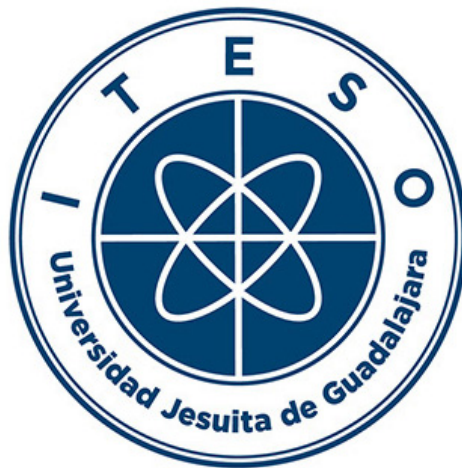


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



HABILIDADES Y APTITUDES FACILITADORAS COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

TRABAJO RECEPTIVAL que para obtener el GRADO de
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: CAMILLE MULLER

Asesora: TANIA KARINA MAGDALENO HERNÁNDEZ

Lector: FERNANDO SIERRA ESCOBELL

Guadalajara, Jalisco el 20 de agosto 2023

Resumen

En la enseñanza-aprendizaje del inglés está implícita la configuración de un proyecto de vida más allá de dominar una segunda lengua. El objetivo de este trabajo es propiciar en docentes de inglés en formación, habilidades facilitadoras que favorezcan entornos y relaciones que impacten el proyecto de vida propio y de sus alumnos. Se pretende pasar de la incongruencia que se genera al aprender y construir un proyecto para la vida, a la congruencia, en un entorno de aceptación y empatía “no dirigido” (Rogers, 1964/2011). La intervención se llevó a cabo a manera de taller en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, fundamentada en la investigación acción participativa. Los resultados muestran la importancia de la historia personal, el proyecto de vida y las relaciones cocreadas para un ambiente facilitador del aprendizaje del inglés. El análisis fenomenológico destacó el impacto de las herramientas humanistas para el acompañamiento.

Palabras claves: enseñanza del inglés, habilidades facilitadoras, proyecto de vida, relaciones cocreadas, aprendizaje significativo.

Agradecimientos

Me gustaría empezar este trabajo agradeciendo a todas las personas que me motivaron y permitieron completar este trabajo de obtención de grado.

Primero, a mis padres Olivier e Isabelle, que no solamente me permitieron estudiar esta maestría y vivir en México por estos dos años y medio, sino también fueron una fuente de fuerza y de confianza cuando lo necesitaba.

Quisiera agradecer a la directora y maestra Marlé, por haberme aceptado en primera instancia en la maestría, y después por haberse tomado el tiempo de darme una entrevista sobre el tema de mi tesis.

Gracias a Tania por haberme corregido, retroalimentado y acompañado mental y emocionalmente durante todo este trabajo. Estos dos años a tu lado estuvieron llenos de aprendizajes y celebraciones, no hubiera podido pedir una mejor maestra.

Hablando de correcciones, gracias a Rafael, mi maestro de español que siempre se toma el tiempo de revisar todos mis trabajos. No hubiera logrado tener tanto éxito sin ti. Mil gracias.

Gracias a todos mis maestros y maestras que he tenido: Sofía, María, Ceci, Meli, Marina, Laura y Néstor. Todos sus aportes y tiempo juntos han sido muy enriquecedores y no hubiera logrado empezar o terminar mi trabajo de obtención de grado sin cada uno en el momento en el que me acompañaron.

Por último, quiero agradecer a mis compañeros, los que estuvieron conmigo desde el principio y todos los que se juntaron en el camino, fue una experiencia maravillosa recorrer mis dos pasados años con ustedes, espero continuar viéndolos seguido incluso una vez esté terminado este trabajo.

ÍNDICE

Resumen	- 2 -
I. Introducción.....	- 6 -
<i>Implicación personal</i>	<i>- 9 -</i>
II. Justificación y Pertinencia del tema-problema para el Desarrollo Humano	- 12 -
<i>Objetos del Desarrollo Humano</i>	<i>- 16 -</i>
<i>Pregunta de intervención.....</i>	<i>- 16 -</i>
<i>Propósito general de la intervención</i>	<i>- 16 -</i>
III. Problematización	- 17 -
<i>La enseñanza del inglés.....</i>	<i>- 19 -</i>
<i>Las habilidades facilitadoras.....</i>	<i>- 22 -</i>
Proceso de problematización	- 26 -
Categorías de problematización.....	- 30 -
Necesidades detectadas	- 40 -
IV. Fundamentación teórica.....	- 43 -
V. Metodología.....	- 64 -
Fundamentación metodológica	- 64 -
Presentación general del problema	- 69 -
Referente empírico.....	- 70 -
Consideraciones éticas	- 70 -
Plan de intervención.....	- 71 -
Método de Análisis.....	- 78 -
VI. Primeros hallazgos: relato reflexivo de la intervención	- 80 -
Desarrollo del taller.....	- 81 -
Sobre las participantes	- 88 -
El papel como facilitador	- 93 -
VII. Resultados	- 99 -
7.1. <i>El impacto de la historia personal en el proyecto de vida: la docencia como elección y su configuración</i>	<i>- 100 -</i>
7.1.1. Concientizar la historia personal y su impacto.....	- 101 -
7.1.2. Proyectos de vida como profesor: cómo la historia personal influye	- 108 -
7.2. <i>La relación con el alumno: El vínculo necesario para la enseñanza.....</i>	<i>- 117 -</i>
7.2.1. Darse cuenta de sí mismo y de sus emociones, en la configuración de los otros y con los otros	117 -
7.2.2. La construcción de una relación facilitadora profesor/a-alumno.....	- 125 -
VI. Conclusiones.....	- 133 -
<i>Docentes en formación, en una etapa idónea para empatizar con el alumno</i>	<i>- 134 -</i>
<i>La implementación de las habilidades facilitadoras en la vida de las participantes.....</i>	<i>- 135 -</i>
<i>La implementación técnica</i>	<i>- 136 -</i>
<i>Reflexiones finales.....</i>	<i>- 137 -</i>

VIII. Referencias bibliograficas	- 140 -
Anexos	- 146 -
<i>Anexo A: Consentimiento Informado</i>	<i>- 146 -</i>
<i>Anexo B: Formato de entrevista IDI 1</i>	<i>- 147 -</i>
<i>Anexo C: Formato bitácoras.....</i>	<i>- 148 -</i>
<i>Anexo D: Documento de presentación del proyecto</i>	<i>- 150 -</i>

I. Introducción

Este trabajo tiene por propósito intervenir con docentes en formación a fin de que aplicaran bases del Desarrollo Humano dentro de su enseñanza. La idea principal tiene por raíz el cuestionamiento de si la aplicación de actitudes facilitadoras en un salón de clase podría mejorar la enseñanza del idioma, y qué procesos se tendrían que usar para ello. En otras palabras, cómo aplicar el Desarrollo Humano a la enseñanza del inglés, trabajando con futuros profesores. Los objetos de intervención son: las relaciones cocreadas y los proyectos de vida.

¿Por qué este tema? Primero, se destaca la importancia de la educación dentro de la sociedad. La educación es la base del desarrollo de una sociedad, porque los alumnos (ya sean niños, adolescentes o adultos) van a utilizar el conocimiento transmitido para actuar en la sociedad, y en el caso de niños, un día dirigirla. Por lo tanto, el salón de clase puede ser considerado un espacio propicio para el tejido de redes sociales porque es un lugar de contacto humano, en donde muchas personas interactúan todo el tiempo. Además, se puede tomar en cuenta el efecto rebote que crea ese contexto: hay una posibilidad de multiplicar la enseñanza a cada alumno, y por extensión, a todos sus círculos personales.

Una segunda razón de crear este proyecto es la importancia de aprender el inglés en México. Ese idioma puede cambiar una vida, dar oportunidades de trabajo, de estudios, o también de viajar. Puede ser un componente clave en el logro de proyectos de vida. Además, en algunos casos, es un requisito: como, por ejemplo, para la obtención de un grado en algunas universidades. Con esto, se puede observar en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, que es al mismo tiempo una oportunidad de desarrollo, no obstante, es también una obligación. Esa necesidad y obligación lleva a una reacción muy probable en los alumnos: una incongruencia. El hecho de estar aprendiendo un idioma conlleva un cuestionamiento de todo lo que creemos saber. Se tiene que aprender una nueva forma de reflexionar, de expresarse. Por ejemplo, cómo ver el género cuando no está expresado en todos los contextos, o como ser formal sin que exista el concepto de ustedes, etcétera. También el hecho de no poder comunicar sus ideas de forma automática crea una confusión en el

alumno, cuestiona sus habilidades y su sentido de identidad, porque no logra transmitir quién es auténticamente. Todos estos factores crean una incongruencia en el estudiante. Que es la tercera razón de estudiar este tema.

En el Desarrollo Humano, la incongruencia es la razón por la que se necesita el acompañamiento. Desde la perspectiva del Desarrollo Humano, la facilitación se define como lo siguiente:

La Facilitación es una forma de vida en la que el protagonista son los otros y uno está de testigo de que hay maneras de ayudar a que saquen lo mejor de sí como individuos y como conjunto lo cual nos compromete a ser acompañantes de sus logros y fracasos. (Morado, p.1, s.f.)

Si se toma en cuenta esta definición, los profesores tendrían que estar dotados de las herramientas necesarias para facilitar a sus alumnos en cada etapa del aprendizaje y así no pierdan la motivación, la confianza en sí mismos, y que integren fluidamente esa nueva forma de relacionarse. El estudiante también puede ir descubriendo nuevas partes de él mismo y encontrar la seguridad de explorarlas gracias al espacio dado del acompañamiento humanista.

Por último, el objetivo de cada profesor es lograr una enseñanza efectiva y significativa. Es decir, que el alumno aprenda correctamente el idioma y que le sirva en su vida. El proyecto de vida es una parte muy importante de la enseñanza a tomar en cuenta porque es la base de motivación de los alumnos. Esto significa que propulsa el aprendizaje efectivo. Sin embargo, no sólo lo hace en la meta que promueve que con el aprendizaje del inglés se tendrán más oportunidades laborales y se abrirán panoramas de relaciones y formas de estar en el mundo. También se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje se viva poniendo en el centro al alumno, a su desarrollo personal, sus condiciones particulares y su historia. Para con ello, brindarle un espacio propicio donde se apuesta a relaciones cocreadas que impacten al docente y al estudiante.

Por todo lo mencionado, se eligieron como objetos del desarrollo humano, las relaciones cocreadas y los proyectos de vida. Se diseñó alrededor de esos dos temas una intervención de seis sesiones de tres horas cada una, destinada a docentes en formación.

La metodología fenomenológica para el diseño del taller siguió la voluntad de crear una vivencia. Primero, se investigaron datos en la literatura y estadística. Luego, a través de entrevistas semiestructuradas fenomenológicas, se contactó a cinco personas, adaptando las preguntas a lo que iban respondiendo, e identificando las necesidades generales de los docentes. Con base en la información arrojada, se creó una intervención para transmitir habilidades facilitadoras a docentes de inglés en formación. Se usó para ello el método de investigación acción participativa, por proporcionar un entorno para la reflexividad, la colaboración y la integración en todo momento de las necesidades de los participantes; es decir, mientras se intervenía, se descubrían cosas nuevas acerca de ellos para ir redirigiendo la intervención hacia su beneficio. Se aplicó durante seis sesiones de tres horas cada una, con ocho participantes, mujeres, que son estudiantes para ser docentes de idiomas, en Cuernavaca, Morelos.

Este trabajo contiene dos aportaciones principales al Desarrollo Humano. La primera es, utilizar la enseñanza como herramienta para la configuración exitosa de un proyecto de vida. Aquí, se ve desde el prisma de los cambios que aporta el aprendizaje del idioma en la vida de los alumnos, y por extensión a sus profesores. La segunda aportación es, aprovechar la enseñanza para desarrollar la tendencia actualizante. Aprender un idioma significa aprender toda una nueva forma de utilizar su cerebro, entender el mundo, pensar y verse. Para comprender cómo somos, lo que pensamos, se necesita una actualización de la percepción de sí mismo, es decir, desarrollarse como persona y tomar en cuenta los cambios y vivencias que vienen con el aprendizaje. En otras palabras, vivir el potencial humano de la tendencia actualizante. Ahí se puede decir que el enfoque humanista de un maestro de idioma es primordial para permitir la actualización de los alumnos. El profesor necesita previamente hacer y vivir la facilitación, el encuentro de la congruencia, así como la seguridad de contar con alguien con quien expresarse sinceramente porque le

gratifica con la escucha activa. Es esa experiencia previa la que les permite transmitirlo después dentro del salón de clase con sus alumnos.

Para lograr explicarlo más a detalle, este trabajo de obtención de grado seguirá diferentes etapas. Primero, se presentará una parte de la implicación personal en donde se desarrollará la experiencia y razones que llevaron a esa idea de tesis. Luego, se expondrá la pertinencia del tema-problema, entrevista a partir del diálogo con un profesional del campo y con autores del Desarrollo Humano. Esa primera justificación guía a la problematización. La problematización toma en cuenta los diferentes lados que se discutieron anteriormente y los desarrolla más profundamente para entender y lograr la investigación acción. Se mostrará también el proceso de categorización de las temáticas, así como la detección de necesidades, además de la metodología utilizada. La fundamentación teórica se ubicará antes de la bibliografía, así como el anexo. Será seguido por la fundamentación metodológica y los detalles de la metodología de intervención.

Finalmente, se encontrarán con los resultados y las conclusiones, mismos que se comparten a continuación para completarle el panorama al lector de los alcances de este trabajo. Dichas últimas partes se constituyen de categorías sobre la historia de las participantes así que de la aplicación de las habilidades facilitadoras. Se concluye con la aprobación de los efectos positivos de la aplicación de habilidades facilitadoras en la enseñanza, al nivel de la vivencia del profesor como del alumno.

Implicación personal

La primera idea de tema para este trabajo de obtención de grado fue: Habilidades y aptitudes facilitadoras para la enseñanza / el aprendizaje del inglés. La primera vez que oí de este tema fue en un libro de Howard Gardner, que hablaba de inteligencias múltiples. La teoría tiene un concepto muy simple: existen diferentes formas de inteligencia, y tenemos todas, pero se desarrollan naturalmente algunas más que otras. En ese libro, el autor nos cuenta cómo en el sistema educativo de los Estados

Unidos, no se toman en cuenta esos diferentes tipos de habilidades en la enseñanza. Ese libro no habla directamente de mi tema, sino de la idea de que no acompañamos suficientemente a los alumnos. Este hecho crea una incongruencia en la mente del alumno y puede impedir una formación significativa. Muchos años después, mientras yo aprendía el español, y aprendí a ser profesora de inglés, me di cuenta de la importancia del acompañamiento humano dentro de la profesión.

Soy profesora de inglés en México. Para mí es uno de los trabajos más gratificantes que pueda existir, por el impacto que tengo en las vidas de mis alumnos. El impacto se manifiesta generalmente de dos maneras: 1. Hablar inglés cambia sus oportunidades profesionales/ de estudios etc., y por extensión, su calidad de vida. 2. Aprender un idioma procura una satisfacción y un empoderamiento muy grande a los alumnos. Desde mi punto de vista, esa última parte es la más importante, les da confianza en sí mismos, les enseña otras maneras de pensar y ver el mundo.

Una de mis partes favoritas de ser profesora también es el vínculo que se crea. Aunque es muy importante guardar relaciones profesionales con alumnos, también es muy importante conocerlos. Conocer sus razones, sus tipos de vida, el tiempo libre que pueden dedicar a las tareas, sus formas de aprender, etc. La relación profesor/alumno es muy importante para aplicar la tendencia actualizante. En su revisión teórica *Autoconocimiento, autoestima y tendencia actualizante. Posibilidad de crearnos salud mediante el amor a nosotros mismos: puntos de convergencia entre Rogers y Guidano*, Candas y Muñoz aclaran el concepto de tendencia actualizante con las siguientes palabras:

Considera al hombre en continuo movimiento hacia delante en una tendencia a la actualización de potencialidades insistiendo menos en aspectos reductores de la tensión. Postula en el ser humano como impulso o motivo principal la tendencia al crecimiento, a la autorrealización, una Tendencia Actualizante latente o manifiesta, que implica comprenderse a sí mismo y resolver conflictos para lograr satisfacción y eficacia en un funcionamiento óptimo. (2015, pp.387-388)

Relaciono el problema a raíz de mi interés en el tema, con un problema de sociedad, o con un problema de funcionamiento de los países. Puede venir de la cantidad de población, de las direcciones del gobierno o de la mentalidad histórica del país. Lo relaciono con una falta general de confianza en el humano, o del tiempo que decidimos invertir en la educación.

Para mí, desde muy joven, la escuela significaba tortura. Porque en el sistema en el cual crecí, no se valoraban mis “habilidades naturales”. La mayoría de los profesores me trataban como si fuera estúpida, y me costó mucho respetar las reglas de mi ambiente. Entonces, el aprendizaje no fue un placer o algo que me diera confianza, sino una manera de decirme que no podría tener éxito profesional en la vida. Viviendo en una sociedad en donde el valor de una persona depende generalmente de su estatus social y/o trabajo, se sentía como un ataque directo a mi persona, especialmente durante la adolescencia. Pero mucho más tarde en mis estudios, he tenido profesores que lograron cambiar esa visión que tenía de mí misma. Gracias a sus aplicaciones (conscientes o no) de la tendencia actualizante dentro de sus clases.

Hace tres años, llegué a México con el objetivo de aprender español y de cumplir una práctica para terminar mi licenciatura. Fue la primera vez que aprendí un idioma extranjero como adulta, y creo que fue una de mis experiencias más estimulantes de mi vida. Descubrí durante esa experiencia la importancia del vínculo profesor-alumno para ir entendiendo las habilidades, aptitudes y gustos de cada alumno para optimizar su aprendizaje. También cuando empecé a ser profesora, me di cuenta del desarrollo de mis alumnos. No solamente en sus conocimientos, sino también en sus actitudes, su bienestar, su confianza en sí mismos y su motivación. Esa situación es más probable cuando la dinámica del grupo (en caso de clase en grupo) o la relación profesor/alumno (en caso de clase individual) es nutricia.

II. Justificación y Pertinencia del tema-problema para el Desarrollo Humano

Para la realización de este trabajo en la pertinencia del tema-problema de la tesis, se realizó una entrevista con Martha Leticia Carretero Jiménez (Marlé), coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO. Lo siguiente presentado será un resumen de la conversación, clasificado por los temas hablados, y detallado por las herramientas e informaciones dadas por la especialista en la cuestión.

El objetivo de este trabajo es dar a profesores de inglés las herramientas para acompañar a sus alumnos en su aprendizaje del inglés. No obstante, es evidente que en ese acompañamiento se puede cocrear una relación nutricia; esto quiere decir que tanto docente como alumno se influyen mutuamente, y con habilidades facilitadoras, esta relación configuradora, puede beneficiar a ambos. Asimismo, el proyecto de vida de ambos entra en esta reconfiguración, tanto gracias al idioma y las posibilidades que abre de crecimiento y desarrollo, como a la relación en sí misma.

También parece importante enfatizar que la implementación del Desarrollo Humano en la educación pueda tener consecuencias grandes en la vida de los alumnos y profesores, como un efecto dominó, así que permitiría una transmisión a gran escala de las herramientas usadas.

Para estructurar una respuesta a la cuestión de pertinencia de este TOG, este apartado será dividido en diferentes categorías reflejando la entrevista con Martha Leticia Carretero Jiménez.

La estrategia del enfoque centrado en la persona (ECP)

El primer objetivo de compartir con profesores aprendizajes del desarrollo humano, para ofrecerles claves de acompañamiento a sus alumnos, se puede lograr de diferentes maneras. La primera, partiendo de la base de la relación facilitadora según Rogers (2007): que una persona se encuentre en estado de vulnerabilidad, con la

necesidad de ser atendida. En ese caso, la población de este escrito se enfocará en los profesores. De igual forma, se presentan dos preguntas fundamentales para justificar la pertinencia de ese trabajo:

- ¿Cuáles son las necesidades de esos profesores?
- ¿Cómo las podría atender?

Todos los pasos se centrarán en un enfoque en la experiencia, tanto de intervención como de investigación.

¿Cuáles son las necesidades de esos profesores?

La vivencia del docente identifica la necesidad relacional primaria que es: hacer impacto. Cuando una persona es profesora de inglés, tiene que conocer el impacto que tiene en el otro, y recibir una sensación de satisfacción y orgullo cuando dicho impacto es positivo. Una segunda necesidad importante es responder a las necesidades de los alumnos, especialmente en la adolescencia. Se van a describir dos situaciones en donde las habilidades facilitadoras pueden ser importantes.

La primera situación es muy básica: ser profesor de un grupo, significa ver a sus alumnos dos, tres o cinco veces a la semana por una hora. A lo largo de las semanas, comparten informaciones sobre sus vidas, pero también de su carácter, maneras de aprender, detalles de sus costumbres y viceversa. Porque aprender un idioma, es aprender de nuevo a pensar y expresar todos los detalles de una vida. Y pronto, sin que nadie se haya dado cuenta de nada, los alumnos y el profesor tienen una relación. Una relación profesional, pero un vínculo se ha formado.

La segunda situación, que muchos profesores han contado, es más delicada que la precedente. Estaban trabajando normalmente con sus clases, cuando de repente se acercó un alumno, para hablarle de un problema. La gravedad de los temas compartidos puede variar, pero el hecho es el mismo, se acercaron en un estado de vulnerabilidad, con la necesidad de ser atendidos, y eligieron a esa figura de autoridad en quien tienen confianza para abrirse: su profesor. En ese momento, las habilidades facilitadoras son fundamentales para tener un vínculo y una escucha activa con ese alumno y acompañarlo de la mejor manera.

En todos estos casos, los alumnos van a querer sentirse en seguridad, valorados, aceptados, autodefinidos y con eso los profesores los van a acompañar.

¿Cómo las podría atender?

La mejor manera de atender esas necesidades empieza con una experiencia propia. Posibilitar que los y las profesoras experimenten en carne propia el sentimiento de ser recibido(as) con escucha, comprensión empática y aceptación incondicional. Ahora la cuestión es saber, ¿qué ha creado esos vínculos?

Se divide en dos partes fundamentales: la relación nutricia con el alumno y la relación nutricia con el grupo.

La relación nutricia con el alumno.

Desde la propia experiencia, el vínculo con el alumno se desarrolla a través de algunas de las habilidades facilitadoras básicas de las teorías de Rogers (2007).

- La autenticidad. Como profesor, es muy importante ser él mismo. Los alumnos, especialmente los adolescentes, notan muy rápido si hay algo falso en el comportamiento de la figura de autoridad. Para que se sienta cómodo de actuar lo más naturalmente posible, es importante portarse como ejemplo.
- La aceptación. En el proceso de aprendizaje de un idioma, el alumno está en estado de vulnerabilidad. Ese estado de vulnerabilidad se siente particularmente porque el alumno no tiene la habilidad de expresarse con libertad. La aceptación total del otro deja el espacio para los errores. Por extensión, deja el espacio para la mejora. De manera general, la aceptación incondicional deja todo el espacio para que el alumno sea él mismo, aprendiendo a su ritmo, y siendo valorado por sus cualidades naturales.
- La empatía. La empatía desde el ECP consiste en ponerse en el lugar del otro, lograr entender sus sentimientos, emociones, reacciones y vivencias. La empatía se traduce de muchas maneras dentro de un salón de clase. Puede

ser empatía con las razones de tomar las clases. Puede ser con la falta de tiempo libre para hacer tareas. Puede ser con la rapidez o falta de ella para entender y aprender. De manera general, la empatía con todo lo que es una persona.

- La escucha activa. Es una cualidad imprescindible para un profesor de idioma, porque una parte de sus funciones consiste en hacer correcciones en muchos componentes: conjugación, gramática, estructuras de frases, pronunciación, etc. Aquí sería interesante ir más allá de la simple escucha activa de las formas y favorecer la escucha del contenido.

La relación con el grupo.

La relación con el grupo depende principalmente de esas tres preguntas:

¿Quién soy yo?

¿Quiénes son ustedes?

¿Qué estamos haciendo aquí? (Gershenfeld y Napier, 2000).

¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi papel? En ese caso, el profesor. ¿Qué significa ser profesor? Estar aquí por tener un conocimiento que los demás no tienen. Lo importante es responder a la pregunta con claridad, para luego actuar en consecuencia.

¿Quiénes son ustedes? ¿Cuál es su motivación? ¿Cómo ven su membresía al grupo?, etc.

¿Qué estamos haciendo aquí? ¿Cuáles son sus expectativas de la materia? ¿De la carga de trabajo?, etc.

Una vez que estas tres preguntas son respondidas, se puede empezar el trabajo de grupo. Se puede implementar ese ambiente de confianza, de respeto, de escucha. Se puede crear este círculo facilitador para un aprendizaje y crear una dinámica nutritiva.

Objetos del Desarrollo Humano

Como objetos del Desarrollo Humano, se han elegido para la intervención la relación cocreada, así como los proyectos de vida. La relación cocreada se refiere al hecho que el vínculo entre profesor y alumnos, o facilitador y facilitado, se construye de los dos lados. En el caso de una clase, el profesor enseña, el alumno aprende. El alumno pregunta, el profesor responde. El profesor da tareas, el alumno las hace, y se da retroalimentación sobre el trabajo. Los dos lados están involucrados en la relación y la crean juntos. Si el facilitador tiene una escucha activa y aceptación total del otro, el facilitado se abre y logran juntos, gracias al vínculo, los objetivos de la reunión. Eso nos lleva al segundo objeto: el objetivo (proyecto) de vida.

Como ya se ha mencionado, la enseñanza significativa se crea gracias a los objetivos de vida. Como en una terapia, el alumno o facilitado necesita al profesor para lograr sus objetivos y el impacto siempre es muy significativo cuando se logra. Y si se parte de que el aprendizaje del inglés va más allá de aprender una segunda lengua, sino que al hacerlo se puede transformar todo el proyecto de vida planteado hasta ahora, con la posibilidad de tener más puertas laborales abiertas y más acceso a experiencias de vida multiculturales y diversas. Esos objetos de intervención rodean una pregunta fundamental de si se puede lograr una mejor enseñanza del inglés si los docentes tienen una formación del Desarrollo Humano.

Pregunta de intervención

¿Cómo la implementación de habilidades facilitadoras en profesores en formación puede generar condiciones favorables para la enseñanza del inglés y la relación con sus alumnos, así como impactar sus proyectos de vida?

Propósito general de la intervención

Propiciar a través de intervenciones desde el Desarrollo Humano con profesores de inglés, habilidades facilitadoras que generen condiciones favorables para la enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno, que impacten en el proyecto de vida de ambos.

III. Problematización

La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos (Martíñá, 2003, p.12).

Ese fundamento expuesto por Martíñá nos explica la importancia de la educación en nuestra sociedad. Esther Prieto Jiménez, doctora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla lo reformula de manera más profunda en su trabajo del papel del profesor en la actualidad:

La educación de la ciudadanía es una de las cuestiones que más preocupación debiera generar en todas las naciones y gobernantes, por entender que en ella se asientan las bases y los principios del desarrollo humano, social, económico... Pero a la hora de definir las funciones y asumir las responsabilidades educativas comienzan los problemas y las transferencias de tareas de unos sectores educativos a otros. Es evidente que la misión de educar recae, fundamentalmente, sobre dos pilares esenciales: la familia y la escuela. (2008, p.326)

Aun si las instituciones de educación se basan en las familias de los alumnos para enseñarlos a desarrollarse como personas, y que se supone que el profesor sólo enseña conocimientos, en la realidad el papel del profesor es mucho más grande. Es en ese principio que empezó a desarrollarse el tema del presente trabajo: *Habilidades y aptitudes facilitadoras como herramienta para la enseñanza del inglés*. El objetivo de esta problematización es determinar el impacto de la relación profesor-alumno, cómo afecta la enseñanza y los vínculos creados, así como el aprendizaje del idioma. También se va a tratar de determinar cómo introducir habilidades facilitadoras para apoyar el proceso.

Para eso, se introducirá la problematización con una parte que trata de la pertinencia del tema-problema. Después, se definirá la problematización y se describirá la misma a detalle. Por último, se destacarán categorías de problematización gracias a entrevistas con profesores, y se concluirá con definiciones de necesidades que atender.

¿Qué es problematizar y qué problematizar en este tema?

Problematizar es un proceso cuyo producto es el planteamiento del problema. Dentro de esa lógica, se describe el proceso mismo de la problematización y se señalan los pasos de su enseñanza.

En una primera parte se hacen señalamientos sobre el saber-hacer de la problematización, en cuanto proceso guiado por la imaginación creadora y la audacia conceptual. En una segunda parte, se discuten varios procedimientos por rutinas y series de operaciones para problematizar. Por último, se presenta una canasta de procedimientos generales, de consejos o recomendaciones, relativos a la problematización en el campo científico de la educación (Sánchez, 1993).



Figura 1. Árbol problema

El objetivo con este tema es investigar a través de intervenciones con profesores, cómo las habilidades de acompañamiento del Desarrollo Humano ayudan a una mayor calidad de enseñanza-aprendizaje, así como de una mayor calidad de vida de los profesores y alumnos en cuanto a sus habilidades de crear relaciones y en sus proyectos de vida. Parece importante definir el acompañamiento con ese contexto. Entonces, aquí se refiere a la capacidad de un facilitador para responder a una persona en estado de vulnerabilidad, en ese caso, aprendiendo el inglés. Se utilizará un enfoque en profesores de inglés en México como objetivo de población en ese contexto.

Para profundizar dicha problematización, primero se abordará el tema con un enfoque en la enseñanza del inglés y, luego, en las habilidades facilitadoras.

La enseñanza del inglés

Esta parte estará dividida en tres partes: el porqué de la implementación de las habilidades, la enseñanza efectiva y significativa y, por último, la relación profesor-alumno.

¿Por qué implementar habilidades facilitadoras en la enseñanza? Con más de 24 millones de alumnos de inglés en México (ICEF Monitor, 2016), se puede decir que el tema concierne a una gran parte de la población mexicana. Primero, una persona en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero siempre está en estado de vulnerabilidad. Porque está enseñando a su cerebro a aprender nuevo vocabulario, gramática, estructuras, y por extensión, maneras de pensar, cultura y puntos de vista. Ese cambio es fuente de una gran desestabilización, que produce muchos sentimientos negativos, casi tanto como positivos. Especialmente al principio del proceso, cuando se necesita aprender todo: genera frustración, sensación de incapacidad, cansancio mental; y cuando un alumno relaciona directamente su valor como persona a sus capacidades/rapidez de aprendizaje, las consecuencias pueden ser mucho más graves por su salud y equilibrio mental. Esa es la primera razón de acompañamiento. La segunda es el hecho que mientras una persona vive esos cambios fuertes, está viviendo una transformación. Ya sea acercándose a sus

objetivos/razones de aprender, o evolucionando por ver las cosas de una manera diferente, un crecimiento del ser siempre ocurre. Otra condición de las habilidades facilitadoras en la enseñanza es tener al profesor abierto a acompañar a la persona en estado de vulnerabilidad.

El objetivo principal de un profesor es lograr una enseñanza efectiva y significativa. Eso puede significar muchas cosas diferentes. El ejemplo más básico de un aprendizaje efectivo sería: no sirve conocer de memoria todos los verbos irregulares y no saber en cuál contexto utilizarlos. A mayor escala, no sirve que un alumno conozca todas las reglas gramaticales y vocabulario del idioma, si no logra expresar conceptos, pensamientos e ideas importantes para él. También puede significar la calidad de integración de las informaciones, es decir, nuestra rapidez de entendimiento y de respuesta, dependiendo de nuestro conocimiento, y de lograr una fluidez conversacional. En otras palabras, lograr un consuelo casi nativo con el idioma: que el alumno no traduzca desde la lengua nativa hasta la lengua nueva, sino que termine pensando directamente en inglés. Eso es por la parte efectiva. La parte significativa se expresa más a través del alcance de objetivos de vida. Ya sea aprender el idioma, viajar, obtener un nuevo trabajo, comunicarse con personas extranjeras en su ambiente, o hacer algo significativo para su pareja; el aprendizaje da un paso adelante en la trayectoria de cada vida, y en el caso de México, un paso muy importante.

Como lo ha mencionado el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa:

El aprendizaje significativo consiste en hacer propio lo aprendido, en asimilarlo e integrarlo de tal manera que se pueda aplicar en la vida diaria, en el momento en que la persona lo requiera y evitar que caiga en el olvido.

1. Los seres humanos tienen una propensión natural al aprendizaje. Son curiosos por naturaleza; exploratorios; desean descubrir, saber y experimentar. Sin embargo, existe una ambivalencia con respecto al aprendizaje; el aprendizaje significativo supone cierto trabajo o dolor, ya sea vinculado al

aprendizaje mismo o por tener que abandonar cosas que se han aprendido anteriormente.

2. El aprendizaje significativo tiene lugar efectivamente cuando el estudiante percibe la materia como algo que tiene sentido para sus propias metas. Una persona aprende con verdadera asimilación solamente aquellas cosas que percibe como útiles para fortalecer su propio yo. Dos estudiantes de idéntica habilidad aprenden cosas bastante diferentes, o en cantidades diferentes, según perciban que la materia se relaciona con sus necesidades y objetivos. La rapidez del aprendizaje también varía. (INITE, capítulo 10, s.f.)

Ese aprendizaje efectivo y significativo, generalmente se logra gracias al vínculo entre profesor y alumno, porque es en parte el docente quien genera el interés a la materia. Al principio, las dos partes tienen que actuar correctamente, el alumno viene con las ganas de aprender y el profesor tiene un cierto código de actuación: actuar abierto y amable, pero poner límites profesionales; mostrar entusiasmo, pero guardar un ambiente tranquilo; dar atención a cada alumno, pero alcanzar los objetivos de rapidez impuestos por la escuela. Empieza un *show* muy complejo y detallado, entre enseñanza y control de comportamiento. Aun dentro de este juego en el que el maestro tiene una posición de autoridad, es importante que sea transparente sobre quien es. En el caso opuesto, los alumnos sienten un engaño y no se entregan seriamente a la clase. Se ven por una hora, dos, tres, cuatro, o hasta cinco veces a la semana. Se ven cansados, emocionados, tristes, felices, enamorados, a veces a las 7 de la mañana antes de ir a trabajar y otros a las 9 de la noche después de un largo día. Distintamente, pasan un tiempo considerable juntos, y cuanto más tiempo de aprendizaje tienen, mejor se conocen. Poco a poco platican de su edad, su familia, su barrio, su trabajo, sus relaciones, sus pasatiempos, sus opiniones políticas, conocimientos, conceptos, pensamientos, percepciones de vida, sentimientos, anécdotas divertidas, etc. Y cada vez, un poco más, se desarrolla un vínculo entre las dos partes. Aunque el profesor debe guardar distancias, ese vínculo es el componente clave para lograr dicha enseñanza efectiva y significativa. En ese contexto, las habilidades facilitadoras permitirán el acompañamiento del alumno y el cuidado de la relación. Ahora que se trató la parte de la enseñanza, se verán las habilidades facilitadoras.

Las habilidades facilitadoras

Esta parte también se dividirá en tres: crear un ambiente propicio para el Desarrollo Humano, principios de Rogers y ¿cómo implementarlo con profesores?

Gracias a la entrevista con la especialista, se concluye que al final todo se puede reducir al ambiente propicio para el Desarrollo Humano. Ya sea la creación del vínculo con el alumno, la confianza entre las dos partes, la mejora de la enseñanza, la motivación, el logro de objetivos y el bienestar de todos dentro de las clases. Para cumplir con ese tipo de éxito, de nuevo se tiene que regresar a lo más básico: los principios de Rogers (2007).

Algunos principios de facilitación a la persona:

- *Empatía con el otro:* En ese caso, se puede traducir de diferentes maneras. Puede ser entender lo difícil de aprender el idioma, los sentimientos negativos que surgen, entender las condiciones de los alumnos: si trabajan mucho en su trabajo o tienen muchas otras tareas en otras materias, etc.
- *Escucha activa:* Un profesor siempre tiene una escucha activa. Es necesario para dar correcciones de pronunciación o gramaticales. Pero en el contexto de las habilidades facilitadoras, significa escuchar la forma y el fondo de lo que expresa el alumno.
- *Consideración total e incondicional del otro.* Eso sería simplemente no juzgar, cualquier actuación. Es entender que el alumno piensa, actúa, dice todo por razones personales, experiencias pasadas, educación, cultura, etc.
- *Analizar su propia vivencia.* Según Rogers, el seguimiento de su vivencia personal mientras está acompañando es fundamental. Es muy importante para respetar los principios anteriores. Por ejemplo, imaginen que un alumno expresa la voluntad de que su esposa deje de trabajar porque va a tener un hijo y que su profesor lo juzga por pensar así. Puede darse cuenta de que lo está juzgando, y entender que, desde su experiencia, es una decisión castrante a la libertad de su esposa. Puede después investigar que en su pasado le hizo dar una connotación negativa a su voluntad, y entender por qué le disparó. Así que, esa rueda de consciencia le permite respetar al alumno con todo lo que

es y no dejar que su vivencia le influya. La rueda de la consciencia es un ejercicio que se cumple de forma escrita en el formato de una bitácora. La primera etapa consiste en describir una situación que ha causado una reacción emocional fuerte. La segunda etapa es un cuadro en el que se tiene que describir las sensaciones físicas vividas en este momento, las emociones, los pensamientos, lo que la persona hubiera gustado hacer, y lo que hizo. La bitácora se termina con una reflexión sobre lo descubierto mientras se llenaron las partes anteriores. El objetivo de este ejercicio es hacer descubrir a un individuo de donde viene su reacción emocional, y cómo reconocerla (ver Anexo C).

También se puede tomar en cuenta la teoría de Kuschel (1989) en su artículo en la facilitación, y ver que, según su decir, un profesor puede ser considerado como facilitador porque corresponde a los siguientes criterios:

En general, pueden ser consideradas experiencias válidas de Sensibilización, conducentes a la formación del Facilitador, las de todos aquellos talleres que sean clasificables como actividades de Facilitación:

- i) Cuyo marco doctrinario y teórico sea compatible sobre el enfoque de la Psicología Humanística, considerando como mentores principales a Carl R. Rogers & Abraham Maslow
- ii) Donde el actuar del Facilitador apunte a actualización (descubrimiento y asunción de potencialidades) y no al mero diagnóstico (definición de problemas o perfil) o moldeamiento (creación o modificación de conductas)
- iii) Donde el Facilitador no asuma todo el control y esté abierto a lo que pueda surgir, basado en el precepto Humanista de la confianza en la Tendencia a la Actualización. (p. 10)

Ahora que se presentó cómo crear el ambiente propicio para el Desarrollo Humano con las herramientas claves de Rogers, así como los criterios de actividades de facilitación, se puede abordar la manera de implementarlos. Gracias a la entrevista con la especialista, se destaca una palabra clave: la repetición. Tener una vivencia en

clase, de creación de dicho ambiente, a través de los principios de Rogers. Gracias a la confianza, al respeto que generan los principios, se puede enseñar la facilitación grupal, se puede enseñar la escucha activa, técnicas fenomenológicas. Se puede transmitir el conocimiento, repitiendo la vivencia que se ha obtenido directamente con profesionales del Desarrollo Humano, que utilizan habilidades facilitadoras. Se puede encontrar ese principio de nuevo en los escritos de Kuschel (1989). En esta parte de su trabajo, desarrolla las etapas de desarrollo del facilitador, siguiendo lo dicho en la entrevista con la experta:

4. 1) Conocimiento. El conocimiento conceptual está referido a adquirir los significados de una serie de términos necesarios para poder seguir el entrenamiento, tales como los de destreza, habilidad, formación. El conocimiento teórico consiste en entender cómo ocurren los procesos afines: cómo una persona llega a desorientarse o enfermarse y cómo puede reorientarse y mejorar; los efectos que cada intervención del Facilitador puede tener; el desarrollo o evolución de la relación entre el Facilitador y el Facilitado o Participante.

4. 2) Observación. En la medida que el aprendiz va adquiriendo los conocimientos, ir aplicándolos a lo que observa, tanto en la interacción de los otros como en su propio interior: podríamos decir que va aprendiendo a percibir los procesos psicoterapéuticos, de cura y de crecimiento personal.

4. 3) Imitación. Las primeras prácticas de entrenamiento suelen consistir en seguir las instrucciones que da el monitor. Por eso es usado el término "remedo", en cuanto a que es una especie de imitación poco sentida. Un nivel más avanzado, en este sentido, es la actuación —en el sentido de como un buen actor asume un rol, personaje o sentimiento. Un buen Facilitador, aun cuando demuestre un alto nivel de congruencia (C3), puede requerir de esta herramienta, ya que no todo el tiempo va a estar haciendo o diciendo lo que le dictarían sus primeros impulsos ni siempre va a estar siendo su prioridad el estar completamente atento y considerando a la persona.

4. 4) Destreza. Destreza significa que el facilitador prospectivo ya es capaz de dar respuestas o hacer intervenciones efectivas: que logran facilitar. Que

puede poner en práctica lo aprendido con bastante soltura, sintiéndose desenvuelto, solvente. Esto significa, en un nivel más avanzado, que también es capaz de escoger el tipo de intervención adecuada al momento.

4.5) Habilidad o Competencia. Este nivel es logrado en la medida que el Facilitador va acomodando las distintas formas de intervenir en su idiosincrasia, a su propio estilo conductual. Asimismo, puede escoger el tipo de intervención y hacer *switchs* (cambio de estilo, entre C1, C2 y C3).

4.6) Nivel de Actitud. Una actitud implica tres componentes: el Facilitador cree en lo que hace, lo valora y tiende a actuar naturalmente en concordancia con estos principios de conducta. (p. 10)

El propósito de problematizar es tener una línea directiva, así como áreas específicas que investigar en el contexto, por ejemplo, de las entrevistas. La problematización permite un enfoque en las partes relevantes del tema en relación con el Desarrollo Humano.

Para concluir, la base de la problematización se integra en el acompañamiento como apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. La condición es tener una persona en estado de vulnerabilidad y tener un facilitador abierto a acompañar a esa persona. Las herramientas son los principios de Rogers y la experiencia personal con profesionales del Desarrollo Humano. La solución es la repetición, la aplicación de lo aprendido.

Proceso de problematización

Para investigar y problematizar el tema, la metodología siguió una línea de investigación cualitativa: primero investigación documental y, después, investigación en el campo a través de entrevistas.

La investigación documental se aplicó en dos partes: primero datos en la literatura y seguidamente datos estadísticos. La literatura fue muy sencilla de encontrar, ya sea en el campo del Desarrollo Humano, de la educación o de los dos juntos. Lo más complicado fueron las estadísticas. Entonces, se buscó lo más sencillo: la cantidad de profesores en México, la cantidad de alumnos de inglés en México.

Después, la investigación siguió a la segunda parte: las entrevistas. La elección de tipo de entrevista fue: una entrevista fenomenológica. Como se quería entender la experiencia y vivencia de los profesores a través de sus historias, la entrevista fue preparada semiestructurada para dar el espacio a los profesores de expresarse.

Tuvieron lugar entrevistas a diferentes profesores y se destacaron diferentes categorías a profundizar, así como las necesidades de los entrevistados. En un principio, se verán una serie de definiciones para entender los entresijos del resto del trabajo.

Las entrevistas conducidas en esta parte fueron realizadas a profesores de inglés, aquí en México. Una parte en Guadalajara y una parte en Cuernavaca. Los entrevistados tienen entre 25 y 33 años. Dos son mexicanos que han crecido en los Estados Unidos, mezclando culturas e identidad entre los dos países, los dos en condiciones de pobreza, pero con la riqueza educacional y las ventajas de ser parte de los dos lados. Dos entrevistados más son mexicanos que siempre han vivido en México, pero que vienen de familias económicamente muy bien establecidas y con un nivel de educación alto que les ha permitido tener ese nivel de inglés. Finalmente, el último es extranjero, viene de Escocia. Ser profesor de inglés le ha permitido viajar por todo el mundo gracias a programas implementados en países desarrollados.

En este proceso de problematizar, a través del prisma de la educación se tratan puntos de vista de profesores entrevistados. El principio es el siguiente: cuando una persona está en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, entra en un estado de incongruencia, porque tiene que abrir toda su mente, manera de pensar, manera de entender, de ver las cosas a otro mundo. ¿Por qué el inglés y no otro idioma? Porque el territorio de investigación es México. El aprendizaje del inglés en México no solamente es obligatorio en muchos contextos, sino también es una necesidad, una ventaja laboral no despreciable. Para muchos, el aprendizaje de ese idioma es muy difícil, y tienen que perseverar para lograr objetivos de vida más allá del simple conocimiento. Como se mencionó anteriormente, la incongruencia es una parte obligatoria del aprendizaje, pero ¡qué difícil debe ser si es una obligación y no voluntad!

Los profesores fueron entrevistados en contextos informales, unos presenciales o en línea. Demostraron mucha disposición a compartir en las entrevistas y dijeron valorar la confianza que se creó. La interpretación de las preguntas por los entrevistados fue muy interesante. Manifestó claramente el marco de referencia de cada uno. Después de la entrevista piloto, se cambió una pequeña parte para dar lugar a la estructura “final” de la entrevista, que también se adaptó a cada uno, según lo que quisieron desarrollar.

Con respecto a la investigación preliminar documental, en este texto, se introducen para contextualizar, primero definiciones básicas directamente tomadas del Diccionario de lengua española (DEL) hecho por la Real Academia Española (RAE) actualizado en el 2020. Después se establecerán otros conceptos importantes de otros autores, relacionados directamente con el Desarrollo Humano.

Entonces, se da inicio con palabras del campo léxico de la enseñanza. Por ejemplo, el idioma español define a un *profesor* como: “Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte” (RAE, 2020).

También da el significado siguiente a la *enseñanza*:

1. Acción y efecto de enseñar.
2. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos.
3. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien (RAE, 2020).

Ahora, para abordar el tema de la relación profesional – alumno en la docencia, se utilizan las definiciones siguientes. La *relación*: “Conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona.” (RAE, 2020). Así como, el *vínculo*: “Unión o atadura de una persona o cosa con otra.” (RAE, 2020). También se utiliza la noción de *creación*: “1. f. Acción y efecto de crear (ll establecer).” (RAE, 2020), y de *implicación*: “Acción y efecto de implicar o implicarse” (RAE, 2020).

Por último, se considera pertinente explicar términos del tema del aprendizaje, como *habilidad*:

1. Capacidad y disposición para algo.
2. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.
3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. (RAE, 2020)

Igualmente, se va a encontrar el concepto de *interés*: “Inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración, etc.” (RAE, 2020).

Finalmente, *motivación*:

1. f. Acción y efecto de motivar.
2. Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. (RAE, 2020)

Ahora se van a definir términos y conceptos del Desarrollo Humano. Se empieza con lo más básico. La definición del Yo, Mischel (1990) explica el concepto anteriormente conceptualizado con Rogers:

(...) Es el concepto de sí mismo. Está integrado, por una parte, por las percepciones del yo, y por otra parte, por la percepción de las interacciones entre el yo y otros individuos, además de vivencias, relacionadas a estas percepciones. El yo o concepto de sí mismo, encausará la conducta y percepciones de la persona; es decir, influye en el modo en que el individuo percibe el mundo externo. (p. 209)

En continuación al concepto del Yo, se encuentra la incongruencia que nos describe DiCaprio (1992): “Rogers la define como divergencia entre el concepto del yo y las experiencias reales del yo. El individuo que cae en incongruencia puede presentar tendencias a emociones negativas, tiene un autoconcepto distorsionado e incompleto en relación con su personalidad” (p. 328).

Esa incongruencia es la razón de la facilitación y por extensión del Respeto Positivo Incondicional que DiCaprio de nuevo aclara: “(...) Implica la total aceptación de y hacia un individuo, sin basarse en el cumplimiento de las condiciones de valía. Según Rogers, es una de las tres características que un terapeuta exitoso debe poseer” (1992, p. 355).

Por último, la última definición se refiere a la implicación personal y está clarificada gracias a Eliza Lopez Barberan (1994):

Existencia de una canalización que permite conectar con las propias experiencias emocionales y con las propias respuestas a sucesos significativos. Esta conexión posibilita un aumento de información, que se puede utilizar en otros contextos en donde medien relaciones interpersonales que condicionen los aspectos conductuales y cognitivos, como es la psicoterapia y la formación. (p. 2)

Ahora que se presentó el vocabulario clave para el entendimiento de la categorización, se puede empezar esa siguiente etapa.

Categorías de problematización

La relación, el vínculo y la transparencia como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia.

Es importante distinguir los términos que integran la presente categoría. Para iniciar, el vínculo es un concepto conocido en psicoterapia como apego emocional:

Hablar de apego es hablar de un vínculo humano por excelencia, es tener en cuenta que el núcleo principal de cómo nos relacionamos con los demás en nuestra vida adulta se basa, en gran parte, en las experiencias vividas en los primeros años con las figuras parentales, y que esto condiciona las relaciones afectivas posteriores, de forma no determinante, pero sí muy probabilística. (Martínez, p.1, 2008).

Tomar en cuenta el vínculo en una relación docente es entender el apego que ha tenido el alumno en la niñez y cómo a través de esa configuración, se relaciona con el mundo. Respetar este funcionamiento permite al docente profundizar el enlace afectivo dentro del contexto de clase.

Cuando se habla de relación, se refiere muy específicamente a la relación de ayuda teorizada por Rogers, también conocida como relación facilitadora. Diana Vasermanas lo explica con las siguientes palabras:

La relación de ayuda es un conjunto de actitudes, sentimientos, conocimientos y técnicas necesarias para que el trato o comunicación que se entabla con una persona que se encuentra en situación de dificultad, contribuya a emprender un proceso que le permita vislumbrar cómo se pueden superar estas dificultades, aumentar su confianza en sí misma y orientarse hacia un cambio positivo. (s.f., p.2)

En el contexto de la enseñanza, la relación de ayuda permite acompañar al pupilo dándole condiciones que favorezcan su desarrollo socioafectivo.

El punto común entre todos los profesores entrevistados fue su amor por el contacto humano en su trabajo. El hecho de estar con personas es el punto que todos valoran más en la docencia. Además de eso, confirmaron la teoría de que, si hay un contacto casi diario, hay una relación y en consecuencia, un impacto general de la enseñanza en la vida de una persona a través del vínculo. Constataron de manera unánime que “más allá de la enseñanza del inglés”, especialmente cuando enseñan a adolescentes, esto se evidencia en la forma de pensar, de ver posibilidades, de superarse, de lograr objetivos y mucho más.

E1J: Para él (el entrevistado), el tipo de vínculo que desarrolla con sus alumnos es necesario para la enseñanza y el impacto que va a tener en la vida de sus alumnos. Ya sea en la enseñanza del inglés o en la metodología para ser profesor de inglés, el impacto final es muy importante. Los dos tienen un punto común, que el profesor acompaña a una persona no solamente a “aprender el inglés”, “lograr tareas” o “tener una buena nota”, sino a lograr un objetivo más allá de las clases. Al final el profesor es una parte importante del proceso de desarrollo del alumno.

E2N: A su decir, “la belleza de ser profesor, y el vínculo que se crea con los alumnos resulta de ser uno mismo”. Desde su punto de vista, ser un profesor significa ayudar. Por supuesto significa dar informaciones, enseñar un idioma, pero que nunca es solo eso. Expresó que “siempre va más allá de simplemente enseñar un idioma”. Ser profesor es la dedicación total de una persona hacia el otro para que mejore su vida.

E3A: “Tenía la sensación que no apoyaría o aportaría a los alumnos así”. Aun con ese pensamiento, tuvo que hacerlo. Una colega le contó que cuando preguntó cómo estaban y cómo se sentían, una alumna le dijo que sus padres se estaban divorciando desde hace algunos años y que, con los cambios de casas, el único lugar en donde se sentía en hogar era la escuela. Desde el principio de la pandemia, ella se sentía muy mal porque no podía acceder al edificio y no tenía el mismo contacto con sus profesores. Terminó compartiendo que el hecho de que abrieran esas clases, la hizo sentir muy feliz porque le da la sensación de ser importante para la escuela, tanto como lo es para ella. Esa historia seguramente cambió el punto de vista de A.

Las definiciones vistas al principio dan una visión de los aspectos de la enseñanza y de sus diferentes puntos, así como su complejidad. Las tres definiciones de enseñanza son un ejemplo perfecto para empezar: básicamente, enseñar es, el efecto de enseñar, pero también se puede definir como el compartir de una experiencia, y también un conjunto de conocimientos que se transmiten. Hasta su definición propia, la enseñanza va más allá de enseñar. ¿Cómo se puede enseñar que en inglés no existe “forma de cortesía” al hablar con el otro sin introducir la idea propia de los Estados Unidos de “igualdad entre los individuos”? (en la teoría). La enseñanza en sí misma va más allá. Después llega la idea de relación, del vínculo que se crea. El simple hecho de estar en contacto con otra persona crea una relación, entonces, en un contexto de clase es aún más importante. La definición de incongruencia sirve para expresar la importancia de esa relación entre el profesor y el alumno. Ese estado de incongruencia según Rogers es lo que genera la necesidad de ser acompañado, así que intensifica la relación en la docencia.

Todo eso lleva a pensar que la relación entre el vínculo, la enseñanza y el aspecto casi místico que pasa en clase crean ese efecto “más allá de la materia” del que hablan los entrevistados, son inseparables. De lo que expresan los entrevistados, es una continuación casi natural que pasa. La próxima categoría se va a enfocar en la creación y el desarrollo del vínculo.

Según los profesores entrevistados, la mejor manera de conectar con sus estudiantes (y por extensión, enseñarles de manera más profunda), es ser transparente con sus alumnos. No tener un personaje que sabe todo y siempre está feliz. Ser transparente tampoco significa dejar todas sus emociones tomar control de las clases. Ser transparente, según como lo expresaron, sería el equivalente de ser congruente consigo mismo, en términos del desarrollo humano. También incluye la noción de autoconocimiento.

E1J: “(...) pero pensaba que no tenía el perfil o la altura para ser profesor. Pensaba que ser profesor significaba ser perfecto, nunca cometer errores y tener mucho carisma”. Se dio cuenta con la práctica que lo más importante en la enseñanza es la

relación con el humano. Para él está al centro, así que significa ser él mismo, cometiendo errores y mejorándose.

E2N: Dijo que no se sentía feliz de pretender ser un sobrehumano con todo conocimiento, o de ser particularmente feliz y divertida cuando su vida privada no estaba bien. A su decir, “la belleza de ser profesor, y el vínculo que se crea con los alumnos resulta de ser uno mismo.”

E3A: Al principio de su experiencia, A pensaba que un profesor tenía que ser un personaje de profesor. Me explicó que funcionaba, pero que, al mismo tiempo, realmente no desarrollaba un vínculo con sus alumnos. Un día asistió a la clase de un colega suyo que tenía una relación muy particular con sus estudiantes. Explicó que creaba un vínculo casi instantáneo con ellos porque era totalmente él mismo. Le inspiró mucho y decidió aplicarlo en sus clases: ser transparente y no un personaje. De repente, sus ojos se iluminaron y exclamó: “ahora estoy mucho más cerca de mis alumnos, y es muy importante”.

De lo que se puede interpretar de las entrevistas, la base del desarrollo del vínculo en la docencia para transmitir el idioma y toda la cultura es la transparencia. La definición oficial de transparencia no explica bien el punto, pero las de creación y vínculo sí. La creación se define en una acción y efecto de crear a través de un establecimiento. Esa creación de vínculo es entonces como el establecimiento de un contrato entre el profesor y el alumno. Ese contrato solo puede ser válido si el profesor tiene un autoconcepto bien definido y sus acciones son fieles a sí mismo. En otras palabras, con el vocabulario del Desarrollo Humano, que su definición del yo y su interacción con los demás sea coherente. Finalmente, se habla de respeto positivo incondicional porque es una consecuencia de esa actitud de congruencia del yo. Si un profesor se acepta totalmente tal como es y enseña con todo su ser (como un facilitador lo haría en terapia, por ejemplo), genera empatía y respeto incondicional, hacia sí mismo y, por extensión, hacia el otro.

Esa parte puede representar una búsqueda del equilibrio entre ser uno mismo y respetar las reglas de la escuela donde se enseña. También el concepto de ser

transparente puede tener sus límites, en el sentido que las relaciones pueden desarrollarse rápido, y puede crear una confusión donde está la línea entre profesor y amigo, especialmente enseñando a adolescentes y preadolescentes. Por otro lado, ese vínculo es más que necesario para crear y desarrollar una confianza en la clase. Como se mencionó al principio, el aprendizaje del inglés no es una voluntad propia de todos los estudiantes, pero muchas veces es una necesidad. Esa creación de vínculo y respeto positivo incondicional es lo que da la libertad a los alumnos (de nuevo, en situación de vulnerabilidad por estar aprendiendo) de cometer errores, aprender a sus ritmos y perseverar en el esfuerzo. No es la motivación ni primera, ni segunda o ni siquiera tercera de la formación, sino el combustible de la motivación. Ahora que se explicó el componente más importante del vínculo, se continúa con la próxima categoría hacia el impacto de esa transparencia en la vida del profesor.

Consciencia de la implicación personal y flexibilidad como herramientas necesarias a la relación.

La implicación personal es una reacción emocional ante un evento, causado por la memoria de un suceso pasado significativo (López, 1994). El darse cuenta de la raíz de dicha reacción permite ganar información, así como usarla en otras situaciones implicando relaciones interpersonales. Esta parte es de las más importante, pues la implicación personal del profesor en la relación define mucho qué tipo de profesor es, además de la gran influencia que puede tener en las vidas personales de sus alumnos e incluso en la propia. Por ejemplo, darse cuenta de si relaciona el éxito escolar de sus alumnos con su valor personal. O si relaciona su popularidad como profesor con su valor personal. O si deja la percepción exterior del profesor cambiar su confianza en sus habilidades, etc.

De las entrevistas se pueden obtener algunos fragmentos que denotan la postura de los participantes frente a su implicación personal en la relación profesor-alumno.

E5A: Cuando se habló de los aspectos en que influye su vida diaria, confesó que muchos de sus alumnos piensan que le pueden contactar en todos momentos. Contó que recibe mensajes a las diez y once de la noche, y que ellos no entienden cuando no obtienen respuestas inmediatas.

E2N: Además, es fascinante la confianza que tiene en su habilidad para ser profesora. Explicó que tiene una habilidad de ser totalmente ella misma en clase, y de no tomar personal el éxito o fracaso de sus alumnos.

E3A: “Cuando trabajas con gente, también encuentras su ego” exclamó. Su apariencia física y su joven edad han sido un obstáculo considerable para él, especialmente porque durante un tiempo, trabajaba como profesor de inglés en negocios y nadie lo tomaba en serio. Lo que le permitió superar eso fue trabajar más intensamente. Empezó a planear sus clases con mucho rigor, y demostró que su edad no era un impedimento a sus habilidades y conocimientos.

E4R: Y confesó que, aunque no tiene la tendencia en relacionar su valor personal a sus habilidades de enseñar, una parte de él quiere que sus alumnos estén felices de llegar a clase, y otra parte quiere estar seguro de que aprenden bien.

Las definiciones de implicación y relación permiten aclarar la base de la categoría: ¿Qué significa? La tercera definición que se tiene aquí es la de la implicación personal. Como se menciona, es el hecho de darse cuenta de las reacciones y sensaciones al escuchar al otro. En ese contexto, permite percatarse de la relación entre la docencia y nuestra percepción de nuestro propio valor.

¿Por qué esa parte es importante en el contexto? Como se mencionó en la categoría anterior, el combustible de la motivación de un alumno depende del respeto positivo incondicional. Por ejemplo, si un profesor tiene la creencia que es una buena persona, dependiendo de las notas de sus alumnos, no va a aceptarlos incondicionalmente, porque va a poner una condición (que tengan buenas notas) para sentirse bien. La creencia es en ese momento totalmente inconsciente. Si en el caso contrario, aprenden a darse cuenta, el escenario será muy diferente. Por ejemplo, un

profesor ha aprendido a utilizar una herramienta como la “rueda de la conciencia” (ver Anexo C). Al momento de hacer correcciones y de ver errores en el examen, va a notar una reacción física, como el corazón que late más rápido, sus músculos que se endurecen, o un nudo en el estómago. Al momento de analizarlo, se va a dar cuenta que toma personalmente el éxito de sus alumnos en la calificación. Entonces, lo inconsciente pasa a la parte consciente de su vivencia. Una vez evaluado, va a poder controlar sus acciones cuando vaya a ver al alumno. En vez de enojarse o regañarle, tal vez va a tratar de empatizar con él y entender cuál fue la causa de esa nota. Es muy importante para la confianza del alumno en sí mismo y en la relación con el profesor. Le permite no abandonar los estudios.

Se concluyó con la fundamentación de la relación, las actitudes del profesor para desarrollarla, así como su trabajo personal; en la próxima categoría se va a tratar una habilidad necesaria en la enseñanza. La habilidad principal de un profesor debe ser la flexibilidad. En otras palabras, poder adaptarse a todas las situaciones. Puede ser adaptarse a un alumno, a las necesidades de un grupo, a la dinámica de un grupo, al funcionamiento de una escuela, a la responsabilidad del logro de programa, a una pandemia mundial y a dar clases en línea o mixtas, etc.

E1J: Desde el punto de vista de J, el reto más grande del profesor es la flexibilidad en su trabajo, así como la cantidad de energía, tiempo y trabajo que se tiene que invertir para ser relevante.

E4R: Uno de los retos importantes que tuvo que superar en su vida laboral fue adaptarse a las responsabilidades de profesor que venían con su experiencia.

E3A: Cuando pregunté a A cuál fue la dificultad más grande que había encontrado, contó una historia muy interesante. Fue su primera clase. Antes de él estaba enseñando un profesor con mucha más experiencia. Dijo que entonces, sus alumnos estaban comparando mucho a los dos. Especialmente porque él todavía estaba intentando cosas, tratando de ver cómo enseñar. Después de algunas sesiones, una de sus alumnas le dijo: “Con usted solo estoy concentrada una hora, y después la clase me aburre”. Confió que fue su primera retroalimentación negativa, y que

entonces se enfocó solo en hacer actividades interactivas y divertidas. Todos los alumnos estaban felices porque era la clase “de no trabajar realmente”, y él se dio cuenta que no aprendían de la mejor forma o la más efectiva. “Mi error fue planear clases enfocadas en las necesidades de una persona y no de todo un grupo”. Confesó que al final, fue el aprendizaje más valioso que había tenido. Hoy en día, las dificultades que encuentra más seguido son en relación con la pandemia mundial: las clases mixtas. Por cuestiones financieras y de seguridad sanitaria, tiene que enseñar a un mismo grupo en línea y en presencial al mismo tiempo. Sin el material adecuado, es realmente una locura. Para él, es un reto cotidiano y es muy cansado. Afecta a su relación con los alumnos, así como a las relaciones entre ellos.”

Fue muy interesante investigar qué se entiende con *habilidad* exactamente. Es interesante ver que, en las definiciones de *habilidad*, está esa idea de cumplir algo con “gracia”, porque es realmente lo que transmite el profesor: dar la impresión de que es fácil, que no requiere esfuerzos, que es una competencia innata. Cuando en realidad, la flexibilidad generalmente se aprende con la experiencia.

Ser flexible también significa aceptar las cosas tal como son en el caso de profesores. El cambio en la presencia de un alumno, el humor del otro, o hasta el clima a veces pueden crear una alteración de una clase “normal” (en realidad, nunca hay una clase normal). La flexibilidad es, de nuevo, una clave importante para dar espacio a cada alumno y que los grupos puedan aprender libremente, sin la presión de ser diferente. La próxima categoría trata del centro de la problemática, y va más hacia el alumno que al profesor.

Intereses personales y objetivos de vida de los alumnos como medio para crear motivación.

La motivación de los alumnos es un componente de lo más importante para el aprendizaje de un idioma. Muy seguido es lo que falta a los adolescentes. Desde la experiencia de los entrevistados, entender lo que les interesa a los alumnos es la mejor manera de darle propósito a esa materia.

E2N: “En ese caso, fue un reto muy complicado hacerlos trabajar. De un lado porque ya sabían la mayoría de lo pedido en el programa, y del otro lado porque pensaban que, por ser bueno, ya sabían todo, y no necesitarían clases o trabajar. Lo logró superar haciéndolos hacer cosas mucho más avanzadas que las requeridas. (...) Gracias a eso, ella ha podido enseñarles el inglés que necesitaba, para hacer cosas que les gustaban.

E5A: Estar enseñando a un grupo de nivel muy alto, que por consecuencia o no pone mucho esfuerzo en las clases, o espera un nivel mucho más alto de lo normal. Ella manejó esa situación de la misma manera que Nora en la segunda entrevista: estudiando con ellos qué les interesaba.

La motivación es una parte integrante de este trabajo. El Desarrollo Humano en la docencia interviene más tomando en cuenta la realidad de que hay alumnos que no van a querer estar en el salón de clase. Entonces, no hay dudas en que el profesor tiene un rol en el estímulo hacia el aprendizaje.

Como fue mencionado anteriormente, el profesor puede influir el interés en su clase. Según lo dicho en las entrevistas, es muy importante entender por qué un alumno estudia y qué le gusta. Sus intereses le dan ánimo, muy literalmente. Hablar de un tema que interesa a una persona es la mejor manera de interesarla, de darle las ganas de seguir, y darle un objetivo “más allá” de solo aprender el idioma. Una persona a quien le gustan las ciencias animales va a estar muy contenta y feliz de poder leer investigaciones universitarias de los Estados Unidos en el tema, por ejemplo, o un documental que no encuentra en su idioma. Todos tenemos temas que

nos apasionan, y son la clave del aprendizaje. Es de nuevo, un combustible de la motivación. Es lo que hace la diferencia entre alguien que estudia sin progresar y una persona que en dos años domina la fluidez en conversaciones.

Como se ha visto anteriormente en la problematización, según el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología de la Educación: “El aprendizaje significativo tiene lugar efectivamente cuando el estudiante percibe la materia como algo que tiene sentido para sus propias metas” (INITE, capítulo 10, ,s.f.). Este lado de la docencia también fue mencionado en las entrevistas.

JE1: Para él, el tipo de vínculo que desarrolla con sus alumnos es necesario para la enseñanza y el impacto que va a tener en la vida de sus alumnos. Ya sea en la enseñanza del inglés o en la metodología para ser profesor de inglés, el impacto final es muy importante. Los dos tienen un punto común, que el profesor acompaña a una persona no solamente a “aprender el inglés”, “lograr tareas” o “tener una buena nota”, sino a lograr un objetivo más allá de las clases. Al final el profesor es una parte importante del proceso de desarrollo del alumno. Me dio el ejemplo de personas que necesitaban una determinada certificación para estudiar en el extranjero, y que con mucho trabajo lograron sus objetivos, y tienen consecuencias que podrían cambiar todo el futuro de una persona en todas áreas del desarrollo humano.

En este caso, la motivación es, como lo menciona la definición, un conjunto de factores internos y externos, pero desde la voluntad propia del alumno. Cuando un estudiante no quiere aprender algo porque no le da sentido, realmente nunca va a tener el conocimiento. La motivación primera de aprender un idioma siempre es la más importante a tomar en cuenta cuando se prepara una clase. Especialmente en México, en donde hablar inglés es una ventaja laboral muy grande y casi un requisito para la universidad, las posibilidades de un futuro cómodo son casi impensables. Los objetivos de vida de los alumnos son las razones de enseñar el idioma. Porque los estudiantes invierten voluntariamente su tiempo, dinero y concentración para lograrlo.

Para recapitular, existen tres planes de las habilidades facilitadoras como herramientas para la enseñanza del inglés: la relación, el vínculo y la transparencia como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia, consciencia de la implicación personal y flexibilidad como herramientas necesarias a la relación, y finalmente, intereses personales y objetivos de vida de los alumnos como medio para crear motivación. Gracias a esas categorías, se destacarán necesidades con teorías y aptitudes facilitadoras del Desarrollo Humano que apoyan esos aspectos de la docencia.

Necesidades detectadas

Desde el inicio de esta tesis y proyecto, una necesidad es muy clara e importante: el acompañamiento de los estudiantes en la docencia. Se destacó que, al momento de aprender, los alumnos entran en un estado de vulnerabilidad, y que entonces las habilidades facilitadoras son relevantes. Además, la incongruencia en la enseñanza del inglés en México puede ser aún más importante, por el carácter de necesidad del idioma en muchos contextos: encontrar un trabajo o tener un mejor sueldo, hasta la obtención de un grado en las universidades. ¿Pero qué significa realmente, habilidades facilitadoras o acompañar a una persona viviendo incongruencia? Tomando en cuenta a los entrevistados, así como las previas categorías, se definieron tres necesidades, así como herramientas del Desarrollo Humano para atenderlas.

La necesidad de estar al pendiente de los alumnos.

Aunque parezca absurdo o irónico, una de las necesidades del profesor es entender las necesidades de los alumnos. Esto se encuentra en las categorías uno, dos y tres. La idea aquí para responder a la demanda es desarrollar la escucha activa. No solo escuchar para corregir, sino escuchar para entender, ver, descubrir a sus alumnos. Por supuesto, escuchar no sería suficiente, pero entender las teorías de Rogers (2007) en el tema también sería importante.

La necesidad de entender dinámicas y comportamientos de grupos, así como su posición frente a eso.

Esta segunda necesidad hace referencia a las categorías uno y dos. Para atenderlo, se puede transmitir teorías de habilidades para la facilitación grupal. Entender todos los detalles del funcionamiento grupal, de la cercanía o no de las relaciones, del sentimiento de pertenencia, entre otras (Gershenfeld y Napier, 2000).

La necesidad de darse cuenta de sus creencias e implicación personal en las relaciones y clases.

Esta parte hace referencia a la categoría dos. Como se ha mencionado en esa categoría, una herramienta muy poderosa para atender a esa necesidad es la rueda de la conciencia (Siegel, D, 2014). El principio es escuchar a su cuerpo, darse cuenta de sus reacciones y analizarlas, tomando en cuenta los pensamientos propios, emociones, contexto, voluntad de reacción y realidad de las acciones propias.

Para concluir con las necesidades, se piensa que todo esto da la oportunidad de entender qué se podría transmitir a través de las intervenciones que ayudara a los profesores (o futuros profesores) para la docencia y el acompañamiento de los alumnos.

En conclusión, el tema *Habilidades y aptitudes facilitadoras como herramienta para la enseñanza del inglés* tiene una pertinencia de intervención. De acuerdo con lo investigado, así como con las entrevistas del especialista y de los profesores. Existen tres áreas de la docencia en que el Desarrollo Humano sería significativo: la relación profesor alumno, las habilidades del profesor y la puesta en marcha de un proyecto de vida, al igual que el impacto del aprendizaje del inglés en la vida de los estudiantes. Esas tres áreas permiten entender necesidades específicas que se pueden atender gracias a habilidades facilitadoras. Ahora se va a presentar la

investigación documental más extensa en relación con esas categorías, para justificarlas a través de una fundamentación teórica.

IV. Fundamentación teórica

El apartado teórico es un ejercicio que se basa en dos principios: otorgar un marco teórico y teorizar. Según Caterina Chen (2020) y William Daros (2002), el marco teórico es un texto escrito en el contexto de una investigación, que permite encuadrar, ubicar, darle centro, darle sentido al estudio. Se constituye de los antecedentes en relación con el tema de la indagación: “(teorías, experimentos, datos, estadísticas, etc.)” (Chen, párr. 2) y permite al investigador “identificar vacíos e interrogantes por explorar que justifican su proyecto” (Chen, párr. 2).

William Daros explica que, en un tema de investigación, la teoría que se construye es una solución que se crea en reacción a un problema, que “entra en conflicto con lo que esperábamos que sucediera” (2002, p.81). Propone la idea que si la teoría es creada en reacción a lo que existe (o no) y que entra en conflicto con lo que está (o no), entonces “el problema tiene sentido en referencia a una teoría” (p.81), que es la razón de investigar y crear un marco referencial, dentro del apartado teórico.

El marco referencial, rodea todos los aspectos de la teoría. Pero en sí mismo, ¿qué es teorizar? De acuerdo con William Daros (2002), una teoría es una creación de ideas que responde a sucesos o cosas que no pueden ser observados directamente, “por ello, el concepto de teoría remite a una idea abstracta” (p.78). “Como toda interpretación, una teoría es hipotética o supuesta, y finalmente puede ser verdadera o falsa” (Daros, p.78). Es decir, se necesitan investigaciones profundas para determinar su relevancia, y ahí interviene el marco teórico. Con base en esas referencias, se encuentran respuestas (o no) a las problemáticas, y permite encontrar una forma nueva de desarrollar la teoría o respuesta a lo que existe.

Ya que se ha explicado en qué consiste el Apartado Teórico, se puede plantear la siguiente pregunta: ¿Por qué hacer ese apartado en el contexto de la intervención social? Ahí es que el doctor en Política social y profesor de la Universidad de Murcia, Sergio Fernández Riquelme (2017) lo revela en su artículo *La teoría en la intervención social*. Explica que cualquier intervención social, ya sea pequeña, grande, rápida,

larga o espontánea, implica un contacto humano. Es decir, implica estar en contacto con personas:

Personas de carne y hueso; personas que sufren y aman, que caen y a veces no se levantan, que tienen miedos heredados y complejos persistentes, que se someten a las normas o huyen de ellas, que razonan muchas decisiones y en ocasiones realizan actuaciones inexplicables. (Fernández, 2017, pp.15-16)

Esto es la razón por la que cada situación es multidimensional, por cada problema, respuesta, interacción. No es matemático, ni de números, ni se limita a pura causa y efecto. Entonces, cuando estamos en contacto con personas de un área en particular, con una problemática en específico, el contexto y la investigación teórica nos permiten prepararnos para la complejidad de un encuentro. Además, se pueden enfocar investigaciones en diferentes aspectos del humano para acompañarlo en el encuentro, en elementos como “lo psicológico, lo humanista, lo ideológico, lo educativo, lo técnico, lo laboral, lo comunitario, lo especializado” (Fernández, 2017, p. 16).

En el contexto de este trabajo de obtención de grado, el tema es el siguiente: Las habilidades y aptitudes facilitadoras como herramientas para la enseñanza-aprendizaje del inglés. Se considera que un facilitador es quien promueva la búsqueda del desarrollo del potencial humano a través de un acompañamiento hacia la libertad, el amor y la verdad.

Para profundizar el tema, se dividió en diferentes categorías, que serán investigadas en el marco teórico.

1. Conciencia de la implicación personal del docente y la congruencia como herramientas necesarias en la relación con el alumno.
2. La relación, el vínculo y la flexibilidad como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia.

3. Intereses personales y proyecto de vida de los alumnos como medio para crear motivación.

El objetivo de la intervención se dirigirá a transmitir nociones del desarrollo humano a profesores de inglés en formación, y detectar cómo impacta su vida, su trabajo y su visión sobre la calidad de la relación con sus alumnos. Por ello, el objetivo del apartado teórico es observar si este tipo de intervención ya se ha realizado, en caso afirmativo, cómo se ha hecho, cuáles fueron los resultados (o falta de resultados) y por qué. Cada parte de la investigación documental llevará teoría encontrada en la educación de forma general, y de manera particular, estará enfocada en el Desarrollo Humano.

1. Conciencia de la implicación personal del docente y la congruencia como herramientas necesarias en la relación con el alumno

Se parte de la idea de que cuando una persona entra en contacto con otra, tiene una reacción emocional. Cuando se habla de *implicación personal*, se refiere a la habilidad que uno tiene en notar cómo le afecta el contacto. Cuando se usa la palabra *congruencia*, se relaciona a la habilidad de la persona de tener un hilo lógico entre el sentimiento, la emoción sentida, y la acción. Se tratará de explicar por qué esos dos conceptos son importantes en la docencia y cómo aplicarlos.

En su trabajo *El autoconocimiento del profesor de educación básica, en las relaciones con sus alumnos, desde un enfoque humanista*, Yunuen Alcaraz (2021) inmersa en el meollo de la cuestión del por qué el profesor debería desarrollarse como humano, señala:

La carencia de educación emocional en el profesor, desde su infancia y hasta su adultez, repercute en el ámbito docente, lo cual hace que sea complicado para el profesor hacer consciencia de sí mismo y al no darse cuenta de cómo esto influye al momento de relacionarse con sus alumnos, puede conducirle a conductas no saludables profesor-alumno y probablemente esté

constantemente replicando situaciones que no favorecen el vínculo entre él y sus alumnos. (p.14)

Según sus investigaciones, el profesor debe de ser consciente de sus comportamientos y creencias, así como de dónde provienen, para no reproducir patrones negativos o tóxicos. Precisa que, una vez analizadas esas características, lo más importante para enfrentar a miedos y malentendidos, es el trabajo en la comunicación y la empatía.

Esta teoría es apoyada por otros autores, que no necesariamente tratan del desarrollo humano. Rodríguez (2021) en su trabajo en el aprendizaje colaborativo, identifica como problema principal en la educación, y obstáculo mayor a la propagación de la técnica de dicho aprendizaje colaborativo, la falta de empatía. Comparte sus observaciones en las que el humano está hecho para vivir en sociedad, al igual que su desarrollo de forma general se hace a través de los demás.

El supuesto que se tiene desde esta visión de aprendizaje es que la persona cuando se relaciona e interactúa con otros, tiene mayores posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, ya que a través de las interacciones sociales que se suscitan en función de una meta común, es muy posible que como resultado se obtenga un producto más enriquecido. (p.20-21)

Este punto parece muy interesante para pensar en el espacio del profesor en la relación docente. Desde la perspectiva de Rodríguez (2021), la colaboración aunada a una meta común es lo que lleva a un aprendizaje más profundo porque sería más significativo. De hecho, sus observaciones son pertinentes en el encuadre de una clase con conocimientos técnicos a enseñar, tanto como en el caso del comportamiento humano. Es la interacción profesor-alumno que comparte aprendizajes comportamentales, como la empatía, por ejemplo. A partir de ese concepto, se aprecia la importancia del espacio del profesor en la interacción con el alumno. Destaca la necesidad que el profesor tiene que trabajar en su implicación personal, porque cada experiencia compartida será un aprendizaje.

En su escrito *Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza*, María Barrios (2006) comparte la importancia de la transparencia de los profesores, y del trabajo anterior que se tiene que hacer. De acuerdo con sus observaciones, el profesor se comunica y enseña de la misma forma en la que ha sido enseñado. No solamente se encuentra un patrón en el comportamiento demostrando qué tanto un alumno va a imitar esa figura de autoridad, sino también cómo va a influir el maestro. Es decir, el profesor, en vez de ser transparente y congruente, va a esforzarse en actuar y aplicar como piensa que se debe enseñar, por experiencia de cómo le han enseñado en el pasado. Es entonces muy importante tomar un tiempo de deconstrucción de creencias. Esa teoría se confirma en el trabajo de Laura Zurutuza (2020), *La valoración de la persona del docente: Un proceso de resignificación y fortalecimiento personal*. Apoyando su escrito con el trabajo de Satir, explica la importancia del ambiente y habilidades para tener transparencia emocional en el ámbito laboral del docente:

Pero, ¿qué sucede cuando los demás son los que desdibujan esa definición? Satir explica que los sentimientos de valía solo florecen en un ambiente en el que se aprecian las diferencias individuales, las emociones y pensamientos se manifiestan abiertamente, los errores son aprendizaje, las normas son flexibles, y la responsabilidad modelada. (pp.47-48)

Con esa información se entiende primero la importancia de la congruencia del profesor. Si un profesor no puede ser transparente, no puede ser aceptado por lo que es. Además, para crear un ambiente completo y valorado como se describe en la cita precedente, se necesita una congruencia y reconocimiento de sus emociones, pensamientos y diferencias individuales.

De otra forma, Day (2006) justifica la importancia de la implicación personal para el seguimiento del compromiso personal. Después de entrevistas amplias con profesores en su voluntad de enseñar y la evolución positiva y negativa de su motivación, concluye con las siguientes palabras: "Parece que estos docentes tenían un profundo conocimiento de sus valores fundamentales y se aceptaban a sí mismos,

con sus virtudes y sus defectos. También estaban preparados para seguir adelante de un modo que otros quizá no” (p.61). Aun si su investigación no era directamente en el área del Desarrollo Humano, sus deducciones describen lo que se llama aceptación incondicional, congruencia e implicación personal en el campo. La misma idea es emitida por Da Ponte y Serrazina (2000) en sus observaciones de la enseñanza matemática.

Por consiguiente, se puede pensar cómo se pueden lograr esas características dentro de la docencia, con el enfoque humanista. Primero, se tratará de describir a través de autores que investigaron la cuestión, y después a partir de la teoría misma de psicoterapia humanista desarrollada por Rogers.

En su tesis *La importancia de la Relación Facilitadora en el Docente Tutor para el Acompañamiento a Estudiantes en el nivel Medio Superior*, Pérez (2021) destaca su descubrimiento de una incongruencia entre el docente y la persona. Explica la importancia y responsabilidad de la encomienda socioeducativa de un profesor. El autor insiste en la repercusión de atender al educador y que, a través de eso, pueda encontrar una congruencia entre quién es y a quién muestra en clase. Salvador Zaldívar (2021) hace énfasis en cómo llegar a esa cohesión y avanza el concepto desarrollado por Larios en el que las sensaciones físicas son la raíz de las emociones. El hecho de ponerle nombre a dicha sensación es lo que le da la dimensión y realidad suficiente para llegar a ser un sentimiento. Cuando se profundiza más el concepto, asociándolo a una experiencia pasada o/e interpretación, es cuando se transforma en emoción. Ese proceso consiste entonces en poner significado a una reacción física. Comúnmente, se cree que lo opuesto pasa. Se suele escuchar “tener estrés me provoca dolor en el estómago”, cuando en realidad es porque le duele el estómago, que puede identificar el estrés. Darse cuenta de este proceso, así como darle un espacio para hablarlo es una herramienta muy pertinente del autocuidado emocional. Su relevancia en la educación es tan importante como que el maestro se enfrenta a una constante interacción social. Ese proceso de analizar sus reacciones físicas con atención, así como su significado, emociones e interpretaciones en una situación, es revisar la implicación personal. Ahora se verán a través de Rogers, las aplicaciones e implicaciones del Desarrollo Humano en la docencia.

En su capítulo *Implicaciones de la educación*, Rogers (2012) desarrolla el concepto de “coherencia del docente”, la “aceptación incondicional”, así como la “tendencia autorrealizadora”.

En primer lugar, la coherencia del docente habla de congruencia entre cómo el profesor se siente y cómo actúa:

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquel debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que pueda enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que se sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmite conocimiento de una generación a otra. (Rogers, 2012, p.253)

Ese concepto reúne los dos que se han visto anteriormente: identificar, aceptar y expresar sanamente sus emociones, y actuar tal como es, con transparencia, frente a los estudiantes.

Luego comparte la aplicación de la aceptación incondicional:

Otra implicación para el maestro es que el aprendizaje significativo solo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como este es y comprender sus sentimientos. Tal como indican las condiciones tercera y cuarta antes enunciadas, el docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje. (p.254)

La aceptación incondicional, como está descrita anteriormente, permite al alumno ser totalmente él mismo, con sus limitaciones, emociones y cualidades. Una de las cosas más interesantes en la empatía con el otro, es que primero se logra en cómo se trata uno mismo. Es decir, en el proceso de bienvenida al ser imperfecto como siendo perfecto por el simple hecho de ser, suele ser más fácil con los demás, una vez que lo logremos personalmente. La aceptación incondicional no es sólo de los demás, sino también de los propios pensamientos, acciones y sentimientos. Es dicha aceptación la que permite ser congruentes. En la docencia, esto es tan importante que, como se ha visto anteriormente, el aprendizaje se produce a través de la interacción social y, según la edad del alumno, a través de la imitación o modelaje. Si un profesor es congruente, empático y se acepta incondicionalmente, lo puede transmitir a sus alumnos. Más adelante, se verá cómo estos aprendizajes permiten un mejor aprendizaje de la materia de inglés.

Por último, Rogers (2012) aborda el tema de la tendencia autorrealizadora:

Debemos comprender que la actitud descrita se apoya en una confianza básica en la tendencia autorrealizadora de los estudiantes. La hipótesis de trabajo de este educador es que cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear. Su función, pues, consistiría en desarrollar una relación personal con los educandos y en crear el aula un clima tal que permita el desarrollo de esas tendencias naturales. (p.255)

Como se puede notar, Rogers (2012) sostiene que todos los seres vivos tienen una tendencia innata hacia la actualización. Él se refiere a ello como una aptitud natural del humano a tratar de siempre ser y hacer lo mejor posible a pesar de las circunstancias en las que se vive. Es decir, aun si una persona no tiene un ámbito propicio al desarrollo, siempre va a tratar de hacer o ser lo más deseable según su marco de referencias de lo que es. Ese concepto alimenta la aceptación incondicional de manera general. En la educación, es una herramienta muy poderosa para mezclar técnicas de enseñanza y naturaleza humana, con el objetivo de optimizar los aprendizajes del alumno.

En su trabajo *Autoestima e idioma inglés: Una primera descripción*, Montes de Oca (2004) describe no solamente la relación entre las habilidades de un alumno en aprender un idioma y su percepción y sistema de valoración de sí mismo, sino también el impacto que va a tener el profesor en el tema. Para que sea más claro, se utilizarán sus palabras exactas:

En este artículo se entenderá autoestima como el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos. Este juicio está relacionado con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad, los cuales son el resultado de dos aspectos:

- del aprendizaje y las experiencias obtenidas gracias a la interacción social y
- la influencia del entorno. (p.4, 2004)

El autor cuenta los diferentes factores en detalle que pueden influir en la autoestima. También explica que el proceso de aprendizaje de un idioma: privando al alumno su medio normal de comunicación, de su habilidad a conducirse de forma normal y de cometer errores, pudiera hacerle sentir amenazado o impotente. Ese proceso disminuiría la autoestima de cualquier persona, aun si tiende normalmente a tener un nivel normal. Con esa base, serán descritas entonces las fuentes de motivación al aprender un idioma, y cómo el Desarrollo Humano lo puede facilitar.

Se ha desarrollado la parte interna del docente, ahora se va a tratar la parte de la relación profesor-alumno, qué informaciones existen en el tema, y cómo el Desarrollo Humano puede acompañar a la relación.

2. La relación, el vínculo y la flexibilidad como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia

Esta segunda parte consiste en ver en qué formas la relación profesor-alumno influye en el aprendizaje de la materia en sí misma, pero también la enseñanza de conceptos de vida, así como el manejo de vivencias cotidianas. Cuando se habla de flexibilidad, se plantea la habilidad de un profesor en adaptarse a las necesidades de sus alumnos, de forma académica, así como de forma personal y emocional.

En su tesis *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*, Martín Suárez (2007) habla del proceso de educación implementado en dicha universidad. Él retoma la teoría de Rodríguez, Gil y García (1999) según la cual la observación es una parte integral de la enseñanza, con el objetivo de reflejar y mejorar la práctica. En este caso, la contemplación incluye la relación profesor-alumno. Este escrito demuestra la existencia de la necesidad de mejorar la relación docente, y supone que se toma en cuenta en la aplicación de la educación, pero también en la formación del maestro.

Sin embargo, Morelio Pérez (2006), afirma que la relación pareciera no aportar nada, en el sentido que el alumno aparentemente no adquiere habilidades humanas en su educación escolar:

El conocimiento y desarrollo de nuestro potencial para comunicarnos efectivamente, el desarrollo de habilidades emocionales-sociales y la capacidad de resolver conflictos no se encuentran en el currículo con la misma acogida. Prácticamente, estos aspectos quedan sin respuesta en la formación universitaria y, curiosamente, numerosos estudios han señalado que los mayores problemas enfrentados a diario en las organizaciones son humanos. La ausencia de habilidades sociales y valores hacen más difícil la convivencia y el buen funcionamiento de empresas e instituciones. (p.7)

Entonces se puede preguntar, si la relación profesor-alumno es observada a propósito de una mejora y actualización constante, ¿cómo es posible que las

habilidades humanas y de relacionarse son el mayor problema de las organizaciones? Pérez (2021) responde a la cuestión en su trabajo de obtención de grado *La importancia de la Relación Facilitadora en el Docente Tutor para el Acompañamiento a Estudiantes en el nivel Medio Superior*, explorando las razones por las que es esencial aplicar el Desarrollo Humano en la enseñanza. Más específicamente, nos da el ejemplo de Soffchi (2002) que entrevistó a una profesora, tratando de definir el fenómeno de incongruencia en el docente. Habla del tema de la implicación personal y la importancia de entender sus sentimientos cuando surgen en clase. Este trabajo sigue los principios del enfoque centrado en la persona y las habilidades facilitadoras desarrolladas por Rogers.

Moreno (2014) describe cómo aplicar esos principios de Rogers en el rol de consultor. Como habla de la relación con sus pacientes desde el enfoque centrado en la persona, permite entender también cómo se pudiera aplicar al vínculo docente. Por ejemplo, explica cómo considera al ser humano de manera general:

En este trabajo, presupongo que cada ser humano puede hacerse cargo, en mayor o menor medida, de darle dirección a su vivir y generar BienEstar [sic] en su vida cotidiana, tomando en cuenta los demás y al contexto en el que vive. Supongo también que, en ocasiones, las personas generamos obstáculos “personales” que frenan o congelan algunos aspectos de nuestras interacciones y ello hace que nos sintamos incompetentes, o que demos vueltas en círculos, y limitemos el aprovechamiento o desarrollo de nuestros recursos personales para vivir bien. Pienso que esas posibilidades de autoría y agencia varían, dependen y se mueven con los contextos socio-culturales, económicos y políticos. Y que también surgen o se bloquean en las interacciones concretas que ocurren momento a momento. (p.1)

Ese fragmento solo es un ejemplo de los principios de Rogers. Se pueden descubrir más a fondo en el capítulo dedicado a resumirlos, escrito por Gina Pezzano de Vengoechea (2001): *Rogers, su pensamiento profesional y su filosofía personal*. Hace una lista clara de las enseñanzas que nos lleva su experiencia, y recupera

prioritariamente las habilidades requeridas para facilitar al otro y principios importantes a tomar en cuenta mientras desarrollamos un vínculo.

La primera parte incluye lo siguiente:

- La transparencia: Tener una línea de congruencia entre lo que sentimos adentro y cómo actuamos. “No es útil tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera, cuando en lo profundo de mí mismo siento algo diferente.” (p.65)
- Empatía consigo mismo: Rogers con ese concepto implementa la idea que la aceptación de uno mismo es el primer paso al cambio. Una persona que actúa en congruencia, y acepta su ser total, acepta su imperfección y lo aborda con empatía, puede entender y luego modificar su comportamiento con más facilidad.
- Empatía con el otro: Entender al otro puede causar muchos conflictos internos, porque implica cambiar su punto de vista y aceptar que su realidad no es la misma para todos. A la vez, es en esa empatía que se puede enriquecer uno mismo y las relaciones.
- “Es enriquecedor abrir canales de comunicación que permitan a los demás expresar sus sentimientos” (p.66). Con eso, Rogers se refiere a que una persona con quien el temor de expresar su verdad es reducida o mínima, la persona puede enriquecerse al hablar libremente. Ahí la competencia sería lograr reducir el miedo del otro.
- Aceptación incondicional del otro. Esa habilidad es considerada como una de las más difíciles en la aplicación. Causa conflicto aceptar otras formas de ser, otras maneras de ver las experiencias, y otras interpretaciones de los hechos. Sin embargo, es una parte clave del enfoque centrado en la persona, porque el objetivo es acompañar al otro en sus sentimientos y vivencias, validarlos. “Pero, las diferencias entre los individuos, el derecho de cada uno a

utilizar su experiencia a su manera y descubrir en ella sus propios significados, es una de las potencialidades más valiosas de la vida y es una forma de ayudarla a convertirse en persona” (p.66).

- No dar consejos: Se supone que cuanto más se aprende del otro y se respeta al otro, menos tenemos la necesidad de encontrarle soluciones. “Rogers sostiene que se puede experimentar mayor satisfacción siendo uno mismo y permitiendo que el otro sea él mismo” (p.66).

Esos aprendizajes demuestran cómo poner al otro al centro de nuestra atención. Nos expone la importancia del humano en sí mismo y la relación para desarrollar un vínculo facilitador. Esos puntos pueden ser aplicados en terapia, así como en relaciones cotidianas, y más específicamente, en la comunicación docente-alumno. Ahora se va a tratar de explorar los conceptos a tomar en cuenta al desarrollar un vínculo.

- *“La importancia de confiar en la propia experiencia” (p.67)*. En otras palabras, la habilidad de confiar en las reacciones corporales. Implica escuchar a sus reacciones físicas, sentimientos, interpretarlos con calma y tomar decisiones en consecuencia. Rogers afirma que sus decisiones siempre fueron más prudentes.
- *“La evaluación de los demás no debe ser tomada como una guía” (p.67)*. Esa parte habla de que la mejor persona para evaluarse es uno mismo. Cada persona tiene sus referencias y opiniones de qué es bueno o malo, importante o no, grave o no, y sólo uno mismo puede decidir poner a sus propias acciones o vivencias una etiqueta.
- *“La propia experiencia es la máxima autoridad” (p.67)*: “Para Rogers, la propia experiencia valida o no la realidad, pero considera que la propia experiencia no es confiable porque sea infalible; su autoridad surge porque puede ser controlada y sus errores pueden ser corregidos” (p.67).

- *“Aquello que es personal resulta más general”* (p.67). Esa parte habla de la creencia particular de Rogers que, hasta los sentimientos más complicados, complejos y particulares de uno, van a llegar a un punto más profundo del entendimiento del otro.
- *“Las personas se orientan en una dirección positiva”* (p.67). También conocido en el campo como “tendencia actualizante”, Pezzano de Vengoechea lo describe perfectamente en lo siguiente:

Rogers afirma que cuanto más aceptado y comprendido se siente un individuo, más fácil le resulta abandonar los mecanismos de defensa con que ha encarado la vida hasta ese momento y comenzar a avanzar hacia su propia maduración. El ser humano se mueve en ciertas direcciones: Hacia lo positivo, lo constructivo, hacia la autorrealización, hacia la maduración y hacia el desarrollo de su socialización. (pp. 67-68)

La vida es un proceso dinámico y cambiante (p.68). Con ese punto de vista, Rogers comparte la idea de que los momentos más significativos de una vida pasan durante el proceso de cambio. La aceptación de que nuestras experiencias son parte de un proceso de transformación continuo nos permite profundizar y vivirlo de forma más tranquila. Lleva a un nivel de entendimiento más grande.

Se puede concluir que las técnicas y enfoques de Rogers consisten en dejar el ser humano navegar su vida como lo piensa mejor. Nunca es cuestión de imponer técnicas de desarrollo, sino de orientar la conversación hacia él. Su vista bastante positiva del humano y su habilidad natural de siempre ir adelante, resuena con otras teorías educativas. Gardner (2001) desarrolló por ejemplo la hipótesis según la cual existen múltiples tipos de inteligencias, y que todos desarrollamos naturalmente entre dos y tres de ellas. Ese descubrimiento aclara un problema mayor en el sistema educativo y las habilidades que pide para validar “niveles de estudios”. Demuestra que, si tuviéramos una estructura educacional valorizando y rodeando los diferentes talentos de los alumnos, es probable que aprendan de una mejor forma sin que parezca tarea difícil u obligación. De la misma forma, se podrían transmitir habilidades

humanas enfocando sus formas de comunicación en los alumnos, siguiendo los principios de Rogers. Y la transmisión de esas habilidades se haría a través del ejemplo, con profesores siendo congruentes y flexibles.

Desde el punto de vista del investigador, la flexibilidad se entiende como la habilidad de un profesor de adaptarse a sus alumnos, y adaptar sus enseñanzas y formas de comunicarse, alrededor del alumno. Primero, se puede notar que la idea de flexibilidad en la educación aun si no se enfoca en el Desarrollo Humano, existe.

Se puede encontrar un primer ejemplo en el trabajo de Gisela Bravo López y Maritza Cáceres Mesa (2006), llamado *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Dicha perspectiva comunicativa en la docencia presenta el concepto de flexibilidad dentro de la estructura. Destacan la importancia de dar un plan concreto de lo enseñado a través de una comunicación clara, y que dentro de éste se encuentre la libertad. La libertad está en la flexibilidad del profesor en los procesos y tareas dadas. En otras palabras, deja a los alumnos ser y hacer lo que se necesite para lograr los objetivos de la clase. Esa perspectiva es muy interesante porque lleva la cuestión de cómo dejar ser a una persona.

Todavía en teorías fuera del Desarrollo Humano, Yenny Carolina Rodríguez Meléndez (2014) destaca en su trabajo enfocado en la pedagogía de las emociones, la importancia de la comunicación en la docencia. Al describirlo, se entiende primero que los alumnos aprenden con el ejemplo, y también que la escucha activa empática para entender al alumno es la clave para lograrlo. Comparte que crear un ambiente de libertad para todos, a través de un comportamiento flexible y adaptable de parte del profesor, es lo que genera la posibilidad que los alumnos se desarrollen como personas, así como con confianza en la materia. Aun si la teoría está basada en otros conceptos, se ven las similitudes con el Desarrollo Humano. Por consiguiente, se pueden descubrir herramientas exactas dentro del campo que se acaba de mencionar.

En su trabajo *Autoconocimiento por medio de la experiencia en estudiantes foráneos en su incursión a la vida universitaria. Una mirada desde el Enfoque*

Centrado en la Persona, Alejandra González (2020), profundiza técnicas de acompañamiento diseccionando la parte anterior vista de estructura, así como de comunicación a través del siguiente concepto: el método fenomenológico.

En el acercamiento a la experiencia de los estudiantes foráneos es importante tomar en cuenta el método fenomenológico. Husserl (1959-1938), quien fuera creador de la fenomenología, mencionó la importancia de hacer a un lado las propias ideas para dar valor a los fenómenos que vive el otro, haciendo énfasis en la relevancia de conocerse a sí mismo y el interés por la consciencia de lo que cada persona vive para responsabilizarse de ello. Para Moreno (2014), el método fenomenológico, tiene como fundamento comprender las vivencias de las personas, generando en ellas consciencia del mundo que los rodea, haciendo énfasis en la relación que el individuo tiene con el otro y con lo que interactúa, dando centralidad a la experiencia de la persona. (p.4)

En otras palabras, enfocarse en la vivencia del otro, aceptarlo completa y empáticamente, y aceptar que su experiencia o percepción es diferente de la suya, es lo que permite al otro tener la confianza y el espacio de ser él mismo.

En esta parte de la investigación se ha tocado la relación docente-alumno y cómo crear un ambiente propicio al aprendizaje del inglés. En la tercera parte, se va a tocar el punto de vista del alumno, de su aprendizaje y relación con su proyecto de vida.

3. Intereses personales y proyectos de vida de los alumnos como medio para crear motivación

Este punto puede ser considerado como el más importante, porque trata del impacto concreto que tiene un profesor en sus alumnos. Trata de cómo utilizar el desarrollo humano para entender las necesidades fundamentales y objetivos de los estudiantes para acompañarlos a lograrlos. Cuando se habla del alumno y de sus habilidades en aprender un idioma, primero tenemos que tratar el tema de la motivación.

En el momento en el que se trata la motivación en la docencia, dos categorías la definen: intrínseca y extrínseca. Según Arnold y Brown (2000), la primera consiste en disfrutar la propia experiencia del aprendizaje, la segunda en buscar una recompensa o evitar el castigo de la institución. En otras palabras, la intrínseca viene de una voluntad propia del alumno, y la extrínseca de alguna consecuencia externa directamente relacionada al aprendizaje. Se ha visto en la problematización que esta parte es bastante importante para entender el rol del profesor en cuanto al aprendizaje. Se habló de la importancia de entender qué les gusta hacer, aprender, para qué propósito, y cómo enfocar la clase en esos temas.

En su texto, *La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia*, Julio Álvarez Martínez y Jony de Jesús Rojas Ochoa (2021) demuestran que, en cuanto al desempeño académico de la población observada, el 84% de ellos tiene una motivación intrínseca que le lleva a tener buenos resultados académicos. Dicha motivación intrínseca conlleva un interés personal. Es decir, la voluntad propia del alumno viene de la importancia que da a un deseo personal como: leer un libro en su idioma original, ver películas sin subtítulos, irse de intercambio a otro país o vivir en otro país, tener mejores ofertas laborales, etc. Esos deseos personales y voluntades propias existen porque el ser humano tiene proyectos de vida.

De acuerdo con D'Angelo (1994), un proyecto de vida se puede definir como una construcción mental y psicológica, dando líneas de conducta fundamentales de una persona, en relación con sus valores y acciones hacia sus creencias espirituales y sociales, con objetivo de posicionarse en dicha sociedad. Ese concepto da una

estructura de objetivos, acciones y percepciones hacia el futuro y las decisiones vitales que se necesiten para lograr esas finalidades.

En otras palabras, un proyecto de vida se puede percibir como un conjunto de objetivos percibidos de acuerdo con sus creencias, voluntades en el futuro, y posicionamiento hacia la sociedad. El proyecto de vida representa como un “logro final” que se construye de muchas etapas a través de toda la vida. Todas las acciones voluntarias de una persona hacia su proyecto de vida serán consideradas mentalmente como “necesarias” aun si no son agradables.

Pero se puede preguntar, ¿a qué nivel es importante en la docencia?, si la voluntad del escolar depende de sí mismo, ¿cuál sería el papel del profesor para acompañarle y cómo se puede introducir el desarrollo humano dentro de ello?

Para responder a esa pregunta, se debe implantar otro concepto: las creencias. En consonancia con Luz Myriam Sierra Medina (2020), dichas creencias pueden ser explicadas como conceptos, puntos de vista, o ideas internas sobre el mundo adyacente, que establecen maneras de pensar y/o actuar. Se crean con base en generalizaciones de situaciones pasadas en cuanto a las relaciones entre causas y consecuencias, que se determinan generalmente desde la niñez. Aun si es una forma general de percibir eventos/experiencias, van definiendo reacciones en situaciones precisas. Por ejemplo, se puede imaginar una situación en la que un alumno estaba en déficit escolar, y que, en la preparatoria, tuvo un profesor que le ayudó a salir de esa situación justo a tiempo para lograr entrar en la universidad y tener un mejor futuro. El docente lo hacía con una técnica dura, mucho rigor, severidad y juicio, y al final, le salió más que bien al estudiante. Él puede generalizar que es la “manera correcta” de enseñar algo. Luego, aun si no se vuelve profesor, podrá aplicar esa creencia en otros contextos, como cuando trate el ámbito escolar con sus hijos. Esa parte es importante porque condiciona cómo un docente actúa con sus alumnos. Lo elemental es que ya ha sido probado que las creencias evolucionan (González, 1999). Será uno de los primeros puntos de las intervenciones. Antes de implementar conceptos del Desarrollo Humano, será valioso identificar y luego deconstruir las creencias de cada profesor, antes de transmitirles nuevas humanistas. Ese proceso

se puede identificar como autoconocimiento para los profesores, que es una parte clave de la corriente humanista. El trabajo de identificación y deconstrucción será muy importante, para entender a los alumnos. Si un maestro ya ha hecho ese proceso, puede acompañar a sus estudiantes, que ellos mismos tienen creencias que probablemente les impiden aprender. Pueden pensar: “no soy bueno con los idiomas”, “no soy inteligente”, “no merezco las oportunidades que me puede llevar conocer el idioma”, etc. Ahí el trabajo será: a través de una escucha activa empática, descubrir cuáles son los introyectos de los alumnos, de dónde vienen, y después, a través de la aceptación incondicional, deconstruirlas poco a poco.

Este trabajo representa un primer paso a la aplicación de relaciones cocreadas. Normalmente, el trato docente-alumno tiene una base de relación de poder. Una parte tiene el conocimiento que la otra parte necesita. Según Schmid (2008), una relación de encuentro necesita el reconocimiento y conocimiento de ambas partes. Con el ángulo de deconstrucción de creencias, de acompañamiento, así como de proyectos de vida, cada parte aporta equitativamente a la otra. Con la base del Desarrollo Humano y de la implicación personal cada interacción conlleva reacción, y cuando se trata de temas humanos, el profesor siempre puede aprender del alumno. Los dos lados pueden deconstruir juntos creencias, actuar cada día de acuerdo con sus proyectos de vida, o usar gustos propios y motivaciones intrínsecas para aprender y enseñar.

Finalmente, se introduce una última noción: la del aprendizaje significativo. En esa filosofía de enseñanza, se aplica la visión de “construcción de aprendizajes” (Martínez, p.11, 2013). En otras palabras, es dar la oportunidad al alumno de aplicar su conocimiento aprendido en su interpretación y forma de moverse en el mundo que le rodea. Es dar al final, significado a lo que se aprende. Por ejemplo, no sólo se enseña vocabulario de ubicación y de una ciudad, sino la habilidad de visitar una ciudad extranjera y comunicarse en el caso que esté perdido. Esa idea se junta al pensar de Rogers (2012) en la educación. Explica en su libro *El proceso de convertirse en persona* lo siguiente:

(...) las condiciones enunciadas implican que el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas. (...) La primera implicación que las condiciones enunciadas tienen para la educación podría ser, entonces, la de permitir al estudiante de cualquier nivel entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver. (pp. 252 – 253)

Para resumir, se sabe que la calidad del aprendizaje de un idioma reside en la motivación intrínseca del alumno. Es decir, que va a aprender con fluidez si le ayuda a desarrollar un interés personal, o más globalmente, un proyecto de vida. El papel del profesor ahí sería usar al desarrollo humano para tener una comunicación en un ambiente seguro, e ir descubriendo cuáles son los proyectos de vida de cada uno. De la misma forma, será importante utilizar ese espacio para entender las creencias limitantes de los estudiantes. Si deconstruyen juntos dichas creencias, podrán mejorar las habilidades en aprender el idioma. Por último, conocer los proyectos de vida es muy relevante para la aplicación de una enseñanza significativa. No se puede cambiar el programa o individualizar cada tema, pero los profesores pueden crear un margen de flexibilidad en los ejercicios de aplicación, que ayudará a cada alumno con sus objetivos.

Para crear ese ambiente de confianza entre los alumnos y en la relación estudiante-maestro parece importante que los profesores actúen con conocimiento de las bases de dinámicas de grupos, y trabajar activamente en construir un grupo. Gershenfeld y Napier (2000), describen los temas principales en el libro *Grupos: Teoría y experiencia*.

El primer tema es la membresía, es decir, “la cualidad de relación entre individuo y grupo” (Gershenfeld y Napier, 2000, p.54). La membresía describe un sentimiento de pertenencia que una persona tiene en el grupo. Esa sensación puede venir de factores exteriores como interiores. El capítulo presenta el ejemplo de una persona que ha trabajado duro toda su vida para lograr entrar en un grupo exclusivo con el que se requiere pagar mensualidades. Al momento de llegar al grupo, se siente

orgullosa y contenta, pero rápidamente se da cuenta que los otros miembros no se comportan de la misma forma con ella que con los demás. Hay ciertos comportamientos que seguir, pero también, aun si puede pagar para estar ahí, los demás no le consideran como parte porque ha tenido que trabajar para lograr estar en ese lugar.

El segundo son las normas, reglas dichas o no de comportamiento y valores: “Las normas de grupo regulan el desempeño del grupo como una unidad organizada” (Gershenfeld y Napier, 2000, p.80). Las normas generalmente tienen que ver con los comportamientos de los individuos dentro del grupo. Son a veces previamente escritas y grupalmente revisadas, y a veces implícitas. En el caso de una intervención grupal, parece importante que todos los participantes estén de acuerdo en qué se acepta o no dentro del grupo. Cuando se trata de un grupo informal, de amistades, por ejemplo, a veces no son tan claras. Si un grupo tiene generalmente una base sana de respeto y que de repente un miembro del grupo se enoja e insulta al grupo, los miembros pueden decidir ya no aceptarlo, aun si no habían dicho claramente en el pasado que no iban a respaldarlo.

Finalmente, la última es la meta grupal, es decir, el objetivo común. Esa parte es particularmente importante cuando se crean relaciones de encuentro, porque le da una razón de hacerlo. La meta grupal es la razón por la que los miembros aceptan reunirse a intervalos regulares. Es el propósito que se confiere para todos, y por el que todos están de acuerdo. De nuevo, puede ser oficial e informal dependiendo de los grupos. Unos amigos se pueden reunir para reírse y tomar cervezas. Otros amantes del cine pueden decidir platicar sobre eso. Un grupo de alcohólicos anónimos, tienen la meta de combatir una adicción.

V. Metodología

Fundamentación metodológica

El planteamiento para la intervención de este trabajo de obtención de grado se apoyará en el diseño e implementación de un taller, desde la investigación acción participativa y el método fenomenológico.

En lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra a fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista a fin de aprender del maestro.

A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos (Cano, 2012, p.31).

En esta pequeña demostración de la etimología de un taller, Agustín Cano (2012), recuerda el objetivo de este proceso de intervención: lograr un aprendizaje. Al principio usado como aprendizaje de algo manual, hoy en día el significado se ha abierto a cualquier herramienta que se pueda necesitar. Aun si ya no es una escultura que se crea como finalización de una intervención de grupo, la finalidad de esa intervención de grupo es que un conocimiento se fundamenta, como en el caso de una clase dentro del sistema escolar, por ejemplo.

En el Humanismo, Pacheco (1993) describe el taller como un lugar en donde “(...) el facilitador sería aquella persona que promueve, acompañando con su ser, su estar y su quehacer, el proceso de búsqueda del amor, de libertad, y la verdad en otros” (p.3). Es decir, la posición del facilitador es acompañar con congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional al otro, que está en su búsqueda de mejora de su potencial humano o de trascendencia de sus condiciones actuales. En la profundización de este tema, una pregunta muy simple se impone: ¿Por qué crear este formato de taller? Freire (1970) le tiene una respuesta muy simple: “Ninguna

reflexión sin acción y ninguna acción sin reflexión”. La teoría del Desarrollo Humano no servirá si no se aplica de alguna forma. Del mismo modo, no sirve intervenir desde el Desarrollo Humano si no se investiga y prepara el proceso que adoptar.

La metodología usada para una investigación o la aplicación de un taller es determinante para la observación e interpretación de los resultados, así como en ciertos casos de creación del vínculo dentro de un grupo o relación. En este trabajo, la elección más pertinente fue la metodología cualitativa. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, se define como lo siguiente:

La metodología cualitativa es una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se contrapone a la metodología cuantitativa. Se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación.

Este tipo de metodología es característico de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Son ejemplos de este tipo de aproximación metodológica la etnografía, la etnometodología, la investigación ecológica, entre otras. (2022, parr. 1)

En otras palabras, es un enfoque en datos no matemáticos, que implica entender vivencias y factores fenomenológicos. Para lograr dicho enfoque y recuperar las informaciones significativas de un taller, se ha utilizado el método de investigación acción participativa.

Según José Raúl Rojas SDB (2004):

La IAP nace en los años 70, con base en la orientación sociológica de la teoría de la dependencia - Liberación, orientación que fue siendo asumida por las

ciencias humanas, las ciencias de la educación, la pastoral y la misma teología. Uno de sus aspectos claves es el dar el valor que se merece, la acción - la praxis (acciones que conducen al cambio estructural) y el valor que tiene la comunidad toda, aun aquella a la que no se le ha permitido la capacitación en el colegio o universidades (la clase pobre). (p.1)

Ahí notamos que el principio de esa metodología de intervención es ella misma mayormente construida para responder a una necesidad: la de transmitir información en contextos diferentes de la educación clásica. Responde en sí, como la metodología cualitativa, a una forma fenomenológica de una situación y observaciones, de una forma que no se puede transcribir con números. Cada etapa de este proceso tiene objetivos claros para lograr un entendimiento complejo de la situación, así como una transmisión de conocimiento.

La investigación sirve como análisis de una realidad, con procesos y rigor científico para fundamentar las necesidades de la población del taller, así como para cualificar el logro de aprendizaje significativo.

El mismo autor define la acción como lo siguiente:

Es acción (asistencialista, o solidaria, o transformadora): En esta investigación hay acción la cual es entendida no solo como el simple actuar, o cualquier tipo de acción, sino como acción que conduce al cambio social estructural¹ ; esta acción es llamada por algunos de sus impulsores, praxis (proceso síntesis entre teoría y práctica), la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no solo para conocerla, sino para transformarla; en la medida que haya mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora se tendrá en ella. (Rojas, 2004, p.1)

Por último, explica la importancia de la participación comunitaria dentro de este proceso:

Acá la investigación no es solo realizada por los expertos, sino con la participación de la comunidad involucrada en ella; quiere superar la investigación al servicio de unos pocos (una clase privilegiada), y la

investigación para las universidades - bibliotecas solamente. La investigación y la ciencia deben estar al servicio de la colectividad; busca ayudarlo a resolver sus problemas y necesidades y ayudar a planificar su vida. (Rojas, 2004, p.2)

Ese proceso involucra el impacto de la investigación, la aplicación con objetivo de concretizar la teoría, y la participación por el acceso al conocimiento y/o aprendizaje de la población en necesidad de tenerla. Para lograr esa última parte, así como lograr tener resultados justos a la metodología cualitativa, el enfoque en la fenomenología es importante.

Laura Moncada Arroyo y André Sassenfeld Jonquera (2006) en su artículo, *Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial*, definen la fenomenología como lo subsecuente:

Contraria a la actitud natural, la fenomenología husserliana propone la actitud fenomenológica, alcanzable a través de la aplicación disciplinada del método fenomenológico como fundamento para investigar y entender de manera exacta y empírica la experiencia que el ser humano tiene del mundo, de sí mismo y de sus semejantes. La actitud fenomenológica posibilita, a quien la asume, suspender temporalmente la propia inserción congénita en el mundo e interrumpir con ello, el movimiento habitual hacia la realidad exterior para poder contemplarlo sin participar en él. (p.94)

En otras palabras, la fenomenología es un método con base en el entendimiento del otro, de su vivencia, perspectiva y campo de referencia. El objetivo es ponerse en la posición del otro para entender sus reacciones, problemas, necesidades y puntos de vista. Es un requisito para el funcionamiento exitoso de una intervención acción participativa con enfoque cualitativo justamente porque todo depende de la población en cuestión.

La intervención de grupo desde la perspectiva del Desarrollo Humano ha sido ampliamente desarrollada por Rogers (2012) en su libro *El proceso de convertirse en persona*, en el capítulo tres denominado "Implicaciones de la educación". Aunque en

este contexto Rogers se enfoca más en la educación como tal, describe perfectamente cómo se aplica su teoría de desarrollo humano frente a un grupo, pero también a cada individuo del grupo (el profesor incluido). Describe en este capítulo tres momentos diferentes para la aplicación de sus seis cualidades fundamentales para el desarrollo humano:

(...) las condiciones enunciadas implican que el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas. (...) La primera implicación que las condiciones enunciadas tienen para la educación podría ser, entonces, la de permitir al estudiante de cualquier nivel entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver. (pp. 252 – 253)

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquel debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que pueda enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que se sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimiento de una generación a otra. (p.253)

Otra implicación para el maestro es que el aprendizaje significativo solo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como este es y comprender sus sentimientos. Tal como indican las condiciones tercera y cuarta antes enunciadas, el docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje. (p.254)

En otras palabras, describe la consideración incondicional del otro, la congruencia, y la empatía frente a un grupo, para lograr un aprendizaje significativo. Toda su teoría se basa en entender al otro y el efecto de aplicar la fenomenología en la relación y el vínculo creado en el taller, para lograr un aprendizaje significativo.

Presentación general del problema

¿Por qué implementar habilidades facilitadoras en la enseñanza? Con más de 24 millones de alumnos de inglés en México (ICEF Monitor, 2016), se puede decir que el tema concierne a una gran parte de la población mexicana. El objetivo con este trabajo es propiciar a través de intervenciones desde el Desarrollo Humano con profesores de inglés en formación, habilidades de acompañamiento que posibiliten entornos y condiciones favorables para la enseñanza-aprendizaje, así como una mejor relación profesor- alumno, que impacten en la calidad y el proyecto de vida de ambos. Parece importante definir el acompañamiento en este contexto, el cual se refiere a la capacidad de un facilitador para responder a una persona en estado de vulnerabilidad, en este caso, aprendiendo el inglés y aprendiendo a enseñar inglés. La intervención se enfocará en profesores de inglés en formación que radican en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. La problematización de la intervención se divide en tres categorías:

- La relación, el vínculo y la transparencia como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia.
- Consciencia de la implicación personal y flexibilidad como herramientas necesarias a la relación.
- Intereses personales y objetivos de vida de los alumnos como medio para crear motivación.

Gracias a las entrevistas con profesores, se han detectado necesidades en relación con las categorías de problematización:

- La necesidad de estar al pendiente de los alumnos.

- La necesidad de entender dinámicas y comportamientos de grupos, así como su posición frente a eso.
- La necesidad de darse cuenta de sus creencias e implicación personal en las relaciones y clases.

Referente empírico

El taller se imparte a ocho alumnas del Centro de Estudios Universitarios International House en Cuernavaca, estudiando su penúltimo semestre de licenciatura para ser profesoras de inglés. Las participantes tienen entre 21 años y 32 años. 6 de ellas son de Morelos, pero unas han crecido en los Estados Unidos, o han crecido viajando por el trabajo de sus padres. El nivel socioeconómico de todas es medio, y 7 de ellas trabajan al mismo tiempo que estudian. Todas las participantes son solteras y sólo una de ellas tiene una hija de 8 años.

El taller tiene lugar de forma presencial, en un salón de clase del Centro de Estudios Universitarios International House. Se ha tenido el cuidado de tomar una grabación nítida de las sesiones, el uso del espacio físico, así como el buen funcionamiento del material electrónico como el proyector y la computadora, otorgando siempre prioridad al cuidado de las personas.

Consideraciones éticas

Para el éxito de este taller y el impacto que tenga en la vida de las participantes, ellas aceptaron firmar un consentimiento informado, que planteaba aspectos del taller como su objetivo, formato, fechas y horarios, así como el acuerdo de confidencialidad. Este último fue de lo más importante para asegurar la apertura de las participantes con toda confianza hacia la facilitadora y las compañeras del taller. También se explicó que las grabaciones y transcripciones solo se usarán en el contexto del trabajo de fin de grado de esta maestría, y que sus identidades reales nunca serán divulgadas sin su consentimiento.

Plan de intervención

El título del taller

Nociones del Desarrollo Humano para la enseñanza del inglés.

Descripción de la intervención

Este taller tiene la intención de transmitir bases del Desarrollo Humano a profesores de inglés. El taller se constituye de 6 sesiones que pretenden gradualmente facilitar conceptos básicos del Desarrollo Humano como: la empatía, la aceptación incondicional, la escucha comprensiva, la detección y entendimiento de emociones y las habilidades facilitadoras. Los participantes reconocen en primer lugar la importancia del autocuidado emocional como una estrategia facilitadora para generar un ambiente de confianza que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés; la necesidad de establecer vínculos empáticos y comprensivos con los alumnos, y cómo todo esto impactará el proyecto de vida de ambos.

Justificación

El taller es valioso por el impacto que puede tener. Primero, aprender el inglés es sumamente importante en México. Puede dar oportunidades laborales, de estudios, de viajes, etc. En otras palabras, el aprendizaje significativo del idioma puede cambiar vidas. Segundo, el aprendizaje de un idioma crea un estado de incongruencia en el alumno. El estudio de una lengua significa asimilar una nueva forma de pensar, una nueva construcción de razonamiento, así como la deconstrucción de conocimientos sobre la comunicación. Un profesor con nociones de las habilidades facilitadoras puede crear un clima de confianza e impactar el aprendizaje del alumno positivamente, acompañando su proceso emocional e intelectual. Por último, cuando hablamos de educación, hablamos generalmente de aprendizaje. Un profesor que tiene una actitud facilitadora puede transmitirla a todos sus alumnos a través de sus clases. El maestro de forma general tiene un impacto grande en la vida de sus alumnos. Así que, se pueden moldear actitudes facilitadoras a los estudiantes, y por extensión, a sus ambientes respectivos de vida.

Esquema general de temas

Número de sesión	Tema	Fecha	Horario
1	Entrevistas	15/08/22-26/08/2022	15 – 20 min
2	Encuadre y presentación	12/09/22	3 p.m. – 6 p.m.
3	El cuerpo y la empatía	14/09/22	3 p.m. – 6 p.m.
4	Mi historia como alumno	19/09/22	3 p.m. – 6 p.m.
5	Las emociones, necesidades, y relación con los principales grupos de su vida.	21/09/22	3 p.m. – 6 p.m.
6	Mi historia como profesor	26/09/22	3 p.m. – 6 p.m.
7	Aplicaciones y cierre	28/09/22	3 p.m. – 6 p.m.

Organización y cronograma de sesiones

PLAN TALLER DE INTERVENCIÓN	
Duración total: 20 horas Los lunes y miércoles, 15:00 – 18:00 Inicia: 12 de septiembre, 2022 Concluye: 28 de septiembre, 2022	
Dirigido a: Alumnos del Centro de Estudios Universitarios International House, en su último semestre.	
No. de participantes: Un grupo de 8 personas.	Lugar: Un salón de clase en el Centro de Estudios Universitarios International House, Cuernavaca.
Objetivo general: Propiciar a través de intervenciones desde el Desarrollo Humano con profesores de inglés, habilidades facilitadoras que generen condiciones favorables para la enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno, que impacten en el proyecto de vida de ambos.	
Requerimientos humanos: Un grupo de 8 personas y un facilitador en Desarrollo Humano	Requerimientos materiales: Presentación PowerPoint, salón de clase, proyector, material para grabar

PROGRAMA					
FECHA Y SESIÓN	TEMA	PROPÓSITO	ACTIVIDAD – MATERIAL	DURACIÓN	PRODUCTO FINAL
Sesión 1:	Entrevistas	- Generar un primer vínculo directo con cada participante para crear una relación de confianza.	-Pedir informaciones básicas como la edad, de dónde son, por qué eligieron sus estudios y por qué se inscribieron al taller	10-15 min / persona : total 2 horas	-Observaciones

Sesión 2: 12/09/22	Encuadre y presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un vínculo como grupo, al propiciar un lugar seguro en el que se puedan sentir en confianza. - Dar el encuadre del programa de la intervención: objetivos, fechas, tareas, etc. - Conocer más a los participantes y sus expectativas 	1. Presentación de cada uno: Cómo se llaman, cuántos años tienen, por qué eligieron esos estudios, por qué su familia le nombró así. ¿Si pudieran elegir otro nombre, cuál elegirían?	40 min	<ul style="list-style-type: none"> --Observaciones -Grabaciones de toda la clase -Consentimiento informado firmado -Transcripción de 1 hora de la sesión - Bitácora personal -Ruedas de la consciencia de los alumnos.
			2. Encuadre y explicaciones del taller, sesiones, tareas, consentimiento informado, algunos tips/acuerdo para que la sesión se desarrolle bien.	20 min	
			3. En parejas, hablen de qué están esperando del taller. Uno tiene que compartir lo que el otro le dijo, a todo el grupo.	30 min	
			PAUSA	20 min	
			4. Pasar video: parte de la película Good Will Hunting.	5 min	
			5. Compartir qué piensan, cómo se sienten alrededor de la reacción del psicólogo. Cuestionar si han pensado cómo la interacción y convivencia con otros puede detonarles emociones de asuntos vulnerables en sus vidas. Llevarlo a plenaria.	40 min	
			6. Ejercicio de rueda de la consciencia como cierre para retomar cómo se han sentido.	20 min	
7. Preguntar cómo se quedan	5 min				

Sesión 3: 14/09/22	El cuerpo y la empatía	<ul style="list-style-type: none"> -Crear un ambiente seguro para los alumnos en donde puedan comunicar sobre momentos difíciles, mutuamente escuchando y respetando al otro. -Transmitir herramientas que permiten descubrir sensaciones del cuerpo. 	1.Meditación grupal: Enfoque en las sensaciones físicas.	20 min	<ul style="list-style-type: none"> -Observaciones -Dibujos de sensaciones -Grabaciones de toda la clase -Transcripción de 1 hora de la sesión - Bitácora personal - Ruedas de la consciencia de los alumnos.
			2.Actividad: Ejercicio de dibujar su cuerpo y delimitar con colores las sensaciones físicas que tuvieron en la meditación. Una vez hecho, que describan con palabras las sensaciones.	20 min	
			3.Compartir	30 min	

		<p>-Transmitir la empatía a través de la actitud facilitadora</p> <p>-Crear un ambiente en el que los participantes se sienten escuchados y se permiten compartir una experiencia difícil.</p>	<p>PAUSA</p> <p>4. Ejercicio: “Te veo y te reconozco”.</p> <p>Pedir al grupo describir una sensación física. Pedirles que, en parejas, se cuenten un momento en su vida en el que han tenido esa sensación, ¿cuál fue el contexto?, ¿qué lo causó?, ¿cómo se siente compartirlo hoy? La otra persona debe decir qué ve del otro, y reconocer su experiencia, sus emociones.</p> <p>5. Compartir con el grupo sus resultados. Enfatizar la importancia de las sensaciones corporales como el primer elemento que nos indica si hay un malestar, una incomodidad, o tal vez una situación de agrado.</p> <p>6. Ejercicio de la Rueda de la consciencia como cierre.</p> <p>7. Compartir cómo se quedan</p>	<p>20 min</p> <p>30 min</p> <p>40 min</p> <p>15 min</p> <p>5min</p>	
<p>Sesión 4: 19/09/22</p>	<p>Mi historia como alumna</p>	<p>- Propiciar un ambiente de confianza para ir descubriendo la historia de cada profesora en su rol como alumna.</p> <p>-Relacionar la experiencia del taller con el concepto de introyectos y creencias.</p> <p>- Intencionar que las alumnas reconozcan su propia historia de vida para descubrir su proyecto de vida y la generación de empatía.</p>	<p>1. Meditación grupal: Enfoque en las sensaciones físicas.</p> <p>2. Trabajo: Mi historia como alumna. Presentarles una línea de vida que representa diferentes etapas de la escolaridad y pedirles usarla para ir descubriendo: 1. Qué tipo de alumno fueron en cada etapa, 2. Cómo se sentían emocionalmente en cada etapa y por qué. También poner si hubo momentos cumbre, y cómo les afectó. Responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido tu historia familiar en relación con la educación/ser alumno? ¿Qué esfuerzos has hecho como alumno?, ¿Cómo me siento descubriendo eso?,</p>	<p>15 min</p> <p>40 min</p>	<p>-Observaciones</p> <p>-Trabajos Mi historia como alumno</p> <p>-Grabaciones de toda la clase</p> <p>-Transcripción de 1 hora de la sesión</p> <p>- Bitácora personal</p> <p>- Ruedas de la consciencia de los alumnos.</p>

			<p>¿Cómo interpretar esa sensación?</p> <p>3. Compartir, ir viendo cómo se sienten en relación con esos descubrimientos.</p> <p>PAUSA</p> <p>4. Presentación: Concepto de introyectos y creencias.</p> <p>5. Compartir cómo lo ven/se sienten/ lo identifican.</p> <p>6. Ejercicio de la Rueda de la consciencia como cierre.</p>	<p>60 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>	
--	--	--	---	---	--

Sesión 5: 21/09/22	Las emociones, necesidades, y relación con los principales grupos de su vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar el ambiente creado de grupo para transmitir la teoría alrededor de las emociones y de los niveles de comunicación. - Propiciar a través de la teoría, el acompañamiento de los participantes en sus descubrimientos de las necesidades y emociones en sus grupos, y relacionarlo con sus proyectos de vida. 	<p>1. Meditación de introducción</p> <p>2. Ejercicio “mi espacio en los grupos”: Anotar los grupos de los cuales son parte, y ver qué papel tienen ellos en el grupo, así como el grupo en sus vidas. ¿Qué aprenden de sí mismos? ¿Qué necesidades he descubierto y he satisfecho en los grupos?</p> <p>3. Compartir, retomar las respuestas generales.</p> <p>PAUSA</p> <p>4. Presentación de las necesidades básicas + ejercicio, cuáles necesidades están más presentes en sus vidas.</p> <p>5. Breve presentación de las diferentes necesidades, para detectar cómo también hay necesidades emocionales.</p> <p>6. Presentación emociones: - Funcionamiento de las emociones, relación al cuerpo, significado.</p> <p>9. Compartir cómo se quedan</p>	<p>15</p> <p>20 – 30 min</p> <p>60</p> <p>20</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones - Trabajo Reconocer y expresar mis emociones - Grabaciones de toda la clase - Transcripción de 1 hora de la sesión - Bitácora personal - Ruedas de la consciencia de los alumnos.
-----------------------	---	---	---	--	--

Sesión 6: 26/09/22	Mi historia como profesora	<p>- Fomentar un espacio de confianza para acompañar a las participantes en el descubrimiento de su historia como profesoras.</p> <p>- Dar el espacio a los alumnos para que descubran su historia como profesoras y cómo se siente.</p> <p>- Relacionar la experiencia del taller con el concepto de empatía.</p>	1. Presentación de los niveles de comunicación.	10 min	<p>-Observaciones</p> <p>-Trabajos Mi historia como profesor</p> <p>-Grabaciones de toda la clase</p> <p>-Transcripción de 1 hora de la sesión</p> <p>- Bitácora personal</p> <p>- Ruedas de la consciencia de los alumnos.</p>
			2. En parejas, contarse la evolución de su proyecto de vida (vocación o vocaciones), desde lo que querían ser de pequeños cuando estaban más involucrados en el ámbito familiar, hasta cómo ha cambiado ese proyecto de acuerdo con los distintos grupos a los que han pertenecido. Destacar la importancia de la pertenencia a los grupos y sus distintas necesidades, en la configuración de un proyecto de vida.	40 min	
			Compartir la experiencia	20 min	
			4. Trabajo: Mi historia como profesor. Pedirles que hagan una línea de vida desde que empezaron a aprender a ser profesores hasta hoy; que pongan en diferentes momentos, qué tipo de profesores han sido. También colocar si hubo momentos cumbre, cómo les impactó. Responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de profesor soy y por qué?, ¿Qué te cuesta más siendo profesor? ¿Qué esfuerzos has hecho como profesor? ¿Cuáles fueron los profesores importantes en tu vida y por qué?, ¿Cómo me siento descubriendo eso?, ¿Cómo interpretar esa sensación?	20 min	
			3. Compartir, para detectar cómo se sienten en relación con ese descubrimiento.	30 min	
PAUSA					
4. Vídeo empatía					
5. Compartir qué opinan, cómo se sienten, cómo relacionan el video con su trabajo de profesores y/o con los profesores importantes que han tenido.	10 min				
	10 min				
	40 min				

Método de Análisis

Como se ha mencionado previamente, la investigación cualitativa, la intervención y el análisis, usaron un enfoque fenomenológico. Esta parte tiene como propósito detallar brevemente el proceso y beneficios de dicho enfoque al analizar los datos reunidos. Este protocolo de estudio se focaliza en poner la experiencia de la persona al centro en relación con un problema concreto que se debe investigar. Este procedimiento está considerablemente explicado en *Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista* (2010):

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa posee un carácter fenomenológico que expresa aquella relación dialéctica que surge en la relación entre las personas que conforman la unidad de estudio. El objetivo del acercamiento fenomenológico, desarrollado por Husserl, es adquirir una comprensión de las estructuras esenciales de estos fenómenos sobre la base de ejemplos mentales proporcionados por la experiencia o la imaginación. (p.115)

En otras palabras, el enfoque fenomenológico permite entender el marco de referencia completo de una persona y gracias a ello analizar su acercamiento a un problema y sus necesidades. El entendimiento de dicho marco de referencia se hace a través de la vivencia del entrevistado al contar su experiencia. Ahí el papel del facilitador es guiar las preguntas dadas hacia la vivencia para obtener el punto de vista completo del otro desde su posición de persona externa:

El investigador actúa como facilitador del acceso a lo vivido, lo que es fundamental para la investigación fenomenológica. El conocimiento obtenido por la vía ideográfica es derivado de un modelo dinámico sustentado en la intersubjetividad confirmándose que, tanto el investigador como el investigado, intercambian puntos de vista, de manera que el uno pueda estar en el lugar del otro y así entender e interpretar de manera más fidedigna la realidad presentada. (pp. 115-116)

La etapa final del método de análisis fenomenológico consiste en una transformación e interpretación del lenguaje del entrevistado por el facilitador. Con base en ello se crea una descripción final en la que se refleja el pensamiento general sobre lo descrito, expresado durante la experiencia.

A partir de lo anterior se han establecido categorías de análisis que permitirán tejer las evidencias con la interpretación obtenida desde la maestría en Desarrollo Humano y la perspectiva de diversos autores. Todo esto, para dar cuenta de un análisis minucioso que incorpora la vivencia y reflexiones de las participantes en este proceso de investigación-acción (intervención) y su lectura desde el Desarrollo Humano.

VI. Primeros hallazgos: relato reflexivo de la intervención

En el contexto de este trabajo de fin de grado, como se vio previamente, se aplicó una intervención en relación con el tema: Habilidades y actitudes facilitadoras como herramientas en la enseñanza del inglés para docentes en formación. El objetivo era lograr una implementación de habilidades facilitadoras en la enseñanza del inglés para lograr un impacto en la calidad de educación, así como para influir los proyectos de vida de los docentes. Un grupo de intervención fue creado para acompañar al facilitador dando la intervención, con el objetivo de analizar su implicación personal al igual que cómo le afectó con su grupo a lo largo del taller. Este apartado tiene por propósito dar cuenta del camino recorrido del facilitador con cada uno de los participantes de su taller, así como el grupo en general.

Tres aspectos importantes guiaban este taller. El primero correspondía a la relación, el vínculo y la transparencia como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia. En otras palabras, transmitir a través de la experiencia dentro del grupo cómo el vínculo da una dimensión adicional a la enseñanza, permitiendo un mejor logro del aprendizaje. El segundo, subrayaba la consciencia de la implicación personal y flexibilidad como herramientas necesarias a dicha relación. Es decir, cómo trabajar en su propia implicación personal como docente permite ponerse en lugar del otro y hace posible una flexibilidad que se adapte a las necesidades de los alumnos. Finalmente, el último aspecto giraba en torno a los intereses personales y objetivos de vida de los alumnos como medio para crear motivación. Ahí el objetivo fue profundizar con los docentes en formación sus objetivos de vida, y revisar cómo los profesores que han tenido importancia en su vida hicieron para motivarlos.

Desarrollo del taller

Se empezará esta sección sobre el desarrollo del taller con tres partes: primera, los propósitos de cada sesión y qué se logró concretamente; luego una descripción de las principales dificultades, errores, aciertos y sugerencias (DEAS) relacionadas con el taller; y, finalmente, la última parte será un relato descriptivo del taller.

Hallazgos principales en cada sesión

Sesión	Propósito	Lo que sucedió
1	Se llevaron a cabo entrevistas previas al inicio del taller para entender las expectativas de cada uno y tener un primer contacto con los participantes.	Se logró el propósito y el primer contacto fue muy significativo para empezar con buenas bases el taller frente al grupo.
2	Tema de la sesión: Presentación del taller, de los participantes y encuadre.	Aquí logramos más que el simple objetivo de dar un encuadre y aprender a conocernos. Se logró que todos entendieran que está bien sentir emociones. El primer paso fue asegurarlos en este tema. También se logró tocar el tema de la transparencia, de abrirse y crear un vínculo. Se creó un ambiente seguro de escucha, para implementar luego la importancia de hacerlo en un salón de clase y cómo lograrlo. También se alcanzó un primer descubrimiento de su implicación personal a través de sus reacciones físicas.
3	Tema de la sesión: El cuerpo y la rueda de la vida. Ahí el objetivo era que se dieran cuenta de su cuerpo, sus sensaciones físicas y tocar el tema de objetivos de vida.	Se logró perfectamente el tema central de la sesión: que escucharan a su cuerpo y un primer descubrimiento de sus emociones, en relación con las sensaciones físicas. Aprendieron gracias a actividades e información sobre los sentimientos para reconocerlos a través de sus sensaciones físicas. También se abordó el tema de los objetivos de vida gracias a un ejercicio llamado "La rueda de vida". Para el ejercicio,

		<p>se necesita una figura (referencia en el anexo). Cada participante tiene que anotar de un 0 al 10 su satisfacción presente en las siguientes áreas de su vida: amigos, salud, dinero, amor, familia, profesión, desarrollo personal, ocio. Se aplican los resultados en la figura y se enlazan los puntos para crear un visual. Luego, se repite el mismo ejercicio, viendo las posibilidades dentro de 3 meses y de 1 año. Les provocó considerables reflexiones acerca de sus proyectos de vida.</p>
4	<p>Tema de la sesión: Mi historia como alumno. Ahí el objetivo era que se dieran cuenta de su historia como alumnos, sus etapas de desarrollo, su relación respecto al aprendizaje, y sus condicionamientos familiares.</p>	<p>El tema de la sesión y los objetivos se lograron cabalmente. Además, fortaleció el vínculo dentro del grupo. Esta sesión fue la perfecta para demostrar y vivir la relación, el vínculo y la transparencia, porque todos se escucharon y compartieron empatía hacia la historia personal de cada uno. Los participantes descubrieron la importancia del objetivo de vida. Todas sus historias tenían que ver con esos temas de una manera u otra, aun cuando no era el propósito de la sesión.</p>
5	<p>Tema de la sesión: Las emociones, necesidades y relación con los grupos. El objetivo era observar su implicación dentro de los grupos, y que aprendieran a expresar sus sentimientos de forma clara y sin culpar al otro por lo que les sucede.</p>	<p>El trabajo central de la sesión se logró muy bien. Fue un poco complicado, al final, practicar el concepto de expresión de las emociones / necesidades, pero se logró. Se complicó porque aun siguiendo una guía de etapas de expresión, muchos ponían toda la culpa de sus emociones en la persona que las suscitó. Después de repasar las explicaciones sobre las emociones, se repitió el ejercicio dos veces para lograr una expresión propia. También entendieron muy bien las necesidades emocionales y por qué se tienen que tomar en cuenta.</p>
6	<p>Tema de la sesión: Mi historia como profesor. El objetivo era que pudieran expresarse en cohesión con los niveles de comunicación. También que se pudiera hablar de su historia como profesoras, y que detectaran</p>	<p>El objetivo de relacionar su impacto en la vida de sus alumnos, así como la relación cocreada fueron totalmente cumplidos. También, se tocó la expresión de sentimientos y se profundizaron los niveles de comunicación gracias a la conclusión de que lo que ha sido relevante para ellas con</p>

	qué tipo de profesor quieren ser.	sus profesores importantes, fue la relación, es decir, el vínculo que crearon.
7	<p>Tema de la sesión: Aplicaciones y Cierre.</p> <p>El objetivo fue tener una recapitulación de lo visto, dar unas técnicas que aplicar para profundizar su escucha, y que entendieran cómo adaptarlo en su vida de maestro.</p>	<p>El tema central de la sesión: cerrar el taller y volver la mirada hacia el otro, comprender la importancia de conocer a su alumno y su proyecto de vida para lograr la misión como profesor, fue totalmente logrado.</p> <p>Entrevistaron a un profesor que aceptó dar su tiempo para la clase. Aplicaron perfectamente todas las herramientas aprendidas durante el taller, así como las que conocieron apenas al inicio de esta sesión.</p>

DEAS (dificultades, errores, aciertos y sugerencias de la intervención)

Dificultades	<p>En esta parte se usa el término dificultad para hablar de un evento o hecho fuera del control del facilitador que causó problemas en la aplicación del taller. De forma general, se han encontrado tres dificultades mayores:</p> <p>Primero, fueron los problemas técnicos. Tener la luz que se corta seguido, o una conexión a internet inestable, o hasta tener que cambiar la forma de grabar las sesiones.</p> <p>El segundo y probablemente menos importante, pero de los más sorprendentes fueron los temblores que hubo en México en septiembre. Crearon mucho miedo y problemas técnicos dentro de la escuela.</p> <p>Por último, el tercer problema, pero probablemente el más importante, fue la irregularidad de los participantes. Al principio, se inscribieron 16 participantes, que se dividieron en dos grupos. Se suponía que la administración de la universidad había hecho el trabajo de división dependiendo de las disponibilidades de los alumnos. Desafortunadamente no lo hicieron, y terminaron con un grupo de 8 participantes, y otro de 6. La fluctuación dentro de estos grupos fue moviéndose mucho mientras más pasaban las semanas. Hubo dos sesiones seguidas en las que solo estaban 8 participantes entre los dos grupos. Es decir, se dieron sesiones a solo 4 participantes.</p>
Errores	<p>Los errores caracterizan aquellos hechos, reacciones, o acciones que hizo la facilitadora, y que tiene como área de mejora.</p> <p>El primero fue la planeación de los tiempos: Con la fluctuación de la participación, unas sesiones no llegaban a llenar las tres horas. Se debieron haber planeado actividades extras en caso de que esto pasara.</p>

	<p>El segundo error se relaciona con la facilitación: Con una participante en particular, en dos ocasiones en lugar de acompañar su dolor, la facilitadora trató de tapanlo, o de levantarle el ánimo. Esa parte se arregló gracias a la materia de supervisión.</p> <p>Finalmente, el último error, fue en la explicación de los ejercicios. Pasó durante tres ocasiones que se dio un ejercicio y los participantes no entendieron qué se tenía que hacer. También el error fue más específicamente en la verificación de la comprensión de las consignas.</p>
Aciertos	<p>Los aciertos determinan las acciones, reacciones o hechos que la facilitadora emprendió de forma exitosa para la aplicación del taller.</p> <p>De nuevo se destacan tres distintos puntos:</p> <p>El primero siendo la reacción rápida y justa a eventos imprevistos. De forma general, pasaron muchos eventos imprevistos que hubieran podido impedir el buen desarrollo de las sesiones, pero nunca fue el caso gracias a la adaptación de la facilitadora.</p> <p>El segundo fue la transparencia. De forma general, y especialmente en momentos de dudas o en donde las condiciones no eran las planeadas, se compartió con transparencia con los participantes para que entendieran la situación y pudieran participar activamente y de forma voluntaria en la búsqueda de una solución. Esa forma de ser fortaleció el vínculo dentro del grupo, así como el de la facilitadora por su ingenio e inclusión de los demás.</p> <p>El último acierto tiene que ver con el vínculo también, por la disposición a la escucha, el seguimiento e interés genuino hacia los participantes, de parte de la facilitadora. Aunque hubo momentos en los que la facilitación hubiera podido ser mejor, la intención siempre fue respetar y honrar a los participantes, su apertura y disposición para mostrarse vulnerables. Eso fue probablemente lo más importante para un desarrollo fluido y un impacto positivo durante el taller.</p>
Sugerencias	<p>Las sugerencias fueron pequeñas lecciones que se anotaron durante el taller para mejorar la práctica y el contenido de éste.</p> <p>La primera podría ser un acierto que se aprendió durante el taller que sería importante desarrollar más en una próxima aplicación: Modificación regular de la planeación. Siempre tomar en cuenta al grupo y sus individuos, expectativas y punto de vista para la planeación.</p> <p>La segunda sugerencia que se anotó a lo largo del taller fue investigar opciones y alternativas a la facilitación en ciertas situaciones. Entonces, así como en el primer punto, siempre ir entendiendo las dinámicas personales para adaptar y mejorar la facilitación. En otras palabras, nunca dejar el enfoque humanista en la práctica del taller.</p> <p>La tercera fue usar más técnicas de enseñanza del inglés para asegurarse del entendimiento de las consignas de los ejercicios dados.</p>

	La última y probablemente la más importante, sería asegurar el compromiso de los participantes para asistir a todas las sesiones. El ausentismo fue la problemática principal del taller. Causó muchas dudas a la facilitadora sobre sus habilidades y su responsabilidad en el asunto. Para corregir el problema, si otro taller se concretiza en el futuro, habrá que dedicar un momento para indagar con la población su disponibilidad y compromiso antes de iniciar el taller.
--	---

Relato descriptivo

Con anterioridad a la intervención, existía solo una voluntad en general: transmitir lo que se había visto dentro de la maestría en Desarrollo Humano. Nada estaba particularmente planeado o pensado. Lo único presente era una voluntad de transmitir cómo el desarrollo humano puede impactar la enseñanza, así como el entendimiento de los alumnos en sus procesos de incongruencia, como se había vivido en carne propia. Al principio, la idea era contactar compañeros maestros de inglés para entrevistarlos sobre el tema. Después de dichas entrevistas, se construyó un taller alrededor de las necesidades que manifestaron los mismos maestros. Se contactó a un coordinador de una universidad en otro estado y se le expuso el taller. Se le explicó que el Centro de estudios universitario International house en Cuernavaca, se dedicaba únicamente a formar docentes, y que sería muy interesante que se aplicara el taller con alumnos en formación, para que tuvieran el desarrollo humano como base de la enseñanza. Así empezó entonces la colaboración con esa universidad, en Cuernavaca, Morelos. Los participantes fueron los alumnos en último año de carrera. Se inscribieron 16, pero al final solo participaron 14, divididos entre dos grupos, de los cuales participaron casi sin faltas solo 8. Hubo una entrevista previa con cada participante para lograr entender sus necesidades e historia.

Extrañamente, desde esas entrevistas de presentación, se compartió que muchos no tenían idea del taller al que iban a entrar, y solo se habían inscrito porque se sentían obligados por la universidad. Este hecho ha sido muy importante para el desarrollo del taller. No es lo mismo compartir información con personas interesadas que tener que captar la atención de los participantes. Como ya se ha mencionado en

la introducción de este trabajo, el taller tenía tres objetivos y/o temas principales: La relación, el vínculo y la transparencia como fundamentación de la enseñanza más allá de la materia; consciencia de la implicación personal y flexibilidad como herramientas necesarias a la relación; e intereses personales y objetivos de vida de los alumnos como medio para crear motivación.

Cada tema correspondía a las necesidades expresadas por los primeros maestros entrevistados. La idea general era tener una continuidad dentro de los temas y de los objetivos de intervención. Es decir, si por ejemplo se tiene como objetivo que al final del taller los participantes logren escuchar activamente a sus alumnos: primero se implementó cómo se siente la escucha activa a través de la atención de la facilitadora. El objetivo era que entendieran su importancia a través de la vivencia de ser escuchado. El siguiente paso fue pedirles que se escucharan con respeto, sin juzgar o interrumpirse. El último fue que pudieran compartir con el grupo lo que se expresó dentro de un ejercicio. Esos pasos se implementaron poco a poco a través de ejercicios y/o vivencias en el taller. El objetivo principal fue que lo vivieran para entender su importancia y que lo pudieran reproducir naturalmente. De forma general se siguió una metodología de cambio constante. Cada sesión ya estaba preparada, se fueron modificando, notando las reacciones, necesidades e intereses de los participantes, así como las dinámicas dentro de cada grupo.

Una forma muy sencilla de seguir el avance y entendimiento de cada uno fue a través de un trabajo personal que tenían que hacer al final de cada sesión: una rueda de la consciencia. Ésta consiste en compartir de forma escrita un hecho que les pasó y que les movió, y luego ir descubriendo sus reacciones físicas dentro de una tabla: lo que pasó, cómo se sintieron físicamente, cómo se puede interpretar, cuáles fueron sus sentimientos, qué hubieran querido hacer, y qué hicieron. La última parte fueron reflexiones generales después de entender este trabajo. Era un momento dedicado para sí mismos y siempre expresaban cada vez más profundamente cómo se sentían y se veía una evolución muy interesante en su rapidez de interpretación y hondura. Esta tarea también apoyaba al objetivo de consciencia de la implicación personal del taller.

Se cerró el taller con práctica y teoría. Se empezó la última sesión con un poco de teoría, recapitulando lo visto durante el taller, y explicando algunas técnicas básicas de desarrollo humano para facilitar la escucha. El objetivo general fue que entendieran su impacto en la vida de los alumnos, al igual que aplicaran la escucha. Entonces, se invitó a un profesor a venir hablar con ellos y compartir su historia. Antes de su llegada, habíamos preparado juntos una entrevista semiestructurada. Aplicaron a la perfección las habilidades facilitadoras. La entrevista fue uno de los momentos cumbre para ellos, porque se percataron de todo lo que habían aprendido. Después de la entrevista (de una hora), escribieron una carta de lo que se llevaban de aprendizaje del taller, así como lo que vivieron, y qué significó para ellos. Por último, la sesión de cierre terminó con un agradecimiento general por la disposición, apertura, paciencia y presencia de los participantes.

En general, se lograron todos los objetivos de la intervención. Todos compartieron haber terminado muy contentos, enriquecidos, con mayor conocimiento de sí mismos, mayor empatía por los demás, y mayores ganas de enseñar. Se veían muy felices. También se notó un cambio gradual de la cercanía dentro del grupo. Se sentían muy unidos al final del taller. Como ya se ha mencionado anteriormente, lo que propició este resultado fue la transparencia, congruencia y escucha activa de la facilitadora. Esos componentes crearon un ambiente seguro en donde todos pudieron expresarse con libertad, ~~con~~ mayor respeto y empatía hacia los otros. Un fuerte vínculo se desarrolló entre todos gracias a dicho ambiente. También se vale decir que se logró gracias a la voluntad de los participantes, así como la aceptación incondicional de la facilitadora. Lo que no favoreció ese proceso fue la irregularidad en la asistencia de los participantes. Probablemente se hubiera podido profundizar aún más con una asiduidad regular.

Sobre las participantes

Perfil de cada participante

Las participantes fueron variando de sesión en sesión, pero aquí serán presentadas las que fueron más regulares dentro del taller.

Mariana: de Cuernavaca, 22 años. Mariana empezó a estudiar la licenciatura porque le gusta mucho el inglés y siempre ha sido buena, entonces decidió usarlo en sus estudios para juntar dos partes de su vida: algo en lo que es buena y su futura profesión. Se inscribió al taller porque tiene la impresión de no tener las herramientas suficientes para acompañar a los alumnos.

Denisse: 21 años, de Cuautla. Denisse empezó sus estudios porque le gustaba mucho la idea de enseñar. Vive lejos de Cuernavaca, pero dijo que vale la pena esa hora, a veces hora y media para venir a estudiar. Se inscribió al taller por curiosidad. No sabía qué era el Desarrollo Humano y quiso descubrirlo.

Diana: 21 años, de Cuernavaca. Diana decidió estudiar para ser maestra porque era buena en inglés. Fue después de estar dos años estudiando algo que no le gustaba. Me confesó que entró al taller por razones más personales: se siente muy enojada todo el tiempo y no sabe cómo manejarlo de buena manera. También me contó que no sabe acompañar a personas.

Paulina: 22 años, es de Cuernavaca. A Paulina le encantan esos estudios. Lo que prefiere es enseñar el español. Dijo que esperaba que el taller respondiera a muchas de sus preguntas en cuanto a las relaciones humanas de forma general y cómo acompañar, especialmente a adolescentes.

Tailu: 32 años, es de Oaxtepec. Tailu estudió negocios internacionales, mientras estaba educando a su hija que acababa de nacer. Decidió estudiar esa carrera muchos años después porque estaba buscando tener más herramientas. Me contó que ahora es mucho más fácil porque su hija ya tiene 8 años, no necesita tanta atención como cuando era bebé.

Dayana: 22 años, de Toluca, pero vive en Cuernavaca para poder estudiar. A Dayana, no le gustan mucho esos estudios. Los eligió solo porque le gusta el inglés. No le agrada mucho enseñar, se quiere especializar en traducción. De forma general, le interesa mucho la psicología y aprender a conocerse, y por eso quiso tomar el curso.

Melissa: 21 años, Cuautla. Melissa eligió esa carrera porque no sabía qué estudiar, y tomó la decisión sin una razón consciente, solo porque tenía que elegir algo. Al final le gusta mucho enseñar. Se metió al taller porque le parece muy importante la empatía, ponerse en lugar del otro, y las relaciones humanas de forma general. Le parece bastante importante y ya le ha pasado no saber qué hacer con unos alumnos, entonces le gustaría tener más herramientas.

Paula: 22 años, de Cuernavaca. Paula ha estudiado turismo antes de ser profesora. Después de eventos personales fuertes, decidió cambiarse a la enseñanza del inglés. Está muy feliz en su carrera y quiso tomar el taller porque quería aprender más de cómo interactuar con sus alumnos para enseñarles.

Ahora que se conoce el perfil de cada participante, se describirán sus procesos de desarrollo a lo largo del taller.

Desarrollo de cada participante

Participante	Forma de participar al inicio del taller	Forma de participar al final del taller
Mariana	Mariana participó desde un principio muy abiertamente. En la primera sesión, el tema tocado despertó un momento muy doloroso para ella. No dudó en compartirlo y expresar qué tan doloroso había sido. Se pudo percibir que ya lo había trabajado	Al final del taller, Mariana logró aceptar totalmente sus sentimientos, así como la expresión de ellos. Me sorprendió mucho en la sesión 4, cuando ella no solamente entendía de dónde venían sus reacciones y cuáles eran sus necesidades, sino también

	<p>antes porque lograba hacer la diferencia entre sentimientos y significado y entendía qué había pasado. Sin embargo, aún es un asunto sensible para ella, de tal forma que lloró al momento de compartirlo.</p>	<p>su empatía hacia los demás. En este caso, entendía totalmente por qué su madre actuaba como lo hacía. Y eso le permitía comunicarse de una forma muy humana y calida.</p>
Denisse	<p>Denisse empezó el taller con buena disposición para hablar y platicar de sus vivencias. Fue una de las más abiertas en las primeras clases. Desde la primera sesión, reveló una situación difícil de acoso que ha vivido dentro de su escuela, y cómo se sentía decepcionada y sin el apoyo de los profesores y la administración.</p>	<p>Al final de la clase, Denisse estaba totalmente dispuesta a compartir qué le estaba pasando en el momento. En la sesión 4, se empezó a notar su curiosidad por descubrir cómo se siente, para tratar de entender mejor alguna situación. En este caso estaba hablando de un tema entre su hermano y ella, y luego se entrenó en expresar su emoción con un ejercicio dentro de la sesión. Repitió el ejercicio 3 veces hasta que se sintió satisfecha con la forma de decirlo.</p>
Diana	<p>Diana empezó el taller describiéndose como “incapaz de sentir”. Explicó que cuando siente algo incomodo, solo lo tapa. La noción de significado era inexistente. Con acompañamiento, sí podía expresar rápidamente unos sentimientos.</p>	<p>Al final del taller, Diana estaba más cómoda en la expresión de sus sentimientos. Todavía tenía dificultades al hablarlo dentro de su lenguaje: buscaba mucho sus palabras, y a veces cortaba su discurso diciendo “no lo sé, no importa”. En la sesión 5 describió un significado en relación con una</p>

		vivencia en su familia. Fue la segunda vez que pasó, y se sentía más cómoda al descubrirlo.
Paulina	Paulina empezó el taller ya teniendo herramientas. Aunque ya podía expresar sentimientos presentes, todavía le daba vergüenza. Su voz bajaba al expresarlos, y tenía la tendencia de sólo mirar sus manos.	Paulina terminó el taller ya sintiéndose más cómoda con sus diálogos interiores, expresión de sentimientos y diferenciación de significados. En la sesión 5, ella misma describió los tres con mucha claridad en cuanto a su desarrollo profesional y la influencia de su familia en ello.
Tailu	Tailu empezó casi sin expresarse. Casi no participó en la sesión 1. Cuando lo hacía, iba a su punto directamente, no desarrollaba sus sentimientos, aunque se lo pidiera. Lo que decía era puramente hechos.	Tailu tuvo un avance muy bello dentro del taller. Pasó de casi no hablar a compartir toda su historia de vida con detalles de sus dificultades y momentos felices. Todavía le costaba expresar sentimientos presentes, pero ya estaba dispuesta a hacerlo. También explicó que le cuesta mucho confiar en personas, pero que el taller la ayudó a crear un vínculo más fuerte con sus compañeros, y que por eso ya se permitía abrirse más.
Dayana	Dayana empezó el taller con buena disposición a expresar su experiencia, pero permanecía mucho en los hechos. Cuando mencionaba un sentimiento, sólo	Dayana no avanzó mucho dentro del taller. Faltó a las sesiones más importantes para desarrollar las relaciones con sus emociones y reconocer sus significados. De

	<p>era en tiempo pasado y no lo desarrollaba. Durante la primera sesión, expresó un significado, pero no lo relacionaba con algo personal. Lo compartió como una verdad general que se aplica a cualquier persona.</p>	<p>forma general se pudo ver una evolución, pero más ligera en comparación con otras de sus compañeras.</p>
<p>Melissa</p>	<p>Melissa empezó el taller muy dispuesta y con mucha voluntad. Fue la primera en responder a las preguntas de la primera sesión. Se presentó con una apariencia de alguien muy valiente y sin miedos. Ese comportamiento cambió poco a poco cuando se adentraba en detalles de sus sentimientos. Sentía mucha vergüenza al expresar su vivencia presente.</p>	<p>A decir verdad, Melissa no logró avanzar tanto en el taller. Tenía muchas creencias limitantes, y aunque fueron tratadas dentro del taller, todavía le costaba mucho aceptar sus significados. Se reconocieron y profundizaron las creencias, pero el cambio de comportamiento en cuanto a la vergüenza al expresarse no evolucionó.</p>
<p>Paola</p>	<p>Paola llegó a partir de la sesión 2, pero llegó con mucho interés y emoción. Desde un principio estaba cómoda con sus diálogos internos y al compartir emociones presentes. Se le hacía particularmente fácil mostrarse vulnerable frente a los demás, por ejemplo, cuando habló de su historia personal como alumna, y al expresar cómo se siente tomar distancia al contar vivencias.</p>	<p>A lo largo del taller, Paola siempre llegó con energía y ganas de aprender y experimentar. Al parecer, eso fue un componente importante para su desarrollo en general. Sorprendió varias veces al grupo por su avance de confianza en temáticas personales, expresiones directas de emociones y la manera de describir su proceso.</p>

El papel como facilitador

En esta parte del trabajo se tratará la visión de la facilitadora y su desarrollo como tal a través de la contribución, desempeño y estilo, así como su implicación personal. Lo siguiente será escrito en primera persona como acontecimiento personal.

Creo que mi contribución al grupo fue proporcionar un espacio seguro. Desde la primera sesión, todos se abrieron, en parte también debido al funcionamiento de su universidad, en la que no se sentían ni escuchados ni apoyados. De forma general, creo que la escucha activa, la aceptación incondicional y la empatía, crearon un ambiente seguro propicio al desarrollo humano. Como consecuencia, he notado una cohesión de grupo mucho más fuerte, así como un apoyo general entre todos. En la última sesión, me compartieron que ganaron confianza para abrirse con otros profesores en cuanto a problemas que encontraban. Ese hecho me llenó el corazón de orgullo. Orgullo, porque tres semanas antes nunca lo hubieran hecho, por miedo a la administración.

No estoy exactamente segura de mi estilo de facilitadora. Creo que de forma general soy naturalmente una persona muy tranquila y empática. Supongo que fue lo más sobresaliente de mi facilitación. Normalmente soy muy expresiva dentro de mi escucha. Tanto que, en la mayoría de los momentos, el simple hecho de estar escuchando fue suficiente para que se abrieran completamente. No tenía la necesidad de hacer paráfrasis o reflejos. Mi facilitación se concentra en entender el mundo referencial del otro, en manifestar la empatía sincera y la voluntad de crear un ambiente seguro. Creo que se puede decir que soy una facilitadora de pocas palabras.

Podemos ver un ejemplo de cómo en pocas palabras puedo entender a la persona y que se sienta entendida. También me importa mucho la seguridad que pueda sentir y siempre tratar de respetar los límites de los participantes. Para dar contexto, los participantes estaban compartiendo dificultades que habían tenido en la enseñanza en general. Una alumna compartió no tener confianza dentro de la misma institución en donde estudian, por la forma como manejaron un asunto de su

compañera. Ahí empezó la plática con Denisse, que directamente se abrió, para hablar del tema:

Ca: ¿Quisieras compartir la mala experiencia que has tenido? O cómo ese profesor ha reaccionado, sin tener que compartir detalles de lo que te pasó, sino más bien qué fue lo que el profesor hizo que te hizo sentir incómoda.

Denisse: Fue en una situación de acoso, entonces lo único que yo había pedido es que solamente no se me acercara esa persona, entonces me dijeron, así como: Ay, pero en el futuro pueden ser amigos, y yo de ¡¿Qué?! Entonces eso fue como muy duro.

Ca: Como que no tomaron en serio lo que pediste.

Denisse: Sí. Obviamente si le dijeron a esta persona que se alejara, pero de hecho no fue de inmediato, entonces tuve una mala experiencia aparte de la mala experiencia que yo ya había tenido, entonces sí fue un poco desesperante porque a parte pues me provocó ataques de pánico, porque yo tomo medicinas, medicamentos, entonces como que se desató una crisis como más grande de lo que a lo mejor pudo haber sido.

Porque de hecho yo lo comuniqué como muy rápido, y creo que esperaron mucho tiempo para reaccionar, porque no lo quisieron hacer de inmediato, como para no hacerlo grande, según ellos. Entonces esta persona me encerró en un cuarto, estando yo sola, entonces pues obviamente me costó más trabajo trabajarla en terapia, entonces sí fue un poco como desesperante.

Ca: ¿Y cómo te sentiste en ese momento? Y bueno primero gracias por compartirnos, lo siento mucho que te haya pasado eso de verdad ¿Cómo te sientes de compartirlo ahorita?

Denisse: No sé.

Ca: Conmigo no tienes que tener miedo.

Denisse: No lo sé, estoy bien. Obviamente ya lo he trabajado un poco, pero obviamente fue, como que esperaba otro tipo de reacción por parte de la universidad, porque se supone que es una escuela pues dirigida por mujer y siempre nos hablan de ese tipo de cosas, entonces sí esperaba otro tipo de reacción o de menos una respuesta más rápida.

Ca: Además con quien lo hablaste directamente dijo que, luego iban a estar de amigos, como reducir la importancia que tenía para ti.

Denisse: Sí (...) (S.1, 12/09/22)

Como área de mejora, creo que de forma general tengo que cuidar qué tanto me identifico con mis participantes. En este caso en particular, muchas tenían aproximadamente mi edad (aunque ellas no lo sabían), y unas tenían historias similares a la mía. Una vez en particular, me identifiqué tanto con la historia como con el dolor que estaba viviendo la participante que, en vez de acompañarla dentro del dolor, inconscientemente traté de taparlo. En ese momento, mi primera justificación era la voluntad de validar lo que estaba sintiendo. Me di cuenta luego que me impactó porque era un dolor en particular que no lograba personalmente superar. Mi impresión fue de no ser suficiente. No me había dado cuenta antes de ese error en la facilitación y qué tan insuficiente me sentía personalmente.

Lo siguiente es un ejemplo concreto de lo que me refiero con “tratar de tapar el dolor en vez de acompañarlo”:

Ca: pero ayer, por, como, qué paso o qué te hizo pensar en eso, puedes...

Mel: Si pues, puedo, fue algo muy normal, entré a Instagram, y pues, me salen las publicaciones de mis amigos, y fue algo muy extraño que vi los *likes* como de fotos de mis amigos, o de personas que conozco, y pues yo era de que tienen muchos *likes*, no, y pues es que, sé que es algo muy tóxico de pensar en eso, y de compararse con *likes* y cosas, y así, pero dije, que siento que yo

no puedo, tener amistades, o se me complica bastante, y que se ve reflejada en mi Instagram. No sé, es algo muy tonto.

Ca: Ok, como que, viste todos los *likes*, de personas que conoces, ¿que no necesariamente son tus amigos verdad?

Mel: Sí.

Ca: y te envió el mensaje, de que, por qué tú no tienes tantos *likes*, o que tú no estarías capaz de tener tantos *likes*, en tus fotos.

Mel: Sí como, se me hace muy tonto de compararme con los *likes*, pues que todos saben que es algo muy malo, verlos que se comentan que “ay que te quiere, que no sé qué”.

Ca: Es normal compararse con los *likes*, Instagram está hecho, para que se comparan, y que compraran, como que me encanta Instagram, puede ser algo super bueno por, no sé muchas cosas, yo lo uso para compartir de salud mental y cosas así, como que puede ser algo superpoderoso y positivo, pero el objetivo primero de Instagram es vender, entonces van a tocar sus inseguridades para venderlos cosas, no es tóxico o malo que te comparas, es una reacción normal. (S.3, 19/09/22)

Ese ejemplo fue muy importante para mí también porque como me considero como una facilitadora de pocas palabras, me doy cuenta de que, al momento de sentirme muy incómoda, empecé a quitar el enfoque de la persona, y hablar por más tiempo.

Finalmente, efectivamente en este caso, mi implicación personal perjudicó a la facilitación. A pesar de este evento, de forma general creo que mi implicación me ayudó más a la facilitación y más precisamente a la empatía y aceptación incondicional. Sabía exactamente cómo se siente lo que me platicaban, porque ya lo había vivido. Como ya eran temas trabajados, era muy fácil, muy natural

acompañarlas. Además, creo que haber vivido la sanación con una terapeuta humanista me ayudó mucho para poder aplicar esa misma facilitación, sabiendo a qué se parece, cómo evoluciona y cómo se puede cerrar.

La intervención desde el Desarrollo Humano, primeramente, desarrollada por Rogers (1964), ha sido profundizada luego por varios autores, tomando el enfoque humanista como referencia para la psicoterapia y la supervisión. Diferentes componentes definen las teorías: la congruencia, la transparencia o la empatía son unos ejemplos de ello. En su capítulo, "Autenticidad, congruencia y transparencia", Lietaer (1997) define la autenticidad en la facilitación como la conjunción de la congruencia y la transparencia. Una parte interna y externa del terapeuta.

La congruencia es descrita como una genuinidad interna. Esta parte de la facilitación fue desarrollada por Rogers para dar lugar y espacio al terapeuta como humano y no sólo ser una "pantalla en blanco" (Lietaer, 1997, p.26). En el mismo texto, se describe la transparencia como la "Comunicación explícita de parte del terapeuta de sus propias experiencias" (Lietaer, 1997, p.34). Se reconoce que la implicación personal del terapeuta influye en la relación de trabajo, porque el cliente logra percibir su verdadera persona. Después, se justifica que la transparencia del terapeuta permite profundizar la exploración del paciente: compartir experiencias similares personales incluso puede apoyar al cliente, mientras se asegura de definir límites exactos. Un elemento clave de intervención es la empatía del facilitador hacia el facilitado. En 1997, Vanaershot deconstruye parte por parte la importancia de la empatía dentro del contexto psicoterapéutico. Empieza con el papel importante del terapeuta y de la tarea en dos características importantes para él. Por un lado, tiene que recurrir a su propia experiencia para empatizar con el cliente, y a la vez no puede usar su propio marco de referencia, si quiere estar en contacto con la vivencia del otro. Luego, el autor se enfoca más en el cliente para hablar del impacto del clima empático en el paciente. Describe cómo se siente ser escuchado y entendido.

De forma general, es esa dualidad dentro del trabajo de terapeuta la que necesita supervisión. Mearns y Thorne (2003), en su capítulo *Supervisión en la terapia centrada en la persona: facilitación de la congruencia*, abordan la cuestión de

la supervisión con relación al enfoque centrado en la persona. Empiezan definiendo la importancia de la supervisión en el campo del acompañamiento terapéutico para sus profesionales, y los retos y obstáculos que generan: como la sensación de ser evaluado y el sentimiento de ser juzgado. La supervisión consiste en acompañar al terapeuta para que mejore como tal. El enfoque humanista ahí no tiene por objetivo ayudarle a arreglar la raíz de una cierta respuesta no óptima, sino sólo encontrar de dónde viene, para mejorar su estilo de facilitación. En otras palabras, analiza una interacción o situación con un paciente con el objetivo de mejorar las técnicas de acompañamiento a la persona.

Desde un punto de vista personal y como fue mencionado anteriormente, la transparencia, congruencia y autenticidad ha sido de lo más importante dentro de la facilitación humanista. Ha permitido crear un vínculo con los facilitados que les apoyó en el descubrimiento propio, pero también permitió al facilitador ir viendo su desarrollo, así como la profundidad que logra tener gracias a su experiencia. Esa vivencia pasada y trabajo propio es lo que permite la empatía y la aceptación incondicional del otro.

El ejercicio de ser supervisado en este contexto ha sido de gran apoyo para no perder de vista el enfoque principal dentro del taller: los participantes. Efectivamente, gracias a este espacio de supervisión, se logró detectar implicaciones personales no resueltas, que impidieron tener una facilitación significativa en algunos momentos. Ese descubrimiento de implicación sirvió para acordarse de tomarlo en cuenta y evitar que influya en el acompañamiento a otra persona durante una facilitación.

VII. Resultados

Este apartado de resultados consiste en analizar cómo pasó la intervención, qué sucedió con y en los participantes, desde la mirada del Desarrollo Humano. El objetivo era lograr una implementación de habilidades facilitadoras en la enseñanza del inglés para lograr un impacto en la calidad de educación, así como para influir los proyectos de vida de los docentes. El proceso de interpretación de los datos toma en cuenta las partes creadas para la investigación, así como la construcción del taller y la vivencia de los participantes. Para ello, se necesitó crear nuevas categorías para reflejar de forma más justa el proceso tanto con relación al Desarrollo Humano, como conforme a la experiencia de las docentes en formación. Para lograr enlazar esos aspectos, ha sido importante tener un enfoque fenomenológico (Husserl, 1992) a lo largo del taller, pero también para el análisis de las evidencias obtenidas. La ciencia de los fenómenos consiste en enfocarse en la realidad de lo vivido para una persona, tomando en cuenta y así entendiendo las estructuras que reciben y dan forma a la experiencia subjetiva. Este enfoque en la vivencia de los participantes, con el objetivo de entender su marco de referencia, ha sido el hilo conductor de toda la intervención.

Por consiguiente, los resultados se dividen en dos categorías:

- 1.El impacto de la historia personal en el proyecto de vida: la docencia como elección y su configuración.
2. La relación con el alumno: el vínculo necesario para la enseñanza.

Cada apartado se constituye de dos subcategorías que detallan e impulsan el diálogo entre la experiencia de la intervención y los autores del campo.

7.1. El impacto de la historia personal en el proyecto de vida: la docencia como elección y su configuración

Esta categoría tiene por raíz la tercera parte de la fundamentación teórica que se fue transformando en la práctica. La idea de base era entender al alumno y su historia personal para comprender sus proyectos de vida y usarlo para crear motivación. La meta era entonces transmitir empatía, escucha, crear un lugar seguro, para que los futuros docentes entendieran la importancia de ese ambiente en el salón de clase; que lograran validar que tomar en cuenta la vivencia estudiantil y los antecedentes de cada alumno es fundamental para crear motivación y acompañarlos a lograr sus objetivos. Para ello, se decidió partir desde la propia vivencia de las profesoras en formación y cómo su historia ha influido sus proyectos de vida. Dentro del proceso, se han destacado dos categorías que al final se enfocan más en el proceso de formación de la docencia, en habilidades para la enseñanza ~~des~~ del Desarrollo Humano, y ya no tanto en los alumnos y su proceso de aprendizaje. En cuanto a esto último ha sido enriquecedor colocar a las profesoras en formación desde dos perspectivas: como alumnas que fueron y han sido hasta ahora, y como docentes con la experiencia que hasta ahora han tenido. Este giro de enfoque se ha tomado a lo largo del taller, primero, porque las participantes no habían tenido mucha experiencia como docentes; luego porque terminó siendo una perspectiva coherente para el desarrollo de este trabajo siguiendo un enfoque centrado en la persona, para conocer la fenomenología de sus experiencias, vivencias y significados, y en este caso, de manera particular en las mujeres con quienes se realizó la intervención.

7.1.1. Concientizar la historia personal y su impacto

Esa primera parte sigue la voluntad que se había implementado en la construcción del taller: dar la vivencia de concientización de la historia propia a las profesoras para que entendieran su importancia y lo tomaran en cuenta en su enseñanza.

Según Rogers (2012), la educación es parte integrante de la tendencia del humano a buscar su crecimiento. Sierra (2018) explica sus conceptos sobre la docencia destacando la importancia del autoconocimiento en el proceso:

(...) la forma de facilitar el crecimiento de un individuo es mediante el estímulo del conocimiento en la totalidad de su persona, o sea, en el autoconocimiento. Entiéndase el autoconocimiento como conocerse a sí mismo, incluyendo ideas y creencias, percepciones y emociones, como resultado de un trabajo personal de reconocimiento y transformación de conflictos o incongruencias, con la finalidad de tender hacia el propio crecimiento. (p29)

El objetivo mencionado del autoconocimiento es lo que fueron descubriendo las participantes al retomar su historia como alumnas, dentro de los grupos y como maestras.

Tailu: (...) En la licenciatura era pues ya dedicada, por igual porque en la anterior licenciatura pues me embaracé, tuve una hija y al mismo tiempo trabajaba y estudiaba, entonces no la disfruté mucho, fue así de trabajar, estudiar, desvelarme, entonces no puedo decir que... fue buena etapa porque la terminé, pero fue mucha presión, bastante presión.

Ca: Como que ahora lo ves como un logro, pero que te costó bastante en el momento.

Tailu: Sí, mucho, mucho, la verdad que no sé cómo pude.

(...)

Tailu: Pues ahorita ya no es la misma situación porque mi hija ya es más grande, aunque trabajo y estudio, pero ya no es tanto, porque ya hace sus cosas solita, también ella me ayuda mucho porque es muy dedicada, entonces en la otra que era más chiquita. (S3, 19/09/22)

Aquí se comparan dos situaciones similares: estudiar y trabajar al mismo tiempo, teniendo que educar a una niña. Tailu recuerda lo difícil que fue hacerlo todo con un bebé. Hace referencia al hecho que ahora estudia y trabaja por gusto y no por necesidad. Podemos ver gracias a su desarrollo, que se dio cuenta de la compleción de su proyecto de vida gracias a la muy dura experiencia que ha tenido estudiando su primera licenciatura. Ahora admite estar más dedicada y disfrutando sus estudios.

En el proceso de darse cuenta a través de ver la experiencia propia, el autoconocimiento se crea viendo qué ha influido a las participantes y cuáles fueron los momentos cumbre o situaciones que les han permitido crecer. En la próxima transcripción, se puede notar que el grupo favorece el autoconocimiento y al reflejar a las compañeras lo escuchado de sus historias, genera un impacto en varios sentidos: para que la participante que había dado su testimonio se escuchara a partir de las voces de las otras, y las otras pudieran identificarse en la experiencia de ella, así como sentir empatía y comprensión.

Paulina (hablando de la vivencia de Paola): Bueno nos comentó que antes de llegar a International House, estuvo estudiando turismo, nos dijo que se le hizo fácil escoger esa, porque en prepa había estado como estudiando turismo, como en esa área, y que pues seguía estudiando a nivel universidad. Y que también por la universidad, su familia había estado en la misma universidad, entonces como que para satisfacer a los demás, por así decirlo, escogió eso.

Melissa: Y bueno estaba estudiando turismo, más contexto, ella había estado trabajando con niños, con eso de enseñar y pues a ella le gustaba, solo que no se daba cuenta realmente de qué era lo que quería, entonces sabía que le gustaba, pero ella estaba estudiando turismo. El evento cumbre fue por su primo que falleció, y ella se dio cuenta que en la vida tienes que hacer lo que te gusta, porque no sabes qué va a pasar. Entonces si no estás feliz con lo que estás haciendo, pues entonces qué haces, tienes que estar feliz y hacer lo que te guste y eso fue lo que hizo ella, por eso está aquí, haciendo algo que a ella le apasiona y le gusta. (S5, 26/09/2022)

Se hace evidente aquí el tema de darse cuenta de cómo el entorno o elección pasada influye en las decisiones de vida. Aquí, Paola eligió estudiar turismo por

“facilidad” y para complacer “las expectativas” de su familia. El evento cumbre que la empujó a cambiar de carrera fue la muerte de una persona cercana. Este triste evento cumbre demuestra que a veces las incongruencias y angustias más fuertes obligan a salir de la zona de confort y, por consiguiente, elegir proyectos de vida más significativos.

Paola demuestra una habilidad muy bella en usar y escuchar a la incongruencia y sus emociones para entender sus necesidades. Es exactamente lo que se describe en *Enseñanza del inglés desde la pedagogía de las emociones* hablando de actitudes facilitadoras para la enseñanza:

Desde esa perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje se traduce en una Pedagogía de las Emociones donde a través de la disposición activa, amorosa, afectuosa y desde la sensibilidad del docente, se puedan detectar las necesidades, habilidades e intereses de los y las estudiantes. (Rodríguez, p.10, 2014)

En el contexto de esta intervención en grupo, mediante el compartir experiencias y generar comprensión empática, las docentes en formación fueron fomentando estas habilidades que después utilizarán como docentes con sus alumnos/as. Se logra ver que fue a través de la vivencia (de nuevo, el aspecto de aceptación de la fenomenología de las participantes), que entendieron la necesidad de crear un ambiente seguro y que lo lograran reproducir en sus salones.

A lo largo del taller, mientras las estudiantes ganaban en autoconocimiento, también se tocó la cuestión de autoestima en relación con las instituciones educativas y el entorno que proporcionan.

Dayana: La prepa, pues ya me sentía mejor, porque la segunda secundaria me ayudó a mejorar, y ya la prepa fue más fácil, tenía más amigos, como que encontré mi grupito de personas con las que compartía gustos y todo eso, a mi mejor amiga con la que hablaba de todo. Mis calificaciones pues, ahí fue cuando me empecé a dar cuenta de esto no me gusta, esto se me hace difícil,

pero aun así tampoco es como, soy como aplicada, yo no me considero inteligente, pero suelo entregar las cosas, entonces creo que por eso me fue bien, era como de promedio de ocho, creo que terminé con 9.0, entonces por entregar las cosas.

Ca: Eso no me parece algo de alguien que no es inteligente.

(...)

Dayana: (...) Es que, bueno esta universidad tiene esta regla de, te voy a reprobar si repruebas el examen y eso me ha estado haciendo que me vaya a extraordinarios aquí, pero en mi prepa los exámenes valían máximo el 40%, y pues si los reprobaba era como, no importa, tienes lo demás, pasas, entonces en general pues yo hacía todo, hacía todos los trabajos, entonces si sacaba cinco en el examen, tenía ocho en la boleta, entonces era bastante bien.

Y pues era un ambiente que me gustaba mucho en la prepa, hacíamos muchas actividades entre todos, nos íbamos de viaje, había como interpretas, (...) era superpadre, me encantaba mi prepa, aparte no usábamos uniforme” (S3, 19/09/22)

Aquí Dayana va descubriendo que el entorno de estudio que había tenido influyó muchísimo su habilidad en tener buenas calificaciones. Pasar de una secundaria horrible a una preparatoria en la que se sentía muy bien cambió totalmente sus perspectivas. Hasta cambió su percepción de su valor porque valoraban la regularidad y aplicación de los estudiantes más que tener que aprender algo de memoria. Ella va notando que su percepción de inteligencia depende de notas, y, por consiguiente, del sistema de notas de la institución en la que está.

Esa cuestión de valor es teorizada con el término de “autoestima” por Raúl Montes de Oca Rodríguez (2004):

En este artículo se entenderá autoestima como el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos. Este juicio está relacionado con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad, los cuales son el resultado de dos aspectos:

- del aprendizaje y las experiencias obtenidas gracias a la interacción social y
- la influencia del entorno.

También, este juicio está sustentado por las valoraciones que se hacen de los estudiantes; por el factor étnico, su género y estado socioeconómico. Este juicio no es estático, sino más bien evoluciona o cambia y se considera como la culminación de los estadios, eslabones o etapas que se mencionan seguidamente. (p.53).

Las participantes entonces se fueron dando cuenta de cómo su historia personal ha forjado su visión del mundo, pero también de sí misma. El mejor ejemplo que ha sido compartido fue el de Melissa, que muy valiosamente reveló sus vivencias sobre un difícil camino:

Melissa: Pues al inicio como que, pues sí estuvo bonito la escuela desde el kínder hasta quinto de primaria, entonces estuve como ocho años en la misma escuela, entonces tenía a mis amigos, estaba muy bien (...) El problema vino cuando pasé a secundaria, yo vivía en la Ciudad de México y me mudé aquí a Morelos, pero yo lo [inaudible], porque siempre a lo largo de mi vida había sido lo mismo. (...) Pero el problema llegó junto, pues me cambié, y yo no me quería cambiar, yo estaba feliz de pasar a secundaria con mis amigos, pero mi mamá se tuvo que venir para acá. Y pues yo me sentía muy feo, porque pues nunca me había mudado o cambiado de escuela, ni de amigos, entonces sentí muy feo, yo no quería, mi primer año sí lo sufrí bastante, mis calificaciones empezaron a bajar y como que, en general, los tres años de secundaria me fue muy mal, primero por el cambio y pues por el cambio de personalidad; porque antes yo sentía que podía hacer amigos fácil, pero después me volví todo lo opuesto, se me hacía muy difícil hacer amigos, y creo que hasta la fecha se me dificulta mucho hacer amigos (...) Entonces toda la secundaria fue muy mala, también vinieron como muchos cambios, físicamente me sentía mal, de mi apariencia...

(...)

Ca: Te sentiste sola ¿no?

Melissa: Pues sí, tenía pocos amigos, y no le interesaba a los demás, o sea, siento que fue un problema muy grande en mi vida social, porque en general todo estaba bien, mis calificaciones estaban mejorando, ahí fue cuando mi mamá ya me estaba empezando a exigir, porque me fue mal en secundaria, ahí me empecé a interesar más por la música que es mi *hobby* o algo que me gusta mucho, y pues estaba en un taller de música y tenía obras de teatro y yo tocaba, entonces me gustaba mucho eso. (S3, 19/09/22)

Aquí Melissa se da cuenta que el cambio drástico de ambiente ha modificado totalmente su percepción, hasta sus elecciones de vida. Su percepción de valor y autoestima frente a sus expectativas de nuevo ambiente cambió drásticamente, tanto que su comportamiento demuestra un cambio de personalidad: de sociable a tímido. Nos comparte que se siente muy sola e incapaz de hacerse amigos. Ella explica que el malestar que vivió consecuentemente a su mudanza forjó su desarrollo. Vemos también que influyó en sus calificaciones. Se da cuenta al hablarlo que se empezó a sentir mejor al momento que tuvo la posibilidad de hacer actividades que de verdad le gustan, como tocar guitarra.

Desde un punto de vista personal, ha sido un reto sinceramente difícil el acompañar a Melissa en esta etapa. Se encontraron similitudes muy fuertes con mi historia personal y tocaba una herida todavía muy débil y sensible. Lo que al final ha sido muy bonito fue que la experiencia nos enfrentó tanto a una como a la otra a la necesidad de sanar esta sensación de no ser suficiente. Aun si la intervención nunca había tenido por objetivo la implicación personal, permitió ver el alcance que puede tener un entorno de aceptación. Al final, creo que aprendí humanamente tanto de las participantes como de mí misma.

En este espacio en el que se pudo analizar y compartir libremente, se fue dando cuenta que ha construido creencias muy fuertes sobre ella misma y sus habilidades. Cuando se habla de creencias, hace eco al trabajo de Sierra Medina sobre el tema:

En general, las creencias se pueden entender como aquellas concepciones o ideas internas que se tienen acerca del mundo circundante, que determinan la forma de pensar y/o actuar, son generalizaciones sobre la causa y/o consecuencia de las situaciones vividas, por ello pueden ser determinantes en la respuesta a situaciones específicas. (2020, p.21)

Se acaba de ver que la concientización de la historia propia fue fluyendo y destacó las formas que han tomado los conceptos mencionados en esta categoría en sus experiencias.

Desde un punto de vista personal, diría que ha sido de mayor importancia dar el espacio de existir a estos momentos llenos de emociones, vivencias, pero también sanación grupal al sentirse aceptados, escuchados y acompañados. La sinceridad al compartir permitió a todas abrirse y así, ver claramente su historia personal.

El entendimiento de esas nociones dentro de la intervención ha sido de mayor importancia para que las participantes también entiendan las consecuencias que ha tenido en sus proyectos de vida. Más específicamente, cómo influyó en sus proyectos de vida.

7.1.2. *Proyectos de vida como profesor: cómo la historia personal influye*

Esta subcategoría es una continuación natural de la primera. Ahora que se ha analizado la historia personal, el contexto de crecimiento, el siguiente paso fue analizar el impacto que ha tenido en las decisiones de las participantes, cómo forjó su visión del futuro y sus mecanismos de elección y actitudes al respecto. Para lograr un entendimiento global de lo estudiado en esa parte, es importante empezar por una definición concreta y detallada del concepto de “proyectos de vida”.

Los Proyectos de Vida -entendidos desde la perspectiva psicológica y social- integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo. (D'Angelo, O., 1986, p.7).

Son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta. (Hinestroza Mosquera, Cardona Marín y Aragón Córdoba, 2021, p.56)

En otras palabras, los humanos crean relaciones psicológicas entre su persona y la sociedad. Esas construcciones de la mente son influidas por el contexto social, las relaciones con la familia cercana, cualquier evento impactante en la infancia y muchos más factores. El conjunto de dichas relaciones psicológicas y creencias se llama marco de referencia. Significando que el humano se refiere a esas combinaciones para interpretar el mundo a su alrededor, así como su propia persona. Por consecuencia, también actúa e interactúa con la sociedad, con base en ello. Ese marco de referencia crea en un individuo proyectos de vida. Es decir, que tiene objetivos que quiere lograr, personalmente, profesionalmente, de qué tipo de persona quiere ser, dependiendo del sistema de valoración y percepción mencionado anteriormente.

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (Hinestroza Mosquera, *et al.*, 2021, p.56)

Esa apertura en el futuro puede ser muy benéfica para ir entendiendo y modificando sus decisiones y proyectos de vida, mientras uno va ganando en autoconocimiento. La historia de Paulina, contada por Paola y Melissa es un buen ejemplo de ello:

Paola: Pues Pau siempre quiso ser veterinaria, y su sueño siempre ha sido tener un albergue, y sí hizo como mucho mérito para meterse en ese ámbito, se relacionaba con gente del ámbito y estuvo de apoyo en una veterinaria, y le gustaba mucho ir.

Melissa: Hasta que dejó de gustarle, porque al inicio todo era bonito, hasta que se dio cuenta que no era lo suyo realmente; veterinaria tenía mucho que ver con pues anatomía y todo eso, y es muy difícil y se le hacía algo muy pesado, no le gustaba simplemente. Entonces ya cuando iba a la veterinaria, ya dejó solo de bañar a los perros y pasaba a cosas más complicadas, y dijo, ya *bye*.

Paola: Era muy estresante para ella, nos cuenta que dejó de ir un tiempo, porque entrar a las consultas era estresante para ella.

Melissa: Ella opina que fue muy bueno que empezara a relacionarse con ese tipo de cosas como para darse cuenta que era algo que no iba a poder ni quería hacer, y fue cuando ella se preguntó: ¿Esto voy a querer hacer toda mi vida?

Paola: Y pues decidió que no, y decía que ahorita le causa un poco de nostalgia tal vez, porque es un sueño que trae desde niña, entonces pensar en el hecho de que no lo pudo cumplir, pues le da como cierta nostalgia.

Melissa: Y pues sí, el evento cumbre fue como todo este proceso en el que se dio cuenta de que no era lo suyo, o sea, no era lo que le gustaba, como que no le hacía sentir bien, ese era el problema. (S5, 26/09/2022).

Ahí se ve la importancia que ha representado en la vida de Paulina dejarse la libertad de intentar hacer lo que le interesaba. Le ayudó mucho comparar su sueño con la realidad y dejarse la posibilidad de no tener que quedarse en el mismo camino. Como se ha visto en la subcategoría interior, también fue lo que destacaron sus compañeras y le fueron dando un significado personal al enfocarse en ello.

Siguiendo con la definición de Hinestroza Mosquera, *et al.* (2021), el proyecto de vida también se define en relación con el mundo emocional dependiendo del ámbito social en el que uno ha crecido:

Un proyecto de vida es un conjunto de planes resueltos cognitiva y emocionalmente colocados en un contexto social específico, cuyo contenido es esencialmente un objetivo revelado a través de la comunicación, lingüística y no lingüística. Incluye las acciones resultantes. Moffat (1991) recuerda que los proyectos de vida solo son posibles en conexión con otros. Esto significa que, como afirma, nadie crece solo, en este caso los hitos alcanzados son pocos, pobres y limitados. (Hinestroza Mosquera, *et al.*, 2021, p.58)

Para ilustrarlo, la experiencia de Melissa apoya mucho esa visión, porque ella hizo una elección de estudios basándose en su creencia de no ser suficiente:

Ca: No te sentiste en tu lugar adecuado ¿no?

Melissa: Sí, pues sí tenía cuatro amigos, que siguen siendo mis amigos ahorita, pues en general con los demás pues no. Luego después de eso entré a clases de piano, por lo mismo que me gusta mucho la música y quería estudiar música, pero ya no, estoy aquí.

Ca: ¿Por qué no estudiaste música?

Melissa: Ay porque, bueno fue por una razón, fue por un compañero que tuve en tercero de preparatoria, que él entró, y pues él es muy bueno tocando, toca

guitarra, bueno tiene muchas cosas y toca muy bien, entonces empezó eso de verlo y decir “es que yo no soy buena, yo no puedo”, y dejé de tocar y me sentía como mal y sentía la presión de que ya tenía que entrar a la universidad, pero yo me sentía mal, yo no puedo, yo no sé tocar, no voy a poder estudiar eso.

Ca: Como que te comparaste bastante.

Melissa: Sí, y pues él sí entró y ahorita está estudiando en el Tec, siempre veo sus historias y me siento mal. Se sintió muy feo eso, mi familia me empezó a decir, “ya buscaste escuelas, ya viste”, pero yo no quería, no buscaba ni nada, porque me sentía mal.

Ca: Yo a lo que escucho, de un lado tenías tu *hobby* lo que de verdad te gustaba, pero no te sentías lo suficiente para entrar y al mismo tiempo estabas muy decepcionada de no poder estudiar eso y tenías la preocupación de tu familia al lado.

Melissa: Sí, cada vez que veía a mis tíos me preguntaban “tú ya viste lo de la escuela”, “no, no he visto nada”, y me regañaban de, “ya tienes que saber”, y cada vez pasaba más el tiempo y ya tenía que entrar a la universidad, entonces al final dije “no, ya no voy a estudiar eso, no puedo, no lo voy a hacer” y fue cuando entré aquí, porque mi prepa tenía convenio con esta escuela, y pues inglés sí sabía, me había certificado antes en esa misma prepa, entonces dije pues algo que tenga que ver con el idioma, si no es música, al menos el inglés, que también me gusta. Y por eso entré aquí, y ahora pues aquí estoy estudiando, sí me gusta, aunque se me complica un poco, porque no soy una persona muy responsable. (S3, 19/09/22).

En esta parte, Melissa cuenta cómo decidió estudiar para ser maestra por una gran decepción en la preparatoria. Mudarse en un pueblo en la secundaria había sido un cambio muy difícil para ella, que le había impedido crecer un círculo grande de amistades. El momento en el que se empezó a sentir bien, fue cuando empezó a estar en un grupo de música en la preparatoria.

Al momento de elegir estudios, su familia le puso mucha presión, que estresó su proceso y provocó ansiedad paralizante. Además, uno de sus compañeros, que era muy bueno tocando guitarra, entró en el Tec de Monterrey en producción musical.

Ella sentía que no era suficientemente buena para entrar en este tipo de cursos, entonces no investigó nada de los programas en relación con la música. Hoy en día todavía se siente mal viendo la vida de ese compañero y queriendo tener la misma y a la vez sentir que no lo merece.

Ahí vemos directamente el impacto de la educación y de la autoconfianza en las elecciones de vida. Como Melissa no se sentía suficientemente capaz, decidió no darse la oportunidad de hacer lo que de verdad le gusta hacer. Como ella lo compartió, es una herida que aparentemente nunca ha sido trabajada, cada tema que la toca todavía le produce dolor.

Por último, la razón por la que es importante tratar esos temas con docentes es por el impacto que ellos mismos van a tener con sus estudiantes en estos temas:

Mejía (1999) sostiene que, en educación, se debe animar a los estudiantes a mantener una orientación a las tareas de la meta en relación con su trabajo académico, y crear un clima emocional de clase que enfatice tareas de orientación hacia la meta. Las metas de la tarea representan el interés del alumno con los materiales y conceptos dominados, la búsqueda de desafíos y el aprendizaje en sí mismos. Las metas de desempeño del yo, representan el interés de la persona con las comparaciones sociales, y esto provoca que lo haga mejor que otros, muestre su inteligencia y evite ser incompetente. (Hinestroza Mosquera, *et al.*, 2021, p.58)

Esta teoría de relación entre la educación, el tema estudiado, su aplicación, y crear un entorno propicio para lograrlo también es confirmado por las teorías de Rogers (2011):

Otra implicación para el maestro es que el aprendizaje significativo solo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como este es y comprender sus sentimientos. Tal como indican las condiciones tercera y cuarta antes enunciadas, el docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de

miedo, inquietud y desilusión en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje. (Rogers, 2011, p.254)

Debemos comprender que la actitud descrita se apoya en una confianza básica en la tendencia autorrealizadora de los estudiantes. La hipótesis de trabajo de este educador es que cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear. Su función, pues, consistiría en desarrollar una relación personal con los educandos y en crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo de esas tendencias naturales. (Rogers, 2011, p.255)

Esa categoría sirvió para demostrar, primero, la importancia de ver la historia propia de cada persona para que reconociera y concientizara qué le ha pasado. Segundo, el impacto que el contexto de vida puede tener en los proyectos de vida, pero también cómo un profesor puede influir la definición de dichos proyectos hasta ayudar a cumplirlos. Se ha podido observar a lo largo de esta primera categoría, la importancia de fortalecer el grupo creando un espacio sin juicios, en donde se escuchó y se entendió la palabra de cada participante. Como se ha mencionado anteriormente, ha sido importante también destacar el punto de vista de cada una y cómo resignificó la experiencia de las demás para ellas y para sí. La manera en que la intervención ha tenido un impacto en la vida de las profesoras en formación, en el sentido de que un solo profesor puede impactar y cambiar la vida de un alumno para bien o para mal. Antes de pasar a la siguiente parte de esos resultados sobre la intervención, a manera de transición se van a presentar ejemplos de los profesores que han tenido un impacto significativo en las participantes del taller y por qué.

Diana: Y la cuatro, es una profesora que se llama [inaudible], no la conocen, porque ella me enseñó inglés desde cero, en la prepa no sabía, sí sabía lo básico, pero así de que presente, pasado, futuro y eso no tanto. Y siempre era muy exigente, pero también me impresionaba por su trabajo, era muy alegre, la amo.

Ca: Y cómo se comportaba ella contigo, aparte de la exigencia.

Diana: Pues sí era muy amable conmigo y también notaba que con todos los estudiantes pues se interesaba en ellos, entonces siempre como que ubicaba a todos y no era el profesor que te decía, “ay ¿cómo te llamas?”, simplemente como que trataba de ser así amable y hacer la clase muy amena. (...) Cuando la veo lloro.

Ca: ¿Por qué?

Diana: Porque está muy bonito, es que ya tiene muchos años que nos conocemos.

Ca: Entonces es un sentimiento honesto.

Diana: Sí, marcó mi vida. (S5, 26/09/2022)

Aquí se puede notar una emoción innegable que tiene Diana al recordar a esta profesora. Podemos ver que lo que le ha marcado fue su atención al detalle y al mundo interior de cada alumno. Se sentía vista y aceptada. En palabras de desarrollo humano, la ha aceptado incondicionalmente, pero también desplegó una profunda empatía, la habilidad para ponerse en su lugar y entenderla a ella y a los demás estudiantes.

Paulina: ¿Y profesores importantes? Tengo muchos que me acuerdo, pero tengo una profesora de inglés de la primaria, que aparte de que en mi primaria no les importaba el inglés mucho, como que con que sus profesores hablaran un poquito de inglés ya los contrataban, pero ella sí tenía experiencia, sí tenía exámenes, certificaciones y todo, porque sí estaba enfocada, de hecho, creo que era la mejor de las maestras. Aparte en sus clases se veía, porque no nada más hacía cosas del libro.

Y era muy linda con todos, me acuerdo mucho la época en que me empezó a pegar el divorcio de mis papás, o sea, y tenía unos años, pero como que me empecé a dar cuenta y todo, y me ayudó mucho, porque quería que yo me sintiera cómoda en la escuela y en el salón y todo, entonces era muy linda con todos. De hecho, la he visto en la calle y se acuerda de mí.

Ca: Entonces ella también como que recuerda a todos sus alumnos y le era importante tener un impacto en sus vidas.

Paulina: Sí porque de hecho trabajó un tiempo ahí, pero luego se tuvo que salir por problemas de salud, y regresó, y se acordaba de todos, como si nos hubiera seguido viendo esos años que no nos vio. (S5, 26/09/2022)

Ahí se observa con Paulina, que lo que ha sido significativo con esta profesora fue su voluntad en acompañarla en una etapa difícil de su crecimiento. También la atención que ponía en sus alumnos se ha sentido genuina y sincera porque aún años después se acordaba de todos y se ha esforzado en buscar contacto y seguir con una relación significativa.

Ca: ¿Qué crees que ese profesor hacía para que te acuerdes tanto?

Paola: Intentaba explicar las cosas de manera diferente, o sea, sobre todo en temas que podrían ser complicados cuando haces la transición de primaria a secundaria, él buscaba formas diferentes de enseñar las cosas, y como que se me quedó mucho eso, no centrarte solo en algo, porque no todos aprenden igual, entonces buscar alternativas. También tocaba cosas importantes, si te sientes presionado en un tema o así, no te frustres, como que no hacía estresante la materia y eso me gustaba mucho.

Ca: ¿Y crees que te ayudará como maestra en inglés?

Paola: Sí, porque me hizo ver justo eso, que no a todos les funciona la misma forma, entonces ver como la dedicación que le ponía, pues me hace querer dedicarme igual, buscar alternativas, enseñar de diferentes formas.” (S5, 26/09/2022)

Paola describe profesores que toman en cuenta el marco de referencia de cada alumno, así como sus diferentes inteligencias para poder enseñar matemáticas. Esos profesores la marcaron porque al tomar en cuenta cada alumno por quien realmente es, han logrado transmitir el conocimiento necesario, pero también la confianza que el estudiante necesita para lograr el requisito. Por último, también les dio un espacio de autoconocimiento para entender las diferentes técnicas que a veces funcionaron o no para cada uno.

De todo lo dicho en esta sesión, se destaca que los profesores que han sido importantes para los participantes fueron los que los aceptaron como son, adaptaron sus enseñanzas para las diferentes formas de aprendizaje, y también los que crearon un vínculo humano con cada alumno. En otras palabras, lograron crear un espacio seguro y una relación facilitadora. Como fue mencionado por Rogers (2011), se usaron herramientas de facilitación para lograr una enseñanza más significativa y se colocó a la persona en el centro, obteniendo con ello incluso un favorecimiento en el aprendizaje. Este hecho sirve de puente para llegar a la segunda categoría de esos resultados.

7.2. La relación con el alumno: El vínculo necesario para la enseñanza

Esta categoría tiene por raíz las dos primeras partes de la fundamentación metodológica. La idea general era aplicar las herramientas de facilitación al ámbito escolar dentro de la relación docente-alumno. Para lograr que las profesoras en formación entendieran estos métodos, era importante que experimentaran primero la base humanista de facilitación: la experiencia y aceptación de la vivencia propia. La segunda etapa consistió en entender las dinámicas para aplicarlas dentro de la enseñanza. Esta categoría toca las bases del Desarrollo Humano: las habilidades facilitadoras, así como la importancia de la consciencia de la implicación personal, como medios para crear un vínculo nutricional para la enseñanza.

7.2.1. Darse cuenta de sí mismo y de sus emociones, en la configuración de los otros y con los otros

Como en el papel del facilitador, el docente tiene que estar pendiente de su vivencia para lograr la congruencia, transparencia y la aceptación del otro. Para alcanzarlo, una parte importante del proceso consiste en darse cuenta de sí mismo, de sus emociones a través de las reacciones del cuerpo, así como de quiénes son o quiénes quieren ser en esta configuración. Con este objetivo, el taller fue creado dando herramientas que se aplicaron en cada sesión para reforzar este hábito. Se experimentó con meditaciones en forma de escaneos del cuerpo, para dar espacio a ello en la consciencia y reconocer las emociones que trata de transmitir. Para aterrizar la experiencia general de las sesiones, cada reunión se terminó haciendo una “rueda de la consciencia” en la forma de bitácoras. Las participantes describieron un evento, y respondieron preguntas describiendo: los hechos, las sensaciones físicas, los pensamientos, las emociones, lo que querían hacer, lo que hicieron y, por último, reflexiones generales sobre las experiencias. Este ejercicio dio el espacio a cada una para escucharse, notar la vivencia e interpretarla. Les permite descubrir partes de sí mismas, de sus reacciones, y ser conscientes de quiénes son dependiendo de las dinámicas a las que se enfrentan. Este autoconocimiento facilita la habilidad de atenderse, así como ser congruente dentro del salón de clase.

El concepto de tener una reacción física como señal de emoción fue explicada desde la primera sesión:

Ca: [A propósito de la presentación de la película *Good Will Hunting*] Como que [el personaje del psicólogo] descubrió un tema sensible. Bueno todos tenemos temas sensibles, causados por otros momentos en nuestras vidas. Pueden pensar en un momento en el que ustedes han tenido como una reacción desproporcionada o no controlada como el psicólogo, porque se tocó un tema en particular o si se toca un tema en particular cómo se sienten; no tienen que compartir ni el tema, ni lo que les pasó, si lo quieren compartir es un lugar seguro, pero vamos a ver primero una reacción si están de acuerdo.

Y si no, porque hay personas que no reaccionan necesariamente como con acciones, pero también ver un momento de qué tema se tocó y cómo se sintió. Por la reacción también puede ser una emoción muy fuerte, que consideramos como desproporcionada, sin que sea la palabra en sí. (S1,12/09/22)

Esta intervención fue seguida de un momento de compartir. Melissa fue la primera en abrirse:

Ca: Porque ya tienes la costumbre de que reacciona fuerte [hablando del padre de Melissa], ¿no?

Melissa: Pues sí, siempre me dice cosas, pero me vale lo que él piense, pero creo que yo le estaba diciendo que ya superara a algo que pasó, porque siempre como que me recuerda cosas que ya pasaron, entonces yo le estaba diciendo como que ya lo superé y mencionó a algo, o bueno a una persona que me hirió más fuerte. Y la gente sabe pues que era al menos con mis papás, pues saben que nunca se toca ese tema porque para mí sí es algo como muy difícil, entonces me lo dijo como muy, para dañarme.

Y pues sí sentí muy feo, él estaba en su camioneta y le aventé la puerta y le pegué muy fuerte, ya no me acuerdo cómo pasó, pero sí reaccioné muy feo, así feo, como muy agresivo. Yo no soy así, no me pongo agresiva, ni me gusta enojarme o pelear, pero sí lo que me dijo sí sentí muy feo, porque yo nunca le

diría algo a él que le doliera, por eso quiero aprender más del Desarrollo Humano.

Ca: Entonces te hizo enojar de un lado porque es un tema difícil y de otro porque sentiste que lo diría solo a propósito de dañarte.

Melissa: Sí, sí porque sí dije: que poca madre (risas). La verdad no debió de haber hecho eso, no había necesidad de mencionarlo, lo hizo nada más para herirme, estaba buscando solo cosas para herirme y encontró lo que sí me hacía sentir mal y me lo dijo y no le importó. (S1, 12/09/22)

En este momento, Melissa contó que su padre reaccionó a uno de sus comentarios con el único objetivo de dañarla. Ella se acuerda de cómo se sintió y de su reacción. Era una reacción agresiva, que generalmente no tiene porque no le gusta estar en ese estado. Al contarnos su experiencia y cómo se sentía su cuerpo, se dio cuenta que su reacción fue muy fuerte porque su papá la trató de dañar a propósito.

Con este ejercicio en la primera sesión, se dio el primer paso al ella darse cuenta. Según Rogers (1983), este autoconocimiento es necesario en la docencia.

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquel debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que pueda enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que se sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra. (p.253)

La importancia del darse cuenta en la docencia está destacada por Soffchi (2002) a través de un concepto que define como *el descubrimiento realizado*. Subraya que el docente encuentra dificultades al enseñar cuando no acepta sus sentimientos cuando surgen por lo que son. Crea una incongruencia al actuar como si los aceptara cuando en realidad no es así.

Creo que esta dificultad de aceptar ciertos sentimientos que surgen en mí tiene que ver con mis propios constructos de los que es ser “bueno” o “malo”. Históricamente me ha costado fuertemente aceptar sentir el rechazo hacia otros por miedo de estar siendo una “mala” persona. (p.23, Soffchi)

En esta recuperación, insiste en la importancia de reconocer, vivir y aceptar sus emociones tal como son para lograr fluir con sus alumnos y ser transparente.

A lo largo de la intervención y gracias al trabajo de la “rueda de la consciencia”, las participantes fueron profundizando en su autoconocimiento.

Al hablar del estrés que me generaba la escuela en el pasado me hace pensar que mi recorrido en los estudios ha dado giros que me hacen sentir mejor conmigo y ya no me da pena compartir como era mi yo de los estudios, ya que por mucho tiempo sentí vergüenza de ello. (...) Mis emociones durante la sesión de hoy fueron de alivio, recordar momentos difíciles en los estudios y ver cómo he avanzado en mi forma de ser me hace sentir mucho mejor conmigo misma. (Paulina, S3, 19/09/22)

Aquí se ve que Paulina se alivia al poder compartir, se da cuenta de sus avances. En este ejercicio de rueda de la consciencia, define que estar bien consigo misma es un valor importante para ella.

Estuve un poco nerviosa al contar una parte de mi vida, por lo que mi cuerpo reaccionó de tal manera. (...) pero creo que entre más compartía mejor me sentía y me daba cuenta de que no todo era malo (...) me sentí bien, tranquila, un poco nostálgica y feliz (...) Creo que mi intención fue ser honesta respecto a mi vida estudiantil y recordar cómo me ha afectado. (Dayana, S3, 19/09/22)

Dayana describe el alivio gradual que ha sentido al poder compartir su experiencia con el grupo mientras se daba cuenta que lo puede hacer con confianza.

Me sentía un poco nerviosa, con frío y con dolor de cabeza. (...) Pensé que hoy me sentía más relajada de lo habitual y que estaba respondiendo las preguntas con mayor sinceridad de lo que normalmente haría. (...) Por un momento me sentí un poco vulnerable, pero después mi cuerpo se llenó con un sentimiento de paz, sentí como si poco a poco fuera dejando atrás todo ese prejuicio que sentía sobre mí por parte de mis compañeras. (...) Mi intención siempre ha sido la misma, quiero que mis compañeras me conozcan y siento muy bonito que me presten atención y me den consejos sobre cómo puedo mejorar, o de cómo es normal equivocarme. Especialmente el consejo que me dio Fernanda hoy (...) Compartí mi experiencia como maestra y le agradecí su consejo, siempre sus consejos me ayudan a sentirme mejor. (Melissa, Bitácora S5)

Al identificar sus sensaciones físicas, Melissa logra destacar valores suyos: uno, ser honesta con sus compañeros y que aprendan a saber quién es realmente, y dos, sentirse acompañada y aceptada.

Sentí cómo se paralizaba mi cuerpo. (...) Pensé en que mi mamá me iba a regañar porque no quería que pensara que manejé y bebí. (...) Sentí muchísimo miedo, me enojé y estaba muy frustrada. (...) Tuve muchas ganas de llorar y deseé no haber ido a ese bar. Me quise ir. (...) Me quedé en el bar con mis amigas, pero sí estaba muy triste. Le escribí a mi *novie* para contarle y poder tranquilizarme un poco. (...) Estaba muy frustrada conmigo porque el tomar la decisión de comenzar a manejar me costó mucho trabajo y siento que es como defraudarme a mí misma, porque a parte no me gusta hacer mal las cosas entonces estaba muy triste. Pude llorar y eso me ayudó a sentirme mejor, pero pude aceptar la ayuda de mis amigas. Y aunque me costó un poco de trabajo seguir disfrutando, traté de hacerlo. (Denisse, S2, 14/09/22)

Aquí, Denisse, tiene el descubrimiento valioso de que su reacción física ante la situación tenía que ver con el miedo a la probable reacción de su mamá, y también por un juicio personal hacia su concepto de sí misma. También demuestra en sus

acciones la necesidad de estar en contacto con personas en quienes puede confiar, como su pareja y amigas.

Fui al psicólogo después de mucho tiempo. Había dejado de ir porque mi psicóloga dejó de dar consulta. Me encontraba en un momento muy oscuro la semana pasada y tuve que volver al psicólogo, pero buscar uno nuevo. Esta vez me permití llorar (algo que nunca hago) y desahogué mis sentimientos encontrados. Fue importante para mí porque es difícil buscar ayuda cuando sabes que necesitas más que una terapia y debes acudir a medicamentos. Me encontraba nerviosa y triste, pero al final de la sesión logré sentirme mejor y fue decisivo porque nunca había pedido ayuda de esa forma y nunca había admitido que necesitaba otro tipo de ayuda. (...) Me sentía dentro de mí misma, usualmente me siento fuera de mí, pero esta vez sentía que estaba dentro de mi mente. Me costaba respirar y sentía mucho dolor corporal. Y náuseas. (...) Creo que eso se debe a que ya tenía mucho peso emocional encima. Estaba muy cansada y siento que la parte de sentirme dentro de mí misma es que era tanto el peso que en mi mente sabía que era un momento muy difícil y oscuro y tenía que afrontarlo desde adentro. (...) Me sentía profundamente triste, no paraba de llorar y no hay otro sentimiento presente desde entonces. Me siento triste por primera vez en mucho tiempo. Siempre me sentía frustrada, enojada, cansada, pero ese día solo me sentía triste (...) Creo que mi intención era lograr conectar conmigo misma y tener esa parte de reconocimiento a mis emociones y sentirme (...) Las acciones que pretendo tomar es seguir dentro de este círculo de ayuda para poder avanzar hacia el futuro y esto me está ayudando a crecer como persona porque estoy afrontando un miedo que hace mucho tenía temor de ver a la cara. (...) Descubro que es importante desglosar lo que tenemos o sentimos en el momento para poder conocernos internamente. Además de que escondernos y no tener ningún tipo de comunicación con otra persona acerca de nuestros sentimientos es contraproducente. Aprender a comunicarme es algo que me cuesta y también es algo que me ha ayudado a reconocer lo que siento y lo que debo hacer para estar mejor. (Diana, S4, 23/09/22)

Esta compartición es increíble. Diana se abre hablando de la oscuridad que sentía. Ella explica que no se había permitido hacerlo, ni expresarlo desde hace mucho tiempo. Una vez con una profesional de salud, se permitió vivir su emoción, y exteriorizarla a través del llanto. Eso le permitió conectar con su cuerpo como nunca lo había hecho antes. Toma una decisión importante en este momento, seguir con la ayuda que ha pedido y escucharse. Se da cuenta de lo importante que es para ella ir descubriendo lo que le está diciendo su cuerpo para aprender a conocerse y poder comunicar sus necesidades.

Suele pasar que el profesor esté jugando un rol dando sus clases, así muestra a sus alumnos una persona diferente de quien realmente es. Ese comportamiento cuestiona la autenticidad y espontaneidad de la relación profesor-alumno.

El trabajo que se acaba de observar hecho en la intervención prioriza el autoconocimiento de las participantes y, por consiguiente, la expresión transparente de quienes son en la relación profesor-alumno.

En su trabajo *La importancia de la relación facilitadora en el docente tutor para el acompañamiento a estudiantes en el nivel medio superior*, Pérez (2021) insiste en la importancia de reconocer al docente como un ser humano completo, al hacer alusión a otros autores:

Zárate (2013) insiste en la necesidad de atender a la persona en su condición humana y cita a Abraham (2000), quien expone que el propósito principal de la formación docente es contribuir a identificar sus propias emociones para tener una mayor consciencia en el compromiso de su encomienda socioeducativa. La cita anterior me permite sostener la idea de unicidad, de que el docente debe buscar o se le debe proveer de las herramientas para que se reconozca como un ser humano con diferentes facetas, mismas que si no se integran llegan a provocar una alteración en su modo de interactuar con su entorno, generando serios problemas, incluso identitarios. (p.40)

La relación docente-alumno es definida por ser una interacción humana. El trabajo de aceptación del profesor en esta dinámica se hizo a través de un ejercicio de autoconocimiento. Una importante etapa de este ejercicio consiste en aprender a detectar emociones, comprender cómo son y por qué surgen, para resignificarlas dentro del funcionamiento propio de cada persona. La práctica de este proceso permitió a las participantes entender su propia historia y progresar en su autoconocimiento; esto se evidencia al escucharse mientras compartían cómo se sentían y lo que descubrieron de sí mismas. También destacan la importancia de sentirse escuchadas y, por consiguiente, la voluntad creciente de querer compartir. Este ámbito seguro fue creado gracias a las bases del Desarrollo Humano: las habilidades facilitadoras, así como la importancia de la consciencia de la implicación personal, como medios para crear un vínculo nutricional para la enseñanza. Se descubre, a lo largo de lo compartido por las participantes, que en su formación como docentes hay aspectos inherentes a la capacitación de su formación. Sin embargo, su historia personal, como se ha visto en categorías anteriores, les va determinando en su forma de actuar y moldea la configuración de sus relaciones con otras personas, incluyendo la manera de formar a sus alumnos. En otras palabras, las relaciones humanas y los vínculos que ellas han formado con anterioridad, les ha forjado de forma intelectual y emocional. Se han configurado con base en esas relaciones y experiencias, y el tener consciencia de tales influencias les permite facilitar lo que irán compartiendo con los alumnos. Esto nos dirige hacia los resultados de la última parte de la intervención, probablemente la más importante, acerca de la aplicación de habilidades facilitadoras en la práctica.

7.2.2. La construcción de una relación facilitadora profesor/a-alumno

La relación profesor/a-alumno en la enseñanza-aprendizaje del inglés, para empezar, se caracteriza por ser una relación humana. La interacción entre dos seres completos, que tienen una historia, un entorno familiar, dificultades, facilidades, aficiones, y que habrán de interactuar con un objetivo común: que una persona transmita a otra su conocimiento de un idioma. Esa interacción conlleva muchas cosas. Como se ha visto en la precedente subcategoría, el profesor llega a la clase con todo lo que es, incluyendo su historia, y lo más favorecedor sería que aprendiera a manejar la relación y a ver qué le va sucediendo al interactuar. Es la primera parte de la relación. La segunda consiste más precisamente en su forma de interactuar; es decir, en cuáles son las herramientas que usa al relacionarse con sus alumnos.

Una relación facilitadora es un espacio dentro del vínculo en el que hay respeto, aceptación incondicional del otro, escucha activa y empatía. Como ser humano, el alumno tiene una tendencia actualizante, es decir, que su naturaleza le impulsa constantemente su deseo de crecer y buscar el mejor camino posible, de acuerdo con su forma de ser. Este concepto es muy bien detallado por Moreno (2014) en su trabajo *Consultor en Desarrollo Humano*:

En este trabajo, presupongo que cada ser humano puede hacerse cargo, en mayor o menor medida, de darle dirección a su vivir y generar bienestar en su vida cotidiana, tomando en cuenta los demás y al contexto en el que vive. (...) Pienso que esas posibilidades de autoría y agencia varían, dependen y se mueven con los contextos socioculturales, económicos y políticos. Y que también surgen o se bloquean en las interacciones concretas que ocurren momento a momento. (p.1)

Esa tendencia actualizante generalmente es la que lleva al alumno a querer aprender un idioma. Pero el proceso de aprendizaje crea cierto nivel de incongruencia dentro del estudiante. Es decir, el hecho de estar aprendiendo un idioma le obliga a enfrentarse con nuevas formas de pensar, percibir y expresarse. El proceso crea una incomodidad y requiere resiliencia. Si no se cumple en un entorno facilitador empático,

el alumno puede abandonar la práctica y también tener creencias negativas o crear nuevas tales como: “no soy bueno con los idiomas”, “el inglés es difícil”, “no me gusta aprender idiomas”, “no soy bueno para aprender cosas nuevas”, “nunca he tenido buenas calificaciones”, “nunca he sido bueno en la escuela”, etc. Según Rodríguez (2021), la falta de empatía es considerada como un factor que aumenta la dificultad del aprendizaje:

La relación entre profesores y alumnos es otro de los asuntos clave que hace alusión a la dificultad. En el contenido de entrevistas que se llevaron a cabo con profesores del CUE, sobresale la falta de empatía por la diferencia entre el compromiso y el nivel de importancia que cada uno le otorga a las metas y actividades colaborativas. (p.29)

Una relación facilitadora permite tener un espacio para el error. Si el estudiante se siente aceptado y acompañado empáticamente al cometer errores, se permite cometer más de ellos, y le posibilita aprender de forma más fluida. La relación docente facilitadora también toma en cuenta las motivaciones reales del alumno, así como sus talentos naturales para usarlas como herramientas al enseñar. Por último, un profesor es parte integrante de la vida diaria de sus alumnos, y generalmente tiene una posición de autoridad en el salón de clase. En una relación facilitadora, esa figura convierte el espacio donde se encuentra en un lugar seguro para poder compartir un tema difícil personal por el que se está pasando.

Estos conceptos son expuestos por Fernando Sierra en su trabajo *La docencia, una relación que da frutos*.

Dada esta afirmación, como el señalamiento de Rogers (1983), de que la empatía conlleva, no sólo la comprensión del marco de referencia del otro, sino además, la transmisión de dicha comprensión, es que se considera que la relación interpersonal implica necesariamente la comunicación; esto es, ambas dimensiones conforman una red indisoluble. (...) Lo anterior se refuerza con la propuesta de Moreira (2001), quien enfatiza la importancia de considerar, no sólo lo que acontece a las personas, sino la manera como viven sus entornos,

esto es, el mundo vivido, como lo refiere dicha autora. Por su parte, Rogers (1983), señala que el individuo tiene la tendencia de buscar su crecimiento y desarrollo de potencial humano, y la educación es parte de ello. El clima que logra establecer el docente en el aula, mediante la construcción de una relación comunicativa con sus alumnos basada en la confianza que se tienen, como resultado del interés por conocer y comprender su marco de referencia, propicia la comprensión empática y la interacción entre alumnos en torno a sus intereses educativos. (pp. 18-19)

El primer paso en la intervención, para lograr que las participantes entendieran la importancia de la empatía y de la aceptación incondicional, fue que ellas mismas experimentaran el ambiente que se genera. En la primera sesión, se conversó acerca de las expectativas que tenían con el taller y la razón por la que tienen tales esperanzas. Desde ese momento inició la implementación de las herramientas facilitadoras:

Mariana 2: No, sí es que es lo mismo, queremos herramientas para poder ser los profesores que nosotros no tuvimos, porque no solo es lo que le pasó a Denisse, porque no es la primera vez que pedimos ayuda y nos echan la culpa a nosotros. O sea, hubo una situación con el señor de la entrada que nos trataba mal a nosotros, pero a los profesores los trata bien, entonces reunimos firmas, le hablamos a la directora para que tomara cartas en el asunto, y casi, casi nos dijeron que nosotros teníamos que tratarlo bien a él y no hicieron nada. Entonces aquí no nos dieron el apoyo que necesitamos cuando nos expresamos, entonces ¿qué vamos a hacer nosotros los profesores que no tenemos hoy?

Ca: ¿Cómo ser los profesores que no han tenido y que necesitaban?

Bueno todos están de acuerdo que hubo un problema con la persona de la entrada y todos firmaron.

Mariana2: Bueno, realmente lo quisimos llevar de una manera pacífica porque todos queríamos que esto se solucionara, y ellos no, o sea, dijeron que, aunque, si estuviera ahí la prueba de que algo pasó mal con él, y pues hasta el momento pues nada hicieron para ayudarnos, y es muy importante, entonces

pues sí se entiende que no van a despedirlo, pero realmente no hubo cambios ni nada. La respuesta fue muy, obviamente no fue la esperada, tampoco fue algo por lo que se preocuparan mucho por resolver o por tratar de ser un intermediario y les dio igual.

Ca: Y se sintieron como decepcionados o no escuchados o ¿cómo se sintieron?

Mariana 1: Ignorados

Ca: ¿Ignorados? Qué fuerte. Gracias a ustedes por compartir. Espero que este taller les dé respuestas para que tengan las herramientas para no hacer este tipo de cosas, para que sus alumnos no se sientan ignorados. (S1, 12/09/22).

Aquí, Mariana 2, explica que ella misma no ha tenido ese tipo de profesores y quiere ser mejor que eso. Explica cómo en la misma escuela tuvieron un problema que la administración nunca atendió e hizo sentir a todo el grupo ignorado, les hizo perder confianza en toda la universidad. Este evento expresó un mensaje muy fuerte de parte de la universidad hacia los alumnos. No solamente perdieron su confianza en la institución, pero también la sensación de poder expresarse libremente y de ser reconocidos como un componente fundamental de la relación. Esa intervención fue muy prometedora porque demuestra que en poco tiempo se puede establecer una relación de confianza, puesto que ocurrió dentro de la primera hora de la primera sesión. Confirmó la necesidad de contar con una persona de confianza con quien puedan compartir libremente de manera individual y grupal.

Para lograr transmitir herramientas facilitadoras que contribuyen en la creación de un espacio seguro, se compartió una técnica de expresión de sentimientos, para que las participantes aprendieran a expresarse con transparencia.

Ca: Tal vez lo podrías formular de una forma que no le enoje.

Denisse: Tampoco quiero herir sus sentimientos, porque sé que lo hace desde el amor, aparte el hermano mayor, ella es la más chiquita, entonces siento que le da como mucho miedo eso.

Ca: A lo mejor le podrías decir: Mira, cuando me preguntas tantas cosas me da la impresión de que no confías en mí y me gustaría sentir que confías en mí. Sin decir siempre estás detrás de mí. (S4, 23/09/22)

Esta viñeta es un ejemplo concreto de aplicación de las herramientas que se les están presentando. El objetivo es permitirles expresar sus emociones con transparencia y tratando de no culpar a otra persona por lo que están sintiendo.

Esta sesión tenía por propósito que las participantes expresaran sus sentimientos ante una situación y dieran a conocer sus necesidades de una forma personal, con responsabilidad. El mismo ejercicio fue aplicado con todas las participantes; aquí tenemos otro ejemplo:

Mariana1: Y mi mamá es todo lo contrario, mi mamá tiene un carácter muy fuerte, entonces ella sí me demuestra su cariño y su amor, pues comprándome cosas, esa es su forma, y pues yo una vez le dije: No, es que ya no quiero que me compres cosas, quiero que vayas y me abrases, eso lo voy a apreciar más que comprarme cosas que no te estoy pidiendo, o que tal vez no necesito, o sea, entiendo, lo agradezco, pero yo lo necesito de esta manera.

Ca: Como que le compartiste qué forma de amor te hace sentido.

(...)

Mariana1: No sé, en ese momento sí fue como, ojalá se dé cuenta y me diga algo, y pues pasó tiempo y lo reduje y hasta hace unos días que me comentó que ya no era cariñosa con ella, ya no iba y la abrazaba, entonces en ese momento pues tuve dos sentimientos, tristeza, obviamente por lo que me dijo, y a la vez enojo, porque ella no entendía por qué lo dejé de hacer, porque con mi hermano seguía igual, con mi papá seguía igual y con ella no.

Entonces como que sí me enojé, porque fue de: ¿En serio no sabes por qué dejé específicamente contigo? (S4, 23/09/22)

Mariana nos expone una situación aplicando esa forma de expresar sentimientos. Le ayudó a arreglar este tema de cercanía física con su mamá. El objetivo general de este ejercicio fue permitir la expresión, con el propósito que se

hiciera de forma más natural, pero también para que experimentaran el bienestar que se produce después de compartirlo de manera segura conmigo y el grupo. De esta manera, descubren la importancia de crear un espacio similar con sus alumnos.

Al final del taller, las participantes escribieron cartas para exponer cómo se sintieron en el taller, así como lo que aprendieron. En dichas cartas mencionan herramientas facilitadoras para la docencia:

En este módulo de aprendizaje me he dado cuenta la importancia de ser empático para mejorar condiciones de vida de nuestros futuros alumnos y poder crear un ambiente en donde el alumno pueda tener un mejoramiento en su desarrollo escolar. Esto permite detectar aspectos emocionales que bloquean la enseñanza de nuestros alumnos llevándolos a no aprender de la manera que nosotros queremos lograr con ellos. (Tailu, carta final, S6)

Durante el curso aprendí que la empatía es muy importante para poder transmitir conocimientos, pero también para poder aprender. De las cosas que más disfruté es entender las emociones y cómo canalizarlas, y cómo esto afecta todo lo que hacemos. (Denisse, carta final, S6)

En sus cartas finales, Tailu y Denisse logran generalizar su experiencia y relacionarla con la enseñanza. La empatía abre posibilidades a sus alumnos para entender su historia personal, así como sus objetivos de vida; lo ven como una herramienta para la relación profesor-estudiante.

(...) Creo que ha sido recurrente la cantidad de veces que he mencionado lo gratificante que fue saber que comparto experiencias y situaciones con algunos de mis compañeros, muchas veces solemos centrarnos en nuestras emociones y sentir, sin tomar en cuenta el contexto de las personas que nos rodean, por lo que tampoco pensamos en las consecuencias o cómo les puede afectar cualquiera de nuestras decisiones. (...) Creo fervientemente que la clave para un gran cambio en la sociedad es tener empatía, tener en consideración los sentimientos y contextos de cada persona, dejar de lado la

predisposición y prejuicios hacia los demás; considero aún más importante la inclusión de la empatía en nuestra persona, puesto que en un futuro cercano estaremos frente a un grupo, guiándolos y formándolos para un mejor mañana. (Paola, carta final, S6)

Aquí, Paola no solamente destaca la importancia de la empatía con los demás, sino también consigo misma. Demuestra la combinación del autoconocimiento y de la necesidad de atenderse, para después lograr atender a los demás. Incluso habla de impacto en la sociedad. Se puede notar que considera la vivencia a través del taller como valiosa para lograr un alto nivel de enseñanza y ser un agente de cambio en la vida de sus alumnos. Lo expresado en esta carta es bien resumido por Schmid:

Entonces quien quiera que entienda la persona a través de la relación, a través del diálogo, a través de la asociación, a través de la conexión con el mundo, a través de la conectividad, cualquiera que se ve en sí mismo en la totalidad de la comunidad, sigue la tradición de la concepción relacional de "persona". Ser una persona, por lo tanto, significa ser proviniendo de y en una relación, eso es, ser a través de los otros. (Schmid, 2002, p.3)

Esta categoría está enfocada en la relación profesor-alumno y cómo construirla. Ha destacado dos partes de la integración del desarrollo humano a la enseñanza. Primero, la relación del profesor consigo mismo y cómo entenderse; sus reacciones y motivaciones que le permiten trabajar con consciencia de sí mismo y de los demás. Y después, la relación con el alumno, basada en habilidades facilitadoras, en aceptar y empatizar con el otro, para encontrar formas de acompañarle en el logro de sus objetivos de vida. En este caso, los participantes del taller fueron profesores en formación que no tenían mucha experiencia en la docencia. En el inicio del taller, una participante dijo que esperaba aprender la manera evitar de involucrarse personalmente con los alumnos y no tomarse las cosas muy a pecho. Al final del taller, todos manifestaron su voluntad de ser empáticos y ponerse en el lugar de los alumnos para brindar un mejor acompañamiento. El hecho de experimentar los efectos de un aprendizaje humano, con un espacio para escucharse y expresarse fue lo más destacado en las cartas finales. En lo personal, he desarrollado vínculos muy bellos

con cada uno. Esta experiencia me demuestra, tanto a mí como a ellos, que el vínculo humano no es un factor que se tiene que sacar de la ecuación en la enseñanza, sino al contrario que se debe usar. Permitir a un alumno ser él mismo y que tenga un lugar seguro para aprender, en donde tiene el derecho de cometer errores y en el que se siente acompañado y aceptado, le permitirá aprender de forma mucho más significativa. Por otro lado, un profesor consciente de sus emociones y con la capacidad de aceptarlas y procesarlas, estará más dispuesto al acompañamiento de sus alumnos.

VI. Conclusiones

Este trabajo ha empezado con una voluntad: facilitar el aprendizaje del inglés. El aprendizaje de un idioma siempre ha sido un reto difícil de lograr para muchos alumnos por la incongruencia que genera. Además, el ámbito laboral actual crea una necesidad grande de hablar otros idiomas, así que cada vez más personas tienen que formarse para ello. Al investigar el tema y por mi propia formación como profesora, el enfoque ha ido cambiando. El giro se produjo con un enfoque hacia los docentes. La lógica fue la siguiente: si el alumno necesita un ambiente seguro, en el que se permita ser él mismo y aprender a su manera y ritmo, sería más efectivo y significativo si el educador recibiera herramientas facilitadoras. Además, da la ventaja de poder compartir con otros estudiantes a la vez. Un último cambio se ha impuesto al realizar la intervención: la población se fue especificando. Un centro de formación de maestros de idiomas aceptó la propuesta de intervención: así que se impartió con docentes en formación, a punto de graduarse.

Estas conclusiones tienen por mayor propósito reflejar y cerrar este trabajo de maestría respondiendo a una pregunta previamente enunciada en los objetivos de intervención: ¿Cómo la implementación de habilidades facilitadoras en profesores en formación puede generar condiciones favorables para la enseñanza del inglés y la relación con sus alumnos, así como impactar sus proyectos de vida? Se irá respondiendo en tres partes. Para hacerlo de la forma más transparente posible, se hablará en primera persona para expresar pensamientos y percepciones propios, así como vivencias personales.

Docentes en formación, en una etapa idónea para empatizar con el alumno

Quisiera empezar esta parte recordando que las participantes en el taller eran, en su mayoría, muy jóvenes, con experiencia como profesoras y, a la vez, todavía estudiantes. Ese contraste creó un ámbito perfecto para lograr transmitir habilidades facilitadoras. Primero, porque gracias a sus experiencias recientes, ya se dan cuenta de su importancia y responsabilidad tanto en la sociedad como con sus alumnos. Tienen ya también el conocimiento necesario como docentes internalizado en sus salones en cuanto a la teoría, para poder modificar su comportamiento humano. Me parece que es una parte muy importante porque si hubieran estado todavía en un proceso de aprendizaje de las técnicas de enseñanza, hubiera sido mucha información que tomar en cuenta. Este momento de sus procesos otorga mayor libertad para implementar las habilidades facilitadoras. A la vez, como son jóvenes, todavía tienen presente en su memoria su historia personal para trabajarla y explorarla. También tienen muy claro por qué quieren ser maestras. Aun si no tienen sus proyectos de vida totalmente claros, saben perfectamente por qué eligieron formarse en la docencia. Además, están con una actitud receptiva y dúctil, ante la cual quieren aprender y aplicar el conocimiento que se les deseaba transmitir. Muchas se abrieron con una voluntad muy agradable y disposición al cambio de manera natural y fluida.

Por último, desde mi perspectiva, el mayor obstáculo en la intervención tenía que ver con las condiciones universitarias en las que estaban las participantes. El taller se impartió en un contexto universitario, en el cual las alumnas no tuvieron que aportar económicamente para recibir el curso. Además, éste era únicamente de carácter voluntario. Por lo cual la presencia varió mucho de una sesión a la otra. Creo que un profesor que está trabajando y quiere profundizar su formación como docente, tendría un mayor incentivo para asistir regularmente si este fuera ofertado por su escuela o si hubiera pagado por ello.

De forma general, la etapa en la que se encuentran las participantes fue propicia para la implementación de habilidades facilitadoras. También percibí la

necesidad y voluntad de parte de las docentes en formación de aprender del tema para aplicarlo en su propia vida.

La implementación de las habilidades facilitadoras en la vida de las participantes

Como Rogers fundamentó en sus teorías humanistas: cada ser humano tiene una tendencia actualizante. Es decir, una persona naturalmente tiende a buscar el crecimiento personal. Puede tomar muchas formas diferentes, como, por ejemplo, progresar profesionalmente, aprender a conocerse más, buscar sentirse en paz, desear una relación romántica sana, etc. Esa voluntad lleva a las personas a tener objetivos de vida. A veces son guiones que intentan seguir toda su vida. En ocasiones son objetivos precisos a corto o mediano plazo. Las participantes del taller no fueron la excepción a esa situación. He notado que la edad de 20 a 25 años es importante en el crecimiento de los adultos jóvenes. Lo he descubierto particularmente con las docentes en formación que mostraron pasión por crecer sus conocimientos. Algunas eran más avanzadas en su autoconocimiento que otras, pero todas expresaron mucho interés en todo lo explicado y vivido durante el taller. También, desde la primera sesión noté una necesidad muy grande de tener un lugar seguro en el que se sintieran escuchadas. Desde la primera sesión compartieron asuntos personales con mucha sinceridad y vulnerabilidad. La confianza en el grupo fue creciendo a lo largo del taller. Esos dos factores fueron los que me confirmaron que había una necesidad real aprender acerca de las herramientas que provee el Desarrollo Humano.

En una investigación previa a la creación del taller ya había advertido la carencia de actitudes humanas dentro del salón de clase, especialmente para lograr la optimización del aprendizaje. Durante la intervención, descubrí que la problemática impacta más a los profesores que a los alumnos. Dicho hallazgo no solo me dio una perspectiva nueva, sino que también facilitó mucho la implementación. Fue como si las participantes estuvieran buscando el lugar seguro que algún profesor de su historia de vida había creado para ellas, pero que no sabían por dónde empezar, en dónde buscar la información, ni cómo nombrarlo. Por consiguiente, la transmisión de las habilidades facilitadoras se hizo de forma muy natural.

La implementación técnica

La implementación de las habilidades se hizo a través de un taller fundamentado en la metodología de Investigación Acción y en el método fenomenológico. Es decir, se enfocó en la vivencia presente de las participantes y en sus procesos de reflexividad. Se enseñaron las herramientas facilitadoras, primero de forma experiencial, y después de forma técnica a través de la exposición teórica.

Como fue mencionado en el apartado anterior, existía una necesidad profunda de ser escuchadas, tener el espacio para expresarse, identificarse y reconocerse, así como de aceptación incondicional y empatía por sus situaciones y vivencias; es decir, sus necesidades humanas. Resulta complicado describir la complejidad y profundidad del vínculo que se formó en el grupo y conmigo. Pude experimentar una profunda empatía, la cual ellas percibieron y agradecieron.

Las técnicas que implementé fueron las mismas mencionadas por Rogers en su teoría del enfoque centrado en la persona; es decir, tener actitudes como la empatía, la congruencia y la aceptación incondicional del otro. En este caso también se cumplieron todas las condiciones para lograr una relación facilitadora: estar en contacto con las participantes, considerar que están en un estado de incongruencia, permanecer yo congruente e integrada en la relación, darles un aprecio positivo incondicional, experimenté la comprensión empática del marco de referencia interno de las futuras docentes y me esforcé por comunicarles tal experiencia; ellas recibieron y entendieron mi comprensión y empatía.

Por último, para entrar en detalles más técnicos, apliqué técnicas de facilitación como la clarificación, la paráfrasis, el reflejo, y las síntesis en las sesiones. Las sesiones estaban enfocadas en actividades sobre la historia personal y los proyectos de vida. Para la última sesión, preparamos una entrevista fenomenológica: invité a un profesor para compartir su historia. Mi objetivo era medir qué tanto podían, las participantes, aplicar lo que se les había transmitido durante el taller. En la preparación de las preguntas, sobresalió la manera en que siguieron a la guía de los diferentes niveles de comunicación para llegar a lo más significativo que tenía que

compartir el invitado. Mi mayor orgullo fue en el momento de la entrevista: todas tenían un nivel mayor de escucha y atención. Además, se percibía que escuchaban con sincera empatía y el profesor entrevistado así lo sintió. Adicionalmente, no solo preguntaron lo que habíamos planeado, sino que se esforzaron en usar todas las habilidades facilitadoras previamente mencionadas. Fue un momento muy gratificante para ellas, porque descubrieron que ahora tienen la capacidad y el conocimiento de acompañar empáticamente a una persona en sus acontecimientos y vivencias.

El objetivo de utilizar la metodología de intervención elegida fue que, una vez vivido, entendido, reflexionado y aprendido, las participantes pudieran tener las herramientas y actitudes necesarias para replicar un ambiente seguro en el que tomen en cuenta a sus alumnos y sus marcos de referencias internos, en sus salones de clase.

Desde mi punto de vista eso es posible gracias a las diferentes técnicas, condiciones y herramientas mencionadas previamente. El hecho de que fueron capaces de aplicarlas en esta última sesión me confirma que la intervención fue un éxito, porque tienen ahora las habilidades para utilizarlas en sus salones de clase y, de forma general, en sus vidas.

Reflexiones finales

Quisiera cerrar estas conclusiones hablando de los resultados y posibles seguimientos de este trabajo. Esta intervención confirmó la gran necesidad que tienen los profesores (ellos mismos siendo humanos) de adquirir este conocimiento. También validó que su tendencia actualizante les permite reconocer los beneficios de dicho conocimiento y aprender a aplicarlos. Se presentan diferentes formas de seguir confirmando o indagando el tema. Primero, sería interesante contactar a las participantes después de un año o dos, para determinar cómo les impactó el taller con el paso del tiempo a nivel personal y profesional, y si se sienten satisfechas con sus aprendizajes. Segundo, parece relevante impartir este taller a profesores más experimentados para conocer cómo lo recibirían, si la necesidad es similar y qué tanto

les podría servir. Tercero, la idea sería desarrollar un proyecto de taller más largo y complejo con profesores, pero simultáneamente llevando un seguimiento con sus alumnos, para poder valorar el impacto que pudiera tener esas herramientas tanto en el aprendizaje, así como en el proyecto de vida de ambos.

Por último, me parece importante en un trabajo que aporta al Desarrollo Humano, hablar de mi experiencia y proceso personal durante la intervención. Empezaré mencionando que hice la intervención presencial fuera de mi ciudad de residencia. Estar lejos del hogar ocasionó complicaciones a nivel emocional que no había tomado en cuenta, pues tuve que adaptarme a un nuevo ámbito al mismo tiempo que manejaba el estrés de intervenir por un proyecto de obtención de grado. Conté solamente con tres semanas para realizar la intervención a dos grupos distintos, lo cual se vió reflejado en una carga de trabajo a un ritmo más apresurado y, por lo tanto, más estresante. Aún en esas condiciones, debo mencionar que el desarrollo de esta intervención fue muy gratificante. El hecho de que las participantes me permitieran entrar en su mundo, que se abrieron con tanta profundidad, sinceridad, y que me dieron tanta confianza, llenó mi corazón de felicidad. Además de lograr un objetivo académico, la aplicación de un trabajo en desarrollo humano tiende a impactar positivamente en la vida de los demás. Hacerlo desde un espacio de respeto, empatía, confianza, y sentir la reciprocidad y el agradecimiento por parte de las participantes fue de las experiencias más bellas que he tenido en mi vida.

Este proyecto empezó a raíz de lo que mi trabajo docente y mi experiencia personal había destacado: el impacto del profesor en la vida del alumno. Siento que la experiencia del taller impactó a las alumnas. El objetivo de generar condiciones favorables para la enseñanza del inglés se logró. Mientras más se fue profundizando su historia personal, se divisaba un futuro más claro para ellas. Fui protagonista tanto como espectadora de la libertad que descubrieron las participantes. Darse cuenta de sus condiciones sociales, familiares y escolares, les dio una nueva oportunidad: la de tomar con toda libertad elecciones profesionales y de vida. Al ser consciente de sus hábitos, reacciones, y las razones detrás de estos, podían tomar decisiones con mayor lucidez para así forjar un proyecto de vida en cohesión con su ser profundo y considerando sus necesidades emocionales.

La enseñanza del inglés puede ser aislada del impacto en el proyecto de vida del alumno. Sin embargo, este trabajo de investigación e intervención demuestra que se pueden también empujar uno y el otro. El respeto del estudiante como una persona completa, compleja, con emociones y experiencia le empuja a mover el aprendizaje desde una obligación, hacia un evento cumbre e impactante para sus proyectos de vida. El hecho de sentirse en un espacio seguro en el que esté valorado por quien es profundamente da un estímulo más allá de la simple herramienta que es el inglés. Da una motivación de desarrollo personal a un nivel profundo.

La libertad que tomaron las participantes gracias al taller les deja la capacidad de acompañar a sus alumnos. El proyecto de vida de cada participante cambió gracias a la intervención, girando su mirada hacia sus alumnos, sus experiencias y perspectivas. Para así poder formular en conjunto estrategias mediante las cuales puedan utilizar el inglés como apoyo para sus proyectos de vida. El saber identificar sus emociones y manejarlas les da un espacio dentro de ellas mismas, para acompañar desde un lugar de empatía y aceptación incondicional al alumno.

Me gustaría terminar con una reflexión sobre el camino recorrido a lo largo de toda la maestría y destacar que, tanto en la enseñanza como en la facilitación, siempre aprendemos del otro. El nivel de confianza mutua y de apertura por parte de las participantes me enseñó sobre mí misma y mi vocación. Terminó fortaleciendo mi autoconocimiento, así como mis perspectivas hacia el futuro. La naturaleza fundamental de este encuentro fue refinando con más claridad mis proyectos propios de vida. Las habilidades facilitadoras tienen un papel trascendente tanto en la vida del que las transmite como del que las recibe.

VIII. Referencias bibliograficas

- Achón, O.Z. y Ramos, I. (2007). Aprendizaje y Desarrollo Humano. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653
- Alcaraz, Y. (2021). *El autoconocimiento del profesor de educación básica, en las relaciones con sus alumnos, desde un enfoque humanista*. [Trabajo de obtención de grado de Maestra en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>
- Álvarez, J.A. y Rojas, R. (2021). *La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia*. Universidad ECCI.
- Aragón, C., Cardona, W.A. y Hinestroza, F. (2021), *Fortalecimiento de la Competencia Oral en Inglés a Partir del Proyecto de Vida de los Estudiantes del Grado Once en un Magazine Digital Escolar*, [Tesis de Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena, Colombia].
- Arnold, J., Brown, H.D., (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J.(ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Barrios, M.E., (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. En, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN-e 1575-0965, Vol. 9, N.º 1.
- Blázquez, T. y Ochoa, T. Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bo, R., Climent, C. y Mollà, R. (2010) Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*. UT.. Junio de 2010. pp. 113-133. Universidad de Valencia.
- Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. [Tesis doctoral del departamento de filosofía del derecho, moral y política de la facultad de derecho de Murcia, España]
- Bravo, G. y Cáceres, M. (2006). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior, Universidad de Cienfuegos.

- Brazier, D. (1997) *Más allá de Carl Rogers*. Desclée de Brouwer.
- Candas S, B., Muñoz E, N., (2015) *Avances y desafíos para la psicología*. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de San Luis.
- Candas, S. y Muñoz, E. (2015). Autoconocimiento, autoestima y tendencia actualizante. Posibilidad de crearnos salud mediante el amor a nosotros mismos: puntos de convergencia entre Rogers y Guidano. En Martínez, V. (Comp.) *Avances y desafíos para la psicología* (pp. 387-388). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Cano, A. (2012), *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Universidad de la República.
- Chica, F.A. (2010). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Reflexiones Teológicas.
- Da Ponte, J.P. y Serrazina, L., (coord.) (2000) *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália*. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo: una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*.
- Daros, W. (2002). *¿Qué es un marco teórico?* Universidad Adventista del Plata Libertador San Martín.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar, La identidad personal y profesional del docente de sus valores*. Narcea, S.A. de ediciones.
- DiCaprio, N. (1992). *Teoría de personalidad*. Mexico.
- Fernández, S. (2017). La teoría en la Intervención social. Modelos y enfoques para el Trabajo social del siglo XXI. *Acción social. Revista de Política social y Servicios sociales*. V. //Nº1 [9-43]
- Freire, P., (1970): *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard
- Gardner, H., (2001). *La inteligencia reformulada: la inteligencias múltiples en el siglo XXI (1a. ed.)*. Paidós
- Gershenfeld, M. K. & Napier, Rodney W., (2000). *Grupos: Teoría y Experiencia*. Ediciones Trillas.
- González, A. (2020). *Autoconocimiento por medio de la experiencia en estudiantes foráneos en su incursión a la vida universitaria. Una mirada desde el enfoque centrado en la persona*. [Trabajo de obtención de grado de Maestra en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>

- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. Universidad de La Habana
- Husserl, E. (1992). Fenomenología. En *Invitación a la fenomenología*. Paidós
- ICEF Monitor, (2016), *The growing demand for English language learning in Mexico*, ICEF Monitor.
- Instituto Cervantes (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL;, 2008. 628 pp. ISBN: 978-84-9778-416-0.
- Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, (s.f.). *Condiciones y actitudes que favorecen el aprendizaje significativo. Desarrollo de habilidades para la enseñanza*. INTE
- Kuschel H. I. V., (1989). *Actitudes & Habilidades Facilitadoras: El Modelo 3C*, Universidad Católica de Chile.
- Lietaer, G. (1997) Autenticidad, congruencia y transparencia. *Revista de psicoterapia*, ISSN 1130-5142
- López, E. (1994), *La implicación personal en la formación*. I.T.G.P Madrid, España.
- Magaña, M. (2021), Las y los maestros: INEGI presenta datos sobre la docencia. *México Social: La cuestión social en México*. INEGI
- Martinez, C. (2008). *Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción*. Madrid, España.
- Martínez, H. E., (2013). *El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano: aspectos básicos y diseño curricular*. Universidad Católica de Santa María, Perú. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n1.302>
- Martínez, F.M., (2013). *Educación, Neoliberalismo y Justicia Social*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martiñá, R., (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pichincha, Troquel.
- Mearns, D., Thorne, B., (2003). *La terapia centrada en la persona: facilitación de la congruencia*. Elke Lambers.
- Medrano, M. E., (2003). *Diagnóstico del aprendizaje del idioma inglés en alumnos de secundaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- Mischel, W. (1990). L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.
- Moncada, L. y Sassenfeld, A. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología*, vol. XV, núm. 1, 2006, pp. 91-106.

Montes de Oca, R., (2004). *Autoestima e idioma inglés: Una primera descripción*. Profesor de las Escuelas de Lenguas Modernas y Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

Morado, R. (s.f.). *Que es la facilitación y porqué es importante*. Alfa, Asociación Latinoamericana de facilitadores.

Morales, M. y Rodríguez, F. (2011). *Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga, España.

Molerio Pérez, O., Nieves Achón, Z., Otero Ramos, I. (2007). *Aprendizaje y Desarrollo Humano*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653, Cuba

Moreno, M. G. (1998) *El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual*.

Moreno, S. (2014). *Consultor en Desarrollo Humano*, <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1512>.

Pacheco, G. (1993). La intervención comunitaria. Espacios de expresión y cambio social, En *Renglones*, núm.26, revista del ITESO.

Pérez, J. L. (2021). *La importancia de la Relación Facilitadora en el Docente Tutor para el Acompañamiento a Estudiantes en el nivel Medio Superior*. [Trabajo de obtención de grado de Maestra en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>

Pezzano de Vengoechea, G. (2001). *Convención Regional de Análisis Existencial, Rogers su pensamiento y su filosofía personal*, Uninorte.

Prieto J, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad, su función docente y social*. Foro de educación n.10, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Rodríguez, Y. C. (2014). *Enseñanza del inglés desde la pedagogía de las emociones*. Revista Vinculando. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/ensenanza-ingles-pedagogia-emociones.html

Rodríguez, A.L. (2021). *El autoconocimiento y la empatía: Habilidades facilitadoras en la construcción del aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios*. [Trabajo recepcional para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>

- Rogers, C. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*
- Rogers, C. (2007). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva visión editorial, Buenos Aires.
- Rogers, C. (2011). *El Proceso de Convertirse en Persona. Mi técnica terapéutica*. México. D. F.: Editorial Paidós Mexicana. 4ª reimpresión. Primera edición, 1964
- Rogers, C., (2012). *El proceso de convertirse en persona*. Ediciones culturales Paidós, S.A. de C.V., México.
- Rojas, J., R., (2004), *Investigación - Acción - Participativa*. https://www.insp.mx/images/stories/Centros/nucleo/docs/dip_lsp/inv_accion.pdf
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, Perfiles Educativos.
- Schmid, G. (2002). *Towards a theory of transitional Labour markets*. In G. Schmid, and B. Gazier (Eds.), *The dynamics of full employment: Social integration through transitional Labour markets*. Cheltenham, Edward Elgar.
- Schmid, P. (2008). *¿Conocimiento o reconocimiento? La psicoterapia como “el arte de no saber”*: Perspectivas de más desarrollos de un paradigma radicalmente nuevo
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral*. Alba Editorial.
- Sierra, F. (2018). *La docencia. Una relación que da frutos*. DPES, ITESO, Guadalajara
- Sierra, L.M., (2020). *Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en relación con su proyecto de vida*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.
- Suárez, M. E., (2007), *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Universitat Rovira i Virgili, España.
- Vanaershot, G. (1997) Capítulo 2: La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En, Brazier, D. (1997) *Más allá de Carl Rogers*. PP. 47-66. Desclée de Brouwer.
- Vasermanas, D. (s.f.) *Factores para favorecer la Relación de Ayuda, la Autoestima, la Empatía, el apoyo incondicional hacia los afectados por el ST*. Asociación Andaluza de pacientes con Síndrome de Tourette y trastornos asociados, España

Zaldivar R. (2021). *La implicación personal del docente en la relación con el alumno*. [Trabajo para la obtención de grado de Maestro en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>

Zurutuza, L. M., (2020). *La valoración de la persona del docente; un proceso de resignificación y fortalecimiento personal*. [Trabajo para la obtención de grado de Maestro en Desarrollo Humano, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3435>

Anexos

Anexo A: Consentimiento Informado



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título

Nociones del Desarrollo Humano para la enseñanza del inglés.

Propósito

Propiciar a través de intervenciones desde el Desarrollo Humano con profesores de inglés, habilidades facilitadoras que generen condiciones favorables para la enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno, que impacten en el proyecto de vida de ambos.

Dirigido a

Alumnos del Centro de Estudios Universitarios International House en Cuernavaca, estudiando su último semestre de licenciatura para ser profesores de inglés.

Formato

Taller presencial gratuito de 6 sesiones, 2 sesiones de 3 horas cada semana (18 horas en total).

Fechas

Los días martes y jueves del mes de septiembre (13, 15, 20, 22, 27 y 29 de septiembre de 2022), de 3:00 a 6:00 p.m.

Confidencialidad

Estoy enterado(a) de que las sesiones serán grabadas y utilizadas con fines estrictamente educativos para la validación del proyecto de obtención de grado de Camille Muller de la maestría en Desarrollo Humano.

Entiendo que mi identidad permanecerá en el anonimato. Asimismo, me comprometo a mantener la confidencialidad de la información compartida por los otros participantes.

Firma de conformidad

Nombre del participante

Fecha

Firma

Anexo B: Formato de entrevista IDI 1

Tema	Preguntas
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te llamas? • ¿Cuántos años tienes? • ¿Qué nivel de estudios tienes? • ¿Cuál es tu estado civil? • ¿Tienes hijos?
Relación a la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo has enseñado? • ¿Por qué y cómo decidiste ser profesor? • ¿Cuál fue tu percepción de ser profesor en ese momento? • ¿Cómo ha cambiado? • ¿Qué significa para ti, ser profesor?
Relación con alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo definirías tu relación con tus alumnos? + dar ejemplos • ¿Cómo vives esas relaciones? Si tienen un impacto en tu vida/día a día • ¿Por qué crees que es la mejor forma de mantener esa relación? • ¿Cambiarías algo de tu forma de hacerlo si pudieras? • ¿Por qué no lo haces?
Dificultades con la relación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuéntame la dificultad más grande que has tenido con un alumno. • Desde tu percepción, ¿por qué pasó así? ¿Cómo lo viviste? • ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que enfrentas? • Podrías tratar de explicarme, ¿por qué ocurre? ¿Y qué significado tiene para ti?
Acompañamiento a los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Dirías que tu forma de enseñar tiene un impacto en la vida de tus alumnos, y si sí, ¿por qué? y si no, ¿por qué? • ¿Cómo lo vives? • Para ti, ¿qué significa tener “habilidades facilitadoras”? • ¿Crees que, con tu formación de profesor, eres capaz de acompañar a nivel emocional a un alumno?

Anexo C: Formato bitácoras

ITESO Maestría en Desarrollo Humano

Formato de bitácora con los elementos de la rueda de la conciencia

Bitácora No.:

Fecha:

Estudiante:

1. Vivencia

Elige los sucesos de la sesión que fueron más significativos para ti. Describe tu vivencia.

Tu registro:

Descripción de la vivencia

--

2. Elementos de la rueda de la conciencia

De la vivencia que describiste en el punto 1, copia y acomoda en la tabla cada uno de los elementos de la rueda de la conciencia.

Haz una línea para cada tema que surja de tu narración. Asegúrate que correspondan en la misma línea elementos de un mismo tema.

Una vez que acomodaste tu narración en las columnas correspondientes, completa lo que haya faltado describir.

Date cuenta qué elementos te resultan más fáciles de identificar/describir y cuáles no.

Tu registro:

Percepción sensorial	Sensaciones corporales	Interpretaciones / Pensamientos	Sentimientos (emociones)	Intenciones	Acciones

3. Reflexión.

Escribe un párrafo con tu reflexión respecto a tu vivencia y al análisis de los elementos de la “Rueda de Conciencia”.

Incluye lo que descubres sobre esta actividad y sobre tu forma de relacionarte contigo y con los otros.

Anexo D: Documento de presentación del proyecto

04/05/22

Workshop Proposal: Human Development notions for English Teaching

Who am I?

Hello! My name is Camille Muller, I am 23 years old. I am French and currently living, studying and working in Guadalajara, Jalisco. I have a Bachelor Degree in International Business, specialized in Human Resources and Entrepreneurship as well as a TEFL Certification. I arrived in Mexico in January 2020, without speaking Spanish. My plan back then was to learn the language, and do an internship to validate my bachelor's degree. Because of the pandemic, I couldn't complete my internship, and did another project to finally get my degree. Meanwhile, I fell in love with Mexico and Spanish speaking. In September 2020, I got my degree, and still couldn't go back to France, so I decided to do an intensive Teacher Training Course, and got my TEFL certification in November. I have been teaching since then, first in schools, then as a private online teacher. In November, I took the decision to stay in Mexico because I really love living here, and discovered that a University in my city has my dream Masters. I applied to it, and in January 2021, started it!

The masters

My masters degree is called "Desarrollo Humano", in *Universidad Jesuita de Guadalajara, ITESO*. All of its theory is based on the psychotherapy humanist wave. It teaches their students the art of psychological and emotional support to people, individually or in group dynamics. When it was time for me to choose a subject for my memoir, the only thing I could think about was how much the knowledge I got helped me with my teaching, and how I would have liked my own teachers to know all of this while learning Spanish. I have then decided to focus on that: Create a workshop to share my knowledge in Human Development to teachers, and focus my research on the relationship between the teacher and himself, the student and the teacher, the student and learning a foreign language. Another student from my masters did his memoir on the importance of psychological accompaniment to teachers in Mexico, and so I decided to also incorporate this aspect of "group therapy" into my workshops. The official title of my degree obtainment work is: "Las habilidades y aptitudes facilitadoras como herramientas para la enseñanza - aprendizaje del inglés". The workshop title will be "Nociones del Desarrollo Humano para la enseñanza del inglés".

Details

The main themes will be:

- Listening skills.
- My history as a learner (my relationships with teachers, etc.)
- My history as a teacher (my relationships with students)
- Rogers' basic theories
- Learning to listen to your body
- Wheel of consciousness
- Concept of beliefs and introjects
- Levels of communication
- Concept of Norms, Membership, Group Goal
- Group facilitation space

- (Maybe concept of reaction positions)

The workshop would be built around 7 sessions: The first one will be of two hours, online, and the 6 following will ideally be of 3 hours, onsite.

The goal would be to have the face to face sessions within three weeks, with two sessions per week.

The idea would be to give this workshop to students who are about to graduate, who already have a base experience in teaching. (This specific population is to simplify the organization and have a very specific audience to make my reporting job easier. Once the project is officially done and my master's degree earned, the workshop will be open to any type of language teacher).

The University requires me to have at the minimum 5 students, and at maximum 10 students per group.

Every session will be filmed for the writing of my memoir purpose.

The ideal dates would be around September 2022.

Either from August 29th to September 16th,

Or from September 5th to September 23rd,

Or finally, from September 12th to September 30th.

If you agree to this project, I will need a written detailed official letter to ensure the good development of our partnership.

If my project interests you and you have more questions, please do not hesitate to contact me:

WhatsApp: +52 33 24 29 60 93

Email: camille.muller@iteso.mx

I would love to have a zoom session to answer it all!

Kind Regards,
Camille Muller