en ocasiones distribuido entre el facilitador que orquesta el trabajo y los miembros de los equipos que coordinan, organizan, distribuyen responsabilidades de la tarea común a resolver:

En general podemos decir que la tarea por realizar en un curso es promover la educación de las personas a través del aprendizaje. Desde la perspectiva que estamos considerando, se supone que cada curso o proyecto de aprendizaje (en el caso de un trabajo extraescolar) tiene ciertos objetivos que pretende conseguir y que, para lograrlos, hay que realizar una serie de actividades. (Moreno, 2000: p. 39)

En este enfoque de aprendizaje participativo las tareas que el facilitador debe organizar en todo proceso grupal, según Moreno (ibid, p. 36), son cinco fundamentales: encuadrar el trabajo, establecer las actividades por realizar, acompañar el proceso del grupo, tener claro qué recursos y apoyos necesita y preparar y evaluar constantemente su trabajo. Cuando el plan del facilitador es

que los integrantes del grupo se distribuyan en equipos se establecen tres condiciones: apertura mínima a la comunicación, interacción y colaboración con otros. (ibid, p. 104):

Por trabajo en equipo entendemos la realización de una tarea para la consecución de un objetivo común a varias persona que interactúan y se comunican cara a cara, y que tienen, además, una organización que les permite coordinar la participación individual en función de la tarea por realizar. (Moreno, 2000: p. 105)

Los posibles obstáculos pueden ser la falta de interés en el trabajo interpersonal, en la realización de una tarea en común.

Cuando cada equipo tiene clara la tarea que realizará en común, tiene ya un objetivo a cumplir, además necesitará tanto de la participación de varias personas para lograr la misma meta, como de la realización de actividades encaminadas al logro del objetivo, de la interacción y comunicación entre los participantes donde todos aportan sus ideas libremente, y de la organización de las personas y de las tareas. Así, los elementos que exige el trabajo en equipo son: compartir un objetivo común, tener claro sobre qué se trabajará, la distribución del trabajo a cada uno de sus integrantes, participación de todos los miembros, acordar los procedimientos, técnicas y metodología; saber los contenidos, la información y los recursos con los que cuentan; y retroalimentar el trabajo por medio de la evaluación del proceso. (idem)

Por otra parte, los elementos que conjuga todo trabajo en equipo para lograr el aprendizaje de cada uno de sus integrantes requiere del compromiso que todos adquieren ante el objetivo común que se han plantado, de su participación activa, de la organización de las personas y de las tareas, de la constante participación y comunicación de sus miembros en donde cada uno puede expresarse y aportar sus ideas así como toda su capacidad y cuyos resultados beneficie el crecimiento de cada uno de sus miembros. (ibid, p. 105). Cuando decimos tarea, hacemos referencia a los propósitos y objetivos generales de un equipo de trabajo que responden a la pregunta ¿Qué se va a hacer? Cuándo no se tiene clara la respuesta aparecen las dificultades. Para lograr una tarea en común deben quedar claros los objetivos y los medios. Se puede llegar a su resolución por medio de distintos caminos y para ello se

necesitará ciertos recursos como hacer ciertas lecturas, o entrevistas o una discusión grupal, observaciones, visita de lugares, elaboración de proyectos de investigación, etc. (ibid, pp. 106-107)

La coordinación entre cada uno de los miembros del equipo favorece el logro de un objetivo común; coordinación no quiere decir que todos harán lo mismo, sino que cada uno participará con lo que sabe, con sus experiencias y con su trabajo en la tarea que se ha comprometido realiza y que al final la aportación de todos los integrantes dará como resultado el éxito o fracaso de los propósitos marcados al principio. El alumno puede aprender que no sólo los libros y los profesores tienen el conocimiento, sino que la propia experiencia como la de los compañeros, a la hora de compartirla, es conocimiento que se conjuga y se construye al trabajar en equipo, así mismo que el resultado de la observación, la acción y la reflexión de cada uno de sus integrantes, puede dar como resultado un conocimiento (ibid, pp. 107-108).

El papel del facilitador en la supervisión del trabajo grupal consiste en:

- Estimular la participación, la capacidad y el trabajo del estudiante.
- Valorar y hacer notar las aportaciones de los distintos miembros del grupo.
- Hacer evidente las conductas estereotipadas.
- Propiciar la intercomunicación y la resolución favorable de conflictos interpersonales.
- Crear un clima de respeto y aceptación.
- Estar alerta sobre los afectos presentes en el grupo para que, en lugar de obstáculos, sean reconocidos e integrados al trabajo de manera adecuada.
- Apoyar al grupo en la dirección y responsabilidad de las actividades.
- Estimular la utilización de alternativas creativas en la búsqueda de soluciones.
- Promover la flexibilidad en la búsqueda de soluciones.
- Propiciar la reflexión crítica y abierta sobre la participación de cada uno de los miembros y del grupo en general sobre sus motivaciones y valores al realizar el trabajo. (ibid, pp. 41-42)

Algo que puede orientar al profesor al dirigir el trabajo en equipo es dejar hacer al estudiante aquello que puede hacer por sí mismo, ya que eso le da seguridad, reconocimiento a su capacidad y autonomía, le permite poner en práctica sus habilidades, procesos de pensamiento, conocimientos, afectos que confronta a la hora de asumir el reto que le ofrece la tarea a realizar (ibid, p. 41).

La participación de los integrantes de un equipo en el trabajo por realizar tiene muchas facetas. Dicha participación se refiere a lo que en las teorías sobre grupos se menciona como el proceso socioafectivo, la tarea latente o implícita, la dinámica de grupo, etc. e incluye fenómenos tales como la interacción, la comunicación, los afectos o sentimientos, los conflictos y los roles. Al mismo tiempo, la buena participación en un equipo requiere de ciertas habilidades y actitudes por parte de los integrantes. La carencia de éstas puede ser otro obstáculo importante para la efectividad del equipo. (Moreno, ibid, p. 108)

Así, entonces, las relaciones interpersonales generan conocimiento, crecimiento y logro de objetivos comunes en donde todas las personas que se involucran –facilitador, individuos, grupo- aprenden todos de todos, intentando la armonía, el respeto, la cooperación y la libertad en esta experiencia de construir el aprendizaje significativo o experiencial. Cerramos este apartado con una cita de Rogers que resume lo anterior:

Cuando he sido capaz de transformar un grupo –y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo- en una comunidad de aprendizaje, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. (C. Rogers, 1985: p. 184)

IV. EL CONTEXTO

ITESO

El Surgimiento

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), institución educativa a cargo de la Compañía de Jesús, surge en 1958 como opción universitaria para todos aquellos egresados de la preparatoria. En una primera etapa el ITESO tomó su modelo educativo del TEC de Monterrey, sólo en lo general, ya que más tarde le agregaría la formación humanista con base en los valores cristianos, característica que la diferenciaba del resto de las universidades de entonces. El ITESO inició sus actividades en 1958 con José Fernández del Valle a cargo de la institución, único rector laico que ha tenido esta institución. Ocho años más tarde, poco antes de que la Compañía de Jesús asumiera la responsabilidad y dirección académica (1967) del ITESO, el P. Jorge Villalobos Padilla fungiría como primer rector jesuita.

La Filosofía Educativa

En agosto de 1972, bajo el Rectorado de Xavier Scheifler y Amézaga SJ, el ITESO se planteó el reto de ser una universidad con propuestas alternativas de solución ante la problemática social de esta región del país. Sus pretensiones iban más allá de la calidad académica, se trataba de incorporar la filosofía de inspiración cristiana con sentido social que estuviera presente en una filosofía pedagógica que tuviera esos objetivos. Dos años más, toda esa reflexión se concretó en un documento que contiene las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI's) bajo el Rectorado de Raúl H. Mora Lomelí SJ. Esta propuesta sumaba y defendía las aportaciones de la Compañía de Jesús al desarrollo del ITESO y al trabajo educativo que los jesuitas buscaban dar a la Universidad.

Las OFI's dieron la identidad a este espacio universitario. En ellas se estableció la filosofía pedagógica sustentada en los principios de autotranscendencia, búsqueda de la verdad, la libertad y el amor al prójimo. Se

tuvo como punto central el desarrollo del hombre como ser capaz de superarse y de humanizarse. De ahí se desprenderá lo que se entiende por educación en el ITESO: proceso permanente y constante mediante el cual la persona se supera a sí misma y se autotranscende cada vez más. Así mismo, se definió la característica de ser una universidad con opción por la justicia y el compromiso social; espacio educativo desde donde se promueve el cambio y la construcción de una sociedad justa, fraterna e igualitaria: “Se entendía, desde el principio, que no podía haber sólida formación integral sin la ayuda de un “crisol” que formara el carácter de profesionistas conscientes de su responsabilidad social.” (Gómez, 1999: 29) Las metas generales que se persiguen en el proyecto educativo del ITESO (Narro, en Cervantes 2004: pp. 15-16) son:

Ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda permanente de la verdad.

- Transmitir el saber humano, hacer crítica de la cultura y proponer alternativas al estado actual de las profesiones y de la sociedad.
- Propiciar una formación de profesionales, docentes, investigadores, directivos y la Comunidad Universitaria en su conjunto, con las siguientes características: Personas libres, críticas, integradas, abiertas a la autotranscendencia y comprometidas a lograr una configuración social más humana y más justa.

Entonces, educar, desde la filosofía educativa de esta universidad, es el proceso dialógico e interactivo a través del cual el alumno reestructura sus maneras de aprender y de transformar los objetos de conocimiento. El punto central del proceso educativo es la persona, quien, tras una formación integral, logrará ser libre, crítica, integrada, abierta a la autotranscendencia y comprometida a construir una sociedad más justa. La meta final de este proceso es el desarrollo de competencias profesionales, generales, básicas y valorales (Cervantes: 2004). Un punto central de esta filosofía es la búsqueda de la verdad desde donde se construya y se transmita la cultura, y se aplique a situaciones experimentales de convivencia cada vez más humana y justa.

La Renovación Curricular

La reciente renovación curricular del ITESO tuvo sus inicios en octubre de 1998 al concretarse los trabajos de las distintas instancias involucradas en este proceso, y tras la aprobación del Consejo de Rectoría de la Agenda Institucional de Planeación. El documento “Escenario para el 2006 y los planes Trienales 2000-2002” fue uno de los productos de este trabajo, el cual contiene los siguientes lineamientos académicos: a) Que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en el estudiante y su formación; b) Que se promueva el aprendizaje significativo; c) Se instale una lógica de proyectos articulados con la realidad que se desea conocer o intervenir; y d) Que los proyectos estén vinculados con el entorno social. (Narro en Cervantes, 2004: p. 113)

En este contexto de discusión, fundamentación y definición de los procesos de cambio curricular se entenderá por currículum: “el conjunto de prácticas de carácter académico que se relacionan en la universidad, que se organizan en una estructura que permite diferentes relaciones entre los diversos procesos institucionales y los planes de estudio.” (De Ibarrola, en Cervantes 2004: p. 113). Finalmente, en agosto de 2000 la DGA (Dirección General Académica) publica un documento donde este concepto de currículum queda integrado a las propuestas de cambio:

La renovación curricular es el nombre que se da al conjunto de esfuerzos universitarios orientados a renovar los procesos educativos en el marco de los programas de licenciatura, para actualizar la respuesta del ITESO a los retos contemporáneos de la formación profesional, a la luz de sus orientaciones y su escenario de desarrollo para el 2006. (Cervantes, 2004: p. 114)

Y es en este año en el que, por petición de la DGA, los distintos departamentos que conforman la organización académica del ITESO, hacen una revisión profunda de los currículos de las licenciaturas.

Los Proyectos de Formación Profesional (PFP):

El surgimiento

La Licenciatura en Psicología que ofrece el ITESO se ha caracterizado desde su fundación (1961) por la constante incorporación a sus planes y programas de estudio el aprendizaje ligado al contexto social. Tras la búsqueda de la coherencia entre la última renovación curricular y la formación profesional, el Departamento de Psicología, Salud y Comunidad propone los PFP (Proyectos de Formación Profesional). Es Salvador Moreno el promotor de la propuesta, el Maestro Antonio Sánchez colabora en la puesta en práctica de los PFP, Sofía Cervantes es colaboradora cercana de Salvador Moreno, Ma. Esther de la Garza y la coordinación del departamento de Psicología, Salud y Comunidad, apoyan en trabajo de la propuesta. Esta propuesta pretendía ser una alternativa de enseñanza y docencia ligada a la interacción social. Al principio la incertidumbre invadió los cambios que rodeaban esta propuesta.

Los PFP son el resultado de la renovación curricular en ITESO, realizada en 1998 y 2000 a las licenciaturas que tenía como finalidad vincular y dar respuestas a los retos contemporáneos de la formación profesional. Desde este cambio, se pretendía dar solución a distintas necesidades como: profundizar en los aspectos valorales, humanísticos y de compromiso social que se establece entre la universidad y la comunidad; crear alternativas de formación que fueran más allá del mero consumismo, pragmatismo e individualismo; y promover la construcción de una sociedad más justa y libre.

Se integraron de manera curricular a la Licenciatura en Psicología en 2001. De esta manera se relacionaba experiencia de aprendizaje con contexto social. Su implementación tuvo como base aspectos de actualización, asesoría frente a la formación profesional tras la búsqueda de identidad, eficacia en los aprendizajes adquiridos; acercamiento de los estudiantes con su práctica profesional, situación que los capacita en la resolución de problemas que le ofrece la práctica de la profesión; todo con la finalidad de crear aprendizajes significativos.

Este modelo de enseñanza y de aprendizaje centra su interés en la búsqueda de espacios donde se establezca la interacción entre lo social y lo educativo. Para dar respuesta a la satisfacción de las expectativas de un proceso formativo relacionado con desempeño profesional pero extensivo a la formación de cualquier profesión que tenga la finalidad de realizar procesos y análisis, que trata de sistematizar y fundamentar teórica y metodológicamente su hacer e intenta recuperar la experiencia mediante la evaluación constante.

La Propuesta

La propuesta de los PFP tiene como uno de sus principios la “educación integral”, que considera al alumno como un ser en proceso continuo de aprendizaje, en el cual se encuentran involucrados tanto procesos cognitivos, como sociales y afectivos para su formación. Los supuestos de los PFP también mantienen una estrecha relación con el Desarrollo Humano, ya que considera que el ser humano esta constantemente en proceso de crecimiento, en el cual se pone en juego todas sus dimensiones que implican los sentimientos, las sensaciones y los procesos de pensamiento, y en el que aprende de manera integral en interacción con otros y en contextos específicos.

Son una apuesta de trabajo con los estudiantes y con todos los involucrados en el proyecto, un espacio donde se propician distintos momentos y actividades que permitan que los alumnos desarrollen competencias que les dejen resolver constructivamente problemas a través de la reflexión y del ejercicio profesional cotidiano; desde la puesta en práctica de los distintos saberes adquiridos en el transcurso de la licenciatura, de una manera responsable y creativa.

Sus propósitos

De manera genérica, los propósitos de trabajo de los PFP para los estudiantes son:

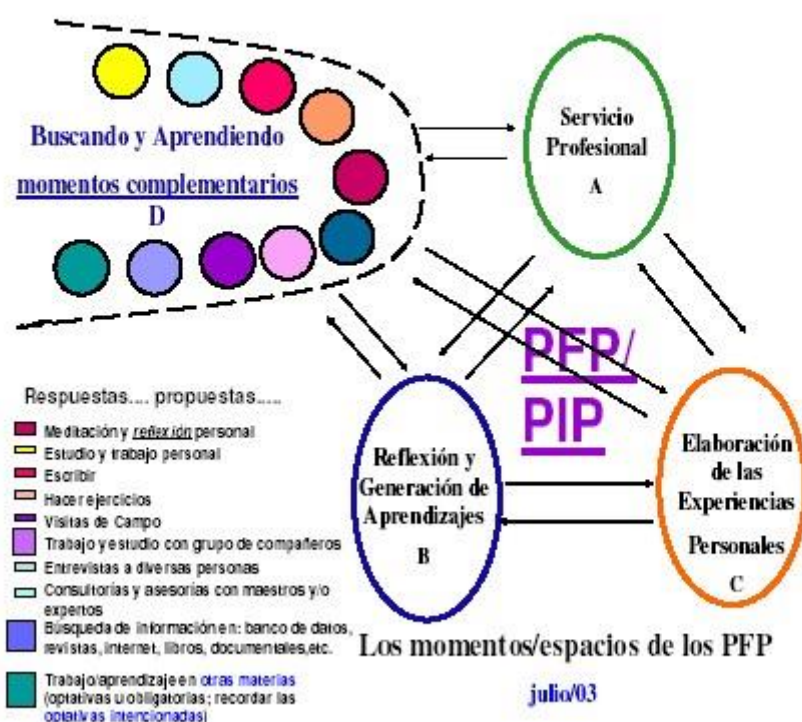
1. Se reconozcan y se asuman como actores participantes en su proceso de formación, en colaboración con sus compañeros y docentes.
2. Desarrollen iniciativa, liderazgo dirección y responsabilidad en relación a las actividades que realizan como profesionistas en formación y en relación a las acciones necesarias para avanzar en su formación.
3. Tengan contacto con problemas y situaciones reales, propias del campo profesional, y apliquen las competencias desarrolladas a lo largo de su formación en la solución de problemas. Con el propósito de que a partir de ese problema o situación, al intentar solucionarlo, puedan aplicar sus capacidades al servicio de las personas con las que trabajan.
4. Establezcan y evalúen sus fortalezas (áreas de oportunidades) y debilidades (áreas de mejora) tanto en sus competencias profesionales como en las personales en su proceso de formación.
5. Comprendan el momento histórico, la cultura institucional y la pertinencia social del escenario y definan desde una visión global y pertinencia social las estrategias adecuadas de intervención profesional.
6. Tengan la oportunidad de comparar las ideas con sus compañeros, para aclarar su sentido y descubrir por sí mismos su valor y efectividad.
7. Posean conocimientos y una mayor comprensión de los procesos del aprender a aprender y se comprometan con sus implicaciones.
8. Se responsabilicen de su proceso de aprendizaje, a partir del reconocimiento de aprendizajes significativos que promuevan la toma de conciencia y el compromiso social tanto en la dimensión personal como profesional, así como el compromiso social.
9. Generen un proceso de interacción entre teoría y práctica y teoría que les permita tanto entender los distintos contextos, así como transferir conocimientos y reconocer competencias.
10. Logren ampliar la comprensión del entorno socioprofesional en relación al quehacer de la profesión. (Moreno en Cervantes 2004, p. 123)

La Estructura

La perspectiva pedagógica que abre el trabajo por proyectos supone el dominio de una visión global de los procesos de aprendizaje, que conlleva tanto a los sujetos que aprenden, como a los contenidos y experiencias que se adquieren. Así los alumnos tienen una inmersión en la realidad, en la vida; se activa un proceso de aprendizaje integral que les exige lidiar con la problemática que enfrentan con todo eso que son; asimismo, se propicia el aprendizaje significativo, se van generando y resolviendo las necesidades propias al interactuar los estudiantes con la realidad.

El siguiente esquema explica de manera gráfica los elementos que conforman los PFP. Posteriormente, explicaré cada uno de ellos.

ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Autor Dr. Salvador Moreno L.
Psicología, ITESO
Julio 2003

Los momentos/espacios de los PFP

Los PFP implican una doble tarea. Por un lado, ponen en contacto al estudiante y al docente, por medio de las estrategias de intervención, con una realidad social y socioprofesional en la que van a interactuar prestando un servicio profesional. Por otro lado, enfoca los procesos de aprendizaje como son: aprender a aprender, la generación de competencias, aprendizajes significativos, situados y transferibles a otros contextos relacionados a la disciplina y al ejercicio profesional.

El Proyecto de Servicio Profesional y el Proyecto de Aprendizaje integran cuatro momentos o espacios educativos que se entrelazan en una relación dialéctica. Los momentos o espacios de aprendizaje de los PFP son: el proyecto de servicio profesional, (momento A); la reflexión y generación de aprendizajes, (momento B); la elaboración de las experiencias personales, (momento C); y el trabajo de búsqueda y aprendizajes complementarios (momento D). De los cuales se describen sus propósitos y su trabajo a continuación.

- El Servicio Profesional (Momento A)

El objetivo que se desprende del espacio de intervención pretende acercar a los alumnos a escenarios de la realidad socioprofesional, para que aprendan desde y para la prestación de un servicio profesional, por un lado; y por otro lado para que aprendan a aprender y a adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que abonen a su experiencia profesional y personal, por lo que se requiere de un compromiso e interés tanto en el trabajo como en el aprendizaje. Los estudiantes, al estar en un escenario profesional real y proporcionar un servicio, al enfrentar una situación/problema, al intentar y proponer propuestas de acción, al dar respuesta a la problemática, están inmersos en un proceso que los envuelve en una experiencia que les permite transformar una realidad y a ellos mismos; esto les deja que a través de la experiencia, vayan generando ciertos conocimientos y saberes, que propicia su incorporación a la realidad profesional de una manera comprometida y responsable.

Para que este proceso de intervención en el escenario real sea posible, se parte de una etapa de planeación, organización, ejecución, seguimiento, retroalimentación y evaluación. Dado que este trabajo tiene una duración de un año, al finalizar el primer semestre de intervención se entrega un informe con resultados parciales del proyecto. Ello permite la retroalimentación y la evaluación necesarias para la elaboración de la propuesta de trabajo para el siguiente semestre, así como para establecer el alcance y las limitaciones del mismo.

- **Reflexión y Generación de Aprendizaje (Momento B)**

El marco del segundo momento implícito en los PFP es la educación integral, cuyos componentes son guías de las estrategias pedagógicas utilizadas para la promoción de aprendizajes en los estudiantes. Por ello, se requiere que los alumnos aprendan a preguntarse y trabajen a través de la acción-reflexión y que esto los lleve al encuentro con sus propias respuestas. En el proyecto de aprendizaje de los PFP, se van identificando y focalizando las mediaciones, interacciones y estrategias generadoras de aprendizaje. Este aspecto del proyecto parte de una metodología de trabajo participativo, donde se pretende poner en práctica el aprendizaje basado en la resolución de problemas, para aprender a aprender, así como aprender saberes generales -aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir-, además, ir reconociendo los aprendizajes significativos.

En este espacio, la docente promueve la problematización de situaciones que se van presentando en el trabajo cotidiano en ese escenario a través de preguntas; así, los alumnos van avanzando en la intervención al encontrar sus propias respuesta. Las experiencias nuevas generadas en este proceso abren otras preguntas, y así sucesivamente se producen distintas interrogantes de las diferentes problemáticas percibidas por los integrantes del grupo, lo que permite aprender de la diversidad de experiencias que tienen a su alcance los alumnos; propicia el reconocimiento de las competencias, la afectividad y los aprendizajes significativos que van descubriendo; además,

facilita la identificación de instrumentos, metodologías y herramientas que son necesarios para encontrar respuestas y lograr resultados.

Los alumnos aprenden tanto a identificar las competencias individuales, como a aprovecharlas en el trabajo en equipo, para lograr los objetivos deseados en el proyecto de intervención; así mismo, los alumnos cuestionan, evalúan y retroalimentan las actividades realizadas, por lo que aprenden a interactuar como grupo, lo que crea una dinámica de trabajo profesional grupal que genera sinergia en el mismo, además, definen la calidad de sus interacciones y los resultados esperados.

- La Elaboración de las Experiencias Personales (EEP/momento C)

Los alumnos al estar en contacto con la realidad socioprofesional, y al interactuar con una diversidad de situaciones que se desprenden de la intervención, pueden entrar en conflictos emocionales y en confrontación personal que se desprenden de la propia historia y de la procedencia sociocultural. En el trabajo y en el aprendizaje participan esencialmente las personas íntegras, con afectos, acciones, procesos de pensamiento, historias personales y contexto cultural y social en el que están inmersos; por lo que el propósito de los EEP es aclarar cómo son la historia personal, las creencias, los afectos, los valores, las formas de interactuar, etc. y cómo influyen en las interacciones del trabajo realizado en el escenario y por lo tanto posibilita que estas historias no se transformen en obstáculos que dificulten las interacciones con las múltiples personas con las que trabajan y así también lograr aprendizaje significativos, en su formación y desempeño profesional, dado que lo profesional se construye desde y con lo personal. En esta investigación no profundizamos en el trabajo de este espacio, ya que es otra docente la responsable de este proceso.

- Buscando y Aprendiendo Momentos Complementarios (momento D)

Al involucrarse en PFP y estar en contacto con la realidad socioprofesional se genera en los alumnos un sin número de preguntas que requieren responder para poder intervenir, por lo que pueden recurrir a diversas fuentes como son la búsqueda de información bibliográfica, las consultas y asesorías con personas competentes, el estudio y el trabajo individual y en equipo, así como los contenidos de otras asignaturas, etc. Por lo que el espacio tiene el propósito que los alumnos tengan la iniciativa para buscar y aprender de manera creativa en interacción a ampliar conocimientos y, con otros, a encontrar estrategias de intervención favorables para el logro de objetivos y resultados, en su formación como profesionistas.

Para concluir, en la experiencia del PFP, se requiere todo un equipo de trabajo que apoya al proyecto. Por una lado, está la docente coordinadora de grupo responsable del momento A, B y D, la docente responsable del momento C y el equipo coordinador de los proyectos de formación.

La docente y su papel

Como docente, he desarrollado esta labor desde 1995. Soy licenciada en Relaciones Industriales y tengo una Maestría en Desarrollo Humano, he cursado el diplomado en habilidades académicas y mi experiencia principalmente es en empresas micros, chicas, medianas y familiares en el área de recursos humanos. Mi experiencia académica es en la docencia, impartiendo cursos relacionados con gestión y organización de las empresas, así como de recursos humanos en las licenciaturas de Relaciones Industriales, Administración, Contabilidad, Mercadotecnia y Comercio Internacional. En la licenciatura en Psicología participé en los PFP a partir de enero de 2003 en el área de Psicología de las Organizaciones. He coordinado y asesorado a los alumnos en proyectos de servicio social, en trabajo de campo, en micro empresas, así como asesora de reportes de experiencia profesional en la licenciatura en relaciones industriales.

Como parte del programa del diplomado de habilidades académicas, me involucré en la recuperación de práctica educativa durante tres semestres, lo que me dio competencias para recuperar mi práctica docente a través de la acción-reflexión y así ir aprendiendo de la misma e ir haciendo mejoras a mi propia práctica.

A través de la maestría en Desarrollo Humano, desarrollé habilidades para facilitar procesos de aprendizaje en los alumnos mediante las actitudes facilitadoras de autenticidad, aceptación y empatía principalmente, así como la capacidad tanto para crear un ambiente de confianza y de respeto para propiciar el aprendizaje significativo en los alumnos dependiendo de las características del grupo; como para confiar en el propio proceso de crecimiento y desarrollo de cada alumno como ser único e irrepetible que es, con tendencia básica a la actualización y a la autodeterminación, reconociendo tanto los procesos cognitivos y afectivos del mismo. También, a través de la maestría, trabajé en el desarrollo de proyectos de intervención que propician el desarrollo humano.

Al iniciar la participación en los proyectos en enero de 2003, me involucré en el taller de inicio de semestre, en el trabajo de academia en el transcurso del semestre y en el taller de final de semestre, donde a través de la participación de la coordinación de los proyectos y de los docentes en PFP con más experiencia en los proyectos; y a través de la documentación entregada por la coordinación de los proyectos sobre la metodologías de los PFP y la reflexión sobre el trabajo y el aprendizaje de los mismos, fui aprendiendo la metodología.

Mi rol en el trabajo de los PFP fue ser mediadora, negociadora y facilitadora entre la Universidad, el escenario de intervención y los alumnos. Y directamente con los sujetos fui un recurso de aprendizaje. Mi experiencia en la involucración en PFP, me llevó, como a los alumnos, a un crecimiento personal y profesional.

Recuperación de la Experiencia de Crecimiento: Semestre de Otoño

La experiencia de aprendizaje en el PFP con los estudiantes abarcó el semestre de primavera y de otoño; para efectos de esta investigación, se documentó sólo el trabajo del semestre de otoño. Sin embargo, como un antecedente del trabajo realizado en el segundo semestre de aplicación de los PFP, es importante recuperar brevemente el trabajo del semestre de primavera, ya que es relevante para comprender el proceso en el que se involucró el alumno al adquirir tanto un compromiso individual como de equipo en el trabajo, además le permitió trabajar en la intervención con más seguridad, confianza y ayudó a que se comprometieran de manera responsable y profesional, así como también el estudiante llegó con ciertas actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas que implicó crecimiento y desarrollo de potencialidades de los estudiantes y que abonó al semestre de otoño.

Antecedente: El trabajo y las aportaciones del semestre de primavera

Las primeras semanas del semestre trabajé en la integración del grupo a través de una dinámica de integración y conocimiento, entregué a cada estudiante el proyecto – programa constituido por: a) las características del escenario; b) los objetivos del proyecto de servicio profesional; c) los objetivos del proyecto formativo; d) el plan de trabajo y cronograma de actividades; y, e) el reglamento y el compromiso de los alumnos.

A partir del proyecto – programa me reuní con el grupo y trabajé en la revisión de conceptos organizacionales que les permitió contextualizar a la institución escenario de trabajo, así como en la comprensión del las tres áreas de trabajo del proyecto: 1) Diagnóstico de clima organizacional, 2) La evaluación de del proceso de reclutamiento, y 3) Diagnóstico de necesidades de capacitación. A partir de las mencionadas áreas de trabajo el grupo se dividió en tres equipos de trabajo de acuerdo al área de trabajo de su interés para laborar en la intervención; así mismo, trabajé con cada equipo en la comprensión de la problemática de cada una de dichas áreas de trabajo.

En la institución presenté a los tres equipos de trabajo con la responsable del proyecto en el escenario y con las dos responsables de dar seguimiento a las tres áreas de trabajo; ellas nos dieron la bienvenida y la inducción. Durante el proceso, los alumnos aclararon todas las dudas e inquietudes que surgieron respecto al trabajo y al lugar.

La gestión del proyecto

Cada equipo se reunió a trabajar para arrancar el proyecto de intervención en cada una de las tres áreas de trabajo, se juntaron a analizar y a reflexionar sobre la situación/problema de la organización. Después de que se clarificó la situación/problema, los alumnos revisaron bibliografía, tesis, reportes de experiencia profesional, etc., y desarrollaron las estrategias para el trabajo de intervención. Es entonces que los alumnos de cada equipo, coordinados por la maestra, planearon y organizaron el trabajo. En esta tarea se definió un líder por cada grupo, quien fungió como representante del ante el escenario y la docente.

Algunas de las estrategias de trabajo que desarrollaron durante la planeación fueron: el diseño de un cuestionario y un registro de observación, para obtener información del personal; también hicieron un inventario de puestos y departamentos de la institución; y elaboraron la programación de las entrevistas de personal previa cita.

Durante la realización del trabajo, cada equipo trabajó cercanamente, para reflexionar sobre los avances y las dificultades para llevar a cabo las labores asignadas. Hablaban de los conflictos o inconformidades que se presentaban entre los integrantes del equipo, como era la falta de responsabilidad y compromiso de algunos alumnos para trabajar de manera equitativa y con oportunidad; evaluaban el trabajo de acuerdo a los objetivos propuestos, etc.

También, en las sesiones de trabajo cada equipo se reunió con la responsable de su área de trabajo para platicar sobre los avances o dificultades que iban enfrentando al realizar sus labores. Durante varias semanas la principal actividad de cada equipo de trabajo fue la realización de entrevistas

con el personal. En algunas ocasiones el personal no respetaba el cronograma de entrevistas, esto propició la implementación de otra estrategia que consistió en hacer registros de observación para poder entender las resistencias de los empleados para ser entrevistados.

En cada sesión de trabajo, después de la realización de las actividades de los alumnos en el escenario, me reuní con ellos para la reflexión y la generación de los aprendizajes. Trabajé con el grupo para que se expresaran con libertad, apertura, espontaneidad, flexibilidad, poco a poco cada alumno contó lo que vivía, sentía o pensaba en la experiencia de trabajo de intervención. En este momento expresaron frustraciones, logros, competencias adquiridas, dificultades enfrentadas y retos a superar. Los alumnos se escucharon con respeto y comprensión.

En este proceso con el grupo también trabajé cercanamente por medio de las actitudes facilitadoras de autenticidad, empatía y aceptación, me centré en las características de personalidad de cada alumno e interactué respetando dichas características. Conforme transcurrieron las semanas de trabajo, todos los participantes en el grupo interactuamos abiertamente unos con otros, en un clima de confianza, respeto y responsabilidad hacia el grupo y sus miembros. Este espacio se convirtió en el lugar de expresión de errores, aciertos, dudas, inquietudes, descubrimientos alegrías, frustraciones, tristezas, etc. Fue un lugar en donde los alumnos se sintieron acompañados, comprendidos, entendidos, sostenidos, ante las adversidades vividas en el escenario, frene a la falta de experiencia de trabajo en las organizaciones, en el trabajo en equipo, etc.

Los alumnos aprendieron a respetar la manera de vestir de acuerdo a la cultura de la organización de la institución; así mismo, utilizaron un vocabulario acorde a la misma y desarrollaron la habilidad para relacionarse con jefes y empleados, así como con el grupo, los equipos de trabajo y la docente. Lograron, además, reconocer la cultura de la organización para poder interactuar con ella y desarrollar el trabajo de intervención. También desarrollaron la habilidad para la comunicación oral y escrita; aprendieron a hablar en público. Además, pudieron diagnosticar situaciones/problemas y aplicaron sus conocimientos en la práctica laboral para solución de los mismos. Pusieron en práctica su habilidad para obtener información, analizar, reflexionar, tomar decisiones, elaborar planes de acción y retroalimentar el

trabajo. Asimismo, identificaron las competencias laborales que fueron adquiriendo, y las que necesitaban desarrollar y trabajar.

Una actividad semanal para los alumnos fue la elaboración de la bitácora, dónde reflejaron lo que iban trabajando y aprendiendo en el proceso de realización del PFP. Al inicio entregué a los alumnos un formato que guiaba en la elaboración de esta técnica de investigación.

La bitácora fue una herramienta para los alumnos que les permitió desarrollar y recuperar su proceso. A través de este instrumento pusieron a trabajar su capacidad para la comunicación escrita al describir las evidencias del trabajo, al recuperar sus avances en el proyecto; asimismo, evidenciaron los aprendizajes significativos, las competencias que iban desarrollando y la capacidad para interactuar entre la práctica y la teoría.

Una vez que me entregaban este documento lo revisaba y retroalimentaba a cada alumno. En el espacio de trabajo de reflexión y generación de aprendizajes, les hacía los comentarios que surgían de las bitácoras y de interés para todos. Si había algo que comentar a nivel individual lo hacía con cada alumno, también, si ellos querían comentar o hacer aclaraciones conmigo, lo hacían.

Otro recurso de aprendizaje para los alumnos que era parte de la metodología del PFP, fue la consulta de diferentes fuentes de información, que permitió desde un inicio del semestre y durante los dos semestres de trabajo, aclarar todas las dudas relacionadas con el trabajo en el escenario y contextualizar a la organización, así en lo sucesivo los estudiantes continuamente acudía a la bibliografía para comprender lo que pasaba en el escenario y desarrollar estrategias para intervenir.

Los alumnos, a través de todas estas actividades, fueron aprendiendo a lo largo del proceso y profundizando en sus propios aprendizajes apoyados por todas las interacciones que se dieron tanto en el escenario, como en su equipo de trabajo, en el grupo, con la maestra, con los asesores y en la consulta bibliográfica. Así fueron contextualizando el trabajo y el aprendizaje.

Al finalizar el semestre de primavera los alumnos realizaron un reporte con los avances parciales del trabajo, las competencias y los aprendizajes significativos logrados. Fue entregado a la responsable del proyecto en el escenario y a mí.

El trabajo y la experiencia del semestre de otoño

El escenario

En este apartado se describen algunas características relevantes de la institución donde se llevó a cabo el proyecto de servicio profesional. El escenario fue una Institución de Asistencia Social pública, cuya misión estaba enfocada al compromiso de mejorar la calidad de vida de los habitantes de la zona de circunscripción. Los principales departamentos estaban orientados a labores de dirección y administración, comunicación social, proyectos especiales, asesoría jurídica y técnica.

Los objetivos generales hacían énfasis en brindar las herramientas necesaria para lograr el desarrollo, adaptación y mejora de la calidad de vida de toda la población, principalmente la más vulnerable del municipio.

Los objetivos específicos estaban enfocados en promover el bienestar social y el desarrollo de la comunidad para impulsar un sano crecimiento físico y mental, así como prestar servicio de asistencia jurídica y de orientación social.

Lo principales servicios eran asistencia educativa y alimenticia, atención psicológica, centro de desarrollo comunitario, procuraduría de la defensa y programa de atención a discapacitados.

El trabajo de los alumnos

A continuación describo el trabajo con los estudiantes en el proyecto de servicio profesional y en el momento de reflexión y generación de aprendizajes del Proyecto de Formación Profesional.

- **El proyecto de servicio profesional**

El punto de partida para el trabajo de intervención en este semestre, son los resultados parciales del trabajo del semestre de primavera, las competencias y los aprendizajes de los alumnos.

Los conocimientos y habilidades con los que llegó el alumno al proyecto de servicio profesional fueron suficientes para: plantearse situaciones/problema, realizar entrevista, planear y organizar las actividades de trabajo, diseñar estrategias de intervención, resolver conflictos, trabajar en equipo, tomar decisiones, observar, reflexionar y analizar información, interpretar instrumentos, elaborar reportes, consultar bibliografía, entre otros.

La primera semana del semestre me reuní con el grupo, entregué a cada estudiante el proyecto – programa que contenía la misma información que mencioné en la descripción del trabajo en el semestre de primavera, solo actualicé en el documento las fechas y el cronograma de actividades, ya que el trabajo continuó a partir del avance parcial del trabajo obtenido en el semestre anterior.

Las siguientes semanas del semestre trabajé con el grupo evaluando y retroalimentando los avances parciales al trabajo y al aprendizaje hasta entonces logrados; también, se habló de las dificultades o conflictos que obstaculizaron el trabajo; los alumnos consideraron como la principal dificultad la objeción del personal para proporcionarles las entrevistas en las fechas establecidas previa cita. Los alumnos concertaron una cita con la responsable del proyecto en el escenario, la jefa de personal prometió y envió un memorandum a todos los jefes de departamento en la institución solicitando la colaboración del personal para hacer las entrevistas, también se comprometió en apoyar más a los alumnos ante cualquier dificultad o conflicto que frenara el trabajo.

Los tres equipos de trabajo se reunieron a retomar su área de trabajo, reflexionaron, hicieron cambios, planearon, organizaron las actividades; cada equipo se reunió con la coordinadora de su área de tarea.

Cuando reanudaron el trabajo, los alumnos conocían las distintas situaciones/problemas que estaban presentes en la institución por lo que fue más sencillo desarrollar estrategias de intervención y negociación con los diferentes actores en el escenario; asimismo, se relacionaron e interactuaron con los distintos jefes de los departamentos con más familiaridad. Cuando se presentó alguna situación/problemas como fue que algunos departamentos no entregaron las entrevistas de Clima Organizacional en las fechas acordadas, aun con el apoyo que prometió la jefa de personal para realizar las entrevistas,

los alumnos desarrollaron nuevas estrategias para intervenir y decidieron dejar los formatos de las entrevistas con los jefes de cada departamento acordando una fecha para recogerlos. Los resultados con esta nueva estrategia no fueron los esperados, los estudiantes reconocieron que no tenía control sobre ciertas situaciones, e insistieron con el personal directamente en su colaboración para contestar el cuestionario, por lo que dieron continuidad al trabajo con mayor búsqueda de alternativas de solución a los obstáculos presentados, denotaron mayor conocimiento, más habilidades, seguridad y fluidez.

Los equipos de trabajo lograron hacer el mayor número de entrevistas del personal, luego se dieron a la tarea de sistematizar y analizar la información, elaboraron un informe con los resultados finales y los aprendizajes significativos que fue entregado a la jefa de personal y a mí. Este informe fue presentado por los alumnos a los directivos y a las responsables del proyecto de la institución, también estuvieron presentes parte del equipo coordinador de los PFP y yo.

En el transcurso del semestre, los alumnos en el grupo, fueron aprendiendo a través del proceso que he descrito en los párrafos anteriores e iban reconociendo la diversidad de experiencias de aprendizaje que les brindó el proceso en el PFP; lo que propició una dinámica de trabajo donde todos aprovechamos el aprendizaje generado por el grupo y de todas las experiencias que se fueron presentando durante trabajo en el semestre. Aunque los alumnos con el tiempo aprendieron la dinámica del trabajo, yo, en algunas ocasiones recordaba la colaboración de todos y el encuadre del trabajo que implicaba los propósitos, las reglas y normas que todos conocíamos y eran necesario seguir para lograr las metas de trabajo en el PFP.

Mi trabajo docente fue de mediadora, facilitadora y negociadora con el grupo, con cada alumno, con cada equipo de trabajo, con el escenario; tanto con la responsable del proyecto como con cada jefa responsable de cada área de desarrollo, también mis conocimientos y experiencias fueron un recurso de aprendizaje para los estudiantes, asimismo mantuve comunicación constante con la coordinación del PFP para darle seguimiento al trabajo y como apoyo en la experiencia de trabajo.

- **La reflexión y generación de aprendizajes**

Cada semana, durante el semestre, me reuní con los alumnos y trabajé con actitudes falcitadoras en la generación y recuperación de los aprendizajes cuya intención era favorecer procesos de reflexión en torno a la experiencia que iban viviendo los discente. Otro objetivo de este espacio era el de favorecer la creación de grupos de aprendizaje.

En el escenario, este trabajo lo realicé cada semana, después de las dos horas de trabajo en el proyecto de formación profesional y de que el grupo tomara un receso de quince minutos. Me reuní con ellos en la sala de usos múltiples. Con anticipación acomodé las sillas en círculo en un área con suficiente espacio en este lugar, en lo sucesivo algunos alumnos por su propia iniciativa ayudaron a acomodar las sillas antes de iniciar las actividades en este espacio.

Mi trabajo inició desde el primer contacto con el grupo. El primer día de clase los alumnos llegaron a la sala y cada uno se fue sentando en el lugar que fue eligiendo. Una vez reunidos, tomé asistencia, di la bienvenida al grupo al semestre y realicé una dinámica de integración. Se escuchó con respeto lo que compartió cada compañero(a), cada alumno eligió con libertad cuándo quería participar y qué quería compartir. Se propició un ambiente de confianza y respeto para comunicarse y expresarse; así mismo, pregunté a los alumnos cómo se sentían para retomar el trabajo, ellos fueron compartiendo cómo estaban espontáneamente, y di oportunidad a que todos se escucharan y aprendieran de lo que se iban diciendo. Permití que se fueran identificando e integrando como grupo, de nuevo para el trabajo del semestre.

Continué con el trabajo y aproveché los comentarios de los alumnos que expresaron que se sentían entusiasmados, motivados, interesados, etc. para retomar el proyecto; hice preguntas relacionadas con los avances parciales al trabajo en el semestre de primavera en los tres áreas de trabajo con los equipos correspondientes; también, hice preguntas al grupo en relación a la metodología de los PFP, a las normas de trabajo en el escenario y en la institución educativa, etc., para recordar el encuadre y los objetivos de las tareas para su ingreso al escenario.

Las siguientes semanas llegué a la sala de usos múltiples en el escenario puntualmente y tomé asistencia; después de esto, los alumnos tomaban la iniciativa de reunirse por equipos y comenzaban el trabajo del día. Si era necesario, me consultaban al iniciar la labor o en cualquier momento que lo requerían, ya que yo estaba las cuatro horas de trabajo en el escenario y me podían consultar tanto a nivel individual, grupal o en equipo.

Trabajé haciendo preguntas que ayudaron a los alumnos tanto a reflexionar acerca del problema o situación planteado en el trabajo del escenario, como a darse cuenta de sus recursos, sus herramientas, sus competencias, a tomar conciencia de sus oportunidades, sus necesidades, sus carencias., etc. En este segundo semestre de trabajo, los estudiantes fueron más participativos, creativos, inquietos... Conocían las problemáticas, los conflictos del escenario, estaban comprometidos con el trabajo, identificaban a los compañeros responsables de sus actividades, a sus pares con falta de compromiso... Hablaban con terminología organizacional, del contexto del escenario, el trabajo en este espacio se volvió dinámico, las mismas problemáticas movían a los alumnos a buscar alternativas de solución tanto en la práctica como en por medio de bibliografía según era el caso, compartíamos puntos de vista en relación a conflictos que aparecían con el personal en el escenario. Enseguida se ejemplifica la dinámica dialógica entre ellos y yo:

Maestra: -Recuerdan ¿qué es la cultura organizacional?

Marco: -Yo leí que son las características propias de una organización como puede ser el estilo de supervisión, la manera de comunicarse, las políticas y procedimientos, en general el ambiente laboral. Yo creo que aquí en la institución mucho se queda en palabras.

Maestra: -¿Cómo que se queda en palabras?

Andrea: -A mí me parece que los jefes no tienen muy claro cómo hacer un equipo de trabajo y que tampoco tiene definido un sistema de trabajo, por lo que no hay orden para trabajar, ni compromiso...

Daniela: -Yo tengo una duda, ¿la coordinadora no quiso que incluyéramos en la encuesta de clima organizacional una pregunta acerca de los niveles de puesto y yo estoy confundida?

Maestra: -¿Cuál es tu duda?

Así, la dinámica de reflexión propició un diálogo entre los alumno y yo, entre ellos mismos, lo que les permito observar, reflexionar, analizar, inferir y dar propuestas de solución a los problemas planteados, mediante la acción–reflexión. A su vez la comunicación del grupo estuvo abierta para cualquier tipo de comentario pertinente relacionado con el PFP. Al respecto, mantuve una actitud abierta y empática tanto en este espacio y en cualquier momento en donde me relacioné con lo alumnos, comprendiendo los sentimientos y pensamientos propios de cada uno, aceptando incondicionalmente las características propias de cada personalidad, siendo auténtica, mostrándome y expresándome con mis propios pensamientos y sentimientos. Constantemente intentaba entender las historias personales, las características y las circunstancias de cada alumno. Por lo que todo lo anterior, facilitó mi interacción con los alumnos y el trabajo en el PFP, veamos que dicen los alumnos:

Maestra: - ¿Quién nos puede platicar cómo les fue hoy en el trabajo en el escenario?

Marco: -Yo me siento frustrado, de nuevo no me tuvieron las encuestas contestadas.

Andrea: -A mí me tocó dirección y me decían al entregarles el cuestionario que volviera después, pero les dije que los iba a esperar y me senté en la sala de espera hasta que terminaron.

Mariana: -A mí me tocó aplicar encuestas y de nuevo tuve todo tipo de reacciones, unos que sí querían contestar y otros que se resistían un poco, la gente parece apática, como que no les gusta lo que hacen.

Karla : -Yo me siento frustrada porque en los departamentos no siempre nos atienden como quedaron.

Marco: -La institución tiene la misión y los objetivos muy bonitos por escrito pero no los lleva acabo, para mí hay una incongruencia entre lo que intentan hacer y lo que en realidad hace y esto desmotiva al personal.

Adrea : -A mí me parece que el personal no está comprometido con su trabajo y me da la impresión que el personal piensa que la empresa no hace mucho por ellos.

Mediante la dinámica de preguntas que se estableció a lo largo del semestre, los alumnos compartieron la problemática que se fue encontrando en el trabajo del proyecto de servicio profesional, así mismo, los aprendizajes significativos que a su vez fueron descubriendo, las preguntas o dudas que fueron surgiendo en el trabajo:

Maestra: -¿Qué concluyen con lo que van encontrando en la institución?

Karla : -Yo creo que les falta mucho para organizarse y para que la gente se ponga la camiseta.

Marco: -Yo creo que los jefes no saben ser líderes y no saben mandar, necesitan capacitación.

Daniela: -Yo creo que a esta institución le hace mejorar en todo, necesita desarrollar un sistema de trabajo donde todos estén involucrados y se les diga cómo hacer el trabajo bien y se puedan comunicar con confianza unos y otros...

Andrea: -Yo trabajo en un institución parecida a ésta y yo sé que la nueva administración entra en marzo del 2004 y que nada puede cambiar hasta esa fecha, por lo que nadie puede inferir en el trabajo de los empleados, pero igual necesitamos investigar y considerar que este cambio está afectando al trabajo...

Maestra: -¿Cuál es el contexto de la institución en este momento?

Mariana: -Está en un momento de cambio y hay mucha incertidumbre con el personal...

Maestra: -¿Qué les toca hacer a ustedes con esta situación de cambio en la institución?

Marco: -No clavarnos con los chismes de la gente y con rumores y seguir con el trabajo...

Karla : -No frustrarme cuando veo a los empleados enojados o inconformes...

Andrea: -Leer sobre el cambio en las organizaciones...

Para mí, también fue importante conocer qué tanta disponibilidad tenía cada alumno para el aprendizaje y cuáles eran las actitudes que tenía hacia él mismo, por lo que a través de las sesiones de trabajo intenté reconocer el grado de responsabilidad, de colaboración y de compromiso de cada uno de ellos. Traté de que los alumnos con mayor grado de responsabilidad, de

colaboración y de compromiso contagiaron ese interés a los alumnos apáticos, y así el grupo se apoyo. Así mismo, fue importante para mí estar sensible a la relación que se fue dando entre los integrantes del grupo para que fuera propiciando un ambiente de compañerismo entre ellos, lo cual permitió tener una relación de más cercanía y confianza al grupo.

Tanto en el escenario como en la universidad se tenían normas que acatar y que conocían los alumnos a través del proyecto-programa, por lo que cuidé que los alumnos las respetaran y si no se cumplía alguna, simplemente les recordaba cuando se estaba en grupo o de manera individual si se requería.

Así mismo, fui tomando pequeñas notas en un cuaderno con datos relevantes e importantes que fueron surgiendo tanto del trabajo en el escenario durante las sesiones de trabajo, como en el espacio de reflexión y generación de aprendizajes en las interacciones con los alumnos. Ya que terminaba la sesión, recuperaba la experiencia a través de un registro de observación, donde anoté la fecha, las interacciones de los estudiantes que consideraba importantes, así como los comentarios relevantes y significativos; además, consideré en el registro las actitudes facilitadoras. Por lo que a través de la reflexión de esta información semanal, pude monitorear el trabajo, tanto individual como de grupo, así como retroalimentarlo; también me permitió desarrollar estrategias para mejorar alguna situación que se reflejaba en el registro como necesaria.

Otro elemento importante en el trabajo del proyecto fue la bitácora semanal que elaboró cada alumno. Este instrumento me fue dando una visión sobre el proceso que estaba viviendo cada alumno, así como las dificultades y los apoyos que estaban necesitando; también, fui identificando los aprendizajes significativos de ellos.

Tuve la oportunidad de mantener comunicación constante con la coordinadora de proyectos en ITESO, con la responsable del proyecto en el escenario y con cada responsable del área de trabajo. Era muy cuidadosa al relacionarme con cada una de ellas. Resolví los conflictos que entorpecían el desarrollo del proyecto.

En todo momento en el trabajo del PFP, fui puntual para generar una cultura de responsabilidad con los alumnos; me mantuve atenta al lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes; mantuve mi interés en los procesos

cognitivos y afectivos, que surgían de las personas involucradas; fui cuidadosa en cada situación o relación que se dio con las personas que interactuaron durante la realización del proyecto; me interesé en los problemas que aparecían con los alumnos o con el escenario o con cualquier persona que era parte del PFP.

Para cerrar mi participación como acompañante de alumnos en el PFP, en la última sesión de trabajo, proporcioné a los alumnos un cuestionario para recuperar los aprendizajes significativos de manera individual, por lo que cada alumno escribió y fue compartiendo con el grupo dichos aprendizajes de la experiencia en este proyecto de formación. Lo que refieren los estudiantes como aprendizajes significativos gira alrededor de la relación consigo mismos, con el personal relacionado con el proyecto, con el escenario, la organización y las distintas problemáticas que lidiaron. Concretamente: dicen aprender a trabajar con mayor responsabilidad y formalidad; también, señalan la importancia de la integración, el apoyo y el compañerismo del trabajo en equipo, de las aportaciones conjuntas a los resultados; así mismo, hablan sobre el trabajo de los psicólogos en las organizaciones, sobre los procesos de trabajo, la interacción en las empresas y la comprensión de la cultura de las mismas; mencionan la importancia del análisis de las distintas problemáticas; dicen que es esencial superar la frustración, ser tolerante y generar alternativas de trabajo; indican lo fundamental que resulta la interacción y la comunicación con las personas de autoridad en el escenario para obtener apoyo para avanzar en el trabajo y dar resultados; reconocen aspectos de la personalidad que requieren mejorar como es la timidez y “el carácter fuerte”; expresan la importancia de la flexibilidad, la comprensión, la apertura, la tolerancia y la disponibilidad de la maestra para apoyar el trabajo y las dificultades enfrentadas.

V. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se presenta el análisis de la información de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento de los educandos con sus respectivas clasificaciones y frecuencias, además aparecen los discursos de los alumnos que se desprenden de cada una de las categorías.

El referente desde el que se leen es el desarrollo humano que hace alusión al aprendizaje significativo e integral donde están presentes los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, éste hace alusión a la confianza en el proceso del alumno en su crecimiento y el desarrollo de su potencial, con una tendencia actualizante con valores propios.

Otro de los referentes tiene que ver con las propias características de los Proyectos de Formación Profesional, al participar los alumnos en un proyecto de intervención, de donde se desprenden un sinnúmero de experiencias que pretenden favorecer aprendizajes significativos y crecimiento tanto a nivel profesional como personal, con una metodología que propicia procesos de reflexión-acción, de colaboración y de participación. El propósito es favorecer el trabajo integral donde se consideran tanto la dimensión cognitiva como la afectiva de los alumnos, por lo que abordar las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento, vividos por los discentes a partir de su involucración en el proyecto nos acerca a evidenciar el crecimiento de los alumnos.

En este acompañar a los alumnos en una experiencia de intervención, en un proceso de aprendizaje integral, en un camino de crecimiento, mi papel de maestra se escenifica en una serie de actitudes facilitadoras. A continuación para iniciar este capítulo de análisis comienzo con una breve recuperación mis actitudes facilitadoras, desde la reflexión de los alumnos.

Actitudes facilitadoras de la docente

En los PFP, mi rol de acompañante y facilitadora de los educandos, acerca el andamiaje necesario para facultar al grupo y a los equipos para el trabajo participativo y autogestivo en una experiencia que se asemeja al quehacer profesional. Por lo que tres actitudes facilitadoras son parte de mi trabajo: la empatía, la autenticidad y la aceptación. En esta línea propicio un clima de

confianza y crecimiento en el grupo, que se traduce en la escucha, el respeto, la honestidad, la apertura y la libertad de expresión.

La empatía

En el proceso para desarrollar el trabajo del PFP los alumnos enfrentan un mundo plural, diverso y desconocido para ellos, así mismo aparecen entrelazadas y se mueven las historias personales, las creencias, los imaginarios, las proyecciones y las experiencias, eso nos permite afirmar que la empatía es un recurso significativo para facilitar los procesos de los alumnos, ya que entendí los distintos momentos, necesidades, motivaciones, metas y significados de los estudiantes, esto facilitó el proceso y la construcción de una unidad de aprendizaje donde se conoce el ritmo de cada alumno y su propia características de personalidad.

Vemos como lo expresan los alumnos:

Me sentí comprendida y entendida por la maestra, su interacción es cercana con los alumnos y comprende tanto sus emociones como sus pensamientos, también es abierta para entender el contexto de los alumnos de psicología y el campo de la psicología. (Registro 2, Andrea)

Aquí aparece como recurso de aprendizaje lo que dicen los alumnos en relación a sus sentimientos y pensamientos, lo que me permite facilitarles el proceso. Mi experiencia en el área laboral favorece la comprensión de la dinámica que se da en el proceso de trabajo en el escenario, abre la posibilidad de compartir con los alumnos mi experiencia de trabajo de una manera empática.

Leamos un recorte:

La docente comparte experiencias laborales y personales similares a lo que estamos viviendo en el escenario por lo que nos sentimos comprendidos y cercanos a ella, así mismo es cuidadosa en todo momento al interactuar con los alumnos y con el personal en el escenario. (Registro 1 Mariana)

A través del proceso de trabajo, logro establecer confianza y cercanía con los alumnos, conducta que modelo por medio de mi actuación, además, apoyo el proceso de trabajo y aprendizaje del estudiante. Una alumna señala: “aprendí a ser empática a través del trabajo de la maestra”. (Registro 3 Karla)

Mi papel facilitador es imprescindible a lo largo del trayecto, ya que uno de los momentos importantes en el proceso de trabajo es la reflexión y la recuperación de la experiencia que se hace en grupo, donde se reúnen los equipos de trabajo para compartir las vivencias y acompañarse.

Esto se ilustra con palabras de los educandos:

En la recuperación de la experiencia de trabajo la docente es atenta y cuidadosa con los alumnos, así como también en todo momento acompaña a los alumnos en el proceso de trabajo. (Registro 3 Karla)

La autenticidad

Otra actitud facilitadora que es un recurso en el proceso de trabajo con los alumnos, y que me permite expresar mis propios puntos de vista y mis inconformidades en relación a los obstáculos o dificultades en el trabajo del escenario o resistencias de los estudiantes es la autenticidad; ello se concreta también en mi papel de mediadora entre los distintos actores en el escenario y los alumnos, por lo que ser auténtica fue piedra angular del proceso.

Los alumnos mencionan:

La maestra expresa sus sentimientos y pensamientos, así mismos la docente muestra sus desacuerdos ante ciertas conductas de los compañeros y de las coordinadoras en el escenario, por lo que se muestra tal y como es sin máscaras. (Registro 4 Daniela)

Aparece en este apartado de nuevo cómo los alumnos aprenden a través del modelaje de la maestra. Una alumna dice: “me ayudo a reflejarme en ella ya que expresa lo que siente y piensa por lo tanto ser auténtica”. (Registro 2 Andrea)

La aceptación

En el proceso de trabajo, cuando interactúo con los diferentes actores desde la pluralidad y diversidad de los distintos contextos de interacción, la aceptación aparece como otra actitud facilitadora imprescindible en la dinámica de trabajo con los alumnos.

Veamos que dicen los alumnos al respecto,

La docente se relaciona con facilidad con las distintas personalidades de los alumnos, es respetuosa y flexible con las diferentes maneras de ser, de actuar y de pensar, así como también es abierta con las distintas opiniones que expresan los alumnos. (Registro 3 Karla)

Al iniciar el trabajo en el PFP se establecen las normas de trabajo en el grupo de manera conjunta y una vez acordadas se espera que se respeten por los integrantes del grupo, dado que marcan los límites de convivencia entre los estudiantes, yo y el personal en el escenario. Los alumnos aducen que he mantenido un equilibrio entre la flexibilización y el cumplimiento de la norma.

Los alumnos señalan:

Nos sentíamos con libertad de movernos a nuestro propio ritmo la maestra es tolerante, es flexible y permisiva, cuida los límites acordados en el grupo. (Registro 5 Marco)

Mis competencias y mi experiencia en el campo laboral aparecen de nuevo como significativas para facilitar y apoyar el trabajo en el escenario de los estudiantes.

Los alumnos mencionan:

La maestra se relacionaba de una manera confiable y cercana con los alumnos y con el personal en el escenario, así mismo los educandos dicen “la actitud de la maestra frente al grupo me enseñó a ser tolerante”. (Registro 2 Andrea)

Al poner en práctica las tres actitudes facilitadoras del docente, propicio que se constituya como recursos de aprendizaje para mí misma y para los alumnos involucrados en el proceso. La reflexión compartida de la expresión de

manifestaciones corporales, sentimientos y los procesos de pensamiento que afloran en los alumnos son recursos potenciales para la facilitación y el acompañamiento de los educandos en sus procesos de desarrollo humano y crecimiento profesional.

El papel que juegan las sensaciones, los sentimientos, los pensamientos en el proceso de aprendizaje de los alumnos que se involucran en un Proyecto de Formación Profesional es un campo amplio y por tanto complejo, este trabajo pretende un modesto aporte en esta línea, abramos pues camino con el análisis de las sensaciones, desde este espacio abierto para su construcción.

Las sensaciones

Nuestro cuerpo está lleno de terminaciones nerviosas a través de las cuales nos comunicamos con el mundo. Las sensaciones son las impresiones que producen las cosas en los sentidos. Los estímulos exteriores se conducen hacia el cerebro por medio del sistema nervioso provocando el proceso de la sensación en tres fases: la excitación del órgano sensible; la transmisión de la excitación del órgano sensorial al cerebro a través de sistema nervioso por medio de la corriente nerviosa; y la percepción de esta corriente en el cerebro a través de la cual la sensación se hace consciente. Este efecto tiene impacto en la persona. Como hemos dicho antes, sentir el cuerpo, adquirir conciencia de él de lo que le ocurre es aprender de los procesos vitales. Todo sujeto reconoce, en el escenario en el que se encuentre, lo que le sirve de eso que siente y percibe, toma en cuenta lo que le ayuda a avanzar, y desecha lo que ya no le sirve, evita los obstáculos en su proceso de aprendizaje (Gendlin, 1999).

En este apartado intento dar cuenta de la recuperación que hacen los alumnos de las sensaciones que dicen se fueron desencadenando con motivo de su participación en el PFP. Sistematicé las respuestas a las preguntas ¿qué sentiste?, ¿qué te dice tu cuerpo? En tales respuestas, los alumnos enumeraron una serie de sensaciones que fueron apareciendo en relación con los acontecimientos ocurridos durante el proceso de intervención. Diversas partes de su cuerpo fueron el escenario donde se pusieron de manifiesto una serie de sensaciones asociadas a una situación particular en su desempeño, al

interactuar con la tarea, con el equipo de trabajo, con las autoridades, con el personal de la institución, con sus propias competencias, con el entorno en general. Las zonas corporales donde se concentran las sensaciones son, en orden de mayor frecuencia: el estomago, las manos, la cabeza, la cara, la boca y por último la espalda. Las sensaciones que aparecen son: dolor, tensión, ardor, calor, sonrojo, vacío, temblor y sudoración; existe un paquete de sensaciones que incluyen al conjunto del cuerpo, que son denominadas por los alumnos como cuerpo energetizado, activo y alerta, se asocia como una manera integral de estar bien.

Cabe mencionar que la localización y el tipo de sensación de cada estudiante mantiene una estrecha relación con su personalidad y su propia historia, es decir, que la manera como cada uno siente con el cuerpo el medio que los rodea parte de un aprendizaje construido según el medio social y cultural que los ha acogido y que los ha educado para reaccionar de esa manera. Entre las manera de responder desde el cuerpo ante ciertas situaciones, en particular aparecen las experiencias que les denotan algún conflicto. Esta particular no será motivo de análisis.

En la tabla de frecuencias No. 1 y gráfica que le sigue, organizo las sensaciones que han mencionado los alumnos, las cuales se localizan en una parte específica del cuerpo o se manifiestan en la totalidad de la persona. Agrupo los resultados en subcategorías tomando en cuenta las relaciones que establecen los alumnos con situaciones que las detonan.

1. Energetizado, despierto, alerta y activo

Esta es una respuesta aludida como algo positivo. Los alumnos la asocian como algo que les impulsa, que los lanza hacia adelante, que los motiva, relacionado a una sensación de logro y por ende a situaciones que sienten que dominan, que son significativas. Es una forma de estar presentes en el mundo con todo su cuerpo, con toda su persona; este grupo de respuestas tiene que ver con la tendencia actualizante, con el estar aquí y ahora.

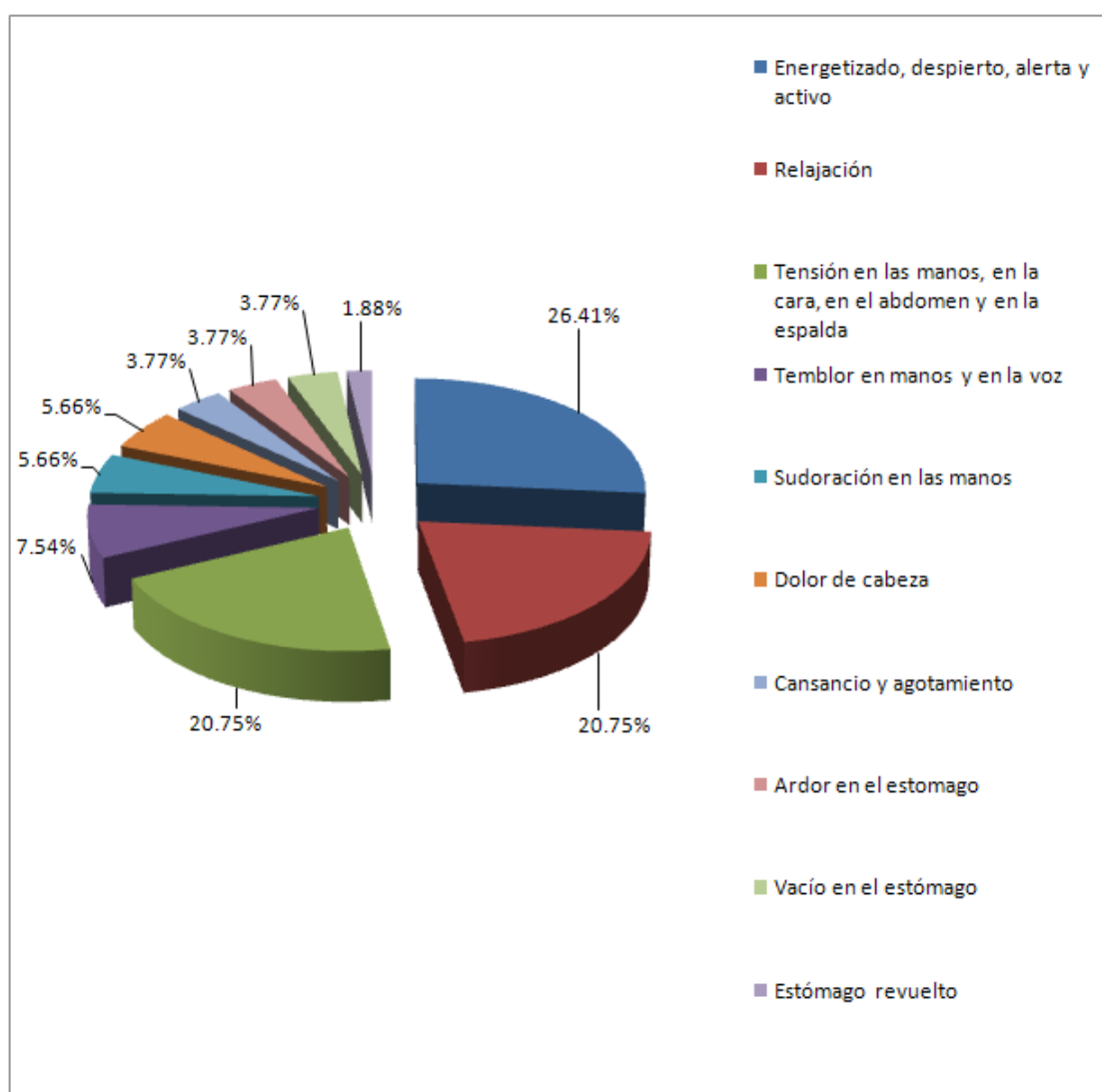
Los alumnos dijeron que se sintieron energetizados ante dos situaciones distintas: cuando hay fluidez en el escenario y al realizar el trabajo en equipo.

En el primer caso, esa sensación surgió cuando la coordinadora del proyecto en el escenario apoyó para resolver los conflictos que se van presentando, por lo tanto el trabajo fluyó y se logran los resultados esperados; también experimentaron esta sensación, cuando los alumnos adquirieron experiencia laboral en el escenario.

TABLA DE FRECUENCIA No. 1

Sensaciones	Frecuencia (número de personas)
Energetizado, despierto, alerta y activo	14
Relajación	11
Tensión en las manos, en la cara, en el abdomen y en la espalda	11
Temblor en manos y en la voz	4
Sudoración en las manos	3
Dolor de cabeza	3
Cansancio y agotamiento	2
Ardor en el estomago	2
Vacío en el estómago	2
Estómago revuelto	1
TOTAL	53 (100%)

GRÁFICA DE FRECUENCIA DE SENSACIONES



En el segundo caso, los alumnos se sintieron energizados: cuando los integrantes de equipo se manifestaron interesados y propositivos para desarrollar la tarea, cuando aportaron ideas y definieron estrategias para intervenir en el escenario y terminaron el trabajo de manera conjunta; cuando entre los miembros del equipo se tomaron decisiones por consenso y se asignaron tareas de manera equitativa; cuando el involucramiento y la participación de los compañeros en el trabajo estuvo acompañada con actitudes y valores como: compromiso, motivación, respeto, solidaridad, responsabilidad; cuando los alumnos dialogan y reflexionan sobre los avances del trabajo; cuando intercambiaron experiencias con los compañeros; cuando reconocieron que pusieron en práctica los talentos de cada uno de ellos para avanzar en los resultados; cuando a partir del trabajo aprendieron a desarrollar

un estilo propio de participación y logro de aprendizajes; cuando se reconocieron la presencia de los afectos como tejido de la grupalidad entre pares, los cuales se asociaron con cercanía, con confianza, unión y disponibilidad; finalmente, cuando se concluyó satisfactoriamente la tarea gracias al esfuerzo del equipo.

Esa percepción de logro, de armonía, de trabajo conjunto donde el sujeto se reconoció como parte de un grupo que logró objetivos comunes, donde el otro le regresó la imagen de confianza, unión, respeto y solidaridad son sensaciones que ha experimentado antes, a las que les ha puesto etiquetas familiares que le ayudaron a construirse como ser humano en un trabajo que le permitió poner en juego todo eso que ha aprendido a ser y que a la vez lo sigue modelando en su integridad al lado de los otros igual a él.

2. Relajación

Desde la concepción del desarrollo humano se deben de crear las condiciones favorables tanto internas como externas para que se de el crecimiento del alumno, para que aflore su potencial humano, desbloquear todos los obstáculos y conflictos. Cuando se ponen en escena los recursos internos que tiene el alumno para avanzar en su crecimiento, para encontrar el bienestar en este caso se representa como un estado de relajación.

Los alumnos hacen alusión a que se sintieron relajados después del esfuerzo puesto en el logro de buenos resultados. Lo asocian con el reconocimiento a su trabajo, con la toma de conciencia de sus capacidades y competencias para enfrentar conflictos, y con haber recibido apoyo puntual.

La relajación apareció después de un estado de mucha tensión, de mucho trabajo, de incertidumbre, de conflictos, cuando las cosas se ordenaron y tomaron el curso esperado, se cumplieron los objetivos planteados, se vieron las cosas con claridad, se reestableció el orden, cuando se acertó; esta relacionado con el cumplimiento de metas. Es el permiso de “soltar el cuerpo”, de descansar, es momento de disfrutar el logro.

De acuerdo a la respuesta de los alumnos, la sensación de relajamiento aparecieron concretamente en cuatro momentos: en el logro de resultados que

se acompaña por una felicitación; en la resolución de conflictos; en la armonía en el equipo; y en el reconocimiento de las propias capacidades. En el primer caso, relajarse se manifestó cuando lograron que la coordinadora del proyecto en el escenario se interesó y apoyó el trabajo; cuando terminaron un trabajo y presentaron resultados ante las autoridades de la institución; y cuando recibieron una retroalimentación positiva por parte de los directivos, los actores lo mencionan como felicitación y agradecimiento hacia el grupo por el trabajo realizado y por los resultados obtenidos.

En el segundo caso, en la resolución de conflictos, se acompaña de una relajación al avanzar en la resolución de los problemas cotidianos y al ir logrando las metas. Los indicadores de tal estado que ellos mencionan son: cuando existió cohesión en el equipo de trabajo, cuando reconocieron que han desarrollado un estilo propio de trabajo basado en la cooperación, la equidad, el interés, la reflexión y la escucha. Asimismo, cuando desarrollaron el sentido de pertenencia y reconocimiento. También, se logró esa sensación cuando el grupo logró contener a algunos compañeros en el momento en que enfrentan dificultades en el camino hacia la realización del trabajo.

La tercera situación que desencadena un estado de relajación se provocó al lograr el involucramiento de todos los miembros del equipo con entusiasmo, proactividad, responsabilidad y motivación en el cumplimiento de los objetivos planteados. Y el último de estos aspectos ocurrió cuando se dieron cuenta de sus habilidades.

Al hacer confluir condiciones externas e internas favorables, a través de enfrentar los conflictos a los dos niveles y poner en juego diversos potenciales de manera coordinada se llegó a un momento de logro. El tener la conciencia de haber conseguido un crecimiento personal traducido en este caso como un logro profesional y de interacción es premiado por una sensación de relajación.

El trabajo termina valorado por el gozo que se obtiene después de que el alumno se sintió constructivo, percibió que obtuvo un beneficio personal y vio de otra manera a los demás. El crecimiento personal se expresó como ese gozo interno, que devuelve la certeza de que se va por el camino elegido, se ubicó como un creciente proceso de individualización; aunque se llegó colectivamente, se vive individualmente.

3. Tensión en las manos, en la cara en el abdomen y en la espalda

Esta sensación aparece ante lo nuevo, frente a lo desconocido y lo que se percibe como que no fluye, durante el reconocimiento de la falta de habilidades para enfrentar situaciones. Tiene que ver con sentimiento de abandono, de soledad ante una demanda que no puede cumplirse sola, pues falta solidaridad y compromiso de los otros y no se puede prescindir de ellos. Se evidencia la brecha entre la idealidad y la realidad.

Se compacta el cuerpo, hay contención ante estímulos externos, porque predomina la influencia externa, asociado con impotencia por la falta de compromiso y responsabilidad personificados en algunos compañeros; ante percepciones divergentes sobre el trabajo y las relaciones, asociadas con valores. Es un bloqueo de la energía, no se fluye, se concentra la energía en una parte del cuerpo o en su defecto en todo el cuerpo.

Esta tensión localizada como sensaciones negativas se provocó cuando hubo diferencias entre compañeros: falta de comunicación en el equipo, omisión en los acuerdos del trabajo cuando se había pactado de manera colaborativa, al toparse con compañeros apáticos en la realización del trabajo.

También, en presencia de figuras de autoridad: por la falta de experiencia para exponer los resultados del trabajo ante ellos y por el deseo de desempeñar un buen papel frente a las autoridades y el miedo a no conseguir lo pretendido. Además, experimentaron esta sensación ante la falta de apoyo por parte de la institución: ausencia de formalidad de los jefes y personal en general ante compromisos agendados y planeados, lo cual se asoció a sentirse frustrados; al percibir el poco interés del personal ante el trabajo realizado, al ver la irresponsabilidad por parte de los empujados del escenario, traducido en el no cumplimiento de los acuerdos.

Otras situaciones que desencadenaron la tensión fueron: enfrentar lo desconocido, darse cuenta de que el escenario laboral y todo lo que acontece alrededor es un mundo nuevo para ellos; cuando reconocieron que carecen de conocimientos y habilidades para intervenir en el escenario laboral.

La tensión y la sensaciones de malestar son maneras de alertar al sujeto en su hacer, al enfrentar situaciones que aún no domina o que no ha aprendido a resolver. Es un llamado de afuera hacia su interior que lo confronta con un saber hacer ante situaciones nuevas. El sujeto va construyendo a partir de esta experiencia un nuevo aprendizaje, va creciendo en competencias al poner en juego sus saberes, sus habilidades y sus valores; se va desarrollando de tal manera, que al recoger la experiencia confrontará los aprendizajes con los que llegó y aquellos que logró. Se autoimagina como un sujeto con otras capacidades que le permitirán enfrentar situaciones similares en el futuro.

4. Temblor en las manos y en la voz

El temblor en las manos y en la voz es otra manifestación del cuerpo ante lo que no está en manos del alumno, frente a lo que no controlan, mencionan que aparece cuando van a iniciar una experiencia para lo que no se sienten competentes en su totalidad, de frente a las incongruencias, ante la dificultad de influir sobre los demás pero que al mismo tiempo se depende de esos en los que no se influye. El temblor en las manos y en la voz es un movimiento, un reflejo incontrolado, un movimiento involuntario y repetido del cuerpo, asociado con el frío, con el nerviosismo y el miedo.

Esta desagradable sensación que lleva al aprendizaje y que denota que el alumno se está tomando en serio eso que hace, se localiza: cuando se sintieron presionados por comportamientos de algunos compañeros que ellos consideraron como irresponsables y sin compromiso hacia el trabajo; ante el reconocimiento de su poca experiencia para exponer que dicen que se desencadena cuando requirieron presentar los resultados del trabajo a los directivos del escenario y a los coordinadores de la universidad asociado a que existe la expectativa de recibir la aprobación y el apoyo de los directivos a sus propuestas de mejora.

También, aluden que se manifestó esta sensación frente a los imprevistos y lo que está fuera del control de los estudiantes en el trabajo en el escenario: al toparse con actitudes de informalidad de los empleados para cumplir con lo acordado según la programación del trabajo y el retraso que esto

ocasionó en el plan de trabajo. Además, cuando hubo un doble mensaje de los responsables en el escenario, que por una parte presionaron para recibir propuestas de mejora por parte de los estudiantes y por otra no se comprometieron con lo que les correspondía del trabajo.

Este movimiento incontrolado es un signo de que el aprendizaje ante situaciones nuevas no es fácil, pero con ello el alumno demuestra que lo que hace se lo está tomando en serio. No suelta y deja que las cosas se solucionen por arte de magia, sino que se involucra, siente, actúa, opina para que todo vaya como se ha planeado, para que el objetivo común se logre, para que su proyecto de intervención que involucra a diversas personas resulte como se ha propuesto. El nerviosismo y el miedo son signos que no puede evitar cuando quiere aprender en situaciones nuevas. El crecimiento humano se lo exige, después de enfrentar esta situación nueva en la que se ha involucrado será una persona distinta.

5. Sudoración en las manos

La sudoración aparece asociada al trabajo y esfuerzo realizados sin el logro de los resultados esperados. Trabajar y esforzarse mucho para conseguir alguna cosa, expulsar el sudor a través de los poros de la piel, cuando los resultados obtenidos no corresponden al esfuerzo invertido por diversas causas ajenas a ellos; se mueven los planes internos ante los obstáculos y no se logra el reajuste, se busca resolver sin lograrlo. Se suelta algo, la sudoración en las manos, es una compensación para liberarse de la tensión.

Mencionan los alumnos que esto ocurrió: cuando ellos fueron conscientes de su responsabilidad de trabajo en el escenario y no encontraron las estrategias adecuadas para intervenir, el tiempo que transcurrió a su propio ritmo se vivió como una amenaza; cuando se toparon con un sistema burocrático en el escenario y éste les aplazó la realización de las tareas, los alumnos valoran que les faltó conocimientos para intervenir en un contexto organizacional de esta naturaleza; los alumnos se sintieron frustrados al darse cuenta de la falta de congruencia y de consistencia en algunas actitudes de las figuras de autoridad en el escenario, como exigencia contra informalidad.

Responsabilidad, expectativas, planeación del trabajo se contraponen a irresponsabilidad, burocracia, contexto desconocido, falta de conocimiento, falta de congruencia, lo que en momentos se manifiesta en tensión y frustración. El cuerpo responde ante ello expulsando sudor. Es necesario recorrer ese camino y hacer consciente lo que no se quiere para remediarlo en experiencias futuras, es lo que construye al sujeto para enfrentar situaciones similares. El nuevo aprendizaje no pudo ahorrarse este recorrido que confronta y resuelve.

6. Dolor de cabeza

Otra manifestación del cuerpo ante la tensión y la frustración es el dolor de cabeza. Contener y resolver al mismo tiempo lo que se espera, considerando el trabajo en equipo y en una situación que desborda al sujeto porque no está bajo su control provocan este malestar en el estudiante. Esto ocurre ante la contrariedad ocasionada por la informalidad de algunos miembros del grupo para trabajar de acuerdo a las normas establecidas de manera conjunta; y por la presión ante la exigencia de aprender nuevas herramientas de trabajo en un tiempo determinado.

La autoexigencia y el incluir al otro en una tarea planeada para realizarse en equipo, confrontan al sujeto, lo saca de su egocentrismo, lo impulsa a salir de sí para encontrarse con el otro. Esto le permite adquirir herramientas distintas con las que llegó a esta experiencia de aprendizaje. La tensión que provoca esta sensación se resuelve cuando el sujeto conscientiza, aprende y avanza hacia una nueva experiencia.

7. Cansancio y agotamiento

Apareció cuando los alumnos percibieron que a pesar de que implementaron diversas estrategias para resolver situaciones problemáticas, no acertaron, y ello les llevó a una sensación de saturación, a sentir que el trabajo es excesivo comparado a sus posibilidades; se vivió como un esfuerzo mal empleado pues no dio los resultados esperados. A diferencia de la sensación denominada

como energizado, la cual asocian con logros, la presente sensación se vincula con frustración.

Dicen que se sintieron cansados y agotados: ante la informalidad del personal para respetar los acuerdos establecidos con anticipación en relación a la realización de las entrevistas; así como también, por los obstáculos que se presentaron en el escenario, lo que les generó estrés.

El desgaste físico viene de un esfuerzo realizado. Se advierte en esta sensación que experimentan los alumnos que más que el desgaste físico es una tensión psicológica lo que la provoca. El estrés es el que desgasta su ánimo y su físico. Es una lucha constante entre lo que está bajo su control y lo que escapa, que en este caso reconocen como superior a sus fuerzas y sus responsabilidades. Cuando los alumnos no se sienten ubicados en el lugar que piensan les corresponde, cuando reconocen que dan de sí lo que mejor pueden, cuando incluyen al otro, cuando aprovechan la ocasión para aprender de distinta manera trabajando ante lo desconocido y en equipo, será el logro que obtendrán del esfuerzo que han realizado en esa experiencia.

8. Ardor en el estómago

Otra sensación que mencionan como desagradable los alumnos es el ardor localizado en el estómago. Esto ocurre: cuando faltó formalidad y compromiso de algunos estudiantes a lo acordado por el grupo y los alumnos no lograron expresar sus inconformidades abiertamente para enfrentar el problema; cuando faltó orden y control en el equipo de trabajo, en particular en torno a las normas establecidas para su buen funcionamiento; y ante el dilema que implica el delatar actitudes de inconsistencia en el trabajo de algunos compañeros y la presión por solidarizarse con ellos.

Esta sensación tiene su origen, según los alumnos, por la confrontación de los propios valores distintos a los de otros compañeros y al resto de sujetos involucrados en la experiencia. La falta de control de las situaciones que rebasan al sujeto, sobre todo cuando se trata de personas, de valores y hábitos distintos a los suyos, va dejando un aprendizaje nuevo en el estudiante.

9. Vacío en el estomago

Lo mismo ocurre cuando se experimenta vacío en el estómago. La situación le exige que reaccione de manera distinta a la que está acostumbrado, apoyado en lo que sabe, lo que hace y consciente de la responsabilidad de sus actos. El alumno experimentó esa sensación: cuando faltó claridad y apoyo por parte de la coordinadora del proyecto en el escenario para llegar a acuerdos en el trabajo; ante el desconocimiento de herramientas de trabajo para procesar información y el esfuerzo que implicó aprender a manejarlas.

El vacío en el estómago está asociado con la situación que no puede controlar porque no le compete o porque no está preparado para ello; situación en la que se vio distinto a otros compañeros y otras en las que experimentó falta de claridad y de apoyo en la persona que coordina. Adquirir las herramientas necesarias para resolver los problemas que se le presenten en situaciones similares, así como ubicarse en el lugar que le corresponde, ser crítico y propositivo ante el vacío de autoridad, serán aprendizajes que el alumno logrará al final de la experiencia y que lo llevarán a avanzar en su integración al medio social y laboral.

10. Estomago revuelto

El hecho de hacer consciente la somatización a partir de situaciones problemáticas, a los alumnos les da la posibilidad de hacer conciencia de que les dispara ciertas sensaciones y algunos implementan algunas estrategias para erradicar, lo ponen como foco de atención. El estómago revuelto lo experimentan: antes de exponer en público los resultados del trabajo realizado; y ante las agresiones que se presentan entre los compañeros al no llegar a acuerdos relacionados con la exposición de los resultados.

Si alguien se da cuenta de lo que pasa internamente, ello favorece el autoconocimiento y por ende el hacerlo consciente y tomar la decisión de qué hacer con ello; el individuo aprende integralmente, ante cualquier movimiento que implica el estar aprendiendo, conlleva el mantenerse atento a lo que pasa en el conjunto del organismo. En el aprendizaje se pone en juego todos los

elementos de la existencia, el reconocimiento de las sensaciones, del cuerpo y sus manifestaciones mediadas por el proceso de reflexión, forman parte de los aprendizajes de los alumnos, al buscar reconocer estas sensaciones que avisan que algo anda mal, lo que se convierte en punto de referencia, lo que hace volver sobre sí mismo. El reconocimiento de las sensaciones y el seguimiento ligado al enfrentar conflictos cotidianos es un elemento del crecimiento personal.

Como ya dije en capítulos anteriores, sentir el cuerpo y tener conciencia de lo que ahí ocurre pasa por un proceso de aprendizaje. En el proceso reseñado cada sujeto, en mayor o menor medida, fue reconociendo sus sensaciones, pensamientos y sentimientos como impulso para seguir avanzando en la empresa propuesta; así como aquello que se convierte en obstáculo en un proceso de aprendizaje.

Los Sentimientos

Entiendo por sentimientos, la acción y el efecto de sentir del sujeto ante determinadas situaciones, dichas reacciones parten de un aprendizaje previo construido en experiencias pasadas, adquiridas de acuerdo a un entorno cultural y social (Gendlin, *ibid*, p. 332). Es la manera de manifestar estados de ánimo y disposición afectiva hacia personas objetos e ideas; además, considero que es la parte afectiva del ser humano que tiende a contraponerse a la razón y al intelecto. La presencia de la afectividad del sujeto es lo que le hace discriminar entre un evento importante o valioso para sí mismo, es decir, significativo; y es ahí donde la persona tiene la posibilidad de pasar de un escalón a otro en ese proceso de construirse como persona y de aprender (Moreno, 2002, p. 71).

La intención de este apartado es dar cuenta de la recuperación que hacen los alumnos de la manera como fueron surgiendo y expresaron sus sentimientos en la experiencia de trabajo en los PFP. Para explicarlo, sistematicé las respuestas a la pregunta que respondieron los discentes en torno a: ¿Qué sentimientos percibes en ti en relación al trabajo en el escenario? Los alumnos ponen de manifiesto diversos sentimientos que

aparecen ante las distintas situaciones o experiencias en el trabajo de intervención. Cabe mencionar que en las respuestas se identifica una fuerte variedad de manifestaciones afectivas propia de la heterogeneidad del grupo.

El listado de sentimientos mencionados por los alumnos los agrupé de la manera como aparecen en la tabla de frecuencia No. 2 que se aprecian mejor en la distribución de porcentajes de los mismos en la gráfica que le sigue.

1. Tranquilidad, seguridad y confianza

Fluidez en el trabajo grupal

Los sentimientos de tranquilidad, seguridad y confianza se ponen de manifiesto de tres maneras: cuando fluye el trabajo grupal, al valorar los resultados y al sentirse parte de la organización. Cuando se logra la colaboración de todos los integrantes, en la gestión del trabajo y en la realización de las tareas correspondientes enfocadas a lograr los resultados con oportunidad; al hacer consciente el enriquecimiento personal y los aprendizajes adquiridos al compartir y reflexionar en grupo sobre las experiencias vividas. Dicen los alumnos que todo ello abona el desarrollo, esto propicia un sentimiento de identidad grupal.

Se sintieron tranquilos, seguros y confiados ante el apoyo que significó el trabajo grupal, lo cual les permitió expresar lo que les pasó en el escenario, ellos expresan que se sintieron contenidos por el equipo. Estos sentimientos también se expresan cuando lograron comunicarse y resolvieron los conflictos que se presentaron al realizar el trabajo de intervención de una manera creativa y con la participación de todos.

La valoración de resultados

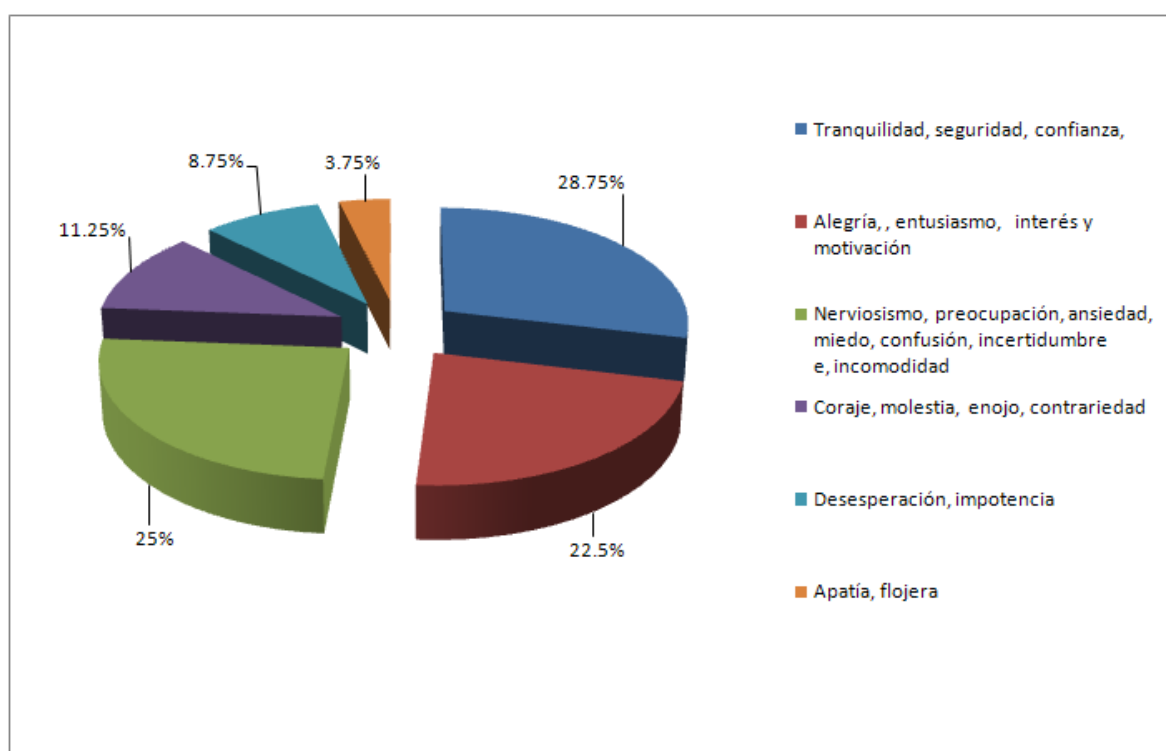
La seguridad, la tranquilidad y la confianza se evidencian cuando se concluyó la tarea y se expusieron los resultados ante los directivos, resalta el que lo hicieron con dominio de la información y de manera sintética. Mencionan que ello favoreció el que sintieran control sobre el trabajo que realizaron, ya que transitaron por todo el proceso, es decir, lo experimentaron.

TABLA DE FRECUENCIA No. 2

Sentimientos	Frecuencia (número de personas)
Tranquilidad, seguridad y confianza,	23
Nerviosismo, preocupación, ansiedad, miedo, confusión, incertidumbre e, incomodidad	20
Alegría, entusiasmo, interés y motivación	18
Coraje, molestia, enojo y contrariedad	9
Desesperación e impotencia	7
Apatía y flojera	3
TOTAL	80 (100%)

Vistos en una gráfica ocupan el siguiente porcentaje:

GRÁFICA DE FRECUENCIA DE SENTIMIENTOS



Estos sentimientos también se expresaron cuando propusieron mejoras para el escenario, cuando alcanzaron los objetivos propuestos, cuando valoraron los aprendizajes obtenidos a través del trabajo y ante el reconocimiento del avance en el propio desarrollo.

La pertenencia a la organización

La integración a la organización la sintieron al recibir apoyo de los jefes cuando se necesitó, lo cual les facilitó el trabajo de intervención en la institución. En relación al trabajo, al aprender a interactuar con la cultura de la organización y al resolver los conflictos que se van presentando en el proceso trae consigo sentimientos de tranquilidad, seguridad y confianza.

Sobre lo anterior, podemos concluir que la experiencia de trabajo abre la posibilidad dialéctica de la interacción entre los sujetos involucrados en el proceso y la realidad; entre los otros y sí mismo. En este encuentro con el otro los alumnos avanzan en su crecimiento y en su transformación como personas que exploran sus sentimientos, que apoyan su desarrollo personal.

A la persona le da esa seguridad ir dominando la situación, al desarrollar recursos que lo llevan a ese estado de ánimo. El dominio en sí mismo y de la situación fortalece la autoestima, esto es, cuando aplica los recursos que posee, que ha construido al enfrentar los problemas; al abrirse a la experiencia, se enfrenta a algo nuevo, que con el avance se vuelve familiar.

La expresión de sentimientos se vuelve una herramienta potente para la construcción grupal, la dinámica referida pretendía, como parte de sus objetivos, favorecer el reconocimiento y expresión constructiva de los sentimientos en aras al crecimiento personal y profesional.

2.. Nerviosismo, preocupación, ansiedad, miedo, confusión, incertidumbre e incomodidad

Estos sentimientos se manifestaron en distintos momentos del proceso organizativo en la institución donde intervinieron. Por ejemplo, los asocian como desafío al presentarse por primera vez en el escenario de trabajo. También, ante la desorganización y la informalidad del equipo para cumplir con los compromisos adquiridos, lo cual sienten que les alteró el ritmo propuesto en el plan de trabajo. La actitud de dispersión y desinterés de algunos compañeros para trabajar con oportunidad nubló el anhelo de que todos se involucren con el

trabajo de manera responsable. La complejidad que implica el aprender a interactuar con diversos actores a la vez: la docente, los directivos y empleados en el escenario, los equipos y con los mismos compañeros provocó una serie de sentimientos inquietantes, ya que se requirió del apoyo de todos para realizar el proyecto de intervención.

Otras situaciones que dispararon estos sentimientos fueron: la falta de apoyo por parte de los jefes de los departamentos de la empresa; la presión por terminar y presentar los productos esperados a tiempo; y exponer resultados ante figuras de autoridad. De esto último, los alumnos refieren que se inhibieron y que no tuvieron las habilidades adecuadas para hablar en público.

En un proceso de aprendizaje, cuando se intenciona el crecimiento personal aunado al pedagógico, el estudiante no se puede librar de la experimentación de sentimientos en la construcción de su persona, este proceso ocurre en una sucesión de dolor y placer, en sensación de victoria y de derrota, de dudas y de alegría (Freire en Moreno, 2002, p. 68). En el caso que nos ocupa, es sintomático que los alumnos hagan referencia a la preocupación, el nerviosismo, la ansiedad y el miedo asociados todos ellos a procesos de mejora en la tarea, de nuevos retos. Son maneras de hacer consciente los sentimientos que se manifiestan al enfrentar y aprender de las nuevas situaciones.

3. Alegría, entusiasmo, interés y motivación

La serie de sentimientos que encabeza este apartado se manifestaron, según los alumnos, cuando dominaron y manipularon las herramientas de trabajo, lo que les proporcionó información objetiva en el trabajo. Esto ocurrió cuando reconocieron las habilidades que los llevó a implementar las estrategias necesarias para lograr los objetivos; cuando el trabajo en el escenario les permitió aprender sobre el contexto de las organizaciones y a transferir el conocimiento a la solución de problemas, es entonces que se sintieron orgullosos de sus aportaciones y es cuando le encontraron significado a la búsqueda de información, ya que les permitió aprender y aplicar los conocimientos adquiridos.

Les generó satisfacción realizar el trabajo y resolver favorablemente los problemas o las situaciones conflictivas; se suma además, el sentimiento de logro cuando se cumplieron los objetivos planteados del trabajo; experimentaron estos sentimientos cuando los reconocieron y cuando reflexionaron sobre lo que estaban haciendo y sobre lo que les pasaba.

El sentimiento de pertenecer al grupo lo experimentaron cuando el resultado grupal del trabajo fue favorable. Y no sólo desarrollaron el sentido de pertenencia, sino que además disfrutaron la tarea al reconocer que aprendieron a trabajar en equipo. Se manifiestan estos sentimientos cuando identifican aprendizajes significativos tanto a nivel personal como profesional.

La experiencia recuperada permite a los alumnos percibir su proceso transformador al hacer conciencia de su andar en su proceso humanizador y de crecimiento. El logro tangible, objetivado, conlleva la sensación de haber avanzado, de haber aprendido; mantiene una relación estrecha con la tendencia a descubrir, a crear, que es la tendencia actualizante. Simboliza la satisfacción de haber concluido con éxito una tarea donde se logró involucrar al conjunto de la persona y esto se hizo de manera colectiva

4. Coraje, molestia, enojo y contrariedad.

Los sentimientos que se originan al enfrentar situaciones nuevas y en la interacción con los demás son importantes en un proceso de construirse como sujeto en la práctica que nos revelan la manera como reaccionamos ante el otro y nos permite reconocernos como lo que somos: personas. No todos los sentimientos que aparecen al integrarnos a situaciones nuevas o en la relación con los otros son agradables, algunos nos confrontan, otros nos regresan la propia imagen y nos hablan de nuestra capacidad de reaccionar ante lo nuevo.

En este proceso de intervención, los alumnos hacen alusión a los sentimientos de coraje, molestia, enojo y contrariedad ante el reconocimiento de irresponsabilidad, falta de entusiasmo, apatía e indiferencia de algunos integrantes de los equipos de trabajo para el cumplimiento oportuno de las actividades asignadas, esto revela la falta de compromiso. También, la dificultad para comunicarse entre ellos al interior del grupo de tarea; ante el

incumplimiento por parte de algunos compañeros de las normas de trabajo establecidas de conformidad; y al darse cuenta de la poca participación que tienen los psicólogos en las organizaciones en el ejercicio profesional, se propician estos sentimientos.

La idealidad del proceso grupal, busca promover la participación de todos en la tarea, a realizar la integración congruente de los distintos aspectos y la reducción de desacuerdos e incongruencias, tarea difícil dada la complejidad de cada individuo con su propia historia, condición sociocultural, capacidades, valores, etc. Los sentimientos que se refieren en este apartado aparecen porque el contexto no responde a sus expectativas o a las características de su propio actuar; o porque no se cumplen los objetivos, causado esto por imprevistos, por contradicciones, por obstáculos. Se puede deber también a que no saben cómo enfrentar la cantidad de variables propias de la complejidad de la realidad y que contrasta con la dificultad para responder; pero también ante la percepción de éxito. Los resultados no salen como ellos esperan, como planean. Esta situación los mueve al crecimiento o los paraliza. Entonces, de lo que se trata es de enfrentar las dificultades y avanzar hacia caminos alternativos.

5. Desesperación e impotencia

Otros sentimientos que se generan y se hacen conscientes en la experiencia reseñada son la desesperación y la impotencia. Ante situaciones nuevas, los alumnos experimentaron estos sentimientos por la falta de conocimientos acerca de la gestión de la organización, refieren que se les dificultó el diseño de estrategias pertinentes de intervención; también ocurre, ante el reconocimiento de rasgos burocráticos en el escenario que posterga su trabajo, lo que ocasionó que se desfasaran de su planeación de actividades. Respecto a su relación con los otros, la falta de compromiso de algunos compañeros para trabajar de manera equitativa para cumplir con las tareas asignadas, provocó desesperación e impotencia; además se experimentaron dichos sentimientos cuando se dieron cuenta que les falta competencias para

interactuar y expresarse con el personal, incluso, se autodenominaron “introvertidos”.

Enfrentar la nueva situación e interactuar con el otro pone en juego sus competencias adquiridas hasta ese momento. Algunos son capaces de regular y adaptar su hacer a las disposiciones acordadas en grupo, han desarrollado esa capacidad; pero otros de los integrantes están en ese proceso. El conflicto aparece cuando no coincide el propio actuar y la propia concepción de las cosas con las de los otros o cuando las capacidades adquiridas no son suficientes para enfrentar los nuevos problemas.

6. Apatía y flojera

La apatía y la flojera, en este caso, aparecen como signo de falta de interés en algo que supuestamente debiera ser compartido en una experiencia grupal. En ocasiones, aparece cuando un grupo de alumnos no le encuentran significado a los acuerdos, a la experiencia debido a las diferencias con sus compañeros. Algunos alumnos perciben que en el mismo grupo existen personas que sí tienen interés y otras que no. Esta falta de interés tiende a transitar hacia expresiones de apatía y dispersión; lo cual, dicen que se manifiesta al no poner atención, no estar, no encontrar sentido; es una resistencia a moverse, a crecer, a crear, a descubrir; los deseos no están puestos en la tarea que se está realizando, están en otro lado; la creatividad está inhibida.

En esta experiencia de intervención los alumnos sintieron apatía y flojera cuando reconocieron en algunos integrantes de la grupalidad la resistencia al cambio para trabajar de manera participativa y responsable; así ocurrió, cuando declararon que falta iniciativa por parte de los pares; y ante la dificultad y el excesivo tiempo empleado para constituirse como equipo.

El proceso en el que participaron los alumnos los llevó a experimentar su transformación, no son los mismos al llegar que al salir. Ahora su andar en esta experiencia les ha favorecido el avance hacia la humanización y el crecimiento. El cumplimiento de metas los encaminó hacia el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar la vida. No se libraron de experimentar sentimientos

agradables o “desagradables”, pero finalmente la conciencia de los mismos los ayudó en el crecimiento personal en convivencia con el otro.

En el proceso de crecimiento humano ante una situación desconocida, aparece la incertidumbre provocada por las experiencias, personas y contextos nuevos; se propicia que se desconfíe de los propios recursos; se evidencia que el éxito del desempeño no depende totalmente de uno mismo. Es cuando aparece fuertemente la tendencia humana de reconstruir el entorno amenazante para superar la incertidumbre y el miedo, y generar el clima o ambiente propicio, enfrentar los miedos lo favorece. Éstos aparecen como retos de la persona para avanzar, en esa línea se vuelve importante reconocer su relación con experiencias tempranas para seguir con nuevos retos de crecimiento. El dilema es vencer o librar los obstáculos para lograr el crecimiento.

En ocasiones, aparece la falta de fe, de credibilidad sobre los propios recursos, cuando ya se pusieron en juego las propias competencias sin haber logrado los resultados esperados; es una mezcla entre cansancio y desesperanza, cuando la persona le da vueltas a lo mismo sin encontrar nuevos caminos de solución, de lo que se trata es de ayudar al sujeto para que salga de su círculo vicioso y con los propios recursos busque nuevas alternativas; que localice la causa de conflicto para encontrar salidas creativas.

La conciencia de los alumnos de la manifestación de sentimientos ante las nuevas situaciones que se le presentan y ante la percepción de ellos mismos y de sus compañeros les permiten ir aprendiendo cómo vivir y cómo expresar sanamente los sentimientos en la interacción dialógica con los demás.

Los proceso de pensamiento

El presente acápite está conformado por dos partes, la primera hace alusión a las operaciones de pensamiento que los alumnos mencionan haber puesto en práctica durante la experiencia. En la segunda parte, se da cuenta de cómo los alumnos fueron poniendo en escena la reflexión para enfrentar diversas situaciones que se les fueron presentando durante su participación en el mencionado proyecto de intervención. Damos cuenta de cómo los alumnos se

fueron constituyendo como sujetos activos y creativos; que al revisar su propia actuación, fueron tomando decisiones para perfilar la acción. Es por ello, que este último apartado documenta una serie de contenidos motivo de la reflexión constante de los discentes.

A. Operaciones de pensamiento

Después de analizar los discursos de los alumnos en relación al rubro de pensamientos, muestro a continuación en la tabla No. 3 las cuatro operaciones de pensamiento que obtuvieron mayor frecuencia: comparar, evaluar, sintetizar y analizar:

TABLA DE FRECUENCIA No. 3

Operaciones del pensamiento	Frecuencia (número de personas)
Comparar	24
Evaluar	7
Sintetizar	7
Analizar	4
TOTAL	42 (100%)

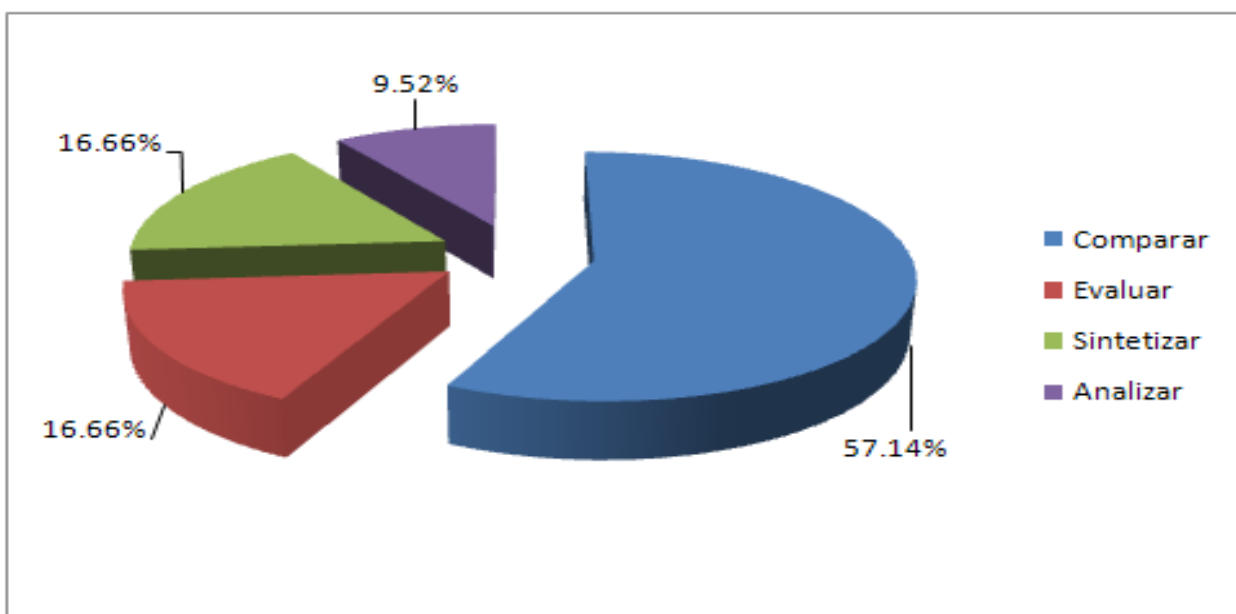
Apreciamos los porcentajes distribuidos en la gráfica que aparece más abajo.

1. Comparar

Comparar es la expresión de semejanza, diferencia, superioridad, inferioridad, igualdad, etc. entre dos o más cosas, Nos remite a la observación de dos o más situaciones, elementos o personas para descubrir la relación que existe entre ellas y reconocer las semejanzas o diferencias. Entonces, al comparar se realiza una valoración de varios elementos, situaciones, actitudes o personas. Cuando los alumnos hablan de la comparación hacen alusión a colocar frente a frente diversos elementos. En el caso que ahora abordo, se presenta al

relacionar desempeños, actitudes, conocimientos y reconocimiento de habilidades.

GRÁFICA DE FRECUENCIA DE OPERACIONES DEL PENSAMIENTO



Los alumnos mencionan que hicieron uso de la operación comparar en cinco situaciones: a) cuando confrontaron la experiencia que estaban viviendo con experiencias pasadas, objetos de esta confrontación son escenarios, tipo de organización, equipos, etc.; b) cuando cotejaron las diversas actitudes de sus compañeros, teniendo siempre como referencia la propia actuación; c) cuando colocaron como referente conocimientos previos, materias cursadas en el pasado y competencias adquiridas con anterioridad; dicen que el resultado de esta comparación es que entendieron de mejor manera situaciones y problemas; d) al transferir conocimientos situaciones concretas, en ese caso, el resultado es que valoraron qué tanto saben y citan que ello les motivó a nuevas búsquedas de información, enuncian que fue ir de lo conocido a lo desconocido; e) y, por último, dicen que comparan al recuperar sus habilidades en el uso de diversas herramientas como las computacionales; comentan que ello les facilitó la sistematización del trabajo.

Cuando los alumnos hablan de la operación de comparar hacen mención, en primer lugar, a los otros, pero tiene el referente implícito de la propia percepción de sí mismos en tono evaluativo. La relación con el otro es una lente para mirarse a sí mismos. La interacción con el otro favorece el conocimiento de sí mismo, desde la identificación y la diferenciación de los demás, por ende, es una forma de colocarse en el entorno, en la realidad.

2. *Evaluar*

Evaluar tiene que ver con determinar el valor, la importancia o el funcionamiento de algo, de las actitudes, de las conductas de una persona, de los procesos, de los resultados. La operación de *evaluar* aparece antecedita a situaciones a las que los alumnos deciden aplicar esta operación, es un proceso que aparece más asociado a la voluntad. La evaluación se activa al integrar opiniones diversas, cuando se revisa el cumplimiento de objetivos, en la confrontación del avance de lo planeado y cuando se utilizan técnicas y herramientas.

Se hace referencia a evaluar cuando: reflexionan en torno a sugerencias, opiniones e ideas que surgen en el trabajo de equipo en función a la pertinencia del trabajo y el logro de resultados. Los alumnos asocian la operación de evaluar a la revisión constante del cumplimiento de los objetivos planteados. Relacionan el proceso mental aludido con la retroalimentación de las actividades realizadas en relación al avance y la confrontación con la programación previamente establecida. Aluden que evalúan la utilización de diversas técnicas y herramientas para la intervención

La operación de evaluar esta referida directamente al trabajo, no aparece significativamente la evaluación de personas, de procesos institucionales o de la propia institución, están colocados en su propia actuación. El proceso de crecimiento de los alumnos en este tópico esta asociado a mejorar su desempeño en un contexto laboral e incrementar su responsabilidad, como proceso de hacerse persona desde el desarrollo de sus propios recursos.

3. Sintetizar

Sintetizar tiene que ver con fundir, con reunir elementos en una síntesis, con resumir. En la medida que el estudiante se involucra más en el espacio laboral se va generando información, que requiere ser concretada en avances del proyecto, que, si se logra poner en escena la capacidad de síntesis, les va permitiendo elegir, discernir cuál es la información relevante para tomar decisiones y para organizar el reporte final.

Los alumnos manifiestan que utilizaron la operación de sintetizar cuando: reflexionaron y resignificaron la experiencia al reconocer sus propias habilidades, así como las actitudes que favorecían las tareas; tomaron decisiones en torno a cómo ordenar y estructurar la información para reportar los resultados finales; se organizaron para dar cuenta del trabajo concluido a las autoridades del escenario.

Se propició un movimiento interno del alumno, los requerimientos del exterior facilitaron un movimiento interno de ajuste, que en este caso aparece como habilidad de *síntesis*, que al llevarse a cabo en este proceso de apertura y recorte el alumno logró resultados esperados y la satisfacción de haber cumplido una meta.

4. Analizar

Analizar está asociado a distinguir y separar las partes de un todo para identificar sus principios y elementos. Es un método para determinar los componentes de algo en cuanto a cantidad y cualidad de cada uno de ellos. La puesta en práctica de la operación de análisis esta mediada por uno de los requerimientos del proyecto de intervención que tiene que ver con el diseño de herramientas para el manejo de los datos, dicha información arrojada de la implementación de diversas técnicas les demanda el ejercicio de análisis con el fin de orientar la intervención y por ende obtener resultados, los cuales a su vez son motivo de análisis al ser confrontados con los objetivos de trabajo propuestos.

Los alumnos señalan que analizan cuando: hacen un trabajo minucioso para interpretar información, teniendo como foco de atención los objetivos de trabajo para obtener un producto de calidad.

Las operaciones mentales aparecen relacionadas con aquellos elementos que a los alumnos les resultan significativos, que están asociados a necesidades de crecimiento, en el caso aludido a necesidades de desarrollo de la capacidad de analizar. Ésta es la causa por lo que centran sus prioridades de análisis en la obtención de buenos productos o resultados y aparece poca referencia al análisis del contexto u otros puntos, no es su objetivo. Los alumnos ponderan y toman decisiones

Hasta aquí se han abordado las operaciones de pensamiento que aparecen en los discursos de los alumnos, ahora se abordarán los contenidos de pensamiento.

B. CONTENIDOS DEL PENSAMIENTO

Se reconocen cuatro ejes que aglutinan la serie de elementos que le dan contenido al pensamiento, que han movilizad la reflexividad, estos son: el equipo de trabajo, sobre el trabajo, sobre la empresa y sobre el propio desempeño, como podemos apreciar en la tabla No. 4 y en la gráfica que aparecen más abajo:

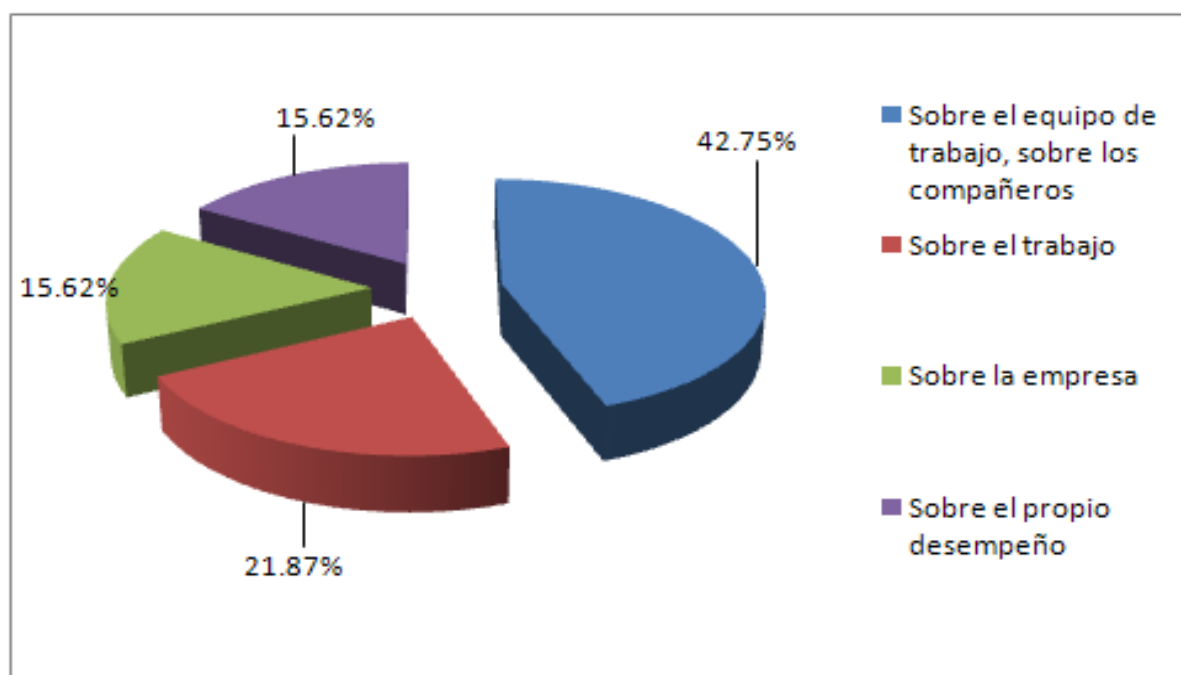
1. Sobre el equipo de trabajo, sobre los compañeros

Los contenidos de pensamiento que aparecen en los discursos de los alumnos se desprenden de la actividad que realizaron y de la familiaridad que adquirieron con el escenario. Estos sujetos prestan un servicio profesional en un escenario laboral desde donde se desarrollo un proyecto de intervención, y la mayoría de ellos participa o tiene contacto por primera vez con un escenario de dicha naturaleza. Es por ello que los contenidos de pensamiento aparecen

TABLA DE FRECUENCIA No. 4

Contenidos de pensamiento	Frecuencia (número de personas)
Sobre el equipo de trabajo, sobre los compañeros	14
Sobre el trabajo	7
Sobre la empresa	5
Sobre el propio desempeño	5
TOTAL	31 (100%)

**GRÁFICA DE FRECUENCIA SOBRE CONTENIDOS
DEL PENSAMIENTO**



centrados en procesos de reflexión de situaciones problemáticas y posibles soluciones, dado que el desarrollo del proyecto de intervención tiene una serie de implicaciones orientadas al logro de los objetivos, que para ello los alumnos se integran en equipos para realizar el trabajo. Es responsabilidad de cada equipo de trabajo organizarse para dicho fin; como les interesa la tarea, se preocupan tanto por las posibilidades de organización, como por sus rasgos de desorganización, ya que existe el supuesto de la realización del trabajo colaborativo, lo que constituye un requisito para sacarlo entre todos.

Primeramente, en relación al contenido de pensamiento que analizamos, se hace referencia al equipo de trabajo y a los integrantes del mismo, de donde se desprende y se menciona la falta de organización, así como la importancia de deslindar responsabilidades y roles entre los integrantes, y las responsables del proyecto en el escenario; así como al desarrollo de habilidades del equipo para hacer el trabajo.

Así pues, los contenidos de pensamiento se construyen a partir de la relación de los integrantes de cada equipo de trabajo, los objetivos, las estrategias para lograrlos y la organización del resto de personas presentes en este proyecto de intervención. Los sujetos de esta experiencia de intervención requirieron de tener claridad sobre las responsabilidades del equipo de trabajo y el de las coordinadoras del proyecto; necesitaron saber con precisión cuál era su rol en el escenario y su compromiso. Señalan que el equipo se organizó y tomó decisiones para definir estrategias para realizar el trabajo con oportunidad, esta práctica desarrolló la responsabilidad entre los integrantes del mismo. Reconocen espacios para intercambiar experiencias e impresiones en el equipo, manifiestan que al trabajar de esta manera aprendieron a comunicarse y desarrollan un estilo propio de hacer con la aportación de todos. Se responsabilizaron por su trabajo y fueron reconociendo sus propias habilidades.

El proceso de aprendizaje en el grupo gira alrededor de metas comunes vistas como resultados, y la dinámica que se da en el proceso de grupo al interactuar cada estudiante con sus características de personalidad y sus recursos propios, propicia que se comuniquen, tomen decisiones, participen, establezcan normas, definan el liderazgo y la autoridad, etc.. Los integrantes del grupo dicen que el proceso de aprendizaje se llevó a cabo a través de la interacción y fueron marcando la dirección de la dinámica grupal y el logro de las tareas conjuntas, los alumnos se veían a sí mismos y se diferencian unos de otros y a su vez tuvieron presentes la responsabilidad y el compromiso con las tareas y las metas.

2. Sobre el trabajo

Después del contenido de pensamiento anterior, tenemos el que se relaciona al trabajo y de donde se desprendió la presión externa como factor que impulsó a realizarlo. Los alumnos tuvieron un tiempo definido para cumplir con los objetivos de trabajo, esto es un punto que necesitaron tener presente para comprometerse, aunque no todos los integrantes de los distintos equipos cumplieron.

También, los alumnos habla del trabajo en relación a varios aspectos con los que se relaciona, tales como: la organización y la comunicación, la manera como los sujetos dialogaron para acordar cómo presentar los resultados, los factores que facilitaron el trabajo. En todo ello, se pone de manifiesto que el trabajo fue un elemento clave que movió a los alumnos a hablar de distintos aspectos, tanto internos como externos del mismo y que fue reconociendo como elementos importantes para tomar en cuenta al realizarlo en el proyecto de la intervención.

Los alumnos dicen que tuvieron iniciativa, responsabilidad y tomaron decisiones para la realización de la tarea, para su entrega oportuna; reflexionan sobre sus propias habilidades y actitudes que favoreció la tarea. Cuando compartieron los avances del trabajo con los compañeros, aprendieron unos de los trabajo de los otros y estos aprendizajes les permitió implementar mejoras a sus tareas. Desarrollaron su capacidad reflexiva para evaluar los avances del trabajo y terminar el trabajo a tiempo.

Los alumnos comentan que cuando algunos tuvieron motivación suficiente hacia el trabajo y claridad en los objetivos, influyeron directamente en los otros compañeros para realizar sus tareas con un buen nivel de rendimiento y lograron resultados de calidad. Intercambiaron opiniones y definieron estrategias para presentar el reporte de resultados a los directivos de la institución. A través de la realización del trabajo, ellos dicen que fueron observando la participación del psicólogo en las organizaciones y reconocieron sus aportaciones.

Desde la perspectiva de los alumnos el trabajo en el escenario fue dinámico y diverso por lo que constantemente afloraron distintos problemas, situaciones, conflictos, dudas, preguntas etc. Señalan que fue por ello que un

número considerable de compañeros conforme se involucró en el proceso de trabajo, se abocó a buscar información en relación a los temas de interés o áreas de preferencia para aplicarlos en el trabajo y avanzar en la comprensión de las distintas problemáticas que presentó el escenario. Esto les permitió ampliar conocimientos, entender, interpretar y percibir las distintas situaciones, problemas, dudas, etc., que se fueron presentando; además les dio la posibilidad para compartir con el grupo intercambiando experiencias, intentando aclarar dudas y buscando solución a los problemas o situaciones que se presentan. Al respecto los alumnos dicen que al consultar información reflexionaron y lograron contextualizar situaciones o problemas que aparecían al realizar las tareas y que esto dio sentido a su trabajo.

Los alumnos cuentan con una información externa que mueve a simbolizar sus experiencias internas y que a través de la construcción de un ambiente interpersonal de apertura a la experiencia, la libertad para comunicarse, la empatía, el respeto, etc., los estudiantes cubren sus necesidades personales y sociales y se promueve el propio crecimiento de cada integrante del grupo.

3. Sobre la empresa

Como ya se ha señalado, para muchos de los alumnos que se integran en el PFP es la primera experiencia en un escenario laboral, por lo que el siguiente contenido de pensamiento que aparece es sobre la empresa. En este aspecto, los alumnos abundan en torno al personal, comentan sobre la interacción entre empresa, empleados y alumnos, ésta última es cercana; los discentes van construyendo sus propias opiniones en relación a lo que pasa entre los sujetos que interactúan en este espacio. Asimismo, los alumnos hablan sobre la importancia de la disponibilidad y colaboración de directivos y empleados, ya que sin el apoyo de la autoridad en el escenario y del personal, el trabajo no pudo avanzar. Además, hablan del desempeño de la coordinadora que es la que está en contacto directo y continuo con los equipos de trabajo para proporcionar información, dar seguimiento y retroalimentar al mismo, por lo que fue un elemento clave para realizar el trabajo con éxito.

También, los estudiantes comentan sobre las posibles causas de la no participación de los empleados, dado que a través de la experiencia que fueron adquiriendo sobre las organizaciones y el contacto constante con el personal, los alumnos dicen que fueron deduciendo problemáticas que enfrenta el personal y los motivos por los cuales no tienen una actitud positiva para participar en el trabajo que se está realizando en este lugar. Señalan que la falta de colaboración de los empleados fue un indicador importante que afectó la realización del trabajo.

Los alumnos mencionan que se requirió del apoyo de la dirección y de las coordinadoras del proyecto, así como de objetivos claros que orientaran la realización del trabajo; que al interactuar con los empleados a través de la aplicación de encuestas para obtener información requerida en el trabajo, se acercaron a ciertas problemáticas e intuyeron lo que pasa con el personal en la institución.

Los alumnos refieren que las problemáticas o situaciones a resolver que enfrentaron al realizar las tareas los movió a buscar alternativas de solución, a poner en juego sus recursos técnicos, afectivos, sociales, por lo que la reflexión está presente en éste ir y venir en la búsqueda de estrategias para avanzar en el trabajo, así como el autoconocimiento y el conocimiento del otro en este avanzar en el aprendizaje significativo.

4. Sobre el propio desempeño

El siguiente contenido de pensamiento tiene relación con el desempeño de los alumnos. Dado que la metodología de trabajo es participativa, se promueve la retroalimentación y se trabaja a través de la acción – reflexión, propicia que los alumnos hablen del propio desempeño y del esfuerzo que requiere para contribuir con el trabajo y los resultados. Además los discentes evalúan el desempeño de sus propias actitudes que favorecen el logro de objetivos.

La acción-reflexión es un recurso de aprendizaje que al evaluar y retroalimentar los avances de la experiencia de trabajo, permite a los alumnos verse a sí mismo en relación a sus actitudes positivas para realizar las tareas, así como también ven los comportamientos de sus compañeros para lograr su

compromiso de trabajo, por lo que adentrados en esta dinámica, los alumnos desarrollan recursos de autoconocimiento.

Los alumnos opinan que se vieron a sí mismos avanzando en el trabajo a la vez que observaron el desempeño de sus compañeros. Reflexionan sobre las actitudes que favorecieron la tarea. Conforme el proceso de trabajo avanzó, paralelamente a éste la mayoría de los alumnos dicen que al aprender a retroalimentar el trabajo, desarrollaron la habilidad tanto para verse a sí mismos en su labor como a sus colegas. Así, ellos piensan que adquirieron una actitud crítica hacia la realización de las propias tareas y la de los compañeros.

El reconocimiento de los procesos de pensamiento por parte de los estudiantes y de la reflexividad puesta en escena nos hablan de una toma de conciencia, donde surge el pensamiento estimulante que permite encontrar alternativas de manera independiente y creativa al entrar en relación consigo mismos, al reconstruir la experiencia y al generar el aprendizaje, que se traduce como tendencia actualizante del alumno tanto en su entorno profesional como personal, y que, por lo tanto, se va reconstruyendo a sí mismo.

Sobre el tema de las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento asociados a una experiencia de intervención, relacionados al caminar de un grupo de alumnos en proceso de construirse personas, no todo está dicho. Los estudiantes son una amalgama de formas y colores que enfrentan la vida con lo que sienten, piensan y experimentan, el reconocimiento y la reflexión de estos elementos desde la mediación de mi rol como docente que trabaja con actitudes facilitadoras propicia el proceso de crecimiento y desarrollo de su potencial, en la construcción de la persona integral como algo permanente, y la autodeterminación de cada uno de ellos en base a valores propios.

VI. CONCLUSIONES

Dos premisas fungieron como hilos entrelazados a lo largo de este trabajo de investigación, dotaron de estructura y encuadre al trabajo que ahora concluyo, se trata del Desarrollo Humano y los Proyectos de Formación Profesional. La premisa principal sobre el Desarrollo Humano que atravesó tanto la intervención como la indagación fue la consideración que el ser humano, el alumno, en este caso, es valioso por sí mismo, digno de confianza y constructivo, con un potencial interno que fue favorecido en su desarrollo al estar en contacto con situaciones y problemas reales. Mi mediación propició un entorno de escucha, de respeto, de apertura, de libertad, etc., y al mismo tiempo trabajé con actitudes facilitadoras de aceptación, de autenticidad y de empatía; centré la confianza en el proceso de los estudiantes enmarcado este acompañamiento en la intención de construir aprendizaje significativo; mantuve la mirada en la producción de sentido. El aprendizaje integral se hizo presente en la involucración del sujeto en su propio proceso de aprendizaje, con sus emociones y su estructura cognitiva para la construcción de sí mismo, para autodeterminarse como ser humano en constante crecimiento.

La otra premisa de trabajo que coincide ampliamente con el encuadre anteriormente planteado es la metodología de Proyectos de Formación Profesional. El proyecto partió de una experiencia de intervención en un escenario real profesional y se trabajó con metodología participativa. Los alumnos se involucraron e interactuaron con otras personas en el proceso de trabajo para fijar objetivos y dar resultados de manera activa, responsable y comprometida, esta dinámica acercó al alumno al contacto con situaciones, problemáticas, contextos nuevos, etc., que al resonar con lo que les era útil y relevante desde su historia personal y sus propios intereses, se fueron desdoblando aprendizajes movilizados a través del cuerpo, en la expresión de los sentimientos y los procesos de pensamiento.

En relación a mi rol docente como facilitadora y acompañante de los alumnos en el trabajo de intervención, donde se enfrentan a un mundo plural, diverso, desconocido para los ellos, y a su vez aparecen entrelazadas las historias, las creencias, los imaginarios, las proyecciones, la tónica de trabajo fue la confianza en el proceso del estudiante con un potencial propio hacia la autodeterminación, con responsabilidad, autonomía y compromiso. La reflexión fue un recurso constante en la cotidianidad de la experiencia vivida. En el

proceso de aprendizaje cualquier situación, problemática, relación, desacuerdos, fungieron como recurso de aprendizaje en la construcción de sí mismos. Al respecto los docentes reconocen que en la recuperación de la experiencia de trabajo y en todo momento la empatía estuvo presente, se sintieron entendidos desde sus propios contextos, necesidades, límites, metas y comprendidos desde sus sentimientos y sus pensamientos que aparecieron de manera simultánea en el proceso de trabajo. Ellos lograron construir unidades de aprendizaje de acuerdo a su propio ritmo de trabajo y sus características de personalidad. Mi experiencia laboral permitió a los alumnos sentirse comprendidos en la dinámica de trabajo en el escenario; mi actuación confiada y cercana al interactuar con el personal involucrado y en el grupo permitió modelar sus interacciones con los otros, los alumnos refieren que la docente fue cuidadosa, abierta, atenta, que se sintieron apoyados y acompañados en proceso de trabajo.

Otro recurso de aprendizaje que estuvo presente fue la autenticidad que fungió como piedra angular en mi rol como facilitadora al mediar mostré mis sentimientos y pensamientos en el proceso de trabajo ante los distintos puntos de vista y sus inconformidades en relación a las objeciones o dificultades en el escenario o las resistencias de los estudiantes, expresé mis desacuerdos ante ciertas conductas de los alumnos y de los jefes en la organización que obstaculizaban las tareas. Mi transitar de manera auténtica permitió modelar a los alumnos para expresar lo que sienten y piensan a mostrarse tal como son sin máscaras en la experiencia de aprendizaje.

La aceptación fue otro recurso imprescindible para interactuar con los diferentes actores desde la pluralidad y diversidad de los distintos contextos en la dinámica de trabajo con los alumnos y el personal en el escenario. Los docentes se sintieron respetados y valorados, libres de moverse a su propio ritmo y a expresar su manera de pensar, actuar y de sentir. Se cumplieron las normas negociadas por lo alumnos y el escenario de manera flexible y responsable gracias al seguimiento cuidadoso que tuve; también, me relacioné de manera segura, confiable y cercana con las distintas personalidades de los involucrados en el trabajo; los alumnos reportan que esta actitud les permitió modelar sus interacciones y ser tolerantes con ellos mismos y con los otros.

En relación a las sensaciones, el proceso de trabajo mueve la historia, los significados, los valores... de los alumnos y se manifiestan en expresiones corporales, que reflexionadas, permiten al estudiante reconocer y ubicar el impacto de las mismas en su organismo, son un termómetro para identificar la fuente de conflicto o de crecimiento. En la experiencia de intervención, los alumnos identificaron una gama de sensaciones que van desde la tensión, el dolor, el ardor, el cansancio... que aparecen a partir de enfrentar lo nuevo o desconocido, la ignorancia, lo inesperado, lo que está fuera de su control; hasta las sensaciones de estar energizados, despiertos, activos, relajados, etc.; y ante el logro, el reconocimiento, el sentido de pertenencia, la satisfacción, el éxito... Sentir el cuerpo, adquirir conciencia de él de lo que le ocurre es aprender de los procesos vitales, aprovechar y aprender de eso que se siente y se percibe; tomar en cuenta lo que ayuda a avanzar, y desechar lo que ya no sirve. El reconocimiento de las sensaciones y el seguimiento ligado a enfrentar conflictos cotidianos es un elemento del crecimiento personal.

Acerca de los sentimientos, el proceso de trabajo impulsa al alumno desde su historia, significados, metas, motivaciones, contextos... a experimentar y a reconocer de manera reflexiva los distintos sentimientos que afloran ante las diferentes vivencias. No se libraron de vivenciar sentimientos desagradables como es el enojo, el miedo, la impotencia, etc., que se desprende de la falta de apoyo y compromiso, la frustración, la presión, nuevos retos, entre otros, así como también vivieron sentimientos de tranquilidad, de alegría, de satisfacción... ante el logro de la identidad, los resultados oportunos, la pertenencia... Este contacto reflexivo con sus sentimientos a través de la experiencia de trabajo con otras personas, los llevó a aprender a manejar sus sentimientos, a reconocer sus propios recursos, a desarrollar las competencias necesarias para enfrentar la vida, a manifestar los sentimientos ante las nuevas situaciones que se le presentaban y ante la percepción de ellos mismos y de sus compañeros; les permitieron ir aprendiendo cómo expresar sanamente los sentimientos en la interacción con los otros, por lo que se involucraron en un proceso de transformación que favoreció la humanización.

De acuerdo a los procesos de pensamiento de los alumnos y a través de la reflexión, el trabajo de intervención aunado a las necesidades, los contextos y la interacción con los otros..., permitió que entren en contacto interno consigo

mismos, empiecen a examinar la situación y que surgiera el pensamiento estimulante para que encontraran alternativas de manera creativa e individual de acuerdo a sus propios puntos de vista, significados y valores. Así, aparecen operaciones de pensamiento que van acorde a la necesidad concreta del procedimiento de las tareas a realizar como es comparar, evaluar, analizar. Los contenidos de pensamiento que giran alrededor del trabajo y el escenario, que es el contexto donde se mueven con un propósito común, son el trabajo en equipo, la empresa y el desempeño. El reconocimiento de los proceso de pensamiento permite reconstruir la experiencia y al generar el aprendizaje, se traduce como tendencia actualizante del alumno, tanto en su entorno profesional como personal, por lo tanto, se va reconstruyendo a sí mismo.

Los educandos, a partir de la participación en una experiencia laboral donde se trabaja desde el logro de objetivos y la obtención de resultados, ponen constantemente sus talentos personales en juego en la interacción con los pares; y es desde ahí que construyen sus propios significados para realizar las tareas en el proceso humanizante.

Ellos aprenden a hacer trabajo de intervención en una organización al realizar actividades de gestión y evaluación del proyecto, por lo que los alumnos en esta dinámica aprenden a negociar, a fijar metas, a problematizar, a comunicarse... esto permite que logren facultarse para el trabajo autogestivo. En esta línea, los sentimientos, sensaciones, manifestaciones corporales y pensamientos fungen como indicadores de su desempeño deseado de cara a su aprendizaje y crecimiento de su potencial personal y profesional.

En el proceso de formación el trabajo de intervención permite al alumno darse cuenta que el mundo externo, (relación con personas de distintos niveles jerárquicos, involucración en diferentes contextos, presentación de diversas problemáticas, el reconocimiento de falta de competencias y la aparición de distintos estilos de liderazgo), mueve el mundo interno de los educandos, (historia personal, contextos socioculturales, creencias, motivaciones, significados, imaginarios y necesidades de aprendizaje). Consecuencia de ellos son las manifestaciones corporales, los contenidos del pensamiento y las mociones afectivas. Es un camino de dos vías, donde las experiencias del presente remueven las experiencias del pasado, lo cual trae consigo la

oportunidad de que los estudiantes se sensibilicen, resignifiquen las experiencias y sean actores protagónicos de su aprendizaje.

Los alumnos en su formación profesional a través de los PFP salen de su mundo cómodo y seguro para interactuar, en un principio, con un mundo público y desconocido para ellos, donde aparecen múltiples experiencias que recrean sus miedos, sus resistencias, sus inseguridades, sus emociones, sus pensamientos y la puesta en escena del cuerpo desde el encuentro con el otro, lo cual le proporciona autoconocimiento.

Ellos aprenden a manejar el grado de incertidumbre que les provoca la involucración en un área nueva de conocimiento y de trabajo; ahí es donde el grupo, los equipos de trabajo, la convivencia con los compañeros y con la docente funge como contención y esto les permite desarrollar recursos y competencias para intervenir.

Los estudiantes, que tienen experiencia laboral en las organizaciones, liderean el trabajo, por lo que a medida que los compañeros se encuentran y desencuentran a través del proceso de trabajo, los líderes construyen una relación informal con los integrantes del equipo y con el grupo, por lo que mayor número de educandos se comprometen, se integran al trabajo, toman riesgos... por lo que los afectos juegan un rol importante en la integración del grupo y de los equipos. Los líderes tienen un papel importante al apoyar, al empujar a explorar un nuevo campo de trabajo a los pares; y desde ahí que los mismo los alumnos desarrollan un sentido de lealtad hacia el trabajo en el cumplimiento de las metas, estando presente la tendencia actualizante y autodeterminante.

El trabajo colaborativo reseñado en este trabajo tiene que ver con que el alumno aprenda a expresarse, a escucharse, a tomar decisiones conjuntas y a resolver conflictos con los pares. Al encontrarse las distintas personalidades de los participantes, necesariamente buscan maneras de interactuar y de aprender a compartir y a construir juntos un estilo de trabajo viable para cumplir la tarea; se trata de unidades de aprendizaje con pertenencia y autonomía.

Los estudiantes, al acercarse al campo de la psicología laboral, aprenden aspectos relevantes del comportamiento y desarrollo organizacional: la operatividad de grupos formales e informales, la gestión organizacional, la calidad y la productividad, los procesos de cambio, el manejo de conflictos, los

procedimientos y procesos y los equipos de trabajo, también incorporan un lenguaje profesional. Por lo que a través del trabajo participativo en el escenario, los alumnos desarrollan competencias profesionales y personales para transformar la realidad con un mayor grado de conciencia y responsabilidad.

La recuperación de los sentimientos, los pensamientos y las expresiones corporales por parte de los educandos juega un rol importante tanto en el reconocimiento de su proceso de desarrollo humano como en el crecimiento profesional. Es un recurso potencial para educandos y docentes, para la toma de decisiones en el proceso de trabajo y aprendizaje.

Si el docente en el proceso pedagógico intenciona que los estudiantes recuperen, las sensaciones, los sentimientos y los pensamientos que surgen en el proceso de trabajo, ello facilita un aprendizaje más integral y el crecimiento de los alumnos. Para ello es menester que la acción reflexión se convierta en una práctica cotidiana que acompañe el proceso de formación del estudiante desde el contacto directo con la realidad profesional, con sus problemáticas e interacciones. La recuperación y reconocimiento de la experiencia del alumno en la realidad concreta le favorece también el reconocimiento de su mundo interno, lo cual se convierte en un recurso potencial de aprendizaje que le permite la resignificación, construcción y toma de decisiones en el proceso de trabajo y en su vida diaria y por lo tanto el crecimiento humano.

La recuperación de los sentimientos, sensaciones y pensamientos también son un recurso potencial para el docente, ya que permite dar seguimiento y acercar el andamiaje necesario en el proceso de cada alumno y del grupo, lo cual favorece el aprendizaje significativo e integral de los educandos. Todo lo anterior se traduce en un proceso de desarrollo humano centrado en la persona.

Como efecto colateral, el poner atención en las sensaciones, sentimientos y pensamientos se genera una dinámica y un lenguaje propio entre los integrantes de un grupo y el docente que favorece una comprensión y entendimiento compartido del proceso educativo y humanizante.

VII. BIBLIOGRAFÍA

CERVANTES, Rodríguez Sofía (2004). *Un momento en la vida de los estudiantes y docentes en los proyectos de formación profesional de la Lic. en Psicología del ITESO*. Tesis de maestría ISIDM.

COMBS, Arthur, W., Richards, A., Richards F. (1976). *Perceptual Psychology*. New York. Harper & Row Publishers.

DE BONO, Edward (1992). *Seis Pares de Zapatos para la Acción*. México, Paidós

DE BONO, Edward (2004). *El Pensamiento Lateral*. México, Paidós.

DE BONO, Edward (1988). *Seis Sombreros para Pensar*. Buenos Aires, Argentina, Granica.

FABRA, Maria Lluïsay Domenech, Miguel (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Edit. Paidós.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, S XXI.

GENDLIN, Eugene T. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning*. New York: The Free Press of Gleancoe.

GÓMEZ, Gómez Elba Noemí. "La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo". en Sinéctica. Revista del Departamento de Educación del ITESO. no. 7, julio – diciembre de 1995, pp. 71 - 73

GÓMEZ, Gómez Elba Noemí. "La reconstrucción de la identidad docente en un espacio de Formación". Maestría en investigación en Ciencias de la Educación, UDG – CUCSH / Guadalajara, Jal., Mayo 1999. Tesis.

GÓMEZ, Gómez Elba Noemí. "Tendiendo puentes. Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo".

Sinéctica. Revista del Departamento de Educación del ITESO. no. 21, julio – diciembre de 2002, pp. 44 – 51.

GREENBERG, Leslie. (2000). *Emociones: una Guía Interna*. España. Desclée De Brouwer

GREENBERG, Leslie S., Paivio, Sandra C. (1999). *Trabajar con las Emociones en Psicoterapia*. España. Paidós.

IBÁÑEZ, Berenice (1997). *Manual para la Elaboración de Tesis*. 2ª ed., México, Editorial Trillas.

MEJÍA Arauz Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.) (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara, México. ITESO.

MERINO, Carmen. *Investigación cualitativa e investigación tradicional, ¿incompatibilidad o complementariedad*. (parte I y II) en: Siglo XXI, Revista cuatrimestral, año1, no. 1, mayo - agosto 1995, pp. 32 - 39 / 50 -55

MORENO, Salvador, (2000). *Guía del Aprendizaje Participativo. Orientación para Estudiantes y Maestros*. México, Editorial Trillas.

MORENO, Salvador (1983). *La Educación Centrada en la Persona*. 2da. Ed., México, El Manual Moderno, S. A.

MORENO, Salvador (2001). “De cómo los Sentimientos tienen un Lugar Propio en la Educación”. En Sinéctica. No. 19, julio a enero de 2002, pp.67-76.

MORENO, Salvador (2004). “Un Diálogo entre la Práctica y la Teoría. Sinéctica”. No. 25, agosto 2004 a enero 2005, pp. 89-97.

MORENO, López Salvador. “Compartir un sueño. Compartir una utopía. Los proyectos de formación de Integración Profesional” México, 10 de mayo de 2004. (Artículo en proceso de publicación)

LEVY, Norberto (2000). *La Sabiduría de las Emociones*. España. Plaza & Janés Editores, S. A.

ROGERS, Carl R. (2002). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México, Paidós.

ROGERS, Carl R., Freiberg, Jerome, H. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. 3ª ed. España, Paídos.

ROGERS, Carl R. (1985). *Terapia Personalidad y Relaciones Interpersonales*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

ROMO, Beltrán Rosa Martha (1997). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. México, Universidad de Guadalajara.

SIERRA, Francisco (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En: Galindo, Cáceres Jesús. *Técnicas de investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

STERNBERG, R. J. Spear-Swerling (1999). *Enseñar a Pensar*. Madrid, España, Santillana.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1

Una Experiencia de Aprendizaje

Registro de información.

Nombre del alumno (a): _____ **Fecha** _____

En relación con tu trabajo en el escenario y partiendo de una experiencia significativa en el mismo, responde haciendo referencia a cada una de las variables.

Describe una experiencia significativa:

Variables	Respuestas
Las sensaciones: ¿Qué te dice tu cuerpo?	
Los afectos: ¿Qué sentimientos percibes en ti?	
¿Qué procesos de pensamiento se movilizan en ti: analizar, sintetizar, evaluar, relacionar, comparar, observar, diferenciar, etc.?	

Gracias por tu colaboración

ANEXO 2

Tres condiciones para que se de una relación facilitadora:

Ser auténtico:

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente.

Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental importancia.

Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad.

Aceptación:

Cuando mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando.

Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos.

También significa el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado.

Empatía:

También encuentro la relación significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones la persona, tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión.

En la relación se da una profunda comprensión empática que me permite observar su propio mundo tal y como él lo ve.

Fecha elaboración: 21 – nov. - 03

Bibliografía:

ROGERS Carl R.,(2001), *El Proceso de Convertirse en Persona*, México, Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Condiciones para una Relación Facilitadora

Nombre del alumno (a) _____ **Fecha** _____

De acuerdo a las 3 condiciones para una relación facilitadora descritas, especifica la aplicación de estas condiciones de la maestra que facilitaron tu aprendizaje y desarrollo en este semestre.

Ser auténtico:

Aceptación:

Empatía:

ANEXO 3

Proyecto de Formación Profesional

Semestre: agosto a diciembre 2003

Nombre del alumno: _____ **Fecha:** _____

De acuerdo a tu experiencia de trabajo y de aprendizaje en el PFP contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son algunos de los aprendizajes significativos y valiosos que lograste?

Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Valores	Otros....

2. ¿Qué acciones/actividades y qué actitudes de tu maestra consideras que sirvieron para promover los aprendizajes significativos del grupo?

Acciones/actividades	Actitudes

Gracias por tu colaboración

DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

Tlaquepaque, Jal., 3 de diciembre de 2008

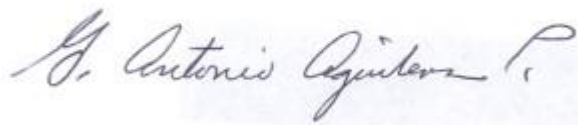
Lic. Laura E. Álvarez Gil
PRESENTE

La presente tiene el objetivo de comunicarle que la tesis titulada: **“El crecimiento humano de un grupo de alumnos de Psicología a partir de su participación en un proyecto de formación profesional: las sensaciones, los sentimientos y los procesos de pensamiento”**, que presentó para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Humano, reúne los requisitos de aceptación. Por tanto, cuenta con la aprobación para entregar la versión definitiva y realizar los trámites correspondientes a su titulación.

El jurado estará integrado por los sinodales que a continuación se nombran y la fecha para la presentación del trabajo, será el día 15 de enero de 2009 a las 12:00 horas, en la Sala B del Edificio Central.

Presidente: Dra. Elba Noemí Gómez Gómez
Secretaria: Mtra. Ana María Tapia Orozco
Vocal: Dr. Gerardo Antonio Aguilera Pérez
Suplente: Dra. Gabriela Sierra García de Quevedo
Suplente: Mtra. Xóchitl Magdalena Cortés Zambrano

Atentamente,



Dr. Gerardo Antonio Aguilera Pérez
Coordinador de la Maestría en desarrollo Humano
Coordinador de la Comisión de Titulación
Tel. (33) 36 69 34 55
Buzón electrónico: aaguilera@iteso.mx