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.

Implicación personal de los docentes en la relación con estudiantes de preparatoria y su capacidad de agencia.

Trabajo de Obtención de Grado para obtener el Grado de Maestro en Desarrollo Humano

Presenta: **ADRIANA INÉS ESPINOSA MEJÍA**

DRA. SOFÍA CERVANTES RODRÍGUEZ

Tlaquepaque, Jalisco a 08 de junio de 2023

Dedicatoria

A Dios como principio de todo lo que es, con toda la fuerza de mi ser, gracias.

A mis abuelos y padres como pilares de mi condición humana, a ti madre maravillosa por tu acompañamiento y amor incondicional.

A mis hermanos y sobrinos, atesoro su presencia en mi vida, gracias por estar a mi lado y por su apoyo.

Agradecimientos

A mis maestros de la Maestría en Desarrollo Humano que han sido inspiración para el reconocimiento y resignificación de mi ser persona.

A Sofía, mi asesora, por brindarme su experiencia y guía, ante la cuesta arriba, su acompañamiento hacía posible las diversas vistas para continuar el camino de la investigación-intervención.

A mi grupo, a cada uno de mis compañeros de maestría, con gratitud por los encuentros en los que nos compartimos experiencialmente.

A mis alumnos por ser fuente constante de uno de mis motivos para mejorar en lo personal y profesional.

Resumen

El Trabajo de Grado (TOG) que se presenta tiene el propósito indagar en la implicación personal de un grupo de profesores de educación media superior en la relación con sus educandos y si les reconocen capacidad de agencia. El campo disciplinar es el Desarrollo Humano y el objeto de estudio es la relación docente con educandos-adolescentes. Las preguntas de análisis son dos; 1) ¿Los profesores de preparatoria reconocieron su implicación personal en la relación con sus estudiantes, y dado el caso, de qué manera lo hicieron? 2) ¿Los profesores de preparatoria identificaron las capacidades agentivas de sus educandos? La intervención se realizó en la modalidad de un taller presencial pues las condiciones de salud por el COVID-19 así lo permitieron. De esta intervención se desprendieron procesamientos metodológicos en el marco de la metodología cualitativa como el método de la investigación-acción-participativa que reseñan Ander-Egg (2003) y Gómez-Gómez y Alatorre-Rodríguez (2014). Se utilizaron recursos del método hermenéutico-interpretativo para datos textuales de Rodríguez, Quiles y Herrera (2005). Se realizaron tres entrevistas preliminares a profesores que corroboran la incidencia de la labor docente en la formación de los adolescentes Del análisis de las narrativas se identificaron tres categorías iniciales que se fueron configurando hasta arribar a las siguientes: 1) Dejar de lado lo personal, 2) La posibilidad de un grupo de apoyo y 3) Una facilitadora que se implica al abordar la implicación personal en la docencia. Uno los hallazgos más importantes es que, a pesar de que fue un grupo semi-abierto, los profesores exploraron las dificultades (emocionales y sociales) que viven en la relación con sus estudiantes. Uno de los hallazgos más importantes es que las capacidades agenciales de los adolescentes, particularmente cuando se encuentran en situaciones difíciles, son escasamente visibilizadas, pues lo que hace figura son las estrategias de sobrevivencia que emplean y que se caracterizan por la rebeldía, desobediencia, la falta de responsabilidad y la apatía escolar. En cuanto a si conocen y escuchan a sus estudiantes, algunos expresan que lo hacen en cuestiones académicas, pero no en asuntos personales. Esta reticencia, se debe más a su dificultad para establecer límites en la relación interpersonal y temor a que se acceda a su intimidad, pero se justifica aduciendo que no les corresponde, que es de la incumbencia de un psicólogo o tutor. También se encontró que cuando el profesor se acerca al alumno que tiene problemas académicos con el interés de entender lo que le sucede y le brinda una orientación personal, el joven responde favorablemente. Ello revela que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de una relación interpersonal cercana resulta más favorecedora que una relación donde predomina el rol de profesor.

Palabras clave: implicación personal, relación profesor educando-adolescente, capacidad de agencia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 8
Mi implicación personal 11
CAPÍTULO 1. LA PROBLEMÁTICA ¿QUÉ BUSCAR? 13
1.1 Problematización 13
1.2 Relato del proceso de problematización 19
1.2.1 "Árbol de problemas" 20
1.3 Justificación 22
1.4 Detección de necesidades. Análisis preliminar 27
1.4.1 El contexto social de la intervención. Adolescentes en vulnerabilidad 31
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO 35
2.1 Acercamiento al conocimiento de los demás. Leves pinceladas 35
2.2 El Desarrollo Humano. Una oportunidad para ser 37
2.2.1 El Desarrollo Humano. Un proceso educativo 38
2.3 La relación interpersonal. El lugar donde crecemos 41
2.3.1 Las emociones. Centro de la relación interpersonal 43
2.3.2 El vínculo entre profesor-educando 45
2.3.3 La ineludible implicación personal del profesor 49
2.3.4 Pertinencia de una educación humanista en la formación del adolescente 51
2.4 La capacidad de agencia 54
2.4.1 El agente en la vida cotidiana 57
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO 60
3.1 La metodología cualitativa 60
3.2 Los métodos de la metodología 61
3.2.1 Método de investigación Acción-Participativa 61
3.2.2 El método hermenéutico-interpretativo para datos textuales 62
3.2.3 Objeto General y Objetivos Particulares de la intervención 63
3.2.4 Preguntas de análisis y supuestos 64
3.3 Ruta metodológica 66
3.3.1 Procesamientos analíticos 68
3.4 Instrumentos para recabar información 73
3.5 Consideraciones éticas 75

CAPÍTULO 4. LA INTERVENCIÓN Y SU DESARROLLO 76
4.1 El desarrollo de la intervención 77
4.2 Esquema de la planeación 78
4.3 La población y los participantes 80
4.4 Dificultades, Errores, Aciertos y Sugerencias (DEAS) 82
4.5 Relato descriptivo de las sesiones y proceso de los participantes 85
4.6 Mis reflexiones 96
CAPÍTULO 5. HALLAZGOS 105
5.1 Lejano de los estudiantes me vivo seguro 105
5.2 La capacidad de agencia del adolescente 106
5.3 La docencia. Una labor aislada en el aula 114
5.4 El costo de compartir con los pares 116
5.5 Recursos y habilidades docentes 119
5.6 Una facilitadora que se implica 120
CONCLUSIONES 125
ANEXOS 129
Anexo 1 Consentimiento informado 129
Anexo 2 Descriptores 131
Anexo 3 Cuestionario de inicio de taller 134
Anexo 4 Cuestionario de inicio de sesión 140
Anexo 5 Cuestionario de fin de sesión 142
Anexo 6 Cuestionario final de taller 143
Referencias 148

INTRODUCCIÓN

La escuela, en su función de socialización, es un espacio propicio para la exploración de los intereses y recursos personales, tanto porque revela las implicancias de la labor docente, como por los procesos formativos de los alumnos, particularmente si estos se encuentran en la etapa de la adolescencia. La relación que establece el profesor con los educandos cobra relevancia en cuanto a la manera en que se posiciona en el desempeño de su labor y la manera como se entiende y percibe al adolescente, la perspectiva desde donde le atienden o no, las actitudes que adoptan, y todo aquello que denota cómo la propia historia se hace presente en el encuentro con ellos. La vida personal y el desempeño profesional del/la profesor(a), van de la mano, pues no es posible escindir ninguna de las dimensiones que conforman lo característicamente humano.

El profesor participa, conscientemente o no, en la promoción de los recursos personales de sus educandos, y en el caso de los adolescentes, en la orientación respecto a sus capacidades agenciales, las que generalmente son poco identificadas, y por tanto, no orientadas. Los docentes tienen el potencial de vincularse de manera cercana con los adolescentes cuando los asuntos de su propia vida son puestos en favor de ello, cuando no les dificultan atender las situaciones difíciles que se generan en el aula y que también provienen de la vida cotidiana de los jóvenes, particularmente, cuando se encuentran en contextos de violencia, adicciones y otras problemáticas que corresponden a la etapa del desarrollo en que se encuentran. Erickson (citado en Santrock 2020), habla de las crisis que se viven en el desarrollo psicosocial, que, en el caso de la adolescencia, es la oscilación entre el afianzamiento de su identidad y la confusión, lo que hace aún más importante identificar la manera como los profesores entablan relaciones con ellos. La relación interpersonal es el constituyente central del proceso educativo. De esto trata el trabajo que aquí se presenta y que se conforma de los siguientes apartados.

En el primer capítulo se presenta la problematización, la identificación, clarificación y acotamiento del problema a intervenir. Se incluye el proceso de problematización. Partiendo de las entrevistas exploratorias y de la configuración de un "Árbol de problemas", se fue delineando la pregunta ¿qué vamos a buscar y qué queremos lograr?, lo que dio pie a la construcción de una justificación que sustentara un problema social con la relevancia suficiente para planear una intervención socioprofesional pertinente al campo disciplinar del Desarrollo Humano.

En el segundo capítulo se desarrolla el Marco Teórico. Identificamos las fuentes para la fundamentación teórica y conceptual de una intervención en torno al objeto de nuestro interés; la relación del docente en cuanto a su implicación personal con sus educandos adolescentes. Indagar en el campo del conocimiento nos acercó a lo que otros han hecho, sus logros y dificultades, recopilamos información, definimos conceptos acerca de las cualidades de la relación interpersonal que promueven el crecimiento personal y social, lo que entendemos como una educación integral y el concepto de actoría y de agencia social, entre otros. Ello contribuyó en la dirección de nuestro trabajo y en la clarificación de las afirmaciones epistemológicas del Desarrollo Humano que sostuvieron la intervención y su posterior análisis; la comprensión de la experiencia, sus sentidos y significados y con ello, el conocimiento de la implicación personal. Posteriormente, diseñamos un Proyecto de Intervención y su planeación.

En el capítulo tres se presenta el marco metodológico que incluye la perspectiva de la metodología cualitativa, sus planteamientos y los motivos que nos llevaron a su elección, asimismo respecto a la Investigación-Acción-Participativa. Aunque esta es reconocida como una manera de abordar las problemáticas sociales, incorporamos el planteamiento de Ander-Egg (2003), quien le reconoce como método. Este nos fue de gran utilidad en la búsqueda de la transformación de una situación-problema donde lo que se iba encontrando servía de base para el paso siguiente en un círculo de constante retroalimentación, lo que se complementa con el trabajo de Gómez-Gómez

y Alatorre-Rodríguez (2014) y de Arráez (2006), en cuanto a la riqueza de lo interpretativo y su concreción en los procesamientos analítico-sintéticos.

El capítulo cuatro incluye lo relativo a la intervención que en la modalidad de un taller presencial de un grupo semi-abierto[1] y lo acontecido durante las diez sesiones presenciales de dos horas a la semana. Se incorpora el "Relato descriptivo de las sesiones" que se fue construyendo en la asignatura "Supervisión de la intervención". De este apartado se resaltan las dificultades, errores, aciertos y sugerencias (D.E.A.S), el registro de mi desempeño como facilitadora y las reflexiones que realicé.

En el capítulo cinco se presentan los hallazgos, tanto preliminares como los que emergieron de los procesamientos analíticos-sintéticos realizados. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo.

En este esquema enmarcamos una intervención movida por el interés de promover para la reflexión de un grupo de seis docentes de una preparatoria ubicada en la zona oriente de la ciudad de Guadalajara, Jal. México que abre opciones a jóvenes que no pueden acceder a otras preparatorias.

Enfocamos los procesos educativos a partir del desarrollo integral del educando con un enfoque humanista que considera los planteamientos del Desarrollo Humano. Reconocemos que la educación es básicamente una relación, y por ello, involucra la persona del docente y no solamente su rol profesional o laboral, así como la incidencia de su historia y su diario vivir en el encuentro con sus alumnos; es decir, su implicación personal. También reconocemos que los adolescentes cuentan con un potencial de actoría que puede ser orientado gracias al proceso educativo. Estas cuestiones constituyen el eje del trabajo que se presenta.

[1] Grupo conformado por las personas que fueron convocadas y que, por diversos motivos, podía asistir de manera intermitente.

Mi implicación personal

La problemática del presente trabajo se relaciona con mi experiencia como alumna de cuarto año de primaria y como docente. Ésta última la ejemplifico con una experiencia dentro de aula a mi regreso a la impartición de clases después de seis meses de ausencia. Al abordar contenidos temáticos, un alumno que regularmente se mostraba reservado, relacionó el tema con sus propias vivencias y nos compartió cómo se vivía sin la comprensión de sus papás y en soledad. Lo escuché y entre todos los integrantes del grupo, le hicimos saber lo importante que era su presencia y su experiencia para todos, sin embargo, me di cuenta que era importante retomar mi proceso de desarrollo personal, lo mismo que adquirir nuevos conocimientos que me permitieran contar con las herramientas necesarias para sistematizar estrategias que contribuyeran a la formación integral de mis alumnos. Esto era algo que en alguna etapa de mi vida estaba presente, sin embargo, fue conveniente mi ausencia del aula para percatarme de la imperiosa necesidad de abordar la docencia desde una perspectiva humanista centrada en el estudiante.

Lo que me impulsa a hacer este trabajo también se relaciona con mi experiencia como alumna, en donde el vínculo con mi maestra de quinto año de primaria no contribuyó a mi desempeño como estudiante, es decir, se estableció una relación de abandono y falta de interés por mi desempeño académico, lo mismo que por mi persona. Después de tantos años afloraron sensaciones y emociones en mis clases de maestría, donde me sentía inmovilizada para fluir en clase, me mostré tímida y poco participativa, incluso dejé de hacer preguntas sobre las dudas que me iban surgiendo. Las clases y prácticas de Desarrollo Humano fueron un factor para darme cuenta de lo que estaba vivenciando, al punto de externar mi sentir con mis maestras. Cuando me sentí recibida, escuchada y comprendida por mi asesora, contribuyó a un cambio significativo de autoconfianza y he podido andar el camino del aprendizaje propio y académico.

Entonces, la escuela concebida como una entidad en donde interactuamos, nos desarrollamos, creamos nuestra identidad y visión del mundo, requiere de un clima relacional que nutra a las personas a buscar los caminos de transformación personal y social. García-Rangel, García-Rangel. y Reyes-Angulo (2014), refieren que, en la intervención del profesor con sus alumnos, se entrelazan procesos afectivos, los cuales intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, con ello el docente puede propiciar el aprendizaje significativo o limitarlo, y aún más, tratándose de poblaciones vulnerables, como es el caso . La lectura de este autor confirma mi interés sobre el papel del profesor en la claridad de los recursos que puede tener el estudiante de preparatoria, particularmente, como agente social, ya que en el vínculo que genera el profesor con su alumno se entrecruzan reacciones afectivas íntimas de cada uno, lo que ocasiona un cierto encuentro en el aula que puede ser factor para potenciar el desarrollo humano de las personas en su capacidad de agencia.

CAPÍTULO I. LA PROBLEMÁTICA ¿QUÉ BUSCAR?

1.1 Problematización

La problematización constituye una fase central en todo proceso investigativo o de una intervención. Problematizar es convertir en concretos lo que inició como una inquietud personal que poco a poco fue tomando forma, dando giros, incorporando cambios (a veces sustanciales), hasta precisar lo que se quiere buscar y luego conseguir. Sánchez-Puentes (1993), entiende que problematizar es el proceso mediante el cual se va decidiendo paso a paso lo que se quiere conocer o se va a investigar; en nuestro caso, intervenir.

Sierra-Escobell (2018), comprueba que el profesor incide en la vida de sus estudiantes. En el caso particular, enfocamos al profesor como persona y como profesionista, pues ambas dimensiones son inseparables, como cualquier otra de las dimensiones que conforman lo característicamente humano. Najmanovich (2011), afirma que separar cualquier fenómeno en partes es atentar contra su constitución.

Suele ser frecuente la visión de una educación de corte *tradicional* donde la posición del profesor es de autoritarismo y poseedor del saber, cuya labor es transmitirlo a alguien que pasivamente lo recibe; una dinámica que, un tanto solapada, sostiene la práctica de muchos profesores hoy en día. Los esfuerzos institucionales que parten de esta visión plantean numerosas exigencias a la labor del profesor y dejan poco visible lo que le sucede a nivel personal. Se enfocan en el rol que desempeñan y muchas veces lo culpan por los magros resultados que la educación tiene en los jóvenes y los adolescentes.

En nuestro país, la condición de los profesores se acompaña de un sinnúmero de dificultades, entre otras cuestiones; la exigencia de cumplir con una currícula, que, por la vía de los hechos, privilegia la transmisión y memorización de conocimientos, escasos o nulos recursos didácticos, procesos formativos con poca pertinencia y significatividad, bajos salarios, inercias laborales poco productivas, etc. Así como la enorme responsabilidad de que adolescentes que viven en contextos adversos a su

desarrollo tengan logros educativos y académicos acordes con la política educativa. La falta de apoyo que viven muchos profesores demerita que promuevan en sus educandos las competencias indispensables para los desafíos que les plantea la vida y más cuando se encuentran en contextos de adversidad.

Las precariedades (laborales y personales) que viven muchos profesores se ven reflejadas en sus prácticas, lo que se torna aún más acuciante cuando se trata de la educación de adolescentes. El Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF, 2020), reconoce que la educación de los jóvenes habrá de contar con un énfasis particular en competencias para afrontar los desafíos que les presenta la vida, sobre todo, cuando el entorno suele ser adverso al crecimiento, lo que lamentablemente, es muy común en nuestro país. Proveer de recursos al adolescente para relacionarse consigo mismo y con los demás, de cara a su participación como actor social, es indispensable para los desafíos de una sociedad tan fracturada como la vivimos en México. La presencia del docente es invaluable para remontar inercias de hostilidad, violencia y carencias de todo tipo que viven actualmente los jóvenes y los adolescentes, lamentablemente, estos requerimientos no pueden ser atendidos cuando la persona del docente también ha sufrido descuido.

Ofrecer a los profesores un espacio de reflexión en torno a su situación personal y no sólo laboral, creemos que cubre una enorme necesidad, dado que su labor, además de ser compleja, suele estar cargada de enormes exigencias y se lleva a cabo con pocos apoyos y en aislamiento. La reflexión en torno a la persona del docente resulta indispensable en la medida en que la relación con los alumnos es una vía para impulsar el potencial de estos, o sea, su tendencia actualizante, pues el aprendizaje no es exclusivamente cognitivo, también se aprende de la relación con los demás. Podemos decir que la relación del profesor con sus pares puede proveer un espacio de acompañamiento y retroalimentación tan necesario para afrontar la enorme labor de impulsar el potencial de los educandos, como lo encuentra Sierra-Escobell (2018), particularmente, las capacidades agenciales y su orientación hacia la productividad y no a la necrofilia, como señala Fromm (1975).

Numerosos profesores en nuestro país invierten en solventar las necesidades (de todo tipo) que tienen y es frecuente que la práctica docente que se deriva de esto priorice la transmisión de conocimientos, el posicionamiento de muchos profesores como figuras de autoridad lejanas e incuestionables que deciden, según su arbitrio, quien será el depositario del conocimiento y quien no; este posicionamiento representa un atentado al desarrollo del adolescente.

En la etapa de la adolescencia se vive una crisis de identidad por los acelerados cambios fisiológicos y hormonales, así como la necesidad de contar con figuras de autoridad que brinden contención y favorezcan procesos identitarios (Erikson, 1987). Que transmitan una comprensión sin condiciones, límites claros, estables y coherentes, así como herramientas personales y sociales que orienten y den sentido de vida; cuestiones que comprometen de manera personal al docente.

Si el profesor se mantiene como alguien superior en la relación educativa, deja al estudiante en una posición de inferioridad que le deja como alternativa (a veces única), una indolente, pasiva y aparente escucha, que le corrobora lo difícil de la vida social, y no sólo la familiar. Por su parte, el docente se limita a esperar que los educandos memoricen lo que les transmite. Así, el vínculo profesor-alumno oscila entre el autoritarismo y la sumisión, ignorándose las condiciones para potencializar el reconocimiento de los jóvenes en cuanto a sus capacidades, entre estas, las agenciales. Larreamendy, J. (2011), hace “una crítica profunda a la manera como [se] ha conceptualizado el objeto del aprendizaje y como ha ignorado la relación entre la persona y la práctica social” (p. 35). La enseñanza unidireccional el educador es un transmisor y el estudiante es un receptor. Trujillo (2017) agrega; el profesor “pretende la transmisión de “los contenidos clásicos, independientemente de la cultura y de las estructuras sociales actuales” (p.17), demeritándose el aprendizaje autogestivo, la reflexión, la innovación, y aún menos, la participación social. Ello se contrapone a lo que se plantea en la “Agenda 2030” de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidad (UNICEF, 2020), que plantean una

educación integral y para la ciudadanía que identifique la situación actual que jóvenes y adolescentes enfrentan a nivel personal y social. Estas cuestiones, entre otras, plantean enormes retos al desempeño del docente y también a su persona. Exigencias que no siempre se acompañan de los recursos necesarios. Alliaud y Antelo (2005), muestran “la tensión existente entre las exigencias que promueve la tarea de enseñar y las consecuencias inesperadas que la excesiva responsabilidad, asumida individualmente por los educadores, produce en la acción (p. 41). En la educación media y media superior los profesores pasan de una escuela a otra ante la posibilidad de completar una jornada de trabajo que reditúe en el ingreso necesario. Aunado a esto, la formación y capacitación ofrecida al profesor (de cualquier nivel educativo), suele engrandecer el proceso educativo, advierten Alliaud y Antelo (2005), lo que reditúa en una desmedida responsabilidad que “no hace otra cosa que provocar o acrecentar las sensaciones de aplastamiento o empequeñecimiento en sujetos que se sienten incompetentes o incapaces para la acción” (Alliaud y Antelo, 2005, p. 41).

Cuando los adolescentes se encuentran en situaciones desventajosas, -como es el caso de los estudiantes que tienen a su cargo los profesores que colaboraron con nuestra intervención-, el profesor puede orientar el potencial de agencia en sus alumnos, es decir, promover el cuestionamiento, la reflexión y la calibración de los riesgos que les rodean; el profesor es un mediador en el proceso de desarrollo agencial de los adolescentes. La agencia social, dice Zavala y Castañeda (2014);

> […] no tiene solo el carácter de un rasgo individual, sino que es acción interdependiente entre el individuo y su contexto, en donde el profesor actúa como mediador de las acciones de aprendizaje de los alumnos. […] se trata de un enfoque didáctico dirigido por el docente, en el que se incluye la explicación sobre los procesos cognitivo-afectivo-motivacionales que intervienen en el alumno durante su aprendizaje y que en gran medida son los responsables de su conducta agentiva (p. 102).

La falta de comprensión del alumno por parte del docente, la ausencia de un vínculo de confianza y el respeto al alumno como actor social, acrecientan una problemática que impacta severamente el desarrollo de los adolescentes. Es una limitante de la tendencia actualizante del individuo, como lo dice Rogers (2018), pues “el sustrato de toda motivación humana es la tendencia organísmica hacia la realización y el crecimiento. Esta tendencia puede expresarse en el más amplio rango de conductas” (p.167). Lo anterior también es aplicable al profesor y su vida; nos preguntamos cuál es el posicionamiento del profesor en la tarea de educar y cómo esto incide en sus educandos.

La educación es básicamente una relación interpersonal sin demeritar opciones como la virtualidad. La relación entre el profesor y los educandos frecuentemente es definida por estereotipos como “la buena maestra es dulce, tierna, cálida, afectuosa”; “Para ser maestro/a te tienen que gustar los chicos”, etc. (Abramowski, 2012, p. 1), lo que deja poco espacio para que los profesores reflexionen cómo inciden sus condiciones de vida en la labor de educar, pues “asumir algo tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece” (Alliaud y Antelo, 2005, p. 41). Nuestro interés no es definir el perfil del profesor ni plantearle mayores exigencias sino focalizar la implicación personal que se hace presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reconocer cómo se manifiesta en su manera de interactuar con los educandos adolescentes, pues, como señala Carretero (2015), la implicación personal del profesor influye significativamente en la dinámica de su práctica docente, por lo que reconocerla, abre la posibilidad de ponerla al servicio de la labor docente; lo que no sucede si se le ignora.

Poner en juego las potencialidades no es sólo un asunto personal, incluye la participación social. El aprendizaje no es solamente “un cambio individual (bien sea en conducta o en sistemas de conocimiento), sino un aspecto de la práctica social y de sus procesos de reproducción y transformación”, como afirma Larreamendy (2011, p. 36)

Todos los seres humanos somos poseedores de la capacidad de reflexionar acerca de la propia vida y de participar activamente en el proyecto de llegar a ser uno mismo-con-los-demás. Favorecer la participación del docente con los iguales y con los diferentes, posibilitar el aprendizaje de-ellos-y-con-ellos en torno al diario vivir sin temor al juicio y a la desaprobación, representa una valiosa oportunidad que no siempre tienen los profesores de preparatoria. Aprendizajes que tienen el potencial de ser transferibles también al aula de clases.

1.2 Relato del proceso de problematización

Antes del Trabajo de Obtención de Grado, en la asignatura de Desarrollo Humano y por sugerencia de quien después fue mi asesora, había leído a Sierra-Escobell (2018). Ya en la asignatura de Investigación Desarrollo e Innovación, también a Bisquerra (2003); ambos guiaron parte de la temática que elegí. Así comenzó mi interés por indagar en temas relacionados con la educación y la implicación personal, lo mismo que en la capacidad de agencia. Comencé por identificar varios temas-problema y hacer un escrito para ser incluido en el Trabajo de Obtención de Grado (TOG). Consideré los motivos y la aportación al tejido social con relación al Desarrollo Humano. Enlisté algunos de los posibles temas-problema:

a) Las relaciones interpersonales del docente con sus educandos.

b) Las relaciones interpersonales entre pares; en un principio en la población de adolescentes, posteriormente cambié a docentes.

c) La implicación personal en la interacción social.

d) Los recursos reconocidos y por identificar del docente y de sus educandos.

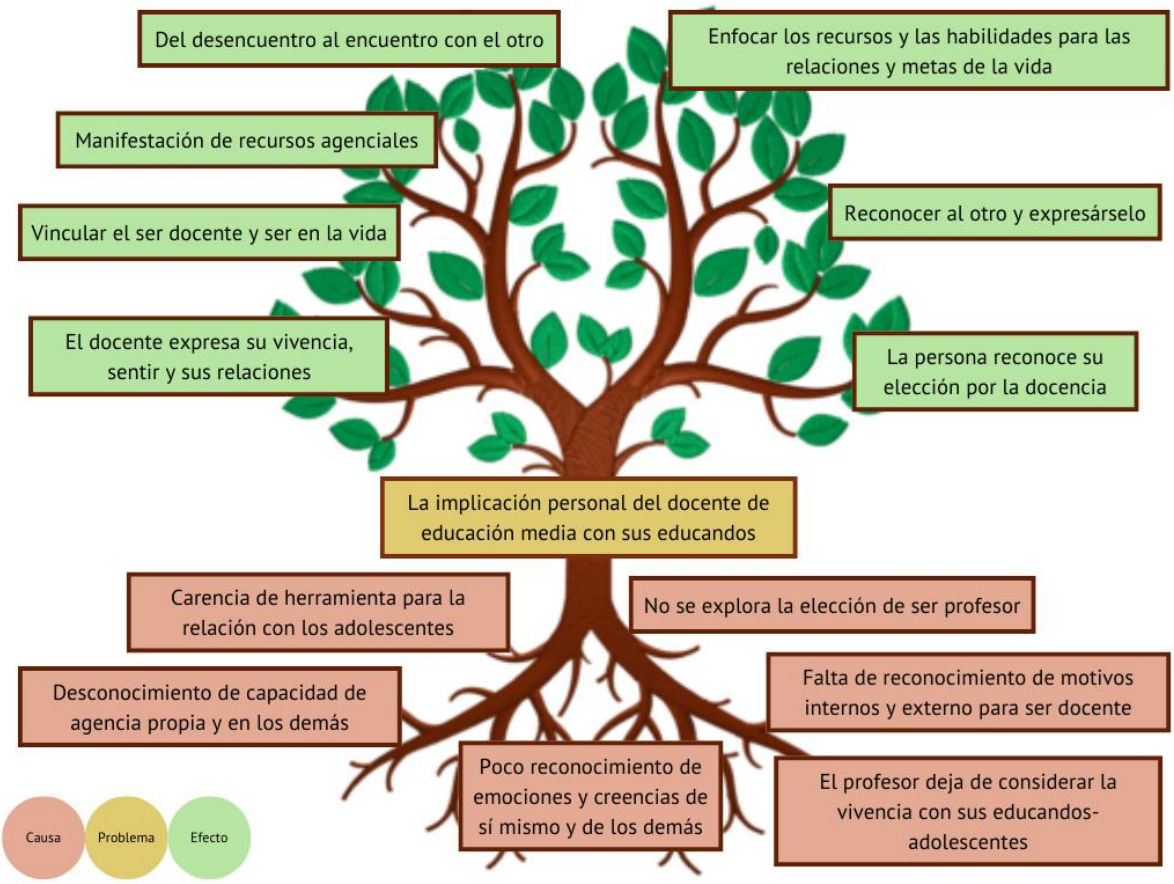
Redacté algunas cuartillas sobre mi implicación personal y la relación que guardaba con los temas mencionados bajo la consideración de mi experiencia personal y profesional. En el texto escrito desde mi implicación, me percato de que el tema central tiene que ver con la relación del docente con sus educandos. En un primer momento me incliné más por el rol del profesor y cómo influye en sus educandos, más tarde voy por la línea de cómo incide la implicación personal del docente en la relación con los adolescentes y cómo se vive en esta. El tema-objeto de conocimiento se fue definiendo con la identificación de la problemática y de la población. Elegí uno de los seis objetos de intervención del Desarrollo Humano; el de relaciones-vínculos. Así me fui acercando al tema-objeto problema “el profesor en la conformación de la identidad del estudiante de preparatoria como agente social”. Sin embargo, por las condiciones de la pandemia por COVID-19, no me fue posible trabajar con los adolescentes. La

intervención se cambió a “la implicación personal del docente en la relación profesor-educando”, y si, derivado de ello, se percatan de sus recursos agenciales. En otro apartado específico los motivos de esta modificación. Realicé entrevistas a expertos en la temática y el Desarrollo Humano, y a profesores y alumnos para comprender su visión y consideré la pertinencia que para el Desarrollo Humano tiene el vínculo profesor-educando.

También indagué acerca de los trabajos académicos digitalizados como: artículos, libros, trabajos de grado, tesis y textos. Mediante la técnica del “Árbol de problemas” pude identificar más claramente el problema a plantear, organizar la información recolectada con las entrevistas y lecturas y relacionar las causas y consecuencias de la problemática elegida. Enseguida se presenta esta representación.

1.2.1 “Árbol de problemas”

El “Árbol de problemas” es una representación del problema central que se elige, las posibles causas y las consecuencias que se derivan de estas y del problema, cómo tiene una escasa consideración la implicación personal del profesor en la relación con sus educandos, y la escasa relación que tiene el profesor con sus pares como una oportunidad para reflexionar en torno a sus implicaciones, pues es más común el aislamiento y el trabajo individualizado.


Del desencuentro al encuentro con el otro
Enfocar los recursos y las habilidades para las relaciones y metas de la vida
Manifestación de recursos agenciales
Reconocer al otro y expresárselo
Vincular el ser docente y ser en la vida
El docente expresa su vivencia, sentir y sus relaciones
La persona reconoce su elección por la docencia
La implicación personal del docente de educación media con sus educandos
Carencia de herramienta para la relación con los adolescentes
No se explora la elección de ser profesor
Desconocimiento de capacidad de agencia propia y en los demás
Falta de reconocimiento de motivos internos y externo para ser docente
Poco reconocimiento de emociones y creencias de sí mismo y de los demás
El profesor deja de considerar la vivencia con sus educandos-adolescentes
Causa
Problema
Efecto

Con el diseño del “Árbol de problemas” pude identificar el problema central, la implicación personal del docente de educación media con sus educandos, ubicado en el tronco del mismo. El objetivo de nuestro trabajo se desprende de la identificación del problema central que se pretende resolver.

Para comprender el problema se desglosan las relaciones causales del mismo, en las raíces se encuentran las causas que se generan del tema central y sus efectos en las ramas. Por una parte, se separan causas y efectos para encontrar su relación.

La construcción del “Árbol de problemas” nos permitió planificar nuestro trabajo recabar los diversos datos y plantearnos una intervención social.

1.3. Justificación

En el campo de la educación el interés se ha centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de las estrategias pedagógicas con el objeto de alcanzar los resultados educativos esperados, dejando de lado la manera en que la vida del docente incide en su labor, es decir, su manera de implicarse con los educandos. Así lo refieren diversos trabajos, entre estos, el de Aldana (2019), Aldrete, González y Preciado (2008), Carretero (2015), Domínguez (2011), Goodson (2003) y Sierra-Escobell (2018).

Carretero (2015), afirma que estudiar la manera cómo se involucra el docente en su labor es importante para alcanzar mayores comprensiones del proceso educativo, el que es eminentemente social, e involucra, cuando menos, la persona del profesor y los educandos. Agrega que la implicación personal se conforma por las experiencias vividas por el profesor y todo lo que ha acontecido en su trayectoria de vida personal y laboral y que se hacen presentes e inciden en su práctica docente; de ahí la importancia de percatarse de esta.

Respecto al profesor de enseñanza media superior, éste vive situaciones laborales que son complejas y difíciles de atajar, a lo que se suma que sus educandos se encuentran en un período crítico del desarrollo. La adolescencia es una etapa significativa en la formación, no sólo académica sino personal. Organismos internacionales insisten en una educación de calidad y al alcance de los jóvenes que promueva aprendizajes para la vida, una educación integral que les permita una participación responsable en la vida social; la educación es un derecho humano. La “Agenda 2030” de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2017), tiene como objetivos dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitan vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven; cuestiones en las que el profesor juega un relevante papel.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (2017), refiere la importancia de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en los currículos nacionales de 19 países de América Latina y el Caribe (ALC), lo que implica habilidades transferibles como la participación, la colaboración y el pensamiento crítico. Este es el reto del profesor, pues para los adolescentes resulta indispensable el desarrollo de dichas competencias, no sólo por la etapa evolutiva en la que se encuentran, sino por los entornos problemáticos en los que se vive en nuestro país. Al docente se le pide la inclusión de los estudiantes en actividades de reflexión, cuestionamiento y búsqueda de alternativas de resolución de las dificultades vividas, así como promover el uso de los recursos de sus alumnos para la participación social; que sean capaces de colaborar individual y grupalmente en su entorno cercano. Estos requerimientos, así como muchos otros, no siempre son factibles si el profesor no los reconoce y aprecia.

El profesor es un mediador en la planificación y administración de las actividades educativas, lo que le demanda tiempo, interés y esfuerzos que suelen no estar suficientemente presentes cuando vive situaciones de apuro y dificultad que le rebasan. Algunas de estas en cuanto a su labor son; a) la necesidad de largas jornadas de trabajo a fin de alcanzar el suficiente ingreso, b) pasar mucho tiempo frente a grupo, particularmente, cuando se trata de adolescentes en situaciones problemáticas, c) condiciones laborales politizadas que no valoran ni promueven suficientemente su desempeño, d) altas exigencias por parte de estructuras administrativas, e) tener un perfil académico que no coincide con los de las materias que imparte, entre otras. A ello se suman conflictos en ámbitos significativos de la vida, como es la familia y que generan desgaste físico, relacional y emocional. Ello no significa que el profesor esté exento de conflictos, ya que estos forman parte de la vida, incluso son necesarios para crecer. Lo que queremos decir es que cuando los conflictos le rebasan o se potencian cuando las condiciones laborales son adversas, ello tiene un importante papel, no sólo en su vida, sino en la manera cómo se implica con sus estudiantes.

Lo señalado demanda serias reflexiones en cuanto a la manera en que el docente se relaciona con sus estudiantes, y aunque el aprendizaje no depende sólo del profesor, “en gran medida depende de la relación que este sostenga con los estudiantes”, dice Sierra-Escobell (2018, p. 6). La relevancia de la relación docente-educando es innegable, particularmente en lo que nos atañe; la implicación personal de los profesores de educación media con sus educandos-adolescentes y si les reconocen su potencial de agencia.

Aldrete, Gómez y Preciado (2008), encuentran que los profesores de enseñanza media básica (secundaria) de la ciudad de Guadalajara, Jal. México,

> imparten un promedio de 30.3 horas a la semana (...) frente a grupo en la escuela donde fueron captados y el 29.4% tiene en promedio 16.7 horas frente a grupo en otro centro educativo (...) 23% realiza docencia en otro nivel educativo y 24.4% tiene otro empleo” (p. 21).

Este esquema laboral es muy semejante al de los profesores de preparatoria. A pesar de estas condiciones, las instituciones de educativas les exigen ser “profesionales comprometidos social e institucionalmente, que sean capaces de intervenir adecuadamente ante un alumno en etapa de crisis como es la adolescencia [aunque] muchas veces el aprender no está dentro de sus prioridades” (Aldrete, et. al, 2008, p. 20).

La problemática social y laboral en la que se encuentran los profesores en nuestro país y en la localidad, forma parte de una dinámica en la que, de una manera u otra, todos participamos, pues el ser humano está íntimamente ligado a sus interacciones en el contexto social y cultural en un momento dado de la historia (Vigotsky, 1978, en Chaves, 2001).

El intercambio y la vida social plantea notables desafíos, y en el caso de los profesores, los retos se acrecientan, pues, “no sólo ponen de manifiesto sus

conocimientos y estrategias de aprendizaje, sino básicamente sus habilidades y recursos para relacionarse con los alumnos, compañeros, padres de familia, funcionarios de la organización, administración institucional, familia etc." (Aldrete, et. al., 2018, p. 23). De aquí la importancia de explorar, no sólo las relaciones que mantienen con sus educandos, sino también con la institución educativa; estas relaciones son las que dan sentido a sus prácticas. Cuando se reconoce que las oposiciones como interioridad-exterioridad, individuo-sociedad o razón-pasión son artificiales, se asume que "la implicación [personal] siempre está presente", dice Aldana (2019, p. 186). En el caso de la relación docente-educando que Corti (2017), define como una relación pedagógica, se reafirma lo anterior; es un "vínculo personal entre profesores y alumnos -sujetos corpóreos con su propia historia personal- reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades (...) tejiendo una historia compartida" (xxiii).

La relación docente-educando es bidireccional, interpela al profesor quien también es influenciado por sus educandos. Una relación que, aunque es mutua, no es de amistad, no es un lazo afectivo ni es familiar. Es una relación asimétrica en tanto que el docente funge un rol y desempeña un trabajo, pero ello no le exime de hacerse cargo de sí mismo y de las "circunstancias que rodean su vida privada como su magisterio" (Domínguez, 2011, p. 24), es decir; asumir, responsabilizarse y tomar en sus manos su implicación personal. El reconocimiento de lo propio, particularmente del posicionamiento elegido ante las circunstancias personales y laborales que se viven en una escuela preparatoria del oriente de Guadalajara es indispensable para remontar los conflictos que emergen en la interacción con adolescentes provenientes de contextos adversos a su desarrollo. Rogers (2018), encuentra que, cuando una persona identifica, reconoce y expresa lo que le sucede, sobre todo si son emociones intensas, "esto es más útil que rehusarse a admitir su existencia y permitir que se acumulen hasta un punto en que pueden resultar explosivos o proyectarlos hacia una situación ajena a la que les dio origen" (p. 285).

Cuando el docente reconoce su historia personal y los acontecimientos que envuelven su vida y asume las maneras en las que estos contenidos se hacen presentes en el interjuego social, tiene más posibilidades de convertirlas en un recurso en favor de la enseñanza y de su vida; Las historias docentes, dice Domínguez (2011), “revelan tanto lo que nutre y fortalece a los maestros y su trabajo, como aquello que los deteriora personal y profesionalmente” (p. 24).

El profesor no es alguien que contempla desde fuera una comunidad de aprendizaje, dice Corti (2017), está implicado, forma parte de esta, “compartiendo, aunque con diferentes funciones, aspiraciones y deseos de ser” (p. 100).

La propuesta de un taller para explorar las maneras como se implican los profesores de preparatoria, cómo se relacionan con sus educandos-adolescentes y si les reconocen sus capacidades agenciales puede entenderse como la oportunidad de tener una comunidad de aprendizaje y un campo de posibilidades de cooperación y no de conflicto. Los aprendizajes personales y del ejercicio magisterial que puede alcanzar el docente cuentan con la posibilidad de ser transferidos a cualquier ámbito y no sólo a la relación con los estudiantes. Pueden aprender que des-cubrirse ante los demás no cobra altos precios, que no es una amenaza y que lo único que puede tener afectaciones es una imagen, a veces muy deteriorada, y que lo que se gana es, precisamente, ser cada vez más uno mismo. Que se puede estar bien y que ser “acompañado por otra persona en la lucha por la vida (...) puede ser uno de los aprendizajes más profundos que un individuo puede lograr”, afirma Rogers (2018, p. 85).

Estos fueron los motivos que nos llevaron a la construcción de un Proyecto de Intervención que concretamos en una escuela preparatoria que se caracteriza por abrir sus puertas a adolescentes que no cuentan con otras posibilidades educativas.

1.4. Detección de necesidades. Análisis preliminar

Se entrevistaron a tres profesores y a ocho alumnos focalizando el vínculo profesor-alumno que había sido significativo y por qué lo calificaban así. Se identificaron las siguientes categorías en un análisis preliminar.

En las demandas al profesor por parte de los alumnos, pudimos detectar que éstos solicitan un vínculo de comunicación basado en el respeto y la confianza y piden el acompañamiento de su profesor en la construcción de su desarrollo emocional. La mayoría refieren que los maestros les pueden ayudar a gestionar sus emociones: “Yo era muy rebelde, pero gracias a la ayuda de mi maestra, cambié eso” (Entrevista 2, 2020). A continuación, las categorías identificadas.

Comunicación con el profesor en un clima de respeto y comprensión

En la entrevista a los alumnos, encontramos que refieren que un clima propiciado por el profesor de respeto y confianza les facilita los aprendizajes y la comunicación para relacionarse social y afectivamente. Rogers (1980), refiere que “la expresión abierta, en este tipo de clima, lleva a la comunicación. Una mejor comunicación con frecuencia lleva al entendimiento, y el entendimiento hace despertar muchas de las viejas barreras” (p. 92). Como vemos, se trata de mantener una relación interpersonal que favorezca el entendimiento mutuo.

Necesidades de un vínculo de confianza con el profesor

Para los alumnos es importante el valor fundamental de la persona, la atención cordial y el diálogo para una interacción de confianza, así se identificó en las entrevistas hechas a los alumnos de nivel bachillerato. El profesor que facilita el encuentro personal y grupal con sus alumnos y se centra en su persona puede crear un encuentro de confianza, Rogers (1980), dice que “en un curso académico (…), mi gran anhelo es tener presente a la persona en su totalidad, que ella aparezca en sus modalidades afectivas y cognitivas” (p. 54). Cuando el alumno tiene una vivencia grupal se da la confianza para para establecer la comunicación y la relación.

Relaciones con el profesor de apoyo y ayuda

Los alumnos externan la necesidad de una intervención del profesor desde una postura de apoyo en los procesos de aprendizaje, así como en su formación emocional. La manera de estar en el grupo y de participar en la interacción, desde lo que le sucede al profesor y a los alumnos en sus interacciones y experiencias, así como la capacidad de establecer relaciones con el atributo de la comprensión empática (Rogers, 1980), es esencial en el aprendizaje, pues el docente "se interesa auténticamente por las personas que han venido buscando ayuda, esto es, no está a la defensiva, es espontáneo y siempre dispuesto a decir lo que piensa y siente, siempre que sea en beneficio del cliente" (Egan, 1981, p. 21). El profesor interviene para apoyar a su alumno en conexión con su propia persona y con un interés auténtico de escuchar, omitir juicios, clarificar y reflejar los procesos cognitivo-emocionales de la experiencia.

Categorías identificadas en la entrevista a los profesores

Se identificó la necesidad de una educación emocional para los adolescentes que favorezca el desarrollo de habilidades para su conocimiento y claridad respecto a su posición en la vida y su agencia social. Se describen las siguientes categorías.

Promoción de la educación en la emocionalidad

Valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar las emociones. En la actualidad, la educación tradicional que se transmite a los alumnos deja de atenderlos en sus diversas dimensiones. Una educación humanista centrada en el estudiante permite facilitar el desarrollo y la tendencia a la autorrealización del alumno mediante un vínculo humanista profesor-alumno. El profesor tiene la oportunidad de incorporar dinámicas para la formación emocional de los estudiantes. Bisquerra y Álvarez, en Rubiales (2000), define la educación emocional "como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos socioemocionales como complemento indispensable del desarrollo cognitivo" (p. 164). Mantener activo al alumno motiva su

participación y mediante la interacción emocional con su profesor facilitador puede fomentar nuevos conocimientos de sí mismo y desarrollar habilidades como, confianza, aceptación, entre otras, que pueden ser ejecutadas en relaciones posteriores.

Favorecer el autoconocimiento del educando para el desarrollo de sus potencialidades

El profesor es capaz de recibir al adolescente a partir de una relación de calidez y afectividad, lo que podrá evocar en él sentimientos de confianza para el conocimiento y claridad en cuanto a los recursos que posee. La posibilidad de que el alumno se reconozca a sí mismo permite “a los adolescentes que exploren diferentes caminos para obtener una identidad saludable. Si no exploran de manera adecuada los diferentes roles y no consiguen labrar una ruta positiva, pueden sentirse confundidos sobre su identidad” (Santrock 2020, p.74), lo que afectaría el desarrollo en esta etapa de la vida. La exploración es una manera en la que los adolescentes pueden identificar sus intereses y motivaciones propios, implementar, con la mediación del profesor, las estrategias para innovar en las actividades, tanto escolares, como de su vida diaria.

Guiar al estudiante en el plan de vida

La educación lleva implícito el objetivo de formar para el desarrollo que implica la planificación de la vida, pues cuando el profesor entiende al ser humano en sus circunstancias y necesidades, puede impulsar una mayor claridad en torno a los propósitos que se tienen en la vida. La educación para la vida promueve el desarrollo integral de la persona, para Bisquerra (2005) “una educación para la vida con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales” (p. 96). Considerar las necesidades sociales incluye las dinámicas, culturales y del entorno nacional, estatal, e incluso, global. En una educación para la vida con un enfoque humanista, el profesor además de entender a la persona con sus necesidades le ayuda a reconocer sus habilidades sociales y lo invita a plantearse su participación en el quehacer social para ver posibilidades de transformar su entorno.

En los profesores con experiencia en la formación de adolescentes como agentes sociales identificamos las siguientes categorías.

Rol del profesor

Se distingue por el nivel de conocimiento sobre los procesos de desarrollo de los alumnos, lo cual se relaciona con las etapas psicosociales de Erikson (en Santrock, 2020). Basado en el ejercicio de la relación, la escucha y el diálogo, el profesor ha de comprender a la persona, es decir, al estudiante, sin juzgarle. Ha de darles la confianza para que exploren su proceso de aprendizaje y reconozcan sus recursos. Les permite crear, expresarse y proponer con autonomía, lo que puede suceder "si escuchamos y dejamos que el otro crezca se formarán jóvenes capaces de criticar, de transformar y ser agentes sociales" (Entrevista 2, 2020). Formar alumnos con habilidades para resolver situaciones dentro del aula, en su relación con el profesor y entre compañeros, lo mismo que de problemas comunitarios que perciben en su rededor, crea en los adolescentes destrezas que, incluso, pueden llegar a replicarse fuera del aula y extenderse a otros ámbitos de vida, familiar, laboral, etc.

Para los maestros es importante dar confianza para dialogar, que el alumno no se sienta juzgado, hacerle saber que es importante, lo mismo que permitirle opinar y equivocarse. "La comprensión es doblemente enriquecedora" dice Rogers (2018, p.28). Abrir un canal de comunicación eficaz puede provocar una experiencia significativa, de lo contrario puede inhibir la expresión del alumno.

1.4.1 El contexto social de la intervención. Adolescentes en vulnerabilidad

La intervención llevó un proceso de planeación, organización y diseño que se realizó antes de llevarla a cabo. Narramos una breve historia del centro educativo donde se llevó a cabo. Este surge en el 2013 como proyecto con el propósito de brindar la formación de educación media superior a los catequistas que tenían como propósito desarrollar una carrera profesional ya que muchos tenían la intención de seguirse preparando, pero no contar con su certificado de estudios de bachillerato los limitaba. Se ofreció en un primer momento una escuela de la Zona Metropolitana de Guadalajara y brindarles así, estudios de bachillerato, pero al final fue una opción que no podían costear los catequistas ya que se les pagaba a los maestros de esta escuela, lo que hacía que fuera más cara su formación. Debido a eso, después se ofreció cursar la Preparatoria Abierta, era otra alternativa viable pero también caían en el desánimo ya que, aunque se les preparaba en la institución, tenían que ir a hacer su examen a otra instancia y tras reprobar se desanimaban. Fue entonces cuando se decide buscar su propio Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) ante la Secretaría de Educación Jalisco y que se entregó en octubre del 2015.

Esta institución, que nos abrió las puertas para llevar a cabo la intervención, se caracteriza por: a) un modelo educativo constructivista con alto sentido humano, b) programas académicos certificados, c) especialistas académicos y tecnológicos en su área de formación y d) comunicación clara y abierta para construir el proceso de enseñanza.

El plantel cuenta con una plantilla de 20 profesores, 12 mujeres y 8 hombres y una población estudiantil de 80 alumnos en el turno matutino. Se promueven actividades deportivas, culturales y religiosas, entre otras.

Esta preparatoria se ubica en una colonia de la zona Oriente de la ciudad de Guadalajara y da atención a una población de jóvenes en situación de riesgo. Una zona de la ciudad que se caracteriza por severas problemáticas sociales y es de las

menos favorecidas en acciones sociales dirigidas al bienestar de la población. Algunas problemáticas que se presentan en los adolescentes son: disfunciones familiares, ausencia de alguno de los padres; problemas económicos, bajos sueldos de sus progenitores, conflictos sociales y afectivos, problemas educativos por rezago en sus niveles de aprendizaje, reprobación de materias y deserción escolar.

El contacto con la escuela preparatoria se hizo con su director desde la Coordinación de las asignaturas de Investigación, Desarrollo e Innovación (IDI) del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

Cabe mencionar que el director es egresado de la Maestría en Desarrollo Humano y que ha realizado una gran labor ofreciendo a jóvenes y adolescentes la oportunidad de cursar estudios en esta preparatoria cuando otras escuelas les cierran las puertas. Además, con un enfoque humanista y manteniendo el contacto con los padres de familia, con el propósito de mantenerlos informados sobre el rendimiento académico de los educandos.

La preparatoria tiene una orientación religiosa y abre espacios de oportunidad a los jóvenes y adolescentes para que cursen o puedan terminar los estudios que han abandonado, dadas las nulas oportunidades que tienen de continuar en preparatorias que les demandan fuertes exigencias que no pueden cumplir. Por ello, la población de esta preparatoria se compone de estudiantes con problemas de todo tipo, familiares, drogadicción, violencia callejera, deserción y reprobación escolar, etc. En palabras del director, “la institución está comprometida con la formación académica y ética de individuos que buscan su desarrollo profesional y personal al ofrecer una renovada formación catequética, con profundidad académica y de rostro humano en espíritu de servicio y compromiso social, con principios éticos y de inspiración cristiana”.

Los profesores que laboran están al tanto de la condición de vulnerabilidad de sus estudiantes y de problemáticas que rebasan la mayoría de sus esfuerzos.

Precisamente porque afrontan situaciones difíciles con los estudiantes, es que decidimos ofrecer un espacio para reflexionar en torno a sus implicaciones en la relación con sus educandos.

Conocimos las características de la comunidad, de la escuela y su población gracias a las entrevistas que sostuvimos con el “Informante clave” (su director) a quien le mostramos la Propuesta de Intervención que habíamos elaborado para su revisión. Una vez que se hicieron las modificaciones pertinentes fue aceptada y se procedió a hacer la solicitud de las instalaciones destinadas para la realización del taller con los profesores, también se acordaron tiempos y horarios. El director convocó al grupo de profesores -a quienes quisieran participar de manera voluntaria- y en todo momento nos brindó las facilidades para que se llevarán a cabo encuentros semanales; también le hizo llegar este "flyer":

Convocatoria al Taller
“La experiencia del docente con sus estudiantes de preparatoria. Más allá de un desencuentro”



La intervención se realizó de manera presencial, en principio con nueve profesores de bachillerato. Sin embargo, por el regreso a clases presenciales, algunos de ellos no

pudieron continuar en el taller pues tenían que acudir a otras escuelas para completar la jornada laboral. Desconocemos los motivos de la ausencia de otros profesores que habían decidido participar, -que, incluso, asistieron las primeras sesiones- pues no respondieron a los mensajes. Se continuó el taller con los seis profesores que asistían, aunque dos lo hicieron de manera intermitente y luego abandonaron. Por ello, se consideró la modalidad de un grupo que estuvo abierto a quienes podían asistir; hombres y mujeres entre los 28 y 41 años de edad que imparten clases de bachillerato semi-escolarizado. Los profesores asiduos fueron cuatro.

Nuestra intervención sufrió cambios importantes, inicialmente estaba enfocada a los adolescentes y cómo el docente puede promover la acción social en los mismos. Esto me hacía sentido por ser profesora de preparatoria. Sin embargo, el contexto de pandemia en el que nos encontrábamos en el año 2020 dificultaba una intervención presencial con adolescentes. El enfoque dio un giro hacia los profesores y su implicación personal en la relación con sus educandos y consideró una intervención que podía ser virtual o presencial, lo que dependía de las condiciones de salud por la pandemia por COVID-19 . Afortunadamente el inicio de la intervención coincidió con la disminución de la curva de contagios y se permitió el regreso a clases con las medidas sanitarias requeridas, así que se nos autorizó la presencialidad para la intervención.

Cabe destacar que durante la intervención me vi altamente implicada como profesora, razón por la que identifiqué una categoría de análisis intitulada “Una facilitadora que se implica al abordar la implicación personal en la docencia”, que se desarrolla en el apartado correspondiente.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Acercamiento al conocimiento de los demás. Leves pinceladas

El marco teórico es un proceso que consiste en adentrarse en el conocimiento, tanto existente, como disponible, que se relaciona con el planteamiento del problema Hernández (2006). El propósito de este trabajo tiene que ver con la escasa visión de los profesores en cuanto a los recursos sociales de los adolescentes-educandos y sus recursos como agentes sociales. En este apartado se desglosa el marco teórico-conceptual de esta problemática, en el entendido de que "una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos" (p.64). Esto es, se presentan las bases teóricas, los conceptos que son clave para nuestro trabajo y se sustenta la exposición del conjunto de investigaciones, conceptos y teorías en el abordaje de la problemática.

La relación del profesor con sus estudiantes constituye el concepto central en el presente trabajo tomando como fundamento la teoría de Carl Rogers (1980), en cuanto a considerar al alumno como su propio motor en el despliegue de sus potencialidades; en este caso, la relación interpersonal que incide en su reconocimiento como agente social. Es en el intercambio mutuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se abre la posibilidad de incidir en este reconocimiento.

Reconocer los propios recursos incide en los procesos identitarios, esto es, en el reconocimiento de quién es uno. La propuesta de Larreamendy (2011), se enfoca en el proceso de aprendizaje visto como un cambio en el aprendiz. La práctica del profesor en su labor docente influye significativamente en la formación de los adolescentes y en su sentido de pertenencia social. Así, se promueven cambios en la vida cotidiana de estos jóvenes, puesto que pueden poner en juego sus herramientas sociales, y con ello, la concientización de su actuar, donde puedan ejecutar acciones tendientes, tanto la reproducción como la innovación en su entorno social. El

significado otorgado a lo que se vive es fundamental para la acción social, así, el aprendizaje puede promover interpretaciones y significados diferentes a lo que viven en el día a día los estudiantes, de tal manera que les impulsen a acciones sociales innovadoras y no sólo reproductoras, como suele suceder.

Carretero (2015), presenta una revisión de los conceptos y planteamientos que desde el campo de la educación se hacen en torno a la implicación personal del profesor en su labor, entendida como la relación que se da entre las experiencias de vida de los profesores y su desempeño docente. Se parte del supuesto de que “la implicación personal del profesor influye significativamente en la dinámica de su práctica docente, por lo que tener conocimiento de esta cuestión puede favorecer esta última” (s/p). La autora (Carretero, 2015), agrega que “el trabajo da cuenta de la emergencia en el campo educativo de una nueva concepción de figura docente con una función mediadora, en relación con las condiciones sociopolíticas del contexto” (s/p)

Carretero (2015), se hace preguntas que compartimos en nuestro trabajo, pues se refieren a la implicación personal del docente. Algunas de estas son: ¿Cómo la trayectoria del docente incide en su práctica profesional? y ¿Cómo se manifiesta la implicación personal en la práctica profesional?

La teoría de la acción social de Goffman (en Herrera y Soriano, 2004), refiere que se ha de generar una cierta relación y un ambiente para que el individuo pueda actuar, tomando en cuenta que el sentido de las acciones responde a un contexto situacional en la interacción, es decir, “la acción social siempre es *performance*, representación para un público, y eso constituye un aspecto esencial de su sentido social” (p. 62). El sentido de la acción, entonces, se dará en función de la particularidad de la situación y del entorno sociocultural en el que los sujetos actúen. No es el mismo desempeño en la impartición de una clase cuando se está descansado que cuando se viven conflictos familiares o de cualquier otro tipo. Las situaciones de aprendizaje según se den, abren o cierran la posibilidad de que el alumno pueda darle sentido y significado al aprendizaje.

Herrea y Soriano (2004), revisaron “La teoría de la acción social en Erving Goffman” que ofrece un valioso acercamiento en la interacción que se da cara a cara, particularmente, cómo cambia la actuación de una persona cuando está en presencia de los demás; lo que revela cómo se inmiscuye la vida personal en la arena social.

2.2 El Desarrollo Humano. Una oportunidad para ser

Carl Rogers dedicó más de treinta años a la psicoterapia. La experiencia en la clínica, lo mismo que en sus investigaciones, se reúnen en su obra: “El proceso de Convertirse en Persona” publicado en el año de1961. Su hipótesis central se refiere al tipo de relación que se puede crear entre la persona y el facilitador. Rogers (2018) así lo dice:

> “si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por: una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos; una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo y diferente, y una sensible capacidad de ver en mi cliente y su mundo tal como él lo ve” (p. 44).

Con esta idea, Rogers (2018), muestra la utilidad de una relación de ayuda con el cliente, como él le llama, y enfatiza que lo mismo aplica para las demás relaciones humanas. Con ello abre la posibilidad de que terapeutas, padres de familia, profesores, etc., puedan desarrollar habilidades facilitadoras, aportando al crecimiento de las personas en forma bilateral, pues el facilitar se reconstruye y crece a la par que la persona con la que se relaciona, mientras que incluye los atributos relacionales de: congruencia, aceptación positiva incondicional y comprensión empática, los que expondremos más adelante.

La particularidad de Rogers (2007), en cuanto a la relación terapéutica/facilitadora es su propuesta del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), que propicia la libertad y

confianza plena de que, es la persona misma quien “tiene recursos, que es capaz de reconocer el origen de sus dificultades e incluso es capaz de resolver” (Rogers 2007, p. 94). Desde tal enfoque, el facilitador acompaña la experiencia de la persona hacia la actualización de sus potencialidades “es el organismo en su totalidad, y sólo en su totalidad, el que presenta esta tendencia” (2007, p. 25), que llamó actualizante. El impulso, que empuja a desarrollar habilidades y funciones para la vida, es decir, el organismo tiende por sí mismo al desarrollo, crecimiento y autorregulación, pues es innato, en el caso de las personas, hacia la autorrealización. Los atributos que acompañan a la relación creada por el facilitador pueden originar “el cambio y el desarrollo personal” (Rogers, 2018, p. 43), lo que compete a nuestro trabajo, pues abre la posibilidad de que el profesor, mediante una relación (o vínculo), con los educandos, favorezca el reconocimiento de sus capacidades agenciales.

El marco de nuestro trabajo es el Desarrollo Humano (DH), que en palabras de Lafarga (2010), se entiende “como una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales que pone énfasis en la vida, en la salud y en la autodeterminación” (p. 15). Lo que, en el caso de la relación del profesor que acompaña al alumno como persona, promueve la creación libre y la expresión de sus talentos.

2.2.1 El Desarrollo Humano. Un proceso educativo

El Desarrollo Humano, al promover el crecimiento personal y social, también puede considerarse un proceso educativo, tanto para los profesores como para sus educandos pues sus planteamientos pueden ser aplicables en cualquier ámbito de la vida. Rogers (2018), describe las relaciones facilitadoras de esta manera; “podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos” (p. 46). También señala que esta es de sumo provecho en el plano educacional, afirmando que el aprendizaje se basa en la propia experiencia y en la aceptación del foco de evaluación

que reside en uno mismo, por lo que somos responsables de nuestra propia educación (Rogers, 2018); se reconoce así la actoría del profesor y del adolescente. Rogers (2018), no desconoce el valor de la socialización que tiene como objetivo “refinar, pulir y modelar sus valores” (p. 154). El dilema es complacer las expectativas de los demás y ajustarse a normas y criterios que dificultan el desarrollo propio o atender los dictados de la propia experiencia; los profesores viven de manera constante esta disyuntiva.

En el Enfoque Centrado en la Persona, Rogers (2018), finca el crecimiento personal en la experiencia vivida, en lo que reporta el organismo y en los sentimientos que emergen, lo que es un proceso de aprendizaje. Podemos entonces decir, que es posible una educación que promueva la revaloración de lo propio, que incluya procesos de discernimiento para elegir lo que es benéfico organísmicamente en un momento dado, la incorporación de aprendizajes y la actualización de introyectos, según lo que se vive; todo ello se hace posible gracias a lo que Rogers (2007) llamó “la tendencia actualizante” (p. 24) y que definió como “el impulso del ser humano [y de todo organismo vivo] a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p. 24). Lo cual puede equipararse a un proceso educativo, que, en términos de Freire (2005 citado en Vílchez, 2021), es motor de cambio y de des-ocultamiento de verdades; en este caso de uno mismo en relación con el mundo y con los demás.

La propuesta educativa de Freire (2005 citado en Vílchez, 2021), es coincidente con la de nuestro trabajo y con la de Rogers (2007; 2018). Su objetivo es impulsar el desarrollo y ejercicio de las potencialidades personales, en nuestro caso, de los profesores de una preparatoria de la localidad. Freire (2005 citado en Vílchez, 2021), entiende la educación “como motor de cambio social” (p.107), en tanto que Rogers (2018), resalta que la experiencia de acompañamiento (que él denomina psicoterapéutica en sus primeros escritos), tiene “implicaciones significativas y profundas respecto de la educación” (p. 239) y el crecimiento personal y social. El crecimiento, entraña un proceso de aprendizaje, que en palabras de Rogers (2018), “consiste en dejarme llevar por mi experiencia, en un sentido que parece ser

progresivo, hacia objetivos que apenas puedo discernir, mientras trato de comprender al menos el sentido básico de esa experiencia" (p. 244).

De esta manera, el crecimiento también es un proceso educativo o podría decirse, reeducativo, en donde los participantes de una relación interpersonal significativa logran nuevos aprendizajes y se transforman mutuamente. Las relaciones terapéuticas y las relaciones de ayuda, o como en nuestro caso la relación facilitadora, no sólo constituyen procesos de aprendizaje, sino de aprendizajes significativos. Cuando la relación interpersonal cuenta con los atributos de congruencia, consideración positiva incondicional y comprensión empática, juega en esto un papel fundamental. Rogers (2018), afirma que "aquellos que desean aprender se acercarían unos a otros para hacerlo" (p.244), corroborando así la importancia que tiene el encuentro interpersonal en el desarrollo y la evolución.

La relación es estrecha entre los planteamientos de Rogers (2018), los de Freire (2005 citado en Vílchez, 2021) y la temática de nuestro trabajo; la implicación personal del docente que se hace presente en la relación con sus educandos, que matiza este encuentro y si reconocen su capacidad de actoría. Freire (2005 citado en Vílchez, 2021) insiste en que "la educación mecánica y reproductiva debe ser reemplazada por un acto que le otorgue [tanto al alumnado como al docente] la oportunidad de analizar su entorno, su realidad y las posibilidades de su transformación" (p. 110).

2.3 La relación interpersonal. El lugar donde crecemos

La vida individual y social no puede pensarse como algo dicotómico, es decir, como elementos o incluso, opuestos, lo que apunta a una falsa desconexión entre el individuo y lo social; Dantas y Moreira (2009), reconocen que el hombre lo es en el mundo, se es un "hombre mundano" (p. 247). Para acercarnos a lo que acontece en cada uno de nosotros es indispensable la comprensión de las vivencias y de una "minuciosa descripción de experiencia vivida" (p.248). Queda evidenciada la estrecha

relación entre el hombre (en sentido genérico) y lo que le rodea, particularmente, la relación con los demás. En esta misma línea, pero desde una mirada sociológica, Wilkis y Berger (2005), retoman uno de los planteamientos centrales del filósofo berlinés Georg Simmel (Berlín 1858-Francia 1918); que “todo lo que los hombres hacen y son discurre en el interior de la sociedad” (p. 79). De esta manera, agregan Wilkis y Berger (2005), se recobran “los contornos sociales de la experiencia individual como la impronta subjetiva de las formas sociales” (p. 79). Es decir, no pueden separarse los dinamismos y procesos personales -generalmente reconocidos como psicológicos- de los sociales; hombre y mundo social son inseparables. Sólo es posible entender lo que le sucede a alguien, agregan Dantas y Moreira (2009), cuando se puede dar cuenta de los diferentes “matices de la vivencia en su campo inter-subjetivo e intra-subjetivo, aunque sepamos que esta delimitación es imposible de completarse” (p. 248). Los planteamientos anteriores corroboran una de las afirmaciones centrales de Rogers (2007); que todo proceso de cambio y desarrollo parte de que “dos personas estén en contacto” (p. 49). Tudor (2011), confirma el planteamiento de Rogers (2018), de que es en el encuentro interpersonal donde se produce la transformación personal, y por ende, la social.

Rogers (2018), agrega que una de las enseñanzas más significativas que dio origen a su teoría se dio en sus relaciones con los demás. Así lo dice: “en mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy” (p. 26), pues cuando uno se manifiesta de manera coincidente con lo que se vive se produce un bienestar en los que participan del encuentro. Se reafirma que en la relación interpersonal se promueve el desarrollo y es en el encuentro donde se da la posibilidad de crecer, de enriquecerse y tener nuevos y significativos aprendizajes. Rogers (2018), afirma ha sido el contacto con sus pacientes donde ha aprendido el valor de la aceptación propia y su participación en el cambio personal, así lo dice:

> he aprendido esto de mis pacientes, así como de mí propia experiencia: no podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptemos tal como somos. Una vez que nos aceptamos, el cambio parece llegar casi sin que se lo advierta (p. 27).

En el marco de la propuesta conocida como el Enfoque Centrado en la Persona, Rogers, (2018), añade que ha descubierto el enorme valor que tiene comprender a otra persona cuando de promover su desarrollo se trata. Sin embargo, la riqueza que entraña la relación interpersonal en el marco de las relaciones de ayuda va más allá, pues también genera beneficios en el acompañante. Dice Rogers (2018), que cuando nos permitimos comprender a otros, “esto también nos modifica (…). La comprensión es doblemente enriquecedora” (p. 28). Desde este marco, podemos afirmar que la relación interpersonal es una oportunidad para crecer, tanto si somos acompañados o acompañantes. De esta manera “me torno una persona diferente, con mayor capacidad de dar” (Rogers, 2018, p. 28).

El valor de la relación interpersonal en los procesos de crecimiento es indudable, no solamente en la relación facilitadora, sino para la vida misma; por naturaleza somos seres relacionales, nos construimos y deconstruimos gracias al encuentro con los demás. Nuestro marco de referencia interno se enriquece con el marco de referencia externo y los introyectos ganados tienen la posibilidad de actualizarse y colaborar con nuestro crecimiento y bienestar (Rogers, 2018). La relevancia que tiene el encuentro interpersonal todavía es insospechada, pues como señala Rogers (2018), “existen recursos aún no explotados (...) referentes al campo de las relaciones interpersonales” (p. 12).

2.3.1 Las emociones. Centro de la relación interpersonal

El profesor tiene la gran oportunidad de reconocer lo que le sucede gracias a la relación que establece con sus educandos. Estos intercambios comunicativos y

relacionales le revelan cómo es que está viviendo, lo que le es importante, lo que rehúye y a lo que se acerca, lo que le está permitido o prohibido, en fin, aquello que le resulta significativo y las emociones que se le asocian. Es en su labor docente, como en cualquier otra relación, donde las emociones develan su manera de posicionarse, de involucrarse, de implicarse. La interacción con los demás y con el mundo lleva implícita la emocionalidad. Cervantes (2015), así lo dice; “la experiencia emocional o la emocionalidad, los procesos de vincularidad y el entramado social, son reflejos de un prisma internacional, y por lo mismo, son inseparables” (p. 151).

Las emociones que el profesor establece con sus alumnos han recibido escasa atención, incluso suelen ser evadidas o negadas, como si las emociones quedaran fuera de la labor educativa. Por lo general, la atención se ha centrado en lo que le sucede al educando, de manera particular cuando se trata de adolescentes con reacciones emocionales que se juzgan como problemáticas, lo que ha desdibujado las emociones de los profesores.

Los docentes que desarrollan habilidades para expresar y recibir las emociones de sus alumnos pueden crear lazos y vínculos significativos que les modelen y faciliten la vida social en entornos poco saludables. Particularmente se favorece cuando la relación de los profesores conlleva emociones como la solidaridad, pues “la solidaridad es un emocionar compartido (…) camina junto con la esperanza, la empatía y la afectividad compartida” (Cervantes, 2015, p. 156); esto favorece la labor docente, a la vez que promueve que los adolescentes hagan contacto con su potencial de agencia. Le Breton (2012), corrobora que “la emoción es (…) relación” (p. 69). Sin embargo, el potencial de las emociones trasciende la relación interpersonal, pues también son fuente de conocimiento. Cervantes (2015), lo dice así:

> Las emociones son episteme en sí mismas, generadores de conocimientos acerca de quién es la persona y las personas, de las situaciones que viven, de las cualidades de su mundo y del mundo, de lo que se conoce y entiende de este mundo, de sus interacciones y vincularidades y de las reconstrucciones que se hacen, tanto en la emocionalidad como en el entorno, en un intercambio perpetuo (p.154).

Las emociones involucran a los participantes en el intercambio social, revelan el tipo de relación establecida y las cualidades y maneras de ser y de estar y cómo viven el entorno cercano y el mundo. La manera como los adolescentes-educandos se relacionan con sus pares y con el profesor y las emociones que acompañan estas relaciones, también indican cómo estos jóvenes interactúan y reaccionan emocionalmente con sus familiares y con los que les rodean. El profesor no necesita ir más allá para conocer y comprender el mundo del adolescente.

Las emociones son construcciones sociales articulan creencias, simbolizaciones, valores y procesos que privilegian y descartan ciertas emociones y encauzan los modos de sentirlas, vivirlas, expresarlas y significarlas, por lo que también reflejan las condiciones sociales en las que surgen y se sostienen. Sentir las emociones trasciende la individualidad de la persona, pues las emociones “son construcciones histórico-culturales, no solo nos hablan del sujeto y sus peculiaridades sino también de las condiciones de su contexto histórico-social y de cómo se vive en este” (Cervantes, 2015, p.153). Las emociones de los adolescentes nos hablan cómo se viven, pero también cómo son las condiciones sociales que les rodean. Por ejemplo, la vergüenza, una emoción muy frecuente en adolescentes, particularmente cuando avergonzar es un “método educativo” (Erikson, 1987, p. 227), revela cómo se vive la persona y también un modo de *educar*.

2.3.2 El vínculo entre profesor-educando

En este trabajo nos enfocamos en el vínculo del profesor con sus alumnos pues atiende al objeto de estudio del Desarrollo Humano que elegimos.

El vínculo profesor-alumno es clave para fortalecer el desarrollo integral de los alumnos. Rogers (2018), señala “si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (p. 40). En la relación profesor-alumno se genera un vínculo donde los une el quehacer del conocimiento, al que le podemos sumar una relación humanista que motive la tendencia actualizante (Rogers, 2018). Desde este marco, es que Rogers (208), considera al ser humano como único, irrepetible, indivisible, sensible, creativo y con la tendencia innata a desarrollar su potencial. Esta tendencia al desarrollo incluye el sentido de existencia, la proyección a futuro, el despliegue de las potencialidades en el presente y el impulso al bienestar personal en consonancia con el social. Rogers (1980), refiere la relevancia de un clima interpersonal promotor del desarrollo para lograr este desenvolvimiento, sin embargo, reconoce que en condiciones desfavorables también se despliegan los recursos personales. En el caso que nos ocupa, -adolescentes en contextos de vulnerabilidad. Esto resulta muy esperanzador.

En un clima de seguridad psicológica las potencialidades, tanto de los alumnos, como de los profesores, pueden actualizarse, facilitarles el desarrollo de lo propio en su participación social. Para ello, la relación interpersonal habrá de contar con ciertos atributos, los que enseguida se señalan.

La relación interpersonal y sus atributos

El espacio que abre el profesor para sí y para el alumno cuando se relaciona de manera congruente, tiende a la actualización que poseemos de evaluar con nuestro organismo lo que en cada instante nos hará crecer y desarrollarnos. Rogers (2018),

destaca la figura del docente con habilidades facilitadoras que comparte con el alumno su experiencia como se presenta en la relación, lo que crea un estilo educativo apto para que las personas, o cada alumno, pueda expresar lo que le pasa en un grupo. Rogers (2018), describe que, con una relación de este tipo, el alumno “se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y auto disciplinado” (p.44). Considerar como núcleo el encuentro y la relación genera un clima que facilita y promueve el trabajo y crecimiento de sus miembros, tanto de forma individual como grupal.

Al crear un ambiente de confianza, el facilitador puede, por medio de las habilidades propias, lograr que los individuos conecten consigo mismos para experimentar lo que se presentan en el encuentro. La descripción personal de lo que le pasa a uno mismo, pueden ser tomada por el profesor como fuente de comprensión y aportación para el grupo, y con ello, promover un estilo de relación que el adolescente puede aprender. Numerosas problemáticas que viven los educandos rebasan los esfuerzos del profesor, pero el establecimiento de relaciones enfocadas al crecimiento, son recursos de los que sí dispone.

La relación congruente

Rogers (2018), dice que la congruencia es una característica de la relación que emana de la actitud de las personas. En el caso de los profesores, como líderes de grupo, implica que puede expresarse asertivamente acerca de lo que le sucede en la relación para inspirar e incentivar a su grupo a comunicarse de igual manera. Rogers (2018), lo corrobora; “cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resulta” (p.41), para que las personas favorezcan su crecimiento. Es el docente quien crea las condiciones de la relación adecuadas cuando “él mismo libre y profundamente puede aceptarse tal como es” (Rogers, 2018, p.250). Al manifestar la expresión personal en la interacción se promueve la aceptación y el respeto, no solo de los propios sentimientos, sino también los del otro. En esta acogida no se establecen juicios, se pone en pausa la interpretación de significados que se le pueden atribuir a la

experiencia del alumno y se aceptan los fenómenos tal y como se presentan, lo que favorece la comprensión empática (Rogers, 2007).

Relación con consideración positiva incondicional

Rogers (2007), creía que una atmósfera efectiva se consigue mostrando interés por la persona y que con esto se podía crear una relación con consideración positiva incondicional, como es cuando al profesor le “importa más el factor humano que el técnico” (p. 75); cuando atiende a la persona dejando de lado los prejuicios. El docente con una visión integral recibe al alumno sin condiciones de que sea de una manera u otra, cuando le da espacio al otro, al adolescente que tanto lo necesita. Cuando enfoca sus potencialidades, sus recursos personales y confía en ellos sin abandonarle y sin sobreprotección; simplemente viendo lo que es. Rogers (2018), se refiere a este atributo como aceptación, cuando “no incluye condiciones de valor” (p. 250). De esta manera puede crear un ambiente de confianza y el vínculo.

Aunado al sentimiento de respeto por parte del profesor, la aceptación de la experiencia del alumno tal como se presenta en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, permite que el educando tenga la opción de mostrarse como es y captar sus significados, lo que complementa comunicando dicha comprensión. Tal atributo es esencial en la relación para contribuir a que el adolescente tenga claridad respecto a sí mismo y sus potencialidades, en particular las agentivas y se haga “más factible que se verifique (…) un aprendizaje significativo” (Rogers, 2018, p. 250). El respeto por la diversidad que se relaciona con la aceptación positiva incondicional (Rogers 1980), permite que el joven se conozca más y exprese sus intereses en un clima de respeto.

Relación con comprensión empática

La comprensión empática es definida por Rogers (2007), como la “capacidad para sumergirse en el mundo subjetivo (…) y para participar en su experiencia” (p. 169). Es la habilidad de captar los sentimientos y los significados que elabora la persona. Gracias a la comprensión empática, el docente puede captar lo que le sucede al estudiante, puede percibir su marco de referencia con los sentidos y significados que contiene (Rogers, 2007); es profundizar en el mundo del otro, de sus sentimientos e interpretaciones, de su realidad.

Como cualidad de la relación interpersonal, la comprensión empática es el “como si” de Roges (2018), como si fuera el otro, como si estuviera en su lugar, etc. Lo que favorece la “aprehensión de aspectos cognitivos como emocionales de la experiencia” (p. 117). Comprender la experiencia del alumno a nivel emocional es “sentir el enojo, temor o confusión del cliente como si fueran propios” (p. 259), sin perderse de vista uno mismo. Dicha comprensión incluye comunicarle esto al alumno para favorecer su aprendizaje.

La tendencia actualizante

Rogers (2007), describe la tendencia actualizante como el impulso del organismo “a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p. 24). La persona por sí misma tenderá a la activación y dirección del desarrollo de sus potencias y talentos, “emplea todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna con toda la precisión de la que es capaz; utiliza de manera consciente toda la información que su sistema nervioso puede suministrarle” (Rogers, 2018, p. 171). El grado de comprensión que un alumno puede alcanzar de sí mismo y de su entorno en la relación con su profesor depende del tipo de relación de confianza que pueda crearse en el aula, y con ello, ofrecerle mayores oportunidades para el despliegue de su impulso al crecimiento.

El docente se convierte en un facilitador porque encuentra en el vínculo con su alumno una oportunidad para la generatividad en contraparte de estancamiento en su desarrollo psicosocial, al decir de Erikson (citado en Santrock, 2020). Ello favorece que juntos enfrenten los retos de formarse como personas activas socialmente.

La relación interpersonal con los atributos señalados por Rogers (2007, 1980 y 2018), crea un clima que permite al joven explorar sus capacidades innatas, aquellas que no se adquieren mediante la educación formal, sino que se provocan gracias a las experiencias en la relación y en grupo. En la educación centrada en el estudiante, dice Rogers (1980), "el estudiante mantiene su propio poder y el control sobre sí mismo; él participa en las decisiones y elecciones de responsabilidad; el facilitador provee el clima para este fin"**.** (p.51). El profesor funge como modelo e inspirador para el actuar de los adolescentes:

> Los maestros competentes demuestran confianza e iniciativa, son trabajadores y representan un modelo que transmite la sensación de dominio; además, están motivados para aportar lecciones significativas a la siguiente generación. En su papel como maestros pueden cumplir activamente con los criterios del concepto de generatividad de Erickson (Santrock, 2020, p. 76).

El profesor facilita que se lleve a cabo el aprendizaje por parte del alumno, al tiempo que impulsa la expresión de la experiencia mediante la relación siendo abierto a la persona del estudiante y atendiendo con respeto sus percepciones y sentimientos; camina junto al alumno para encontrar lo que les es significativo y pueda ser transferido a su contexto social.

2.3.3 La ineludible implicación personal del profesor

Para Fierro (1995) “la docencia es una relación entre personas” (p. 17). La relación del profesor con sus estudiantes crea un vínculo que propicia la implicación personal del profesor, la cual es entendida por Carretero (2015) como “las experiencias vividas en la trayectoria de la vida del profesor, tanto personal como profesional que se hacen presentes e influyen en su práctica docente” (p. 5). La docencia en particular abarca lo personal, lo humano, es decir, la manera de actuar en la relación.

La manera en que actuamos y nos relacionamos con los demás se basa en la autoimagen, la cual se forma con las experiencias que vivimos desde pequeños ante la influencia familiar y social. Se relaciona la mente y el cuerpo, es decir a partir de las sensaciones y el proceso cognitivo de percibir las experiencias dotándolas de significado según condicionamientos personales. Para Feldenkrais (1985), “nuestra autoimagen consiste en los cuatro componentes que intervienen en toda acción: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento” (p. 19). Así, Larios (2010) destaca que, ”si ciertas sensaciones no están disponibles a nuestra conciencia, la figura resultante no puede reflejar de modo tan preciso todas nuestras necesidades” (p. 94). El profesor se ha centrado en su rol respecto a la relación de respeto y seriedad estableciendo límites hacía sus vivencias como persona, restando importancia a lo que le pasa en la relación, sin embargo, para Rogers (2018) lo más importante es que el profesor “sea coherente y auténtico en su relación con los estudiantes” (p. 253). No solo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino en su manera de ser y estar con los adolescentes.

La autoimagen forma parte del aprendizaje y de la manera en que interpretamos nuestras sensaciones y el mundo que nos rodea. Lo que nos hace figura a nuestra percepción dice Larios (2010) “puede tener un efecto significativo en nuestro sentido de sí mismo y nuestra relación con el mundo” (p. 96). Pero, el profesor conserva su autoimagen, evita la exposición emocional en los ciclos relacionales de la experiencia. Para Barceló (2003);

> “cuando una persona es capaz de dar nombre a la experiencia se percata de ella, tiene una percepción. Las personas de un grupo perciben sensaciones, emociones, sentimientos, imágenes en relación con las demás personas y con el mismo grupo. La percepción consiste en un proceso psicológico a través del cual damos un significado subjetivo a la experiencia. La percepción es un poco posterior a la experiencia, es el nombre de la experiencia. Estar abiertos a la experiencia y darle un significado es el primer paso en el mecanismo generador de la comunicación grupal” (p, 39).

Además, el mismo autor dice que entre la experiencia y la percepción se activa el “atender” que permite dar significado a la experiencia. Entre la percepción y la comunicación significativa es preciso activar la función de implicación”. (p, 40). A medida que el grupo avance más necesidad experimentarán los individuos de entrar en contacto auténticamente con los demás.

2.3.4 Pertinencia de la educación humanista en la formación del adolescente

La educación humanista tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas, es decir, tomando en cuenta las potencialidades, posibilidades y opciones; lo que también abona al desarrollo social. La educación desde una perspectiva humanista es favorecedora de la realización de las potencialidades propias de las personas según la etapa del desarrollo en el que se encuentran. Genera un ambiente favorecedor de las relaciones y el aprendizaje significativo, así como las herramientas para que se desarrollen las habilidades y se proyecten los recursos de agencia que todos tenemos. Trujillo (2017) señala que;

> La educación humanista se basa en la idea de que cada individuo es diferente y todos tienen su propia forma de interpretar el mundo, y los ayuda a ser más como ellos mismos, pues su objetivo es brindarle al estudiante lo necesario para que

> él explore y comprenda de una manera más completa los significados de su experiencia promoviendo el desarrollo de su personalidad, en lugar de tratar de formarla de acuerdo a ciertos modos predeterminados. (p. 9).

Como sociedad estamos inmersos en un mundo globalizado, acelerado por cambios climáticos, culturales y sociales, enfrentando una situación compleja con la pandemia, por lo que es oportuno como profesores replantearnos ¿Cómo estamos mirando al ser humano, a nuestros alumnos? ¿Qué herramientas estamos ofreciendo a los adolescentes para su formación integral? Para que sean capaces de afianzar su identidad, identificar y explorar sus propios recursos y ponerlos a su servicio y al de los demás.

En 1996, Delors nos recuerda, la importancia de un enfoque humanista de la educación:

> [...] ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber de adaptarse a un mundo en permanente cambio, (p. 95).

Se propone una educación humanista en donde el eje es aprender a vivir juntos a partir de conocer, hacer y ser. Aprender a vivir juntos implica conocer el sentido de vida y las motivaciones del educando para que el profesor pueda redirigir el aprendizaje hacia la participación social. Larreamendy (2011), invita a pensar el aprendizaje como una reconfiguración de la manera como el sujeto se involucra en el mundo, es decir, de la ubicación y agencia de la persona en el contexto de comunidades de práctica, “es claro entonces que el aprendizaje no es un agregado más (bien de conducta o de conocimiento), sino un cambio en la identidad” (p. 38). El aprendizaje, dice Larreamendy (2011), “no en cuanto a la adquisición de conductas o

conocimientos, sino al proceso de *volverse alguien*" (p.35), implica que el profesor pueda inspirar en sus alumnos al desarrollo de una conciencia social.

Delors (1996), en consonancia con lo anterior, plantea tres ejes de aprendizaje; 1) Aprender a conocer: incluye la adquisición de los conocimientos cognitivos y sociales que promueven la comprensión del mundo circunstancial. A través del lenguaje, la comunicación, la observación de los diversos fenómenos y la comprensión de los cambios que se presentan a la experiencia, el individuo puede ser capaz de responsabilizarse de su quehacer social; "el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias" (p. 99). El profesor que procura encuentros para la reflexión y la comprensión induce al alumno a reflexionar sobre las condiciones del entorno y a ejercer un posicionamiento crítico en su participación ciudadana. 2) Aprender a hacer; tiene relación con la capacidad de agencia que el profesor puede provocar en los adolescentes. "los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar" (Delors, 1996, p. 100).

Es importante correlacionar los conocimientos adquiridos en el aula con los del entorno e intencionar habilidades sociales para que el alumno pueda darse cuenta de sus potencialidades agenciales, según lo señalan Herrera y Soriano (2004); "el agente debe tener conciencia de agencia, lo que implica que debe estar ligada al aspecto intencional" (p. 100), lo que puede permitirle al educando afrontar situaciones y proponer iniciativas para resolver problemas dentro del aula, incluso, de la institución estudiantil a la que pertenece. 3) Aprender a vivir juntos: Con la interacción se expresan emociones y necesidades de los individuos que se manifiestan en diversos comportamientos, uno de los más comunes dentro del aula, lamentablemente, es la ruptura de relaciones significativas (Vidales, 2009).

El profesor que se relaciona con sus alumnos desde el respeto, la confianza y la solidaridad, tiene más posibilidades de reconocer de la misma manera al otro. Delors (1996), lo refiere; “si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e incluso, a la amistad” (p.104). De ahí la importancia de crear estas relaciones por parte del profesor y la consideración de un estudiante que es capaz de tomar la opción de dar lo mejor de sí mismo. Rogers (1980), propone la relación posible y más eficaz entre el maestro con sus alumnos, centrada en el auto-descubrimiento y que tienda a la participación y cooperación grupal. 4) Aprender a ser; cuando el profesor prioriza la atención a la persona, le muestra respeto y puede crear una relación de confianza, favorece un ambiente relacional y propositivo, como lo describe Delors (1996); “La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”**.** (p. 106). Una personalidad empoderada develará sus recursos y se vivirá dotado de habilidades, autónomo y crítico para afrontar las situaciones de la vida. Trianes y García (2002), concibe la educación como orientación al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral, una educación integral que garantice la prevención de problemas a los que se enfrentan los jóvenes y siempre con fines sociales. Ruiz (s.f.), agrega:

> La educación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de conocer e interactuar con su entorno para que construya a su identidad cultura. Busca promover el crecimiento humano a través de procesos que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ético valoral (p. 11).

El rol del profesor en la educación integral es la de un facilitador comprometido con el desarrollo de la persona en sus dimensiones cognitivas y socioemocionales. Desde la perspectiva de Bisquerra (2017),

> la educación es mucho más que la instrucción de los contenidos académicos tradicionales. Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social (p. 64).

Un paradigma humanista le permite al profesor acompañar cognitiva, emocional y socialmente al adolescente para que identifique y ponga en juego sus potencialidades y recursos y participe en acciones hacia una vida en desarrollo.

2.4. La capacidad de agencia

La teoría del actor o agente permite una visión referencial del papel que juega la capacidad de agencia y la intencionalidad en los actos sociales de cada persona. Para Zavala y Castañeda (2014) “el concepto de agencia, en su sentido general, remite a una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón” (p.98). La intervención del profesor en función de la relación que el alumno guarda con él, puede promover el potencial de agencia de los adolescentes; cabe mencionar que el papel del profesor es de mediador en el proceso de construcción de aprendizajes que sean significativos para la vida diaria.

En el ámbito educativo nos encontramos ante la laguna de una educación en la formación de la agencia o del agente social. Zavala y Castañeda (2014), subrayan que “actualmente, existe poca literatura que considere la fenomenología de agencia en el ámbito educativo” (p. 101). Por ello reconocemos la importancia de considerar la capacidad de agencia en el marco educativo, “de modo que los alumnos sean

verdaderos dueños de sus procesos de aprendizaje" (p. 101). La conducta agentiva de los alumnos puede ser apoyada por el profesor cuando les reconoce esta potencialidad, cuando rebasa una visión que se centra en los conflictos en los que están inmersos, cuando los ve como personas completas. El profesor puede convertir el aula en un espacio de posibilidades, por ejemplo, de autorregulación en las emociones y el intercambio social, ejercitar propuestas intencionadas para la resolución de problemas desde los más sencillos hasta otros complejos, establecer acuerdos y obtener resultados, en todo caso "para que haya agencia, el agente debe tener conciencia de agencia, lo que implica que debe estar ligado al aspecto intencional", señalan Zavala y Castañeda (2014, p. 100).

En el sentido de agencia queda implícita la subjetividad del individuo, así como la capacidad de actuar intencionalmente para el logro de resultados en función de la ciudadanía activa (Vega, 2013). El impulso a la reflexividad de los educandos resulta ineludible tratándose de un proceso educativo. Una de las más valiosas oportunidades que tienen los profesores es que "la reflexividad se aprende" (Gómez, 2011, p. 15) y que al promoverla están impulsando la capacidad de agencia pues es uno de sus atributos; la reflexividad "es el registro reflexivo de una acción" (Giddens, 1995 en Gómez, 2011, p. 15).

La agencia no sólo involucra funciones cognoscitivas (presentes en la reflexividad) y tampoco con un proyecto individual. Tiene que ver, agrega Gómez (2011), "con las prácticas sociales, con el sentido de la vida (...). No se reduce a la esfera personal, tiene que ver con la relación con el otro con la vida en sociedad en un espacio–tiempo en movimiento" (p. 15 -16). La capacidad de agencia es uno de los atributos propios de lo humano, es la distinción presente en las primeras etapas del desarrollo evolutivo cuando el infante, al mostrar sus gustos y disgustos, impone su sello en las rutinas básicas de la supervivencia.

La capacidad de agencia forma parte de la vida misma y también se hace presente en

la decisión de transitar por caminos de enfermedad o autodestrucción. En el caso de la drogadicción, Peele (1985 en Gómez y Cervantes, 2021), va más allá de la imagen "del adicto como impotente, incapaz de tomar decisiones, e invariablemente necesitado de tratamiento profesional que descarta (...) una evolución de la adicción provocada por los cambios en las circunstancias de la vida de la persona quien logra reestablecerse y configurarse en una resolución individual" (p. 209), lo que denota capacidad de agencia.

Los adolescentes cuentan con la capacidad de autorregularse, de llevar a cabo procesos de reflexión y reflexividad, pueden, y de hecho lo hacen, establecer metas y maneras para conseguir lo que quieren; "la pregunta por la agencia es la pregunta por la autoría, por la persona como actor, por la toma de decisiones, por la firma de su paso por el mundo y por el reconocimiento del propio caminar y de las huellas dejadas en el trayecto" (Gómez, 2016, p. 224).

La agencia, al tiempo que nos provee de innumerables recursos también plantea enormes dilemas; podemos orientarla hacia acciones encaminadas a la vida o hacia la necrofilia (Fromm, 1975), esto es, hacia el retroceso y la obstaculización del crecimiento. Es tarea del profesional de la educación orientar esta capacidad de agencia hacia procesos productivos y no involutivos en sus educandos adolescentes.

2.4.1. El agente en la vida cotidiana

La cotidianidad es el lugar destinado para los aprendizajes alcanzados en la educación formal, en las escuelas. Sin embargo, en la rutina de las prácticas escolares, frecuentemente el profesor pierde esto de vista y cuando esto sucede, se pierde también la significatividad del aprendizaje. La vida cotidiana, al decir de Cervantes (2016), es "la escena de la acción social" (p. 170). Es en este escenario donde se despliega también la capacidad de agencia. La cotidianidad es el lugar donde nos encontramos en el transcurso de la vida, donde se concretan proyectos,

metas, planes; donde se puede hacer algo en concreto, donde se plasma la acción social, donde se va fraguando la identidad. Castro (2005), refiere que la vida cotidiana es el "espacio de construcción y atravesamiento donde el hombre va conformando la subjetividad y la identificación social" (p. 7). La escuela suele ser un espacio de reproducción de las prácticas sociales, aunque lo esperado es que sea también de innovación, pero, sobre todo, una interconexión con la vida diaria de los educandos; este es el núcleo del aprendizaje significativo y también de la capacidad de agencia. Los adolescentes pueden encontrar así la oportunidad de "participar en la vida cotidiana con todos los aspectos de su personalidad y su individualidad", señala Castro (2005, p. 14); el profesor es el promotor ideal lograrlo.

El aprendizaje y la capacidad de agencia se entrelazan en la vida cotidiana gracias a que es en el mundo de la vida diaria donde se da la posibilidad de la concretar la acción. Sin acción no hay expresión de agencia y sin acción tampoco hay aprendizaje. El aprendizaje "reconfigura mi agencia, es decir, mi acción sobre el mundo" (Larreamendy, 2011, p. 41).

El aprendizaje con significación e innovación para Rogers (2018), "es una manera de aprender que señala la diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades (...), en sus actitudes y en su personalidad" (p.247). El entretejido que conforman el aprendizaje significativo, la acción en la vida cotidiana, junto a los demás, y la capacidad de agencia, donde se va fraguando la identidad, el sentido de quién es uno, cuáles los alcances y los límites que se tienen; lo que nos hace diferente a los demás.

Si entendemos que la etapa de la adolescencia se caracteriza por el conflicto generado entre el afianzamiento de la identidad y la confusión, queda evidenciada la relevancia que tiene educar para la vida. Si bien, la interacción social es lo que transforma al individuo en persona, la acción del sujeto social es lo que transforma el mundo, a la vez que lo transforma: "la construcción del mundo es la construcción de la persona y viceversa" (Cervantes en Gómez, 2016, p. 156).

En el desarrollo del adolescente también existen otras figuras que son indispensables para su desarrollo, sus pares. En la escuela tiene la oportunidad de encontrarse con otros como él, los compañeros de grupo son un soporte de apoyo emocional y modelo entre sí para experimentar nuevas conductas, son modelos y marcos de referencia para la identidad personal y social. Gracias a un grupo orientado al desarrollo y el crecimiento los adolescentes pueden aprender habilidades sociales, articular su conducta, compartir y gestionar sus emociones, y es más fácil que expresen y calibren sus problemas. Santrock (2020), promueve que "se debe permitir a los adolescentes que exploren diferentes caminos para obtener una identidad saludable. Si no exploran de manera adecuada los diferentes roles y no consiguen labrar una ruta positiva, pueden sentirse confundidos sobre su identidad". (p.74).

El profesor es un facilitador del desarrollo de sus estudiantes, en cualquiera de las etapas evolutivas en las que se encuentren, y en el caso de los adolescentes, un acompañante que reorienta su capacidad de agencia, que favorece sus procesos identitarios, que considera el contexto social donde se mueven y busca que se concreten en la vida diaria los aprendizajes que se promueven. Sin embargo hay que tener presente que la agencia no sólo es acción en el escenario de la vida, también puede no ser acción, ya que cuando no se actúa también se está actuando; lo que cambia sólo es la manifestación agencial.

El adolescente atraviesa por un periodo decisivo en su vida, por lo que "como maestros de preparatoria que lidiamos con estudiantes (...), es de gran importancia valorarlos como seres humanos" (Hetter en Santrock, 2020, p. 75).

Sigue vigente la pregunta ¿Cómo los profesores de preparatoria interactúan con sus estudiantes y si les reconocen sus capacidades agentivas? De ello depende que las orienten al desarrollo, particularmente cuando los adolescentes están inmersos en contextos desfavorables.

CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO

La utilización de los procesamientos metodológicos requeridos para dar cuenta del conocimiento generado en torno a un tema-objeto problema, precisan del encuadre correspondiente, es decir, de un marco metodológico. Este incluye describir los supuestos del estudio, los conceptos teóricos centrales, “significa detallar cada aspecto seleccionado para desarrollar dentro del proyecto de investigación [así como], la debida descripción de los diferentes métodos y técnicas que se emplearán para obtener la información necesaria” (Azuero, 2019, p. 110). Los procesamientos metodológicos que aquí se presentan buscan dar cuenta de los hallazgos de la intervención socio profesional realizada

3.1 La metodología cualitativa

Por metodología se entiende el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las repuestas” (Taylor y Bogdan, 1994, p.15), o como dice Aguirre (2012); “las maneras en las que podemos abordar al otro” (p. 54). En nuestro trabajo utilizamos la metodología cualitativa. Esta es entendida por Rodríguez, Quiles y Herrera (2005) como “un proceso” (p.153) eficiente para conducir una investigación o como es el caso, una intervención. Intervenir, dice Gómez y Alatorre (2014), “es principalmente una relación con el otro” (p. 1). La intervención cualitativa transita por las realidades humanas y por el contexto, señalan Taylor y Bogdan (1994) “de las situaciones en las que se hallan” (p. 20). De aquí que la metodología cualitativa nos fue de utilidad para dar cuenta de la experiencia de los docentes respecto a su implicación personal en la relación con sus educandos y si perciben en ellos su capacidad de actoría.

Aguirre (2012), refiere que “la observación fenomenológica no se da hacia el mundo externo, sino hacia la esfera subjetiva. El fin no es conocer cómo son los objetos en

sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencia" (p. 55), un tipo de observación que se enmarca en el enfoque cualitativo.

En el trabajo de intervención es fundamental mantener una observación fenomenológica de la evidencia de las vivencias de los participantes**.** Las evidencias son las significaciones que el sujeto hace de la experiencia, su descripción y clarificación de las mismas, es decir los significados verbales y no verbales a través de la observación de su lenguaje corporal.

Por medio de la indagación cualitativa se puede observar el ambiente de estudio e interpretar los significados de las personas. El observador, en este caso la facilitadora, abre la puerta a un clima poblacional particular para "entrar en el campo, comprender un escenario único", agregan Taylor y Bogdan (1994, p.34).

Tomamos recursos del método fenomenológico en cuanto; a) la manera de recibir al otro, b) entrar en paréntesis como facilitador, es decir, en pausa de las propias ideas y creencias y c) para luego responder.

3.2 Los métodos de la metodología

Los pasos, procedimientos, operaciones y técnicas que se emplean bajo la óptica de una metodología constituyen el método. Mediante este se transita a la resolución de una determinada problemática y es el sostén de los hallazgos y las conclusiones a las que se arriban. Por ello hablamos de los métodos de la metodología.

En este apartado se describen los métodos empleados y los respectivos procesamientos.

3.2.1 Método de Investigación-Acción-Participativa

La Investigación-Acción-Participativa (IAP) es una opción de la metodología cualitativa que se caracteriza por “se decide a partir de lo que interesa a un grupo de personas o a un colectivo” (Ander-Egg, 2003, p. 6). Esto es, el tema-objeto problema, si bien, surge de una inquietud investigativa ha de ser corroborado en el ámbito correspondiente; en nuestro caso con un grupo de profesores. La realización de entrevistas exploratorias, entrevistas a expertos del Desarrollo Humano y otros profesionales, asesores, supervisores, informante clave y colaboradores (cuerpo docente de una escuela preparatoria), fueron reconfigurando el objeto y propósitos de la intervención. Otra característica de la IAP es la finalidad; “la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada” (Ander-Egg, 2003, p. 6). Para este autor, la IAP es, además, “un método de investigación y de acción cuya peculiaridad puede resumirse en tres aspectos sustanciales:

(p. 9),

lo propio de la investigación nos conduce a observar, indagar, analizar, reflexionar, fundamentar y conocer, mientras que la acción a intervenir, aplicar, compartir, socializar y dar cuenta de resultados.

3.2.2. El método hermenéutico-interpretativo para datos textuales

El método al que recurrimos para hacer la interpretación de las narrativas de los participantes en la intervención es el planteado por Rodríguez, Quiles y Herrera (2005), quienes afirman que “corresponde al investigador asignar los significados oportunos” (p. 134). La obtención de resultados se deriva de los procedimientos de análisis realizados que involucran “fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador” (p. 146). En este método se retoma el planteamiento de la investigación cualitativa en cuanto que el investigador incide (está presente) en las tareas de investigar o de intervenir, como es nuestro caso. Rodríguez, et. al. (2005), afirman

que, para obtener resultados, una opción es utilizar “para datos textuales, la descripción e interpretación” (p. 147); ambas opciones fueron empleadas.

El método interpretativo también se conoce como hermenéutico y toma como punto de referencia a Hans-Georg Gadamer (Alemania 1900-2002), para quien la hermenéutica es la interpretación que se hace para comprender algo (Gadamer, 1992 en Aguiar, 2004). Lo que pensamos, decimos y dialogamos conlleva interpretaciones; desde que le ponemos palabras a algo, ya estamos interpretando. Por eso, la interpretación forma parte de la vida.

La interpretación del investigador es necesaria para “develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible”, como dice Arráez (2006, p. 174). Interpretar lo que otros interpretaron acerca de sí mismos y de su mundo es ir a la búsqueda de los significados, lo que se quiso decir e ir más allá, a donde los sujetos fueron sin darse plena cuenta. Muchos significados se encuentran *entre líneas* y es tarea del investigador dar con ellos. Debido a ello, los resultados son una construcción mutua donde participan los colaboradores con la investigación / intervención y también el investigador. “El reto consiste en respetar la subjetividad en equilibrio con la objetividad”, advierte Gómez (2002, p. 45.)

3.2.3 Objetivo General y Objetivos Particulares de la intervención

Los objetivos o propósitos de la intervención orientan el trabajo realizado y también los procesamientos metodológicos. En cuanto a la intervención, señalan la ruta que habrán de seguir las actividades, las tareas y las prácticas; son indicadores del para qué, de la finalidad que se persigue. En cuanto a los procedimientos metodológicos, estos estarán encaminados a dar cuenta de lo que se alcanzó y lo que no se logró. El objetivo general es la guía central del trabajo y ha de mantenerse presente durante todo el trayecto. Los objetivos particulares complementan el objetivo general que gana concretes gracias a estos. “En los estudios cualitativos, es factible que, a medida que

la investigación progresa, se desarrollen o redefinan los propósitos en principio enunciados" (Quecedo y Castaño, 2002, p. 15).

Objetivo General

Favorecer que un grupo de docentes de preparatoria reflexionen en torno a su implicación personal en la relación con sus estudiantes adolescentes y si les reconocen sus capacidades agentivas.

Objetivos particulares

a) Que los participantes reconozcan su experiencia personal en la labor docente.

b) Que reflexionen en torno a la manera como se relacionan con sus estudiantes adolescentes y si les reconocen con capacidad de agencia.

c) Que tengan la experiencia de un grupo que les acompaña en las problemáticas que viven.

3.2.4 Preguntas de análisis y supuestos

Las preguntas de análisis tienen estrecha relación con los objetivos de la intervención y su planteamiento nos obliga a buscar posibles respuestas. En acuerdo con esto, las preguntas que planeamos son las siguientes:

¿Los profesores de preparatoria reconocieron su implicación personal en la relación con sus estudiantes, y dado el caso, de qué manera lo hicieron?

¿Los profesores de preparatoria identificaron las capacidades agentivas de sus educandos?

Nuestros supuestos

Los supuestos son pre-nociones que se tienen, son sospechas, que si bien, no representan el centro de las actividades investigativas, sí se encuentran presentes durante su desarrollo. Es importante reconocer que inciden en las tareas, que inclinan al investigador hacia ciertos tópicos y que le desaniman de otros, por lo que es indispensable se identifiquen, se asuman y se mantenga una estrecha vigilancia, particularmente cuando entran en juego. Nuestros supuestos son los siguientes:

a) La implicación personal permea la labor educativa e incluso la determina

b) La implicación personal se hace presente en toda relación interpersonal

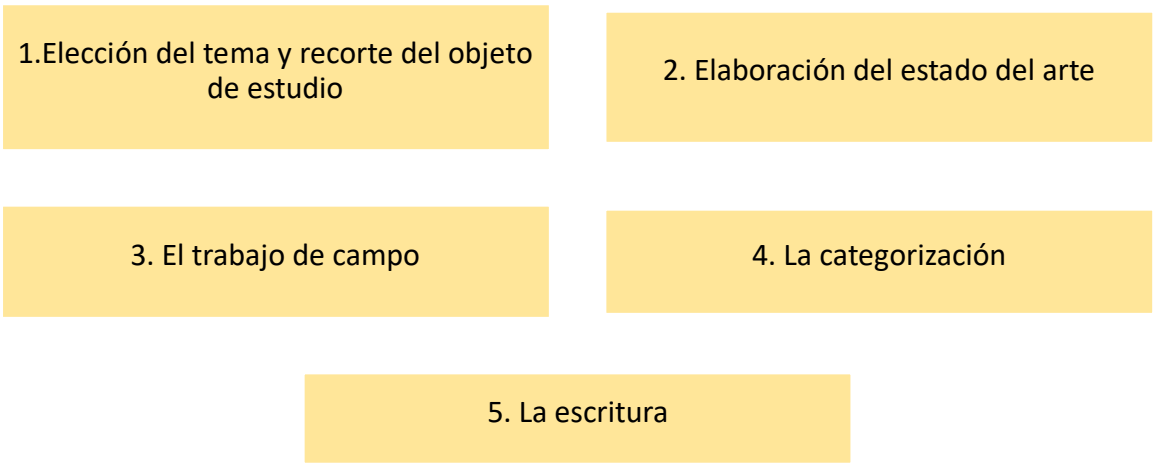
c) En la relación de los profesores con los estudiantes adolescentes entran en juego preconcepciones e incluso, estigmas sociales

d) Los adolescentes cuentan con capacidades agenciales que pueden ser orientadas por el profesor mediante el aprendizaje significativo

3.3 Ruta metodológica

La ruta metodológica es el camino que se transita de manera planificada para indagar en un segmento de la realidad social con el fin de dar cuenta cómo se ha generado cierto conocimiento y darle una debida sustentación. Noemí Gómez (2002) identifica varias etapas claramente diferenciadas en un proceso investigativo que incluimos en nuestro trabajo con el fin de trazar la ruta que seguimos. Estas son:

Etapas de la investigación



Fuente: Gómez, 2002

1. La elección del tema y el recorte del objeto de estudio

El tema elegido y el objeto-problema u objeto de estudio se caracteriza por la flexibilidad pues va sufriendo modificaciones en el transcurso de los procesos investigativos. En mi caso, arribar al tema definitivo requirió de varias modificaciones importantes en el avance de la investigación, se fue “precisando” (Gómez, 2002, p. 46), se fue cerrando hasta hacerlo más puntual. Fue muy importante ganar coherencia entre mis inquietudes, las condiciones de una población a intervenir y el interés de los participantes. La pregunta que me guio es como dice Gómez (2002); “¿en qué quiero centrar el trabajo?” (p. 47).

2. El estado del arte

El estado del arte consiste básicamente en hacerle preguntas al recorte de la realidad realizado en la etapa anterior. Para responder a las preguntas se hace necesario abrir una indagación con el objeto de delimitar los constructos teóricos, para hacer un primer acercamiento al conocimiento que se ha generado en un campo interdisciplinar; siempre en torno al objeto de estudio. A partir de aquí se va configurando el marco teórico.

3. El trabajo de campo

Al llegar a esta etapa, ya se está en posición de precisar el "universo de investigación, es decir el lugar, las gentes, el número, etcétera, que inciden en ella" (Gómez. 2002, p. 48). Derivado de esto se planea, orienta y afina el trabajo de campo. La pregunta orientadora del trabajo de campo es "¿Qué busco?" (Gómez, 2002, p. 48).

4. La categorización

Una vez realizado el trabajo de campo de donde provienen todos los insumos para dar cuenta de lo sucedido más allá de la mirada del investigador, "se pasa a la etapa de elaboración de categorías descriptivas y luego de categorías de análisis" (Gómez, 2002, p. 49). Esta etapa se desarrolla con mayor puntualidad en los procesamientos analíticos.

5. La escritura

La escritura es el momento en que el investigador echa a andar su creatividad. La escritura es la etapa de la investigación donde el investigador

> recoge, cosecha, teje, estructura, adorna, borra, corrige la teoría debe complementar y dialogar con la interpretación y con las evidencias. Es el encuentro con el otro de afuera; es presentarse con un producto que es parte del esfuerzo, que es la propia palabra, que es parte del investigador mismo (Gómez, 2002, p. 50).

La escritura, si bien, es una producción del investigador, el desafío es el establecimiento de una estrecha interrelación y coherencia entre las narrativas (evidencias empíricas), la teoría y constructos teóricos y la interpretación (Azuero, 2019).

3.3.1 Procesamientos analíticos

Los procesamientos analíticos son pieza clave para la obtención de resultados y la verificación de conclusiones. El mayor reto es como señala Gómez (2002), “no se pueden hacer afirmaciones que no estén sustentadas en evidencias deben ser representativas; la teoría debe complementar y dialogar con la interpretación y con las evidencias” (p. 50). Esto se habrá de sostener a partir de los procedimientos de análisis e interpretación del material proporcionado por los sujetos colaboradores; sus narrativas.

Se registran, paso a paso, los procedimientos de analítico-sintéticos realizados. El análisis se centra en la fragmentación y la síntesis en la asignación de categorías y subcategorías. Rodríguez, Quiles y Herrera (2005), entienden esta fase como de “reducción de datos, disposición y transformación de éstos” (p.136), y es previo a la obtención de resultados.

Se considero el procesamiento de análisis de datos de manera inductiva como lo sugiere Gómez (2014); “el análisis que se haga a la realidad considere diversos planos que van desde lo particular a lo global, pasando por lo personal, lo nacional, lo local y regional” (p. 10). Para luego pasar de lo general a lo particular deductivamente para obtener los resultados. A continuación, presentamos un cuadro sinóptico con la estructura metodología que guía nuestra investigación-intervención. Cabe aclarar que en el mapa se considera en uno los pasos del proceso analítico la entrevista de investigación fenomenológica que nosotros no realizamos, sino una intervención facilitadora con el método de Investigación-Acción-Participativa.

Tabla 1. Esquema de los procesamientos analíticos



Fuente: Aguirre, 2012, pp. 64 y 65.

Los procedimientos

Para analizar las narrativas se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

a) Lectura completa de las transcripciones separando fragmentos de narrativa por temas.

Como lo refiere Gómez (2002), “lo que ahora presento es un esfuerzo de lectura de los supuestos de la investigación de corte interpretativo al ser traducidos en una estructura metodológica que pretende ser fiel a los principales fundamentos y, al

mismo tiempo, ser asequible, sencilla y facilitadora" (p.44). Partir de lo general a lo particular para obtener percepciones, ideas, etc., particulares.

b) Elección de temas recurrentes o significativos

De esta manera se "rescata la subjetividad tanto del investigador como del investigado; busca, durante todo el proceso, hacer explícito lo que está implícito, evidente lo que no es evidente, documentar lo no documentado, pasar al plano consciente lo inconsciente" (Gómez, 2002, p. 46). Ver más allá de lo evidente para describir los significados de las narrativas.

c) Asignación de categorías según el sentido y significado de las narrativas

Gómez (2002), dice que "las categorías se elaboran reuniendo todo el material de campo en un solo paquete" (p. 49). Propone:

- Leer el material cuantas veces sean necesarias
- Se especula al repasar cada párrafo
- Se elaboran categorías
- Se buscan evidencias por categoría y se reconocen frecuencias
- Con ello establecen subcategorías
- "Se eligen las categorías más frecuentes para el trabajo posterior de escritura" (p. 49).
- Se registran los hallazgos que dan cuenta de la investigación.

d) Asignación de descriptores

Los descriptores incluyen seudónimo, sesión y fecha. Fue creado como alternativa al nombre de los participantes para salvaguardar su anonimato y clasificar la secuencia cronológica de las sesiones.

e) Identificación de subcategorías

Gómez (2002), dice que “cuando ya se tenga todo el trabajo de campo, se pasa a la etapa de elaboración de categorías descriptivas y luego de categorías de análisis. Para ello propongo otro cuadro que puede ayudar” (p. 49). Es decir, las narrativas se caracterizan de acuerdo a la relación que guardan entre sí.

f) Descripción de categorías y subcategorías.

Para Rodríguez, et. al, (2005), esto es un proceso que consiste en la construcción de las categorías o categorización que puede ser de diferentes tipos; “el primero es el llamado *inductivo* y consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen de material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida” (p. 141). Mediante la clasificación se da la agrupación de las recurrencias para organizar los datos obtenidos.

g) Interpretación de la narrativa de los participantes con sustento teórico.

Gómez (2002), señala que los hallazgos

> que encontré en el camino está el que la riqueza del aporte de lo interpretativo a la investigación educativa no se veía reflejada en la propuesta metodológica. Existen muchas lecturas y profundizaciones en torno a sus fundamentos y supuestos, pero muy poco escrito en torno a la concreción metodológica (p. 44).

La narrativa nos permite comprender la vivencia experiencial de los docentes para capturar las causas de la problemática que nos ocupa. Por otra parte, “hay que tener cuidado al buscar teorías, pues el investigador se puede perder “en un mar de teorías, que puede llevar (...) a una situación de confusión y de sensación de extravío” (Gómez, 2002, p. 47). En la Tabla 2, que hemos intitulado “Fragmento de la Tabla de análisis” se muestra un fragmento de agrupación de categoría, subcategorías, la narrativa de los participantes, interpretación y teoría.

Tabla 2. “Fragmento de la Tabla de análisis”

Categoría		
1. Dejar de lado lo personal Esta categoría condensa el aprendizaje que predomina en los profesores de mantenerse distantes de lo que les sucede personalmente en su labor, sobre todo de las situaciones difíciles que se viven, con el objeto de que sus educandos no se den cuenta de esto. Ello genera mermas personales y en su desempeño, pues ha aprendido a sostener un individualismo que, más que ayudarle, le acarrea desgaste, ya que los intentos de dejar de lado la implicación personal, resultan, por lo general, infructuosos. La implicación personal siempre se hace presente, particularmente en la relación interpersonal, y dado que la educación es básicamente un encuentro, resulta infructuoso tratar de aparentar que, como profesor “no me pasa nada” y disimular ante sus educandos. Esto se imprime en su manera de estar, en el clima de sus clases y en el rumbo que da a la docencia.		
Subcategorías		
1.1 Lejano de los estudiantes me vivo seguro Los aprendizajes que se adquieren en la vida permean todos los ámbitos dado que no hay una línea que separe la manera como se vive y la manera como se realiza la docencia. Lo que se entiende como implicación personal del docente se refiere a la permeabilidad que, necesariamente se da entre la vida privada y la vida pública-profesional. Los logros y dificultades interpersonales y el desempeño docente son inseparables, se encuentran en una imbricación que sólo permite suspender temporalmente lo que sucede a nivel personal. Sin embargo, lo anterior requiere de una expresión, al menos, mínima, de lo que se vive, a fin de mantener la congruencia; así, la implicación personal se puede poner al servicio de la relación, lo que no sucede si se trata de disociar la vida personal de la vida profesional.		
Evidencias (fragmentos narrativos)	Interpretación	Teoría (con citas y referencias)
“Poner límites, es importante, pero ese límite es tan delgado” (“Zafiro”-T/3:25-02-22). “A lo mejor decirle mira yo “fulanita” también, y mi mamá también, o sea el abrirme yo con ella, siento que no hubiera traído algo benéfico, no era como	La persona es opacada por su rol de docente, su aprendizaje y su cultura orientan la postura del profesor que se muestra a los estudiantes con seriedad y distante. Lo que afecta la relación interpersonal con sus educandos, pues no expresa lo que le sucede en la vida diaria. Y aunque	La educación es sobre todo una relación interpersonal y por ello no es posible separar la vida personal. Rogers (2018) dice que, cuando el profesor “llega a ser una persona real, en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática y

abrirme y decirle mi situación” (“Zafiro”-T/6:18-03-22) “Si no puedo ayudarlo, para que preguntarle si no le voy a ayudar” (“Alejandrina”-T/6:18-03-22). “Siempre mantengo la línea de alumno-maestra” (Zafiro-T/3:25-02-22). “El maestro busca la forma de acercarse, pero sin invadir la privacidad del alumno” (Zafiro-T/6:18-03-22). “Para mí, comprender a un adolescente es como meterme más allá, es como invadir, yo marco mucho mi limite alumno y docente” (Amatista-T/8:01-04-22).	es fundamental sostener una relación que es pedagógica, esto no significa que se base en la apariencia	acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo” (p. 253). Con los estudiantes, lo que se puede hacer es “posponerse”, no manifestar todo lo que le pasa, pero sí compartirse, poner lo que le sucede en juego para mejorar la enseñanza. Así, para Rogers (2018) la “exposición del individuo produce cambios: La persona comienza a verse de otra manera. Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente. Siente mayor confianza en sí mismo y se impone sus propias orientaciones. Se vuelve más parecido a lo quisiera ser” (p. 247). Los beneficios de una relación congruente, como lo menciona Rogers (2007) van más allá de una “actitud defensiva o de rechazo” (p. 123), de modo que la persona del docente no se quede en un conflicto por incongruencia; con ansiedad, defensivo, etc.

3.4 Instrumentos para recabar información

Accedimos a los “datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20), mediante audio grabaciones que fueron transcritas con el fin de convertirlas a texto y facilitar el análisis de la narrativa. Los datos fueron recolectarlos, ordenados y preparados para, posteriormente “asignar significados oportunos” (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005, p. 134). Los instrumentos utilizados fueron:

1) “Entrevistas exploratorias”

2) “Entrevistas con expertos del Desarrollo Humano”

3) “Entrevistas con profesores y con estudiantes”

4) “Entrevista con informante clave” (director, encargado de una institución educativa).

5) “Entrevista inicial”; al inicio del taller en un acercamiento al marco de referencia de la situación de los participantes.

6) En el desarrollo del taller:

a) “Cuestionario de inicio de taller”

b) “Cuestionario final del taller”

c) “Cuestionario de inicio de sesión”

d) “Cuestionario final de cada sesión”

e) “Notas de observación”

7) “Diario de campo”. Para el registro de la información sobre la experiencia vivenciada-evidenciada por los participantes y la facilitadora, y para registrar diversas observaciones.

8) “Bitácoras de cada sesión”

9) “Integración de documento final”.

3.5 Consideraciones éticas

Se usaron seudónimos para salvaguardar el nombre y los datos personales de los participantes, se utilizaron nombres de piedras preciosas, como: “Alejandrina”, “Amatista”, “Esmeralda” y “Zafiro”. También, resguardamos el nombre del director informante y de la institución educativa.

Los docentes firmaron por decisión propia un consentimiento informado para participar en la actividad voluntariamente con el acuerdo de mantener la confidencialidad de la información y que la audio grabación sería de uso exclusivo para la práctica académica.

Proporcionamos los datos de la institución, el nombre y correo electrónico de nuestra profesora de asignatura para cualquier aclaración o situación que se pudiera presentar durante el proceso de intervención.

En el Anexo 1 se encuentra el formato de consentimiento informado.

CAPÍTULO 4. LA INTERVENCIÓN Y SU DESARROLLO

Se realizó una intervención desde el Desarrollo Humano que tuvo como propósito estudiar la implicación del docente en la relación con los estudiantes. Exploramos la experiencia personal del docente con los adolescentes, sus percepciones, creencias y el reconocimiento o desconocimiento de sus potencialidades, particularmente agenciales, así como los logros y dificultades interpersonales, el encuentro y desencuentro con los adolescentes y que dificultan, una labor que de por sí es complicada. Estas cuestiones, entre otras, todavía son escasamente visibilizadas, pues suele identificarse al docente por el rol que desempeña, y más, cuando de adolescentes se trata. La modalidad de la intervención fue un taller presencial con diez sesiones de dos horas semanales de duración. La sistematización y análisis de lo encontrado se hizo desde la metodología cualitativa y los recursos del método de investigación-acción-participación y del hermenéutico interpretativo.

Así, tenemos como objetivo general el siguiente:

Explorar la experiencia de un grupo de docentes de preparatoria, sus implicaciones personales y las maneras de relacionarse con sus estudiantes de preparatoria, así como ofrecerles recursos para afrontar las dificultades que viven.

Y como objetivos particulares;

- Que los docentes reflexionen en torno a la manera de relacionarse con sus educandos, sus implicaciones, significados, valores, etc.
- Que identifiquen posibilidades para transformar la relación que establecen con sus educandos con el fin de que sea más productiva en términos personales y de la labor docente.

Las preguntas de análisis que nos planeamos son:

¿Los profesores de preparatoria reconocieron su implicación personal en la relación con sus estudiantes, y dado el caso, de qué manera lo hicieron?

¿Los profesores de preparatoria identificaron las capacidades agentivas de sus educandos?

Convocatoria

Se invitó de manera libre y voluntaria a un grupo de docentes de una escuela de la zona metropolitana de Guadalajara, a través de un informante clave (director de la institución), quién les hizo llegar el "flyer" con la invitación al taller.

4.1 El desarrollo de la intervención

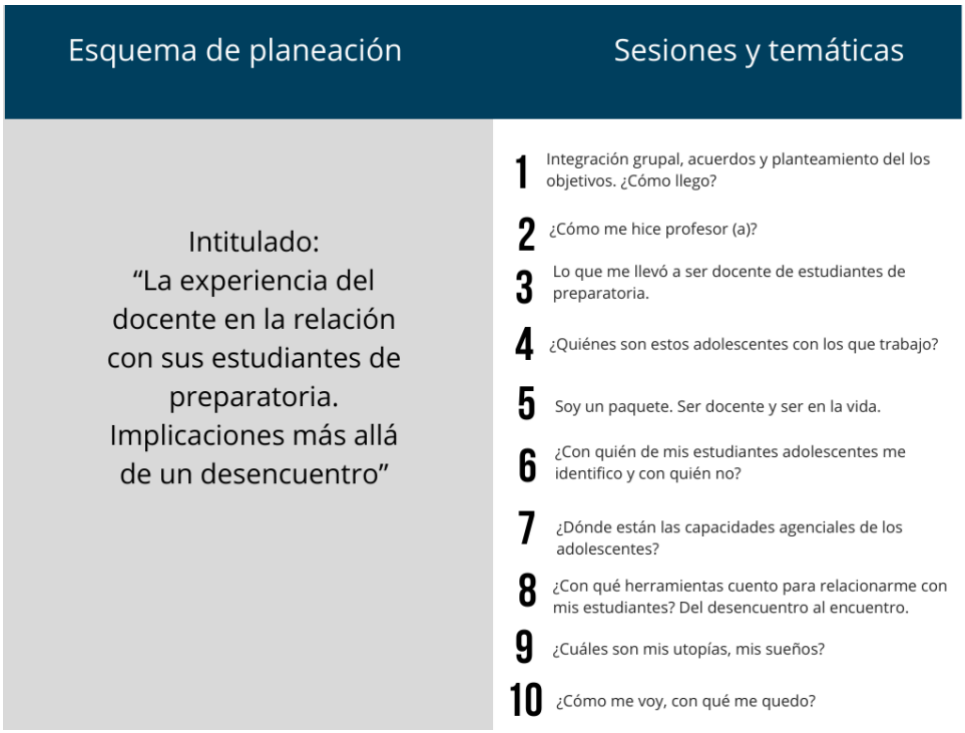
Los procesos educativos plantean la urgencia de rebasar posturas caracterizadas por la memorización de contenidos, por el sometimiento del estudiante a una figura lejana y autoritaria, la imposición de reglas, prohibiciones y sanciones que lo único que logran es la deserción y el fracaso escolar, pero, sobre todo, que desconocen al adolescente merced a imaginarios colectivos que los criminalizan, o en el mejor de los casos, los patologizan y desconocen sus potencialidades. Estas cuestiones, entre otras, son perniciosas en la vida de un adolescente, que, por lo general, está inmerso en entornos vulnerables y violentos, que se vive carente de figuras orientadoras de vida que le faciliten remontar las dificultades que la vida le presenta. El profesor es el mediador más importante en los procesos educativos, sobre todo, para una población de adolescentes que, por lo general, transitan por la vida con acuciantes problemáticas avivadas por el entorno social, familiar, etc. De ahí que la figura del docente resulte crucial para la formación de vidas que se encuentran en desarrollo, y que, por ello, tienen múltiples posibilidades de poner en juego sus recursos y potencialidades, particularmente, las capacidades agenciales que les ayuden a remontar contextos de adversidad. Estas situaciones, entre otras, plantean severos requerimientos a los docentes, a quienes, no pocas veces, se les desconoce como la

persona que son, cuáles son sus situaciones de vida, sus problemas, dificultades y logros, y también, lo que les sucede en el desempeño de la labor altamente compleja, de trabajar con adolescentes. Resulta indudable que la figura del docente, con sus propias y particulares maneras de ser, cuenta con un enorme potencial pocas veces reconocido, para lograr relaciones y encuentros fructíferos consigo mismo y con el adolescente, recursos que son impulsores de un desarrollo personal y social, no sólo de los profesores, sino también de sus estudiantes; una relación que promueve el crecimiento, necesariamente, permea a los involucrados. La problemática y necesidades identificadas, antes citadas, las resumimos en tres puntos que mostramos en seguida.

4.2 Esquema de la planeación

Presentamos el siguiente esquema que aplicó una secuencia temática planificada para abordar los objetivos general y particulares, la detección de problemáticas y necesidades.

Tabla 3. Esquema de planeación



Esquema de planeación	Sesiones y temáticas
Intitulado: "La experiencia del docente en la relación con sus estudiantes de preparatoria. Implicaciones más allá de un desencuentro"	1 Integración grupal, acuerdos y planteamiento del los objetivos. ¿Cómo llego? 2 ¿Cómo me hice profesor (a)? 3 Lo que me llevó a ser docente de estudiantes de preparatoria. 4 ¿Quiénes son estos adolescentes con los que trabajo? 5 Soy un paquete. Ser docente y ser en la vida. 6 ¿Con quién de mis estudiantes adolescentes me identifico y con quién no? 7 ¿Dónde están las capacidades agenciales de los adolescentes? 8 ¿Con qué herramientas cuento para relacionarme con mis estudiantes? Del desencuentro al encuentro. 9 ¿Cuáles son mis utopías, mis sueños? 10 ¿Cómo me voy, con qué me quedo?

Fuente: Elaboración propia

Se consideraron las primeras tres sesiones para la integración grupal y generar confianza en los participantes, con su presentación, identificando cómo llegaban al taller y provocando la interacción entre ellos para conocerse. Por la graduación de confianza que se generaba entre ellos nos dimos cuenta que los participantes estaban listos para dar el siguiente paso. Se decían cosas que sabían uno del otro, en los momentos de las actividades el punto de reunión era la mesa de materiales, ahí se comunicaban, se reían, nos pareció que se estaban escuchando entre ellos, incluso referían lo dicho por el otro en sus comentarios. Sus participaciones comenzaron a ser espontáneas, menos dirigidas por la facilitadora, así que, deduje que estábamos frente a una posible cohesión de grupo para continuar con las temáticas relativas a nuestra intervención.

Los temas se fueron trabajando con base en el propósito general mencionado. Para ello, se proyectaron ciertas temáticas y propósitos particulares en todas las sesiones.

De la sesión cuatro a la siete, exploramos la vivencia del profesor con el adolescente, reconocimos las emociones y las creencias de los participantes en sus relaciones, identificamos la escucha del profesor hacia el estudiante, distinguimos las capacidades agenciales a través de la perspectiva del docente, así como los recursos de este último en la relación con el adolescente. Se aplicaron actividades mediante técnicas como, dibujo, síntesis, redacción, análisis, composición literaria, rompecabezas y auto retrato. Se abrieron espacios para compartir las vivencias significativas y el aprendizaje experiencial. Desde la sesión ocho vamos considerando el cierre del taller y buscando precisar si los profesores reconocen su implicación personal en la relación con sus educandos, los recursos o herramientas con las que cuentan para relacionarse con los adolescentes, si les reconocen capacidades agentivas y visualizan la posibilidad de orientarlas hacia el desarrollo.

4.3 La Población y los participantes

La población estuvo integrada por docentes de bachillerato, hombres y mujeres que impartieran cualquier tipo de asignaturas, sin considerar un tiempo determinado de experiencia, con edades de entre 28 a 41 años. El taller fue presencial, en principio con nueve profesores de bachillerato, por el regreso a clases presenciales, algunos de ellos no pudieron continuar en el taller, de otros participantes desconocemos los motivos de su ausencia, pues, no respondieron a los mensajes enviados para saber de ellos. Se continuó el taller con 4 profesores. En la siguiente Tabla mostramos los datos de las personas que asistieron con regularidad al taller.

Los participantes

A continuación mostramos aspectos que describe la condición situacional de los participantes más asiduos.

Tabla 4. Datos de los participantes

Datos generales de los participantes

Participante	Sexo y edad	Estado civil	Profesión	Tiempo de laborar en la institución
Alejandrina	(M) 37	Casado	Profesor	4 años
Amatista	(F) 41	Casada	Lic. en Derecho	5 años
Esmeralda	(M) 28	Soltero	QFB	5 años
Zafiro	(F) 28	Soltera	Lic. en Derecho	3 años 7 meses

Fuente: elaboración propia

Algunas características relevantes de los participantes:

“Alejandrina”: hombre de 37 años de edad, casado, la docencia como profesión fortuita durante cinco años, con carga horaria inestable o eventual. Preocupado por contar con los recursos económicos para el alumbramiento de su segundo hijo y viviéndose presionado para solventar los gastos familiares.

“Amatista”: mujer de 41 años, por varios años se desarrolló profesionalmente en el campo de la abogacía. Cuenta con catorce años de servicio en el área docente. Para ella es una oportunidad de compartir la enseñanza-aprendizaje con los adolescentes, tiene tres hijos, uno de ellos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Su familia es el núcleo más importante de su vida y al que no quiere descuidar por

otras actividades, especialmente la relación con su marido, quien, a pesar de trasladarse a su trabajo a una gran distancia, siempre pasa a dejarla a la institución para comenzar su jornada laboral. Actualmente está en revisión médica para una posible segunda cirugía de la vista, lo cual la mantiene aterrada ante lo que para ella es invasión a su cuerpo.

“Esmeralda”: hombre de 28 años de edad, por su profesión de Químico Farmacéutico Biólogo, labora en una Secretaría del Estado, lo que combina con la docencia, en la cual lleva diez años de labor, esta última la considera su vocación desde niño. Al ser hijo único atiende a varios miembros de su familia y las situaciones que en ella surjan.

“Zafiro”: mujer de 28 años de edad, abogada de profesión, comenzó a impartir clases desde hace tres años y siete meses por invitación. No pensaba dedicarse a la docencia, ya en el ejercicio de la misma, se ha ido dando cuenta que le gusta. En años anteriores vivió una situación difícil por el fallecimiento de su papá y la detección de cáncer en su mamá. Actualmente se encuentra en remisión, aún sin ser dada de alta, lo cual la mantiene en constante alerta para atender cualquier necesidad que surja para su progenitora, pues, ella es su prioridad en su vida.

4.4 Dificultades, Errores, Aciertos y Sugerencias (DEAS)

Presentamos un recuento de las principales dificultades y errores, así como los aciertos de manera general considerando las diez sesiones, por último, nos permitimos aportar algunas sugerencias.

Una dificultad que se nos presentó al llegar el primer día a la institución fue darnos cuenta que se tenía programada una presentación de “Recrea” por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), previa al taller, aprovechando que los

maestros estarían reunidos, así que nos mantuvimos a la espera de su terminación para dar paso a la sesión. En el inicio del taller nos excedíamos poco más de veinte minutos en las sesiones hasta que retomamos el encuadre para respetar los acuerdos con el grupo.

Entre los errores está el de la primera sesión; no ir preparada con una presentación visual. En el resto de las sesiones se presentaron PowerPoint con la temática, propósito y actividades.

Durante el taller nos percatamos que los participantes mostraban sus emociones ante el grupo y en algunos casos no les reflejaba esto por mi parte. En la asignatura "Supervisión de la Intervención" pude darme cuenta de lo que estaba sucediendo; mi preocupación por cumplir con la tarea, el enfoque en el cumplimiento de la temática y alcanzar el propósito de la sesión descuidando la persona. Corregí el rumbo para atender a la persona como centro de la relación y enseguida ocuparnos de la tarea.

Los aciertos; la puntualidad, proyectar las presentaciones, acomodar los materiales y relajarnos para esperar la llegada de los participantes. Poner en juego las actitudes y habilidades facilitadoras, ante todo, el respeto hacia los participantes, el interés por su persona y llevar un ritmo y tiempo para compartir.

Otros aciertos; atender lo propio como facilitadora, mi implicación en la relación con el otro, sensaciones, sentimientos, pensamientos, etc. Mostrar las dos cápsulas informativas sobre las temáticas de las emociones y la agencia social. Observar en una sesión que los participantes llegaron con un poco de retraso. Al verlos agitados y escucharlos disculparse, decidimos hacer una pausa antes de iniciar la sesión con una invitación a respirar y a hacer un recorrido corpóreo. Esto fue una forma de atenderlos.

Tenemos a bien proponer algunas sugerencias derivadas de la experiencia facilitadora:

- Hacer partícipes a las personas del encuadre, es decir, que sean ellos quienes propongan los criterios, encuadrando los tiempos para las sesiones, el uso del celular, las necesidades de cada uno para estar en el grupo. Por ejemplo, la confidencialidad que propuso “Amatista” al inicio del taller. En caso de que el facilitador considere necesarios otros elementos, tomar en cuenta el punto de vista del grupo.

- Llegar antes e iniciar sesiones para preparar lo requerido, tomar un tiempo de contacto consigo mismo para recibir a los participantes.

- Ante la falta de un participante, al día siguiente pedir a los integrantes del grupo que nos den una síntesis de la sesión anterior, abrir un breve espacio para que la persona comente o pregunte al respecto.

- Retomar en cualquier sesión aquello que no ha quedado entendido sobre la experiencia de la persona, preguntar cómo nos van interpretando, por ejemplo, en nuestro caso, al pedirles que hablaran de su experiencia en primera persona, indagar a ellos qué les significa.

- Observar cómo llegan los participantes, tal vez necesiten un tiempo breve para contactar con ellos mismos mediante una respiración, relajación u otra herramienta de utilidad para comenzar el encuentro grupal.

- Confiar en el acompañamiento de la “Supervisión de la Intervención” para abordar toda sensación, emoción, pensamiento o situación que surja durante el proceso del facilitador.

4.5 Relato descriptivo de las sesiones y proceso de los participantes

En las asesorías previas a la intervención, nuestra asesora nos presentó el propósito de la asignatura de “Investigación, Desarrollo e Innovación” (IDI) III, los entregables; el Proyecto de Intervención”, los “Instrumentos para recabar información” y el “Plan de trabajo”, entre otros. Recibimos la asesoría necesaria por parte del profesorado, así como un acompañamiento cercano en la asignatura de “Supervisión de la Intervención”. Para la convocatoria, se nos proporcionó el contacto con el “Informante clave”, -el director de la institución-, quien promovió la participación al taller en el cuerpo docente. A partir de este momento, nos mantuvimos en contacto y acordando todos los detalles para dar inicio a la primera sesión el día 11 de febrero del 2021 y concluyendo el 7 de abril del mismo año.

Se consideraron las primeras tres sesiones para la integración grupal y generar confianza en los participantes, con su presentación, identificar cómo llegaban al taller y provocar la interacción entre ellos para conocerse. Nos dimos cuenta que los participantes estaban listos para dar el siguiente paso, por la graduación de confianza que se generaba entre ellos, se decían cosas que sabían uno del otro. En los momentos de las actividades el punto de reunión era la mesa de materiales, ahí se comunicaban, se reían, nos pareció que se estaban escuchando entre ellos, incluso referían lo dicho por el otro en sus comentarios. Sus participaciones comenzaron a ser espontáneas, menos dirigidas por la facilitadora, así tuve la apreciación de que estaba frente a una posible cohesión de grupo.

Las temáticas se fueron trabajando con base en el propósito general mencionado. Para ello, se proyectaron algunas temáticas y los propósitos particulares de todas las sesiones. De la sesión cuatro a la siete, exploramos la vivencia del profesor con el adolescente, reconocimos las emociones y las creencias de los participantes en sus relaciones, identificamos la escucha del profesor hacia el estudiante, reconocimos las

capacidades agenciales a través de la perspectiva del docente, así como los recursos de este último en la relación con el adolescente.

Se aplicaron actividades mediante técnicas como, dibujo, síntesis, redacción, análisis, composición literaria, rompecabezas y auto retrato. Se abrieron espacios para compartir las vivencias significativas y el aprendizaje experiencial. Lo que nos ayudó en la atención a los participantes durante el taller fueron los recursos teóricos y actividades dinamizadoras que cada profesor fue abordando durante nuestras clases de la Maestría en Desarrollo Humano. También las prácticas de entrevistas en algunas materias, la relación con nuestros profesores y compañeros de grupo, así como, la asesoría de nuestras maestras de “IDI III” y “Supervisión de la Intervención”.

Al inicio de la intervención en la modalidad de taller nos dimos cuenta del valor que la intervención podría tener en los participantes, pues los docentes se viven solos en su práctica, es decir, no son escuchados en lo que les sucede como personas y en la interacción con los adolescentes. Este fue un espacio en donde pudimos escuchar sus experiencias personales, sus vivencias emocionales, incluso parte de su historia familiar y las maneras de vivir su rol docente.

Cerramos agradecidos con todos y cada una de las personas que hicieron posible que la intervención se llevara a cabo. Me quedé contenta de observar el antes, durante y después del proceso de los participantes y con el entusiasmo de seguir facilitando. Los participantes cerraron reconociendo cómo llegaron, lo significativo qué les dejó el taller y la resignificación, en algunos casos, de su atención emocional, percepciones y compromiso como persona-docente.

Así, podemos dar cuenta que el propósito se cumplió, por una parte al poner en juego las actitudes y habilidades de la facilitación; la realización sistemática de las actividades dispuestas en el programa, que se cumplió en tiempo y forma con el encuadre. La excepción fueron las tres primeras sesiones en las que excedimos el

tiempo para compartir la experiencia. Otra excepción es que adelantamos la última sesión a petición de los participantes, con el visto bueno de nuestra asesora y el director de la institución para cerrar las actividades antes de sus vacaciones. Desde la sesión ocho consideramos el cierre del taller, donde los profesores pudieron reconocer los recursos y herramientas con las que cuentan para relacionarse con los adolescentes y en sus demás relaciones, así como identificar sus sueños, para cerrar con la resignificación de sus experiencias en el taller.

El relato

Presentamos el relato de las sesiones y el recuento de las principales reflexiones.

Los participantes llegaron sin conocerse, excepto "Zafiro" y "Esmeralda" que se relacionan desde la preparatoria y han mantenido su amistad. Comenzamos el taller con una actividad integradora para ir “rompiendo el hielo” entre los participantes: Desde este momento, me di cuenta de su disponibilidad para participar tanto en sus presentaciones personales, como en la actividad dinamizadora para empezar a conocerse.

Los profesores refirieron que pudieron romper barreras ante el desconocimiento del otro y generar confianza, conocer gustos e ideas de los compañeros, así como resignificar su visión respecto de la percepción del otro profesor. También, compartieron que era un momento para la escucha mutua, el verse reflejados al interactuar y descubrir sorprendentemente que hay detalles que no se conocían aun siendo amigos, así lo expreso “Esmeralda”: “Sí, hemos compartido muchas experiencias, lo curioso es que jamás habíamos platicado estos temas de nuestras personas favoritas” (T/1:11-02-22). Les pareció conveniente reunirse en el taller para conocerse, pues, cuando coinciden en los pasillos se saludan y a veces no sabían ni su nombre, “Zafiro” comenta que, “ tenía muchos años en esta institución y a pesar de estar aquí no conocía a todos, a algunos los conocía realmente muy poco, por decir casi, casi, el puro nombre, hola y adiós, y creo que para mí eso es lo más significativo,

el hecho de que seamos compañeros de trabajo y no nos conocíamos, entonces, siento que estoy avanzando a conocerlos un poquito más y eso para mí se me hace bien, se me hace importante" (T/1:11-02-22). Así que para ellos fue significativo este encuentro para conocerse un poco más.

Con el comentario de "Diamante" de que el taller no se quedará "en algo lindo", sino que realmente se obtuvieran herramientas que puedan ponerse en práctica en el ámbito de la docencia, me pregunté, si era necesario hacer reflexiones sobre ciertos temas. De esta inquietud surgió la propuesta de mi asesora para desarrollar y presentarles "Cápsulas informativas". Se hicieron dos, la primera sobre las emociones y la segunda de la capacidad de agencia de los adolescentes (T/1:11-02-22).

La experiencia de los docentes al identificar los factor internos y externos que los llevaron a ser docentes, identificaron que su elección fue por vocación, como es el caso de "Esmeralda": "me interesó ser profesor", (T/3:25-02-33). En otros casos se dio de manera incidental. Es decir, por invitación de otros a ser parte de un cuerpo docente, que, ya en el ejercicio le han tomado gusto y tienen el deseo de aportar en lo académico y personal o "humano" como ellos lo nombran (Amatista-T/3:25-02-22)

En el caso de "Zafiro", recibió la invitación para dar clases y su mamá la motivaba a hacerlo. Estando en el taller supo porque, su mamá en su juventud intentó entrar a la Normal Superior de Jalisco para prepararse como docente, así comprendió la insistencia de su mamá de aceptar la invitación para impartir clases.

Algunos participantes llegan a la reflexión de que la adolescencia es compleja, en otros, una etapa de vulnerabilidad y que ningún profesor tiene la formula perfecta para tratar al estudiante, pues cada grupo es diferente y encontrar el equilibrio es complicado. Mientras otros profesores hablan de la importancia de la comunicación, de saber qué pasa con el alumno al no cumplir con su asistencia o con tareas, lo que les ha despertado interés y compromiso hacia el alumno.

Nos damos cuenta de que el grupo avanza hacia la integración, pues, en esta etapa, se dicen lo que saben uno del otro, reflexionamos que es resultado de escucharse entre ellos, así mismo identifican situaciones parecidas y refieren lo dicho por el otro en su compartir; comienzan a participar sin la petición de la facilitadora. Esta atmósfera grupal hizo un terreno propicio para la exploración de nuestros objetivos.

En cuanto a la percepción que tienen de sus estudiantes adolescentes, se dan cuenta que el adolescente, al estar en la interacción grupal, se relaciona a partir de su historial de vida, de su situación personal, familiar, de su educación, etc., En el caso de "Aguamarina" identifica qué tipo de alumno le causa conflicto, "el que distrae a los demás" (T/4:04-03-22). En el caso de "Alejandrina", los percibe “alegres y llenos de energía” (T/4:04-03-22), mientras "Esmeralda", los reconoce “vulnerables” (T/4:04-03-22). Para él, la vulnerabilidad le permite acercarse al alumno, interactuar con él y encontrar los motivos que le dificultan el cumplimiento de sus deberes con el objeto de brindarles impulsos al desarrollo.

Nos hacen saber que el cumplimiento de las labores administrativas que requiere cumplir el docente y el poco tiempo para cubrir sus clases, por ser un sistema semiescolarizado, pueden ser motivos para dejar de atender a la persona del alumno. Otro motivo lo refiere "Aguamarina" como estar "encerrado en nosotros mismos para ver a los demás".

Nos percatamos de que los participantes, además de identificar lo que los llevó a ser docentes de preparatoria, contactaron con ellos mismos, es decir, que con la actividad se dan cuenta de aspectos personales, por ejemplo, en la relación con el alumno la manera de escucharlo y comunicarse.

Tuvimos la primer “Cápsula informativa” sobre las emociones. En general observamos a los participantes interesados por escuchar sobre la misma, incluso “Alejandrina” comentó que le había parecido "muy provechosa"; fueron compartiendo al respecto.

“Esmeralda” habló de la tristeza, la decepción y cuando se vive auto bloqueando su escucha y expresión, se retira a escuchar música. Por su parte “Amatista” habló del afecto que aprendió de mamá y papá, incluso le hicimos saber cómo nos muestra afecto, pasándonos agua, preguntando si queremos café, y ella mencionó que también una forma de afecto hacia el otro es "escucharlo". En el caso de “Zafiro”, menciona el tema del afecto y como tiende a hacer lazos con las personas, sin embargo, cuando se siente decepcionada, se niega ese afecto, porque le fallaron. Nos da como ejemplo los hermanos de su papá, que los ha escuchado hablar mal de su familia y eso para ella es decepción. Nos habló de que el enojo es una emoción que puede mostrar más fácilmente que la vulnerabilidad (T/5:11-03-22).

Se generó un ambiente de confianza que les permitió a los participantes compartir su experiencia con el grupo. Además de lo dicho antes, presentamos el ejemplo de "Amatista". que reflexiona sobre las emociones que vive en la interacción con los alumnos y comenta; "saber lidiar con las emociones, igual con los alumnos, el hecho de ser docentes no significa que no sientas" (T/5:11-03-22).

En cuanto a las capacidades agenciales de los adolescentes, observamos a los participantes sorprendidos con el termino de agencia, algunos comentan que nunca habían escucha el término, otros como “Amatista” nos hacen saber que no conocen lo que son las capacidades agenciales: “Nunca había escuchado sobre las capacidades agenciales” (T/7:25-03-22).

Al concluir, les mostramos la presentación de la “Cápsula informativa”, que no pudimos concluir por falta de tiempo. Al finalizar la sesión, los profesores llegan a sus propias conclusiones; dicen que se quedan comprometidos para llevar acciones sociales en las que participen los adolescentes y desplieguen su potencial de agencia; esto nos pareció sumamente relevante.

Los participantes se mostraron confiados de compartir sus experiencias no solo como docentes, sino en otros ámbitos de su vida, como el familiar, lo que les permitió resignificar la experiencia. Por ejemplo, "Zafiro", al cierre de la sesión, habló de sentirse confiada para expresar sus emociones. Nos dijo que al llegar al taller le costaba mucho que la viéramos vulnerable y ahora para ella “está bien que, “salga una lágrima” o expresar alguna emoción. En el caso de "Alejandrina", nos habló de lo que le representaba asistir al taller, ser escuchado y el compromiso con él mismo para terminar algo en su vida. "Amatista" evidencia su desarrollo de habilidades para parafrasear y reflejar sentimientos a los demás. Entre otras cosas, "Esmeralda" mencionó que el espacio del taller era su “tiempo de relax” y habló de que la agencialidad de los adolescentes le queda como “compromiso, de hacer algo” para promoverla, lo mismo que "Amatista” (T/10:07-04-22).

Proceso de los participantes

Se describe el proceso de los participantes a lo largo del taller, identificando las sesiones y sus avances de acuerdo a las siete etapas del proceso de convertirse en persona de Rogers (2018). Desde lo que le acontece a cada participante, el desarrollo de las sesiones y conclusiones que se realizan de cada una de ellas, se van situando y aconteciendo en cada una de las etapas evolutivas del proceso de convertirse en persona. Describimos brevemente las etapas rogerianas:

Tabla 5. Etapas del proceso de cambio de Carl Rogers, (2018).

Etapas	Descripción
1. Reticencia a comunicar el sí mismo.	La persona evita el contacto con sus sentimientos, no es consciente de lo que le sucede o esquiva sus emociones, así que la comunicación gira en torno a hechos externos.
2. Expresión de temas ajenos a sí mismo.	Los individuos intervienen en la comunicación expresándose en tercera persona, les es más fácil hablar de asuntos de otras personas, eludiendo los propios, caen en suposiciones y no se responsabilizan de sus sentimientos.

3. Expresión de temas referentes a sí mismo.	Las expresiones emanan con más confianza, aunque tímidamente, con recelo e incluso vergonzosamente.
4. Descripción de sentimientos más intensos.	Describe sentimientos libremente, empieza a relacionarse consigo mismo, asume el riesgo de quedar expuesto a las contradicciones o responsabilidad que pueda tener en una problemática determinada.
5. Libertar de expresión de sentimientos.	Va reconociendo los sentimientos que expresa como propios y los reconoce en tiempo presente, admite la responsabilidad.
6. Mayor confianza del sí mismo y sus expresiones emocionales (resignificación).	Es consciente de sí mismo, acepta sus emociones, mejora su comunicación experiencial detallando su proceso presente.
7. Expresión de sentimientos con familiaridad y en presente.	Entabla una comunicación interna, se expresa libre y claramente, la vivencia de sus sentimientos la interpreta como nueva, un proceso del presente, además, se plantea nuevas formas de ser, resignifica la experiencia.

Fuente: Rogers, 2018, pp, 122-143.

El proceso de los participantes lo describimos relacionado en las siete etapas del proceso de cambio de Rogers (2018) en la siguiente Tabla.

Tabla 6. Desarrollo de los participantes

Participante	Forma de participar al inicio del taller Etapa de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller Etapa de Rogers (número y descripción)

“Alejandrina”	El proceso del participante lo ubicamos en la primera etapa, se muestra con reserva e incluso desconfianza de expresar su sí mismo. En la primera sesión muestra su bloqueo con su lenguaje no verbal, alejado del resto de los participantes, incluso volteado con inclinación hacia la pared, quedando de perfil hacia el grupo. Con tono de voz bajo, predominantemente reservado, observante, expresa poco acerca de sus emociones, incluso nos hace saber que “hay cosas que no quiero compartir”. Continuó por pocos encuentros sentándose en la parte de atrás del salón, lejos de los demás.	El participante transita por la etapa cuatro, de a poco va expresando su sí mismo, sus sentimientos relacionados con experiencias pasadas y lo que ahora siente. Conforme avanzamos en las sesiones, se observó a “Alejandrina” con una expresión de acercamiento al grupo, tanto en su lenguaje no verbal como en sus expresiones verbales. Se movió de lugar en varias ocasiones, hasta llegar a sentarse adelante. A petición de la facilitadora, incrementó su tono de voz, fue graduando a más su expresividad, compartió sus experiencias, emociones y pensamientos, así nos expresó que se sentía “marchito”, a manera de resignación por un sueño de vida no cumplido. Llega a tomar la iniciativa para compartir, diciendo “yo”, sin la invitación a compartir.
“Amatista”	Dispuesta a aprender y dejarse sorprender, cordial y cálida. Llegó con un introyecto de algo que le escuchó decir a una instructora en un curso para adolescentes, “a	Dispuesta a compartir sus vivencias personales, familiares y laborales. Desde la cuarta etapa su comunicación es libre al decirnos que estaba en ese momento “estresada porque traigo

	veces te puedes convertir no en la docente, te puedes convertir en la mamá de los alumnos", desde ese concepción se relaciona con los adolescentes, trata de ser "objetiva" con los adolescentes de entre 15 y 16 años de edad, no quiere mostrarse como mamá con ellos, es decir, que la situación con el adolescente alumno se le salga de control, pues se reconoce como, "soy muy controladora y muy perfeccionista, la participante se expresa desde la tercera etapa, sus sentimientos no pertenecen al momento presente.	muchísimas cosas que atender". A pesar de que se encuentra en una decisión que quiere tomar, expresa lo que siente (Amatista-T/7:25-03-22). La percibimos con comprensión empática con cada integrante del grupo, la ubicamos en la etapa tres, cada vez con más confianza de expresar sus sentimientos. Elige resignificar su relación con los alumnos al reflexionar sobre el tema de la agencia como un compromiso docente.
"Esmeralda"	Con iniciativa para participar y hablar de su experiencia docente y personal, con apertura y respeto ante el grupo, atento para escuchar a los demás. Su vivencia la expresa plenamente, referida a la etapa cuatro, subjetivamente nos muestra su experiencia.	Se coloca en la sexta etapa del desarrollo. Lo vemos con apertura al grupo para expresar su experiencia laboral y familiar, lo que le significó estar en el taller, su momento de "relax", como él lo nombró. En otro momento expresó "estar aquí con ustedes, me hace desconectarme y a parte es como dejar los problemas en casa y aquí ya trabajar, nada más hoy si me siento un poco abrumado", acepta como se siente. Resignificó su rol como profesor, en

		particular, en el tema de la agencia. Se quedó pensando cómo incluir actividades en las clases en caminadas a la actoría. Toma en consideración la educación integral de los adolescentes.
“Zafiro”	Entusiasmada y esperando qué va a pasar. Siempre buscaba sentarse a un lado de “Esmeralda”, en las actividades dinamizadoras trataba de estar junto a su amigo, si quedaban separados, ella se acercaba a él. En un momento de experiencia en la interacción con el grupo, rodaron lágrimas por su rostro, al percatarnos de ello la atendimos; nos relata la situación de salud de su mamá que le “ha costado sobrellevar”, hace una aclaración que nos parece falta de aceptación de sus sentimientos, según la etapa tres, “son lágrimas de felicidad”, sin embargo, su rostro no expresaba alegría o felicidad. Para ella la vulnerabilidad “es una faceta que no me gusta mostrar”, en la interacción con la facilitadora logra contactar con su sensación del momento presente “siento el	Se muestra en apertura de escuchar a los participantes del grupo y de compartir. Siempre se sentó en el mismo lugar, ahí llegaba a encontrarse con “Esmeralda”. Después él empezó a moverse de lugar, ella no lo siguió, esto les permitió de pronto convivir con los demás integrantes del grupo. La escuchamos hablar de su auto exigencia; “tengo que ser muy fuerte para ella”, se refiere a su mamá y la vulnerabilidad “es una faceta que no me gusta mostrar” (Zafiro). Expresa sentimientos como la tristeza que sentía en momento presente por ver a un perro desvalido. En la recta final del taller se da cuenta de lo siguiente y lo expresa así, “me pude abrir (…) fue algo que estoy viviendo (….) lejos de sentirme incómoda, fue reconfortante, es valioso su compartir pues para ella

	estómago, como que se me contrae", después de estar un momento con ella misma refiere que se siente "relajada", reconoce sus sensaciones y pese a que le cuesta mostrarse vulnerable e irrumpe contra sus deseos empieza a tener una relación íntima con ella.	nos dio su "privacidad (…) les di un poquito de mi esencia" (Zafiro-T/10:07-04-22), por lo que consideramos la aceptación y resignificación como parte de su proceso.

4.6 Mis reflexiones

Se retoman las reflexiones y se describen las constantes que se identificaron durante la intervención.

Al inicio del taller experimenté nerviosismo, que identifiqué prestando atención a la respiración. Luego con los comentarios de lo que esperaban algunos participantes del taller, "que no quedé en algo lindo" "Diamante" (T/1:11-02-22), sino que tuviera aplicación en la práctica docente nos preguntamos si era necesario reflexionar sobre ciertos temas. Ante tal inquietud, recibimos la sugerencia de mostrar dos "Cápsulas informativas" que se llevaron a cabo en las temáticas de las emociones y la capacidad de agencia.

En la segunda sesión, al ver a pocos integrantes del grupo, sólo cuatro de ellos, me cuestioné ¿Qué vamos a hacer con tan poquitos participantes? no podré cumplir con la intervención ¿qué paso? ¿por qué no vinieron? La incertidumbre y depender de la asistencia de los demás para cumplir con la intervención me hizo sentir mal, incómoda, presionada, enojada, preocupada. Pero cuando dejé de pensar en eso y me concentré

en los integrantes que estaban presentes, en la temática y en el propósito de sesión, sobre todo, cuando dirigí mis sentidos al grupo y me interesé en cada uno de las personas, mi perspectiva cambió; me vi con la oportunidad de seguir adelante con los que llegaron a la sesión. Al observar a los participantes más integrados, al ver que se susurran cosas, se comparten entre ellos, supe que esto es resultado de que se han estado escuchando, se han puesto atención y muestran su interés en la relación con el otro.

Cuando, en una ocasión, los profesores llegaron tarde a una de las sesiones y noté su respiración agitada, pensé que tal vez necesitaban un momento para relajarse antes de iniciar la sesión. Tomé unos minutos para pedirles que cerraran sus ojos y atendieran a su respiración, luego dimos un recorrido corpóreo para terminar con tres respiraciones profundas y comenzar la sesión. Opté por este camino al sentirme desvinculada de los participantes, es decir, no sentí un encuentro relacional para dar principio a la sesión. Al concluir experimente un vínculo íntimo con el grupo.

Conforme avanzamos en las sesiones observé cada vez más integración en el grupo, comunicación entre los participantes, algunas reflexiones y comentarios a lo que otros decían, un trato cordial y de respeto entre los profesores, mostrándose su apertura a la experiencia, incluso en aquellos que tenían dificultad para compartir y que lo habían comentado. Ello me hizo reflexionar en el ambiente que se comenzó a gestar desde la primera sesión y en donde cada integrante del grupo fue aportando en su creación mediante el respeto y la confianza.

Mi papel del como facilitadora

Se desarrollan las características centrales del facilitador del potencial personal y social, que, al darse en la relación, se manifiestan como resultado de mi participación.

Respecto a la comprensión empática, para Vanaershot (1997), la empatía es “intentar en todo momento abrirse al paciente para guiarle en el proceso de autoexploración”

(p. 145). Que se emana del facilitador dispuesto a escuchar para conocer empáticamente la percepción y vivencia de la persona. En el caso de la experiencia empática, cliente y facilitador “experimentan lo que el cliente está expresando”, (p. 48), el “como sí” de Rogers (2018, p. 250). Con su experiencia, quien recibe un reconocimiento respecto a lo que percibo de ella como profesionista. “Zafiro” sigue compartiendo que se cuestiona cuáles son sus dones: “ no sé otros que pudiera tener, (…) todos los días ya con levantarme despertarme y ver a mi mamá y a mi hermana para mi está bien”, continua: “No es que esté esperando una súper vida de ¡uy!, no, ya para mí está bien, no es que sea conformista, no, pero, por circunstancias que me han tocado pasar” (Zafiro-2:18-02-22). Se refiere al fallecimiento de su papá y la enfermedad de cáncer de su mamá, a lo que le respondo: “Digamos que valorar y reconocer”, me responde con un “sí” . Continúo, “valoras tener a tu mamá”, me, responde “mucho, sí”. En tanto “Diamante” toma la palabra. En éste instante, observé que algo le pasaba a “Zafiro”, sus ojos se llenan de lágrimas, así que nos detenemos un momento, incluso les pido a los participantes nos acerquemos a ella. Con una actitud empática me dirijo a ella y le pregunto “¿Qué pasa?” Lo que da pie a que revele lo mucho que le cuesta hablar de su mamá y lo doloroso que ha sido acompañarla en su enfermedad, además de la dificultad para mostrarse vulnerable con cualquier persona. Podemos decir que “Zafiro” percibió la comprensión empática que le facilitó expresar su experiencia, tal como lo expresa Vanaershot (1997); “El cliente debe ser capaz de percibir la empatía del terapeuta” (p. 52), el facilitador la puede percibir y regresarle una respuesta empática que le permita profundizar al participante y reestructurar cognitiva y emocionalmente, su experiencia, y con ello, resignificarla.

“Amatista”, nos dice que dio un paso “de la individualidad a la grupalidad” (T/8:01-04-22), que así le parecía su antes y después del taller. Incluso dibujó un rompecabezas, en el cual, ella sería una pieza importante del mismo para formar comunidad. Agrega; “me sentí conmovida, mis ojos se rasaron, sentí una sensación agradable en el pecho, pues es algo que me hubiera gustado experimentar en la escuela cuando fui niña, y es algo que provoco hacer en mis grupos como docente”. Sin embargo, “Amatista”, en

sesiones anteriores, me reflejó que también en ciertos momentos o con ciertos alumnos pongo límites a la relación. Considero valioso el proceso de empatía y el reflejo de sentimientos en la relación con los participantes y lo que implicó para mí, darme cuenta.

La congruencia abre la posibilidad al facilitador de mostrarse en la relación sin falseamientos, establecer una relación sincera con el cliente, siendo como es y expresando lo que le sucede en la interacción. Lietaer (1997) refiere que "la aceptación y la empatía solo son efectivas cuando se perciben de forma genuina" (p. 27). En nuestra única llegada tarde a las sesiones, cuando comenzamos con el "Cuestionario de inicio de sesión", me sentía intranquila, mi respiración estaba agitada, era por mi retraso, así que en la primera oportunidad, les hice saber a los participantes que me sentía angustiada por haber llegado tarde y pensaba en que ellos estuvieran esperándome, eso para mí era angustiante. Me miraron, escucharon y nadie hizo ningún comentario; me sentí aliviada de decirlo y esto se manifestó con un gran suspiro.

En la segunda regla de la comunicación que propone Lietaer (1997), refiere aclarar o comprobar las propias interpretaciones para "centrarse completamente en la trayectoria experiencial del cliente y continuar desde ahí" (p. 42). Mientras escuchaba a "Alejandrina" decir que en su adolescencia por cuestiones económicas, y más aún por miedo, no continuó con uno de sus sueños, el deporte y la práctica del futbol, y que esto lo hacía sentirse marchito, mi interpretación fue decirle "destruido", él me aclaró que destruido, no, "de lo contrario no estaría aquí, más bien es marchito" y desde ahí siguió compartiendo su experiencia.

La aceptación positiva incondicional, dice Rogers (en Barceló, 2003): "Esta clase de empatía muy sensible parece ser un factor importante en el proceso de posibilitar a una persona el acercamiento a sí misma, el aprendizaje, cambio y desarrollo" (p.138). Con el compartir de "Alejandrina" al mencionar que siente tristeza y lástima por el

adolescente, en un primer momento, al escuchar la palabra “lástima”, la interpreté, “desvalorización de los recursos del adolescente”, con eso, acepté su expresión y traté de comprender a qué se refería. Después mencionó a sus hijos, que cuando ellos pudieran necesitar el apoyo de un docente, le gustaría que lo tuvieran, hice una deducción que le expresé así; “quisieras si tu hijo se muestra en una actitud similar (callado, él piensa en que tal vez tenga problemas) pueda haber alguien que lo comprenda”, su respuesta fue un sí. Captar los sentimientos experimentados por “Alejandrina” y los significados que tienen para él, fueron de gran relevancia para mí, ya que tuve la oportunidad de comunicárselo, de entrar en su mundo y marco de referencia.

En cuanto a otras habilidades, como la paráfrasis y el reflejo de sentimientos, para Egan (1981), representan que “el orientador atendiendo activamente, da al cliente signos de que está presente; estos signos animan al cliente a hablar”. (p. 52). Facilitar la ayuda en el autoconocimiento dinámico de la persona, conducir la basta información de la auto-exploración en parafraseo o preguntas para comunicarle al participante nuestro entendimiento sobre sus expresiones verbales y no verbales para que juntos organizáramos y relacionáramos la información en su conjunto. A la vez, me mantuve en contacto con mis pensamientos y sentimientos en la interacción. A continuación, presento algunos ejemplos, de paráfrasis, síntesis y reflejo de sentimientos, en ese orden.

“Parafrasear puede ser útil para los clientes que deben adoptar una decisión porque la repetición de las ideas y frases claves clarifica la esencia del problema” (Ivey y Simek-Downing 1987, en Cormier & Cormier, 2000, p. 148). “Amatista”, nos relata que está estresada por las diversas actividades que tiene y que le restan tiempo de atención a su familia, en particular a su esposo, pero que no quiere tomar una decisión “porque va a ser más en lo emocional que darle el sentido de lo que debe de ser” (T/7:25-03-22) . Parafraseo así: “Si, me imagino que quieres que tus emociones estén un tanto estabilizadas para que puedas tomar una decisión sobre esta situación

familiar y sobre todas las ocupaciones en las que estás actualmente", su repuesta fue, "así es".

En Egan (1981), la síntesis es "un resumen puede usarse efectivamente en varias ocasiones (…) puede ayudar a agregar direccionalidad y coherencia un proceso auto-exploratorio que parezca no ir a ninguna parte" (p. 132). "Esmeralda", expresó: "Estar aquí con ustedes me hace desconectarme y a parte es como dejar los problemas en casa y aquí ya trabajar", continua hablándonos de su situación en su hogar, "porque, pues, hay cosas, desde que hay robos en mi casa, por parte de ella, que manipula a mis papás con el niño (…) casi, casi, es como mi hijo y entonces, es cómo le digo que se vaya", Hago la siguiente síntesis: "Si veo que estás en ese dilema, de atenderte a ti, de atender a tus papás, de atender a tu ahijado, de ver la situación con la mamá de tu ahijado, entonces sí veo que estás en esa confrontación, ese dilema de emociones, a lo mejor hasta pensando cómo lo hago". Con la síntesis pudimos unir los elementos que surgieron en los diversos mensajes de "Esmeralda", tanto cognitivos como afectivos, para obtener los patrones comunes.

El reflejo de sentimientos se empleó en la repetición de la parte afectiva del mensaje y el tono emocional del cliente. Consideré el reflejo de emociones, ideas, creencias y lenguaje no verbal, con base en Cormier & Cormier (2000): "La expresión de los sentimientos no es un fin en sí mismo, es más un medio para que el cliente y el terapeuta entiendan el conjunto del problema o situación" (p. 150). En la experiencia de "Amatista" del accidente de su sobrina y el estado de salud de su hermana, le reflejo sobre lo duro que debe ser estar en esa situación familiar. Cuando "Alejandrina" habla de las situaciones laborales, le reflejo, "me imagino que ha de ser duro, frustrante, desesperante" (se da un silencio). Continua diciendo que, su esposa le dijo, "en vez de aprovechar tu tiempo en otra cosa, a qué vas allá, haz otra cosa", se refiere a su asistencia al taller, Punto él le respondió; "hay cosas buenas", " cosas que uno quiere decir, a lo mejor no saco nada en lo económico, pero de otra manera, en lo espiritual, en lo emocional, me puede servir". Me doy cuenta que para él es importante

asistir al taller. Mediante el reflejo, “Alejandrina”, pudo vivirse que fue comprendido, escuchado, lo dijo como sigue; “es que este es un espacio de desahogo” (T/9:06-04-22).

La supervisión de la intervención

Al inicio del taller mi implicación personal tuvo efectos en la facilitación, en particular en la relación con “Alejandrina”, mientras que de los demás participantes recordaba detalles de la interacción con ellos, su comunicación no verbal, sus experiencias compartidas, de él recordaba poco, lo borré de mi panorama perceptual. Al ser retroalimentada me di cuenta de que no lo observé, no lo escuché, no lo tomé en cuenta como participante y persona, no estuve para él, me dolió, sentí tristeza, lo atendí en compañía de mi supervisora y mis compañeros de clase.

Atender lo que me sucedió me permitió darme cuenta de mí misma, es decir, reconocer y aceptar mi implicación y responsabilizarme. A partir de ese momento me relacioné de una manera distinta, realicé mi labor siendo más consciente de mí, de mis sensaciones, sentimientos y pensamientos, a la vez que estaba para todos y desarrollando las habilidades facilitadoras.

En otro momento reconocí sentirme “contenida”, es decir, no expresarle al otro lo que percibía o necesitaba en la relación, por ejemplo, en los siguientes casos, pedirle a “Alejandrina” que incrementara su tono de voz, pues, me resultaba poco perceptible, de “Amatista” ver sus atenciones y calidez para con todos, dar un abrazo que nacía de mi interior, pero que no encontraba la manera de hacerlo, decirle a los otros sobre su necesidad, sus percepciones y sentimientos. En la supervisión grupal tuve retroalimentación para el desarrollo de los encuentros en la relación con los participantes, esto me permitió reflexionar sobre mi quehacer como facilitadora, analizar estas y otras situaciones, comprenderme a misma, al grupo y poner en juego las actitudes y habilidades facilitadoras.

Lo esencial en la supervisión fue el acompañamiento, además de la revisión de las actitudes relacionales del facilitador en la construcción de una relación con los participantes, congruencia, aceptación positiva incondicional y comprensión empática. Luego, para que las personas pudieran percibirlas, era necesario poner en juego las habilidades facilitadoras desde el Desarrollo Humano, escucha activa, comunicación mediante la clarificación, reflejo de sentimientos, lenguaje no verbal, ideas, creencias y parafraseo. Fue un espacio para atender las destrezas facilitadoras y la elaboración de la implicación personal.

Mi estilo para facilitar

La puntualidad fue algo importante, era mejor llegar de diez a quince minutos antes para preparar la presentación, el material y darme un espacio para respirar y relajarme y desde ese estado recibir a los participantes. Generar una consideración de respeto por el ser-persona, su experiencia, cómo la expresa, su demostración emocional, sus ideas y creencias, lo que decidieran compartir y lo que no. Generar un ambiente de confianza con mi actitud, recibirlos mirándolos entrar, esto fue, mostrarles atención e interés, mediante una escucha activa, pero sin interrumpirlos y estando consciente de mis sensaciones, emociones y pensamientos.

Los retos a los que me enfrenté fueron, aprender a poner límites, pues pasarme de tiempo en las sesiones se debió a mi dificultad para detener a los participantes en su compartir, además del manejo de los tiempos. Hasta que logré decir, “disculpas por interrumpirlos, estamos en tiempo de ir finalizando la sesión”, pues, creía que hacer eso era una falta de educación. Resignifiqué que, al contrario, es respetar el encuadre y el tiempo de los participantes y el mío. Otro reto era hacer una petición, por ejemplo, quería decirle a “Alejandrina” que subiera su tono de voz pues, tenía interés de escucharlo y no encontraba la manera. Pensaba que necesitaba utilizar un lenguaje asertivo, pero también necesitaba decir lo que necesitaba. Al hacerlo obtuve una

buena respuesta, él incrementó su tono de voz y yo me sentí contenta conmigo de poder entender su mensaje y de expresar mi necesidad. Una habilidad que me parece que necesito seguir desarrollando es el reflejo de sentimientos, por ejemplificar, cuando “Amatista” habló de su miedo y hasta “terror de que invadan mi cuerpo con algo artificial” ante una posible cirugía. No reflejé sus sentimientos de lo que para ella incluso es terrorífico (B/6:18-03-22).

En suma, podemos decir que, la relación que se dio en la intervención entre los participantes y la facilitadora promovió el desarrollo del potencial humano de forma bilateral, al poner en juego las habilidades facilitadoras, que como dimos cuenta, fueron resultante de un proceso de cambio en los participantes. Como en el caso de “Zafiro”, quien no quería ser vista como alguien vulnerable y menos con quien ella no conoce, y logró mostrar su vulnerabilidad en el grupo. Lo mismo podemos decir de “Esmeralda” y “Amatista”, quienes consideraron la posibilidad de promover la agencia social en los adolescentes, o el de “Alejandrina”, que al inicio de una sesión nos hizo saber que hay cosas que no quiere compartir, sin embargo, compartió experiencias, sentimientos, hasta la decisión de replantearse su actividad laborar. Una intervención en Desarrollo Humano señala Lafarga (en García y Carretero, 2018) “promueve el cambio de la persona en dirección de su desarrollo y la vivencia de valores como la apertura a la experiencia, al pensamiento divergente, la autoestima, el respeto a la autodeterminación individual, comunitaria y social” (p.1). Claro que para que todo esto se llevará a cabo fue de vital importancia el asesoramiento de las profesoras de “IDI III” y “Supervisión de la Intervención”, con la revisión de la práctica, la propuesta de mejoras, así como los procesos de análisis, síntesis.

Podemos decir que, la relación con los participantes en el taller nos permitió promover una relación de integración y confianza para que las personas pudieran explorar desde sus motivos internos-externos en la elección de la docencia, así como la escucha hacia los demás, el reconocimiento de las emociones propias y de sus compañeros, aprender maneras nuevas de comunicarse, así como el reconocimiento de los

recursos agenciales de los adolescentes y también nos permitió conocer sus experiencias y aprendizajes significativos durante las sesiones.

CAPITULO 5. HALLAZGOS

Este apartado muestra los hallazgos, así como el contexto de los mismos en el marco de nuestra intervención.

Develando la implicación del profesor

Se muestra lo encontrado en los procesamientos analítico-sintéticos de las categorías identificadas y que se desglosaron en subcategorías con el objeto de dar cuenta más puntualmente de lo que encontramos. Se inicia por las más significativas y que tienen que ver con la *implicación personal del docente* y la *capacidad de agencia de los adolescentes,* pues son el hilo conductor de la intervención. Lo correspondiente a la subcategoría *La docencia una labor aislada en el aula* también lo consideramos significativo. Se identificó la falta de una red colaborativa entre profesores para ser punto de apoyo y sostén a una labor tan compleja como la que desempeñan, pero también a lo que personalmente les sucede con sus educandos; sobre todo porque en la preparatoria en la que laboran estos viven en condiciones de alta vulnerabilidad. También agregamos lo recurrente, aquello que nos pareció que se repetía con más frecuencia.

5.1 Lejano de los estudiantes me vivo seguro

Uno de los hallazgos más importantes es el de los introyectos y aprendizajes que han internalizado los docentes respecto a permanecer lejano de los estudiantes, una forma de lejanía que se expresa en no “ser invasivo con el alumno” (Zafiro-T/7:25-03-22), lo que se convierte en una barrera para relacionarse con ellos de manera más cercana. Por lo general, los profesores consideran que es mejor centrarse únicamente en los contenidos temáticos de la clase y evitar la interacción interpersonal, lo que asumen que les facilita *el control* en la relación con los adolescentes y así, *evitar la pérdida* del manejo del grupo. Al parecer, lo que subyace en los docentes es el temor a la relación y a su propia dificultad para poner los límites que son necesarios para el desarrollo de

los adolescentes y también para lo que desean mantener en privacidad. “Amatista” así lo dice; “he tratado de ser como imparcial, cuando comparto las clases, siempre he sido objetiva, no significa que no tome en cuenta la situación de cada alumno, sino que respeto tanto su situación que no quiero que se me salga de las manos, es que soy muy controladora, muy perfeccionista” (T/3:25-02-22). La comunicación, como expresión de la interacción en cualquier grupo, resulta importante, tanto en su contenido como por lo generado en la misma relación. Al respecto, Napier y Gershenfeld (s/f), señalan que;

> la comunicación e interacción continua entre individuos en un grupo, ya sea en una junta, en el salón de clases, en la familia o la escuela, involucra un proceso continuo de definición de relaciones y el desarrollo de un conjunto de arreglos entre los miembros del grupo (p. 25).

Es decir, el contenido y las modalidades de la comunicación verbal y no verbal establecen el tipo de relación ya sea de persona a persona o en el grupo. Sierra-Escobell (2018), así lo dice; “la relación con los demás se conceptualiza como una interacción social comunicativa” (p. 14), esto es, toda comunicación es relación y toda comunicación es relación. El contenido en la comunicación tiene que ver con el lenguaje verbal, con lo que se dice y se expresa por medio de la palabra, mientras que la relación lleva implícito el cómo se dice, y que suele ser, la carga emotiva que se imprime en la relación.

Los profesores suelen poner en juego una comunicación superficial, que muchas de las veces, los mantienen lejanos de la relación con sus estudiantes. Una de las estrategias de interacción que observamos es que, por lo general, lo primero que hacen es poner límites entre la vida laboral y su vida privada, pues es la manera como han encontrado mantener lo que consideran que para ellos es el respeto a su privacidad. Sin embargo, la vida es todo lo que acontece y las personas estamos inmersas en cada ámbito de la misma, pero pareciera que el docente usa un traje, no

siempre *a la medida*, para presentarse con disimulo ante los alumnos. "Zafiro" muestra que es así, "mi vida personal es mi vida, entonces, cuando dejas entrar se pierde el respeto mutuo, yo no comparto mis situaciones familiares, mi vida personal, no. Soy muy celosa, es mía y yo la comparto con quien yo quiero, considero que mis alumnos no son un canal idóneo para hacerlo" (T/3:25-02-22). Resulta que abstraerse de sí mismo no siempre es posible, pues los aspectos personales se manifiestan en toda relación interpersonal, por lo que, mantenerlos a raya, genera un notable desgaste que suele ser ineficiente.

En la cotidianeidad con los alumnos se ven comprometidas las emociones, creencias, ideas, posicionamientos, etc., como en toda relación y no solo en la convivencia, incluso los contenidos temáticos de la clase se acompañan de respuestas emocionales. Dichos revelaciones pueden ser una oportunidad para el autoconocimiento, exploración y el autoentendimiento del profesor y sus circunstancias. Egan (1981), aunque habla del facilitador, bien se puede aplicar al profesor que, siendo "efectivo no deja de tratar temas importantes y dolorosos directamente, abiertamente y honestamente" (p. 143). Las clases van dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de tipo académico, sin embargo, se puede producir conocimiento significativo en la experiencia personal entre los alumnos y el docente.

Es relevante la dificultad que la persona del profesor tiene de mostrar su vulnerabilidad y sus emociones, pues mostrarse vulnerable lo entiende como debilidad, falta de carácter y tiene el temor de convertirse en *presa fácil* para recibir la agresión de los demás, sean estudiantes o sus pares. A ello se agregan sus dificultades para mostrar enojo y el miedo a perder el control. "Zafiro" lo describe de la siguiente manera:

> "En el caso de la decepción como experiencia me ha dejado ser muy selectiva, entonces soy muy hermética con las personas que convivo. Que me vean llorar ¡Híjole! Es un momento demasiado personal, demasiado vulnerable. En la cuestión del afecto, me ha tocado, que hay personas que les tengo afecto, pero

yo me lo niego, porque ya me fallaron. El enojo, no me gusta, eso me causa conflicto" (T/5:11-03-22)**.**

La invitación de Barceló (2012), viene a cuento; "tocar nuestro núcleo interno para permitir el despliegue de nuestra propia tendencia actualizante" (p.133). Superar la limitante en la expresión emocional y favorecer el contacto de la persona con su experiencia le permite *escucharse* a sí misma en la relación interpersonal y también *escuchar* a los demás, con lo que se da un enriquecimiento mutuo.

Los aprendizajes que se adquieren en la vida permean todos sus ángulos dado que no hay una línea que separe la manera como se vive y la manera como se lleva a cabo la labor docente. Lo que se entiende como la implicación personal del docente se refiere a la permeabilidad que se da entre la vida privada y la vida pública-profesional. Las dificultades interpersonales de la vida diaria y de la docencia se intercambian en ambas dimensiones, las más de las veces, de manera poco clara.

Enseguida se presenta un desarrollo central en nuestro trabajo; si desde la implicación personal, los docentes reconocen la capacidad de agencia de sus educandos-adolescentes.

5.2 La capacidad de agencia del adolescente

Al abordar la temática sobre las capacidades agenciales y si los profesores podían reconocerlas en sus educandos, los ojos de algunos profesores se tornaron más grandes, incluso con miradas fijas algunos preguntaron ¿capacidades agen… qué...? pues escuchar acerca de la capacidad de agencia era algo poco usual para ellos. Alguien más mencionó que nunca había escuchado sobre las capacidades agenciales. Lo que encontramos es que los profesores a veces no ven la capacidad de agencia de sus educandos, particularmente cuando tienen la creencia de que la etapa de la adolescencia es muy difícil y que el adolescente *es* rebelde y problemático.

Sin embargo, la capacidad de agencia se manifiesta de diversas maneras, por ejemplo, cuando emerge en las dificultades interpersonales. “Zafiro” nos relata que:

> “Había una chavita que llegaba a la clase a la hora que ella quería y pues, yo no le daba clase, y me “mentaba la madre” […] se ponía como desafiante ante el grupo, me decía ¿Usted cree que me va a venir a enseñar algo? […] Cuando yo fui hablar con el director le dije: usted haga lo que considere pertinente”. (T/6:18-03-22).

En situaciones como la anterior la estudiante se muestra segura y con el potencial para desafiar a la profesora. Se declara conocedora de situaciones y *sabe* que supera a la profesora en este conocimiento. La docente no sabe qué hacer con esto y opta por delegar la responsabilidad a la dirección del plantel, y de paso, sancionarla. El enojo que le despierta un reto tan contundente no le permite ver las capacidades agenciales de la estudiante y reorientarlas hacia su desarrollo y no dejarlas en la confrontación y el conflicto. Muchas veces la capacidad de agencia no es vista, como lo dice Skrobanek (2016), como la capacidad que todos tenemos para percibir, elegir, decidir y actuar conforme al entorno situacional en el que nos encontramos inmersos. Al parecer, la docente olvida esto, deja de lado que los adolescentes de esta preparatoria viven en contextos muy problemáticos y que esta alumna no es la excepción.

En la relación que establece el profesor, en este y probablemente casos semejantes, su implicación personal adquiere tal relevancia, que deja de ver y escuchar a la adolescente que tiene frente a sí. No alcanza a apreciar que esta joven de seguro ha vivido situaciones violentas y ha aprendido a enfrentarlas de la manera como lo hace y que también ha sobrevivido con los recursos que ahora muestra. La labor educativa consiste, precisamente, en reorientar las capacidades agenciales de los estudiantes, más que ejercitar un poder que se le valida socialmente; la autoridad del profesor.

La capacidad de agencia, por lo general no suele apreciarse en situaciones de conflicto, sin embargo, esta capacidad cuenta con múltiples maneras para hacerse visible. En el caso que ilustramos, la manera en la que la adolescente enfrenta la situación suele ser entendida como manifestación de una carencia, de falta de habilidad para afrontar la situación, “ya que lo hace con violencia verbal o física”, dice Contini (2009, p. 52). De esta manera, no sólo se ignoran los recursos de un adolescente, sino que se le desconoce como agente, como protagonista de su guion de vida. En la condición que sea, incluso cuando se ejerce violencia hacia uno mismo, como en la adicción o el suicidio, lo central es “indagar dónde se encuentra el sujeto (...) en sus propias ruinas y edificaciones. Encontrarlo y descubrir que ahí se manifiestan los matices de su actoría”, señalan Gómez-Gómez, Cervantes-Rodríguez y Arce-Arriaga (2015, p. 87).

En el proceso educativo, como señala Sanz (2003), se habilitará “la capacidad de diálogo, de tolerancia tan necesaria para trabajar en equipo, o la de imaginación para evitar problemas [que] no se aprenden en momentos puntuales sino conforme se va viviendo” (p. 23). Sierra-Escobell (2018), añade que “es importante que el docente afine su modo de relacionarse y lo haga de una manera efectiva con sus educandos, dado que el ejercicio de la docencia es relacional” (p. 7).

Los profesores han aprendido a mostrarse rígidos en sus participaciones didácticas y observan solo lo aparente del actuar del otro, sin percatarse de sus motivaciones, lo que los mantiene aislados de ellos. Así lo podemos ver con “Zafiro”, supone que yo debo tener el manejo de cómo se dan las cosas. Creo que eso que hice estuvo bien, no traspase ese límite, que a lo mejor ella no quería, que ella no se abrió conmigo, se abrió con el director” (T/6:18-03-22). Al respecto, Egan (1981), orienta la escucha y comprensión con tres preguntas básicas “¿qué es lo que esta persona está tratando de comunicar? ¿qué está diciendo sobre sus sentimientos? ¿qué está diciendo sobre su conducta” (p. 33). La importancia de crear un ambiente de interés y escucha en la relación alientan el entendimiento de sentimientos, conflictos y problemas de la

persona, pues como dice Gonçalves (2004) “la opinión de los adolescentes respecto de sus vivencias, intereses y expectativas propias, de los otros y de su entorno, los convierte en potenciales actores sociales” (p.132), es decir, que toman en sus manos lo que les acontece, por más adverso que sea. Lo mismo sucede con los profesores cuando se permiten comunicar sus sentimientos, pues esto también da cuenta de su actoría.

“Alejandrina” identifica la actoría como un estado emocional al referir el entusiasmo que percibe en sus estudiantes, así lo expresa: “Ellos lo demuestran, ese entusiasmo, ese optimismo también es sinónimo de entusiasmo, el adolescente trae ese entusiasmo” (T/7:25-03-22). Mientras que “Zafiro”, logra ubicar a los adolescentes “como un actor, pero no con las habilidades o componentes a la que puede llegar al momento de ya ser adulto” (T/7:25-03-22). Para Gonçalves (2004), el profesor que invita a la reflexión y a la problematización del entorno involucra dos cosas “conocer y comprender el mundo adolescente” (p. 132). Esta relación no solamente ha de ser reflexiva sino intencional. Zavala y Castañeda (2014), así lo exponen en una de las propiedades que guarda la capacidad de agencia; “el concepto de agencia, en su sentido general, remite a una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y por lo tanto, de lograr propósitos o metas” (p. 98).Promover la reflexión y la intencionalidad en los educandos impulsa la gestión de las emociones, pensamientos y acciones, lo que muchas veces, escapa a la visión del profesor.

El docente espera que sus estudiantes cumplan con sus deberes académicos y cuando esto no sucede se vive molesto, se frustra al no obtener los resultados que espera y también le genera desgaste y estrés. Considera que de él depende que los alumnos cumplan con sus obligaciones, lo que es una gran carga, pues asume la responsabilidad del otro. “Esmeralda” encuentra que los adolescentes, “no saben seguir indicaciones, no le dan importancia a las cosas [son] conformistas. Frustración y ansiedad eso es lo que me provocan esas actitudes”. (T/4:04-03-22). La

identificación y resignificación del concepto de capacidad de agencia podría permitirle poner en juego sus recursos personales, y a la vez, reconocer los de los adolescentes en una mutua interacción. Y aunque “el sentido de agencia es un producto complejo” (Zavala y Catañeda, 2014), p. 100), también complejo es el encuentro interpersonal y lo logramos.

En términos generales, encontramos que los profesores de preparatoria lograron identificar las capacidades agentivas de sus educandos y también las propias, así lo expresa “Amatista”;

> “el hecho de ser docente, esa es una actoría social, es un rol. […] me voy comprometida, es un compromiso, lo que se escucha, asumirlo y luego ponerlo en práctica. Ese es el actuar, el ser agente, no solamente quedarte, qué bonito se escucha, el ponerlo en práctica es donde, entonces sí me voy comprometida” (T/7:25-03-22).

La disposición que encontramos en los docentes permitió el reconocimiento de su implicación personal y alcanzaron a vislumbrar la capacidad de agencia de sus educandos-adolescentes. Incluso, algunos se quedaron motivados para implementar acciones grupales para reorientar esta capacidad, sobre todo, porque estos jóvenes viven en contextos de vulnerabilidad y es esta capacidad lo que los mantiene sobreviviendo.

Lo problemas que viven las y los profesores con sus estudiantes suelen ser atribuidos a la etapa de la adolescencia en la que se encuentran estos últimos. Sin dejar de reconocer que los estudiantes están inmersos en entornos plagados de conflictos y que la adolescencia cuenta con particularidades propias, también es importante reconocer el papel del desempeño docente en estos problemas y los estigmas culturales. Visibilizar a los adolescentes como “los que tienen problemas”, los que “no cumplen con lo que se espera de ellos” revela la incidencia de la implicación personal

del docente y la manera como aborda las problemáticas y conflictos que surgen en el aula de clases. Cuando los educandos atraviesan la etapa etapa adolescencia, los profesores se relacionan según como lo entienden, como lo dice “Alejandrina”:

> “Pues es que el adulto ya a lo que viene, a entender más rápido, ya no tienes que explicarle tanto, ya tiene más conciencia, ya está aquí, ya conoce otras partes más importantes, ya tiene más conciencia. Ya tiene sus hijos, su familia, su trabajo estable, tiene más responsabilidad, es más concreto con ellos, no tienen esa ambigüedad, son más concretos, más responsables, pienso que por eso es más fácil con ellos, hacer que cumplan, verdad. (T/4:04-03-22).

Al parecer, lo central es el cumplimiento de las tareas encargadas, no importando lo demás. A muchos profesores les parece que los adolescentes son irresponsables, que hay que llevarlos de la mano para que asuman sus deberes y tareas. Podemos decir que tienen expectativas de comportamiento acordes con sus valores, sentido de responsabilidad, iniciativa propia y propuestas autogestivas. Podemos pensar que los profesores establecen comparaciones, al menos con los estándares que tienen y que en ello, sus alumnos son los perdedores. Lo anterior merma la imagen del joven y el respeto que merece. Para Egan (1981), el respeto es fundamental para la colaboración; tal vez por eso los profesores no la logran. Además, el respeto por las diferencias puede permitirle al profesor ir más allá de estigmas que son atribuidas al adolescente, y más, cuando estos viven en situación de conflicto; así, son revictimizados. Cuando se rebasan estas descripciones desfavorables de la adolescencia y del joven que tienen frente así, tienen mayores opciones para reconocer que la identidad del adolescente se encuentra en construcción y que ello abre enormes posibilidades para su formación.

Para “Amatista” es mejor relacionarse con alumnos que están saliendo de la etapa adolescente: “Me daban los chicos que estaban en los últimos grados y eso a mí me gustaba […] en lo particular me gustan adolescentes de 17 años para arriba, se me hace, no pesado”. (T/3:25-02-22) “Amatista” al ser madre de adolescentes se implica

con sus educandos-adolescentes cuando se posiciona en su rol de materno para relacionarse con ellos, mientras nos va narrando sus experiencias se da cuenta de que puede caer en actitudes de madre e identifica que es algo que no quiere hacer. De esta, y otras manera, es que podemos afirmar que la implicación personal permea la labor educativa, e incluso, la determina.

5.3 La docencia. Una labor aislada en el aula

Esta categoría representa el camino que recorre el docente en una labor ejercida en aislamiento donde predomina el aprendizaje de mantenerse, laboralmente distante, sin acompañamiento y sin ser ayudado en la compleja tarea de atender las numerosas situaciones difíciles que enfrenta con sus educandos adolescentes. También las tienen dificultades que se tienen para formar grupalidad con los pares y en general con la comunidad escolar. Encontramos que esto le acarrea mermas en su labor docente y que su implicación personal está matizada por un individualismo aprendido. "Zafiro" tiene necesidad del apoyo de sus pares y así lo dice; "es muy bonito que otros profesionistas puedan observar ese tipo de cualidades en la persona, sin sentir envidia, sin sentir enojo, incomodidad, [sin que digan] ¡ay que presumido!" (T/3:25-02-22). Muchas veces los profesores no comparten sus conocimientos, logros, dificultades y sus resultados con otros profesores por temor a no ser aceptados y reconocidos, incluso, temen ser juzgados y catalogados como *soberbios* si muestran sus cualidades y habilidades. Es posible que esto provoque el aislamiento y una mínima comunicación con los demás. Como dice Rogers (2007), solo "cuando el individuo ha sido objeto de una consideración positiva incondicional" (p. 44), cuando ha sido escuchado y aceptado, puede mostrarse abiertamente ante los demás.

Los docentes tienen necesidad de que su trabajo sea reconocido, valorado y considerado como trascendente, como lo dice "Zafiro";

> “a pesar de que yo sé que lo estoy haciendo bien, alguien lo está notando y a lo mejor ese alguien que lo notó en algún momento va a tener un reconocimiento de mí que puede ser que sea bueno, como un comentario constructivo hacia mí, aunque yo no esté presente” (T/2:18-02-22).

Muñoz (2019), dice que el individuo siente afecto, “una atracción o inclinación positiva hacia otro o hacia algo que percibe le va a satisfacer alguna necesidad” (p. 62). Los profesores tienen una gran necesidad de reconocimiento a su persona y ser visto por los demás le puede permitir clarificar, no sólo su labor profesional, sino también, su persona.

Vemos que, para el docente, el individualismo más que una tendencia, es una réplica cultural, pues, “la mayoría de los profesores aprenden a enseñar por sí mismos, de manera independiente los unos de los otros”, como lo encuentra Lavié, (2004, p. 440). Sin embargo, en tanto aparece de manera clara la reflexión, los temores, reservas y desconfianzas van dejando lugar a experiencias más satisfactorias. Y aun cuando después del taller no se vuelvan a reunir, la experiencia queda ganada y cuenta con la posibilidad de ser transferida a su labor y a la vida personal.

El profesor difícilmente entabla relaciones colaborativas con sus pares, pues suele permanecer apartado sin compartir el propio conocimiento y la diversidad de situaciones que experimenta en la relación con sus alumnos. Pudimos darnos cuenta que abrir un espacio para ellos, les facilitó reconocer esta falta de relación, de compartir y solidarizarse con sus compañeros. Así lo expresa “Zafiro”:

> “Todos estamos en el mismo barco, estamos en el mismo espacio, tal vez no en el mismo lugar, pero en el mismo espacio y cuando nos pasa una situación difícil, ni siquiera nos damos cuenta de la persona, es decir, estamos en el mismo barco es una manera fraterna de solidaridad” (T/2:18-02-22).

La escucha y la comunicación es el paso para la comprensión. Los profesores hablan de comprender a los adolescentes, pero a ellos quién los puede comprender si dejan de expresarse y de comunicar. Covey (en Codina, 2004), propone: "procure comprender y después ser comprendido" (p. 14). Estar para uno mismo también es estar para el otro y comprender profundamente sus significados, lo que reditúa en una solidaridad que tanto bien le puede hacer al profesorado, dado que esta emoción incide y promueve “procesos de vincularidad y de grupalidad” (Cervantes, 2015, p. 151).

En el análisis realizado descubrimos que la persona del docente es opacada por su rol. Su aprendizaje y el reforzamiento cultural dictan la postura que el profesor ha de mostrar ante los demás, especialmente con sus estudiantes, y que ha de ser de *seriedad* y *respeto*; según se entienda esto. Dicha postura se extiende a las relaciones con sus pares, sin permitirse la relación interpersonal y compartir conocimientos, estrategias y habilidades propias de su quehacer y que podrían redituar en un enriquecimiento mutuo.

5.4 El costo de compartir con los pares.

Remontar el aprendizaje de trabajar en solitario tiene repercusiones en la imagen que se ha construido de “un docente exitoso”, pero lo más importante, es que repercute en la valía personal, ya que lo que se consideran las “fallas” y los “errores”, más que ser vistos como dificultades propias de la profesión, suelen ser entendidos como “fracasos” que es mejor ocultar. Lo mismo suele suceder con las problemáticas que se viven a nivel personal, por lo que lograr su expresión en una grupalidad es algo muy valioso.

La imagen del docente, además de ser una figura que *debe mostrar* autoridad, también se relaciona con la posesión de un cúmulo de conocimientos sin margen de errores o falta de información. Esta es una visión tradicional de la docencia que considera que

el profesor está dotado de competencias que garantizan el buen aprendizaje (Trujillo, 2017), cuando las garantías están lejos de lo que sucede ordinariamente en el aula.

Resulta fundamental que los profesores se den cuenta que la persona del alumno tiene mucho que aportarles como individuo y que entenderles puede ser un punto de referencia para que el docente identifique sus aciertos y errores. Para “Zafiro” es importante;

> “que pudiera tener la atención de los chavos; tener la responsabilidad de prepararme para mis alumnos; el yo tener la capacidad de venirme preparada, que no sé qué me vayan a preguntar en ese momento y poder aclarar todas sus inquietudes, esta sensación de la responsabilidad, de, es que si me preguntan, a mí cuando me preguntan y no lo sé, no, me da pena” (T/3:25-02-22).

El profesor, lo mismo que el educando, se encuentran constantemente construyendo su aprendizaje y esto se logra gracias a la interacción, sin embargo, esto no se comparte con los compañeros. Por ello, cuando “Zafiro” comparte que en la relación con alguno de sus estudiantes “si hubo cosas que me confirmo y otras que yo creí que eran malas y él [se refiere a un alumno] me las hizo ver buenas (…) a mí se me hizo muy interesante” (T/3:25-02-22), esto, además de valioso, disminuye el temor y recelo hacia sus educandos.

Para “Alejandrina” compartir las propias percepciones y experiencias de la relación profesor-alumno, le muestran la posibilidad de dialogar cómo busca la responsabilidad en el adolescente, así lo expresa: “Pues yo no trato de no presionarlos tanto, en las tareas […] si me pongo a decirle has esto, los voy a enfadar” (T/6:18-03-22). Como se observa, este profesor reconoce ante sus pares las dificultades que vive y la manera como intenta solventarlas; se toma el riesgo de ser juzgado como ineficiente. Dicen, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), que los profesores tienen “una percepción de eficacia débil tienen una orientación caracterizada por la vigilancia, enfatizan el control de la clase mediante reglas estrictas, utilizan recompensas extrínsecas y

sanciones para hacer que los alumnos estudien y ven con pesimismo su motivación" (p. 241).

Podemos decir que la implicación personal de "Alejandrina" está en su favor, que la percepción que tiene de sí mismo como profesor y que incide en su manera de relacionarse y de promover el aprendizaje, le facilita "la implementación de métodos nuevos (...) desarrollar nuevas estrategias y nuevas capacidades", según Ávalos, et., al. (2010, p. 241), pero sobre todo, a adquirir la seguridad que da mostrarse ante los demás, ante los que comparten su labor.

El costo de compartir con los pares puede ser *oneroso* cuando se trata de proteger una identidad docente inamovible e insegura, no así, cuando esta es flexible y permeable. La identidad del docente, entendida como una construcción de significados y atributos sociales y culturales cerca de quién es uno mismo (Ávalos, et. al., 2010), suele fincarse en la tarea que le ha sido asignada de educar y enseñar y en cómo se entiende e internaliza. En el caso de "Alejandrina", mostrarse condescendiente con sus estudiantes no es vivido como una merma ni un atentado a su rol ni a su autoridad. A algunos profesores, como "Alejandrina", compartir con sus compañeros profesores les brindó la oportunidad de no vivirse solos, de conocerse y sobre todo, de expresar quiénes son, de rebasar, al menos, el temor *al qué dirán* y a la posible reprobación de los demás. A continuación, dos testimonios que ilustran lo anterior. "Gracias a ustedes, por escucharme, ya me desahogué, perdón". ("Amatista"-T/9:06-04-22). "Alejandrina" agrega, "me gano la palabra este es un espacio de desahogo" (T/9:06-04-22). Posteriormente, "Alejandrina" profundiza en temas relacionados con su familia, sus sentimientos, incluso sus planes laborales a futuro. Lo benéfico de participar en el grupo fue escuchar a los profesores que se dan cuenta de que no comparten sus conocimientos, logros y resultados profesionales con sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar por temor a no ser aceptados y reconocidos, incluso ser juzgados de soberbios si muestran sus cualidades y habilidades. Es posible que esto provoque aislamiento y una mínima comunicación

con los demás. Además, en sus colegas encuentra similitud en las situaciones y problemáticas a las que se enfrenta en lo cotidiano de su práctica profesional.

5.5 Recursos y habilidades docentes

El profesorado cuenta con recursos y habilidades provenientes no solo de su formación profesional, sino también de sus experiencias de vida. Sin embargo, este acervo suele ser opacado cuando centra sus intentos en disociar (por cierto, inútilmente) su vida personal de la laboral. Esto le requiere numerosos esfuerzos y mucho desgaste. Y ciertamente, que no se trata de que ventile sus problemas con sus estudiantes, sino que reconozca cómo sus dificultades, logros, bienestar y malestar permean su práctica docente; algo que bien puede considerarse una oportunidad para conocerse y tomar decisiones en su provecho.

Lo vivido constituye un recurso valioso y abre la posibilidad de que la implicación personal del docente se encauce al enriquecimiento de su labor más que a obstaculizarla. “Amatista” reconoce sus recursos como sigue:

> “A veces soy soberbia, al ser muy perfeccionista, soy muy soberbia, pero cuando ya entré a este taller me di cuenta de que soy una pieza de un rompecabezas, que soy parte de una comunidad de docentes en la que ustedes me aportan demasiado. Necesito de los demás para embonar, porque todos somos diferentes, pero también somos especiales y esa parte diferente que cada uno de nosotros tenemos, incluso nuestros alumnos o nuestras familias, esa particularidad nos ayuda a formar esa figura de rompecabezas, entonces me considero como parte de un todo, a partir de este taller” (T/8:01-04-22).

Una relación facilitadora-docente con los tres atributos de la relación interpersonal de Rogers (en Barceló, 2012) con centralidad en la comprensión empática de la persona, la consideración positiva incondicional y la autenticidad o congruencia, puede crear una relación promotora de la tendencia actualizante de los alumnos. Barceló (2012), así lo dice; “lo más importante (...) es la creación de un clima de seguridad y libertad psicológica en la que el *cliente* se sienta profundamente aceptado y comprendido (...).

Tocar nuestro núcleo interno para permitir el despliegue de nuestra propia tendencia actualizante que conectará con el referente nuclear del [otro] como persona en proceso" (p.133). Cuando el docente reconoce su potencialidad y las oportunidades que le ofrece la relación que guarda con sus estudiantes, las demás personas y con el entorno, puede enriquecer su vida y transformar su labor docente, la que, por cierto, no es estática pues está siempre en movimiento. Asimismo, puede explorar una amplia gama de estrategias docentes y posibilitar experiencias significativas para sí mismo y también para sus estudiantes. Al respecto, la voz de "Alejandrina";

> "lo que nos aportan los demás, es importante, nos conectan y a la vez nos ayudan a ser mejor, algo vamos a sacar de los que nos digan los demás, algo bueno, nos van a ayudar a mejorarnos y a reflejarnos. Todo lo que nos comparten nos pone a pensar, que provecho le voy a sacar para mí y también pueda ayudar, este compartir de las experiencias de los demás" (T/2:18-02-22).

Es importante destacar que los profesores han aprendido a hacer una separación y no una distinción entre ser docente y ser persona. Esto último es algo necesario cuando se desempeña un rol laboral, en tanto que la disociación no aporta al desarrollo personal. El docente no es una máscara y tampoco el hecho de portarla tiene la eficacia esperada. Es sólo una fantasía pensar que sus estudiantes lo ven como una persona libre de emociones, problemas y circunstancias que resolver, cuando lo cierto es que se percatan de que es alguien *de carne y hueso*; justamente como ellos.

5.6 Una facilitadora que se implica

La labor del facilitador del potencial de las personas y los grupos se encuentra permeada por su implicación personal, lo que bien puede ser considerado, su recurso más valioso. Podemos decir que, la persona y las experiencias de vida, constituyen una de sus mejores herramientas, incluso, más que las técnicas o las estrategias que

pueda emplear. Es con su persona y su presencia con lo que acompaña, lo que, al ser complementado con una pertinente formación profesional, le faculta para promover el desarrollo y la mejora en la calidad de vida de los demás; en este caso, de los docentes que acompaña.

En el inicio de la experiencia grupal, más allá de las instrucciones que requiere una actividad, me posicioné como líder, como dirigente. Esto implicó que mi presentación ante el grupo de esta manera establecía implícitamente que era una figura de autoridad a la que hay que seguir, dejando, al menos en este momento, poco espacio para que sean los participantes quienes tomaran la iniciativa de iniciar las actividades. Esto fue cambiando paulatinamente a medida que me daba cuenta y reflexionaba dentro del proceso de la supervisión sobre mi ejercicio como facilitadora. Así lo expresé: “Comienzas tú entonces y nunca te separes de la punta de hilo que te tocó, nunca se separen de la parte que les tocó y así lo van pasando, “sale”, hasta finalizar la ronda”. Rogers (1980), refiere que “si no estoy completamente dispuesto a compartir la autoridad y el control “con el grupo y si siento que tengo una necesidad de control, entonces yo *debo ser abierto acerca de ello*” (p. 66).

En ciertos momentos me he percatado que para el grupo soy la dirigente, y que, siendo un grupo de docentes, fácilmente llego a ser percibida como su profesora. Cuando esto último se da, solicito a los integrantes del grupo un trato como persona más que de profesora, sin embargo, en la manera en la que lo expreso, persiste en mí cierta dificultad para asumirme como facilitadora. Como en la siguiente expresión: “Por cierto, me dijiste maestra, quien más me dijo maestra hace un rato, igual que ustedes soy profesora de bachillerato, pero qué les parece si me dicen “Ady” o “Adri, va” (Facilitadora-T/1-11-02-22). Uno de los principios, como lo destaca Trujillo (2017), del profesor es “dirigir el diálogo [lo que] modela las actitudes de comprensión explícita y concreta” (p.79), dándole lugar a la expresión natural de la persona.

En varios momentos mi manera de expresarme es mediante juicios de valor, como “qué bueno” (Facilitadora-T/1-11-02-22), que, implícitamente conlleva el opuesto. Esto se refuerza cuando lo acompaño de una emoción, agregándole mayor significación a lo expresado con anterioridad. El reforzamiento mediante juicios de valor es algo a lo que voy a dar seguimiento como un área de mejora en mi labor. La expresión es: “¡Qué bueno, me da gusto! que hayan podido encontrar otro punto de encuentro entre ustedes a parte de los que ya han tenido por lo que me dicen” (Facilitadora-T/1-11-02-22).

A medida que avanzaban las sesiones, hice estas expresiones; “¡Oh! Ok. Entonces, eso de la escucha que tú le das a los adolescentes provoca un cambio en ellos” (Facilitadora-T/3-25-02-22). Aquí, mi intervención fue más cercana al sentido que “Esmeralda” estaba transmitiendo, acompañé de manera más cercanamente cuando expresó que una de sus habilidades era “saberlos escuchar” y el impacto favorable de ello en sus estudiantes. Me queda claro que no soy facilitadora o persona de una manera alternada ni total, que siempre me encuentro yendo y viniendo entre ambas dimensiones de vida. Muy probablemente de esto se trata la labor de acompañar y de ser docente. La importancia de “dejar el pedestal de maestro y asumir el rol de guía […] desde una posición flexible y abierta” (Gonzáles, 2004, p. 9), facilita las relaciones grupales. Agrego; “Digamos que se te está develando la parte humana de ser humano, de eso que tu decías, que todos sentimos, que todos pasamos por situaciones diversas, altas y bajas” (Facilitadora-T/2- 18-02-22).

Uno de los aprendizajes importantes para mí fue darme cuenta que ser facilitadora también es estar implicada como persona y que la línea entre el desempeño profesional y el personal es muy delgada, flexible, pero, sobre todo, muy tenue y permeable. Esto lo viví, por ejemplo, en la sesión dos, cuando “Alejandrina”, comparte lo siguiente:

> “siento que estoy viendo esa parte que yo tanto le pedí a Dios, quitarme esa ceguera de mis ojos, quitarme esto, quiero ver, entonces no sé, siento que esto fue… ver esas potencialidades, esas riquezas de cada uno y también ver que todos sentimos, compartimos los mismos sentimientos de frustración de enojo, de todo” (Alejandrina-T/2:18-02-22).

Me percato de que mis estados emocionales van conmigo a todas partes y que deseo ser recibida y comprendida como, según yo, intento comprender a los demás. Agnes Heller (1999), refiere que “cada implicación singular es un sentimiento diferenciado, específico” (p. 35). Así como el docente no puede separar su implicación personal en su labor, el facilitador del desarrollo de las personas tampoco puede despojarse de esta, pues, incluso, es una de sus herramientas centrales.

Como facilitadora me vivo satisfecha y con la creencia de que mi labor está rindiendo frutos. Darme cuenta que “Alejandrina” aprecia y valora sus propias potencialidades y que eso les es significativo, también es importante para mí. Pero no sólo esto, sino que, además, valora y aprecia que sus compañeros también poseen estas mismas potencialidades como personas y como profesores, lo que me lleva a responderle como parte del grupo y reconociendo que entiendo lo que le sucede pues me he vivido igual; de ahí mi expresión de que “todos pasamos por situaciones diversas, altas y bajas” (Facilitadora-T/2- 18-02-22). Finalmente, agrega Heller (1999), “sentir significa estar implicado en algo” (p. 21). A medida que me viví y me sentí facilitadora, comencé a relacionarme desde mi tranquilidad, apertura e igualdad.

Los participantes comenzaron a compartir sus emociones y experiencias con el grupo. Retomo lo que menciona Rogers (2007), una relación de igualdad “lejos de llevar consigo dificultades sociales, tiende a facilitar las relaciones (p. 138), lo que da la posibilidad de adentrarse y conocer el mundo subjetivo de cada persona.

CONCLUSIONES

Al inicio del taller me di cuenta el valor que podría tener la intervención en los participantes pues los docentes se viven solos en su práctica. Es decir, no son escuchados en lo que les sucede en su vida personal, la que, por cierto, siempre se inmiscuye en su trabajo docente; como tampoco lo son en lo que les sucede en la interacción con adolescentes con acuciantes y severas problemáticas. Abrir un espacio para ello les permitió expresar sus experiencias personales, sus vivencias emocionales y lo que implica su rol docente, incluso manifestar algunos problemas y cuestiones de su historia personal, pero, sobre todo, que se escucharan a sí mismos y fueran recibidos por sus compañeros.

Encontramos que la mayoría de los participantes se relacionan con sus estudiantes de manera reservada y temerosa, aunque ellos le llaman “no invasiva”, es decir, justifican mantenerse en la transmisión de los conocimientos teóricos de una asignatura. Probablemente cuando observan -y se acercan-, a situaciones conflictivas que viven sus estudiantes, se les remueven sus propios conflictos y probablemente también sientan impotencia al ver la complejidad que entraña la vida de un joven en entornos que violentan su desarrollo. Sin embargo, también vimos que algunos profesores se acercan más a sus estudiantes, que establecen relaciones, que, sin dejar de ser pedagógicas, les permiten conocerlos mejor y saber lo que les sucede. Alcanzan a reconocer sus capacidades de agencia y pueden brindar una orientación a estas capacidades para favorecer su desarrollo. Y aunque no se tienen evidencias del impacto de estas acciones, el profesor fué más allá de su temor a ser invadido en su intimidad y de sus dificultades para establecer límites en la relación. Estas diferencias revelan cómo la implicación personal de los profesores incide en su manera de relacionarse con los adolescentes, aunque no queda claro qué tanto les reconocen sus capacidades agenciales.

Los profesores, por invitación, azar y/o elección, comenzaron a dar clases, no todos eligieron el ejercicio de la docencia, sin embargo, durante su práctica se han dado cuenta que les ha gustado esta labor, incluso han llegar a considerar que es su vocación. Incluso, algunos consideran seguir impartiendo clases, a pesar de que en ciertos momentos, pensaban abandonarlas. Se han enfrentado a situaciones diversas y complejas, como tener alumnos con problemas de drogadicción, agresividad, desánimo, violencia, falta de interés y baja autoestima, entre otras. Algunas problemáticas las han atendido mediante la escucha y el diálogo, mientras que, en otros casos, han derivado a los alumnos para ser atendidos por dirección o los padres de familia. Algo importante es que para algunos docentes la experiencia de tener la oportunidad de estar frente a grupo y aportar al desarrollo, no sólo académico de los alumnos, les resulta altamente satisfactoria. En el regreso a clases presenciales han identificado que el aislamiento por Covid-19 ha dejado vacíos en el conocimiento y en el ámbito de las relaciones interpersonales y les parece que es conveniente retomar la relación con ellos.

Los docentes identificaron los recursos agenciales en sus estudiantes adolescentes como la toma decisiones y la manera de decidir, de tener metas y una actitud dirigida a lograrlas, que piensan en lo que les depara el futuro, que establecen lazos de cooperación a su modo, tienen interés en la comunicación, y cómo, a pesar de todo, se viven con entusiasmo, energía y optimismo. Reconocieron en los adolescentes la manera como ponen de manifiesto su inteligencia, aportan en clase, buscan la convivencia con sus compañeros, muestran sorpresa, entusiasmo, interés y destrezas en el manejo de la tecnología, entre otras muchas manifestaciones de su capacidad de agencia. Pero, lo más importante, es que sus capacidades agenciales son las que les han permitido sobrevivir en contextos muy desfavorables.

Algunos profesores se quedaron reflexivos y asumiendo por sí mismos el compromiso de ir reconociendo y reorientando, en la medida de lo posible, las capacidades de agencia de sus estudiantes. “Esmeralda” así lo dijo; “tenemos una gran injerencia

nosotros como profesores con ellos, en un futuro van a manifestarse como actores". Por su parte "Amatista", habló de que los temas de clase no se queden como algo "bonito, sino que trasciendan a la acción".

Reconocer la capacidad de agencia de los adolescentes es resignificar lo que hacen, lo que no hacen, cómo y de qué manera lo hacen y qué sentido le asignan a esto. Es admitir que, más allá de los presupuestos de un(a) profesor(a), los adolescentes libran batallas con recursos propios, los que, por cierto, siempre han estado presentes; aunque al adulto no le hagan sentido. Reconocer que la labor docente, particularmente en esta etapa de la vida y en contextos de dificultad, es la de un acompañante, de un facilitador que orienta y direcciona las capacidades agenciales hacia el desarrollo y el crecimiento personal, y por ende, social.

La capacidad de agencia es una temática poco explorada en la labor docente, sobre todo con adolescentes en condiciones de precariedad, a quienes, usualmente se les cataloga de rebeldes, difíciles, desorientados, problemáticos y retadores, entre muchos otros adjetivos desfavorables. Esta percepción suele sustentarse en la frustración de las expectativas de personas que les rodean, que no saben cómo orientarlos y que se centran en la aplicación de prohibiciones, sanciones y castigos; algo muy común, tanto en padres de familia como en profesores. Con ello, se pierde de vista que las estrategias que los jóvenes ponen en juego les han permitido, en muchos casos, la sobrevivencia.

Las maneras usadas por los jóvenes para sortear las situaciones difíciles que enfrentan también son manifestaciones de la capacidad de agencia. Una capacidad que es constitutiva de la persona, que no desaparece en la adversidad, donde, precisamente, se despliega en toda su capacidad.

Esta manera de entender la capacidad de agencia es poco reconocida, pues usualmente se le entiende cuando se manifiesta en acuerdo al orden social o al deber ser. Esto sucede en el ámbito educativo cuando el profesor minimiza o ignora el

sentido que tienen las acciones emprendidas por sus educandos (sobre todo adolescentes), por lo que visibilizar las diversas manifestaciones de la capacidad de agencia resulta indispensable cuando se acompaña a adolescentes -que en esto consiste la labor del docente-, y sobre todo, si se busca su formación.

Respecto a la pregunta que hacíamos, ¿los profesores de preparatoria identificaron las capacidades agentivas de sus educandos? podemos responderla de manera afirmativa sólo en algunos casos y en ciertos momentos; particularmente cuando reconocieron su implicación personal en el encuentro con ellos, cuando asumieron que se mostraban defensivos y se vivían amenazados; una actitud que algunos reportaron que habían dejado de lado.

Por último, se propició la reflexión entre los profesores con respecto a la capacidad de agencia, como lo manifestó “Amatista”; “es como un agente, como un accionante, pero en el aula” (T/7:25-03-22). “Esmeralda” agregó que “la capacidad agencial en una persona se refiere a los recursos, como tú dices, que le permiten poder tomar decisiones o que le permiten tener un objetivo, una meta” (T/7:25-03-22). Con testimonios como estos cerramos el taller.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado



Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585. Tlaquepaque, Jalisco, México. CP: 45090. Teléfono: +52 (33) 3669

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Intervención social

Asignatura: Investigación, Desarrollo e Innovación III

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

Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré negarme a responder alguna pregunta o retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee sin consecuencia alguna.

Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos.

La entrevista será audio grabada con fines académicos y de investigación por parte de los profesores de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

Que la entrevista será conducida por Adriana Inés Espinosa Mejía alumna de la maestría en Desarrollo Humano bajo la supervisión del (la) profesor(a) Sofía Cervantes Rodríguez.

Que se realizará una entrevista y en caso de acordar entre los participantes se establecerán acuerdos para una segunda entrevista

Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la profesora de la asignatura, Dra. Sofía Cervantes Rodríguez al correo electrónico sophiacr@iteso.mx

Nombre y firma del entrevistado _____

Nombre y firma alumna _____

Lugar y fecha _____

Anexo 2. Descriptores

En el siguiente cuadro se muestran los descriptores, es decir las claves que se asignaron a cada participante.

Descriptores de participantes

Formatos de análisis				
Descriptores	"Cuestionario de datos generales"	**Bitácoras**	**Transcripciones**	**Diario de campo**
	"**Alejandrina**"	"Alejandrina"-B/1:11-02-22	"Alejandrina"-T/1:11-02-22	"Alejandrina"-DC/1:11-02-22
		"Alejandrina"-B/2:18-02-22	"Alejandrina"-T/2:18-02-22	"Alejandrina"-DC/2:18-02-22
		"Alejandrina"-B/3:25-02-22	"Alejandrina"-T/3:25-02-22	"Alejandrina"-DC/3:25-02-22
		"Alejandrina"-B/4:04-03-22	"Alejandrina"-T/4:04-03-22	"Alejandrina"-DC/4:04-03-22
		"Alejandrina"-B/5:11-03-22	"Alejandrina"-T/5:11-03-22	"Alejandrina"-DC/5:11-03-22
		"Alejandrina"-B/6:18-03-22	"Alejandrina"-T/6:18-03-22	"Alejandrina"-DC/6:18-03-22
		"Alejandrina"-B/7:25-03-22	"Alejandrina"-T/7:25-03-22	"Alejandrina"-DC/7:25-03-22
		"Alejandrina"-B/8:01-04-22	"Alejandrina"-T/8:01-04-22	"Alejandrina"-DC/8:01-04-22
		"Alejandrina"-B/9:06-04-22	"Alejandrina"-T/9:06-04-22	"Alejandrina"-DC/9:06-04-22

		“Alejandrina”-B/10:07-04-22	“Alejandrina”-T/10:07-04-22	“Alejandrina”-DC/10:07-04-22
	“**Amatista**”	“Amatista”-B/1:11-02-22	“Amatista”-T/1:11-02-22	“Amatista”-DC/1:11-02-22
		No asistió	No asistió	No asistió
		“Amatista”-B/3:25-02-22	“Amatista”-T/3:25-02-22	“Amatista”-DC/3:25-02-22
		“Amatista”-B/4:04-03-22	“Amatista”-T/4:04-03-22	“Amatista”-DC/4:04-03-22
		“Amatista”-B/5:11-03-22	“Amatista”-T/5:11-03-22	“Amatista”-DC/5:11-03-22
		“Amatista”-B/6:18-03-22	“Amatista”-T/6:18-03-22	“Amatista”-DC/6:18-03-22
		“Amatista”-B/7:25-03-22	“Amatista”-T/7:25-03-22	“Amatista”-DC/7:25-03-22
		“Amatista”-B/8:01-04-22	“Amatista”-T/8:01-04-22	“Amatista”-DC/8:01-04-22
		“Amatista”-B/9:06-04-22	“Amatista”-T/9:06-04-22	“Amatista”-DC/9:06-04-2
		“Amatista”-B/10:07-04-22	“Amatista”-T/10:07-04-22	“Amatista”-DC/10:07-04-22
	“Esmeralda”	“Esmeralda”-B/1:11-02-22	“Esmeralda”-T/1:11-02-22	“Esmeralda”-DC/1:11-02-22
		“Esmeralda”-B/2:18-02-22	“Esmeralda”-T/2:18-02-22	“Esmeralda”-DC/2:18-02-22

		“Esmeralda”-B/3:25-02-22	“Esmeralda”-T/3:25-02-22	“Esmeralda”-DC/3:25-02-22
		“Esmeralda”-B/4:04-03-22	“Esmeralda”-T/4:04-03-22	“Esmeralda”-DC/4:04-03-22
		“Esmeralda”-B/5:11-03-22	“Esmeralda”-T/5:11-03-22	“Esmeralda”-DC/5:11-03-22
		No asistió	No asistió	No asistió
		“Esmeralda”-B/7:25-03-22	“Esmeralda”-T/7:25-03-22	“Esmeralda”-DC/7:25-03-22
		No asistió	No asistió	No asistió
		No asistió	No asistió	No asistió
		“Esmeralda”-B/10:07-04-22	“Esmeralda”-T/10:07-04-22	“Esmeralda”-DC/10:07-04-22
	“Zafiro”	“Zafiro”-B/1:11-02-22	“Zafiro”-T/1:11-02-22	“Zafiro”-DC/1:11-02-22
		“Zafiro”-B/2:18-02-22	“Zafiro”-T/2:18-02-22	“Zafiro”-DC/2:18-02-22
		“Zafiro”-B/3:25-02-22	“Zafiro”-T/3:25-02-22	“Zafiro”-DC/3:25-02-22
		“Zafiro”-B/4:04-03-22	“Zafiro”-T/4:04-03-22	“Zafiro”-DC/4:04-03-22
		“Zafiro”-B/5:11-03-22	“Zafiro”-T/5:11-03-22	“Zafiro”-DC/5:11-03-22
		“Zafiro”-B/6:18-03-22	“Zafiro”-T/6:18-03-22	“Zafiro”-DC/6:18-03-22

		“Zafiro”-B/7:25-03-22	“Zafiro”-T/7:25-03-22	“Zafiro”-DC/7:25-03-22
		“Zafiro”-B/8:01-04-22	“Zafiro”-T/8:01-04-22	“Zafiro”-DC/8:01-04-22
		No asistió	No asistió	No asistió
		“Zafiro”-B/10:07-04-22	“Zafiro”-T/10:07-04-22	“Zafiro”-DC/10:07-04-22

Anexo 3. “Cuestionario de inicio de taller”

El “Cuestionario de inicio de taller” nos permitió recabar información de cómo llegaron los docentes al grupo y averiguar aspectos generales de su quehacer profesional. A continuación, mostramos cada una de las respuestas de los participantes.

“Cuestionario inical de taller”

“Cuestionario de inicio de taller”	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo te encuentras al inicio del taller?	“A la expectativa de aprender algo que me ayude a ser mejor persona” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Expectante” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Ilusiones con curiosidad” (“Esmeralda”-T/1:11-02-22). “En general bien, entusiasmada y comprometida” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
2. ¿Qué esperarías que sucediera en este taller? Menciona tres cosas:	“Tener una perspectiva un poco más amplia, también ampliar un poco más mi conciencia con las retroalimentaciones, enseñarme a escuchar más a los demás para ser más empático” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Aportaciones desde la experiencia de los compañeros, análisis de la enseñanza-aprendizaje, un desarrollo humano” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Conocer más a mis compañeros, entender más la situación de mis alumnos, retroalimentación” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22).

	“Autoconocimiento, campañerismo, retroalimentación” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
3. ¿Qué te gustaría que no sucediera en este taller? Menciona tres cosas:	“Que hubiera algún malentendido con mis colegas. Que se termine el taller y no haberle sacado provecho. Que sienta que no me sirvió para mi crecimiento como persona” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Que se tocara la docencia como una utopía. El individualismo o egocentrismo. Crear prejuicios expectativas a priori” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Que no se guarde sigilo. Que haya burlas. Que se juzguen opiniones” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Filtración de información. Falta de compromiso. Incomodidad” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
4. ¿Cómo ha sido tu experiencia siendo profesor de preparatoria? Menciona tres cosas:	“Satisfactoria al transmitir conocimiento que ayuda a superarse a otros. Que la mayoría de alumno te responde si los tratas bien y los escuchas. Que sientes que vale la pena cuando son agradecidos” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “De más o menos, mejor, nuevos retos con la pandemia” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Enriquecedora. Llena de retos. Continua actualización” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Interesante. Bonita. Llena de aprendizaje” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
5. ¿Cuáles han sido tus experiencias más	“Es una escuela de inglés no nos “caíamos” una señora de alumna y yo (alumnos, groseros, prepotentes, maleducados).

difíciles con tus estudiantes? Menciona tres:	Cuando hay temporadas de deserción de los alumnos y sientes que tienes parte de culpa. Cuando los alumnos no van sin justificada razón, no hacen tareas, no te hacen caso o por más que les explicas no te entienden" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Alumnos drogados dentro de la clase. Los de un sistema "córrele que te alcanzo". Becados por desempeño del deporte" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Dejan de asistir por una situación familiar. No se conectan a video clases. No se esfuerzan" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Tocar temas fuera de mi clase. Coadyuvar con la solución de sus problemas. En algunos casos atender y entender sus días difíciles" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22).
6. ¿Cuáles han sido tus experiencias más satisfactorias con tus estudiantes? Menciona tres:	a) "Como lo dije antes, cuando te agradecen, cuando se acuerdan de ti" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "El inspirar a alumnos y ser mejores humanos" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Ser padrino de generación" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Que me busquen los alumnos para pedirme consejos" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). b) "Cuando uno (a) de ellos se convierte en tu amigo (a)"("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Haberme elegido como madrina de generación" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Formar lazos de cooperación y comunicación" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Que aprendan de la materia" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). c) "Cuando después te enteras o das cuenta que es un hombre (mujer) de bien" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Despertar

	el gusto por una materia que les pareciera aburrida" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Disfruten mis clases" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Que entran felices a mi clase" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22).
7. ¿Qué significa para ti ser profesor en esta preparatoria? Señala tres cosas:	a) "Que me gusta el ambiente de trabajo, todo el personal es muy amable, atento ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). Gratitud por pertenecer a una institución religiosa" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Una gran oportunidad de crecimiento personal y profesional" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Compromiso" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). b) "Que el director es una excelente persona, le agradezco todo lo que me ha apoyado" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Orgullo por sé una institución humanista" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Responsabilidad" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Responsabilidad" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). c) "Que es una institución de valores, humana, altruista, sientes a Dios presente" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Satisfecha de compartir una enseñanza libre" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Compromiso" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Vocación" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22).
8. ¿En general, cómo consideras que es la vida de tus alumnos? Señala tres cosas:	a) "Como la mayoría de todos nosotros con sus problemas económicos, personales, emocionales, frustraciones también" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "De trabajar y estudiar al mismo tiempo" ("Amatista"-DC/1:11-02-22) . "Llena de actividades fuera de la escuela (trabajan)" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Vocación" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22)

	b) "Y también como todas las personas con sus virtudes, talentos por descubrir, sueños, anhelos y muchas cosas buenas que dar, con futuro por delante" ("Alejandrina-DC/1:11-02-22). "De trabajar y estudiar al mismo tiempo" (Amatista"-DC/1:11-02-22). "Con familias desintegradas (la mayoría)" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Llena de retos" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). c) "Que como es la vida para todos, aprendiendo y cometiendo errores; aprendan para superarse y ser mejores" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Con algún tipo de situación psicológica como TDAH" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Complicadas relaciones interpersonales" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Mucha experiencia a corta edad" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22).
9. En términos generales, ¿cómo consideras que es tu relación con tus alumnos? Señala tres cosas.	a) "Amable y cordial" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Relación humana que inspire" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Honesta" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Buena" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). b) "Flexible" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Relación que se marcan reglas y límites" ("Amatista"-DC/1:11-02-22). "Profesional" ("Esmeralda"-DC/1:11-02-22). "Amistosa, pero con la líneas que delimita alumno-maestro" ("Zafiro"-DC/1:11-02-22). c) "Puedo ser distante a veces, pero siempre muy respetuoso con todos (as)" ("Alejandrina"-DC/1:11-02-22). "Relación congruente del docente en un aula" ("Amatista"-DC/1:11-

	02-22). “Empática” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Respetuosa” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
10. ¿Qué te gustaría llevarte de este taller? Señala tres cosas:	a) “Más respuestas, menos preguntas” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Aprendizaje” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Herramientas para fortalecer nuestros grupos” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Conocimiento” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22). b) “El conocer el recuerdo de grandes personas” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Retos” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Experiencias de trabajo colaborativo con mis compañeros” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Herramientas nuevas” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22). c) “Una gran experiencia” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Humanización de la realidad docente-alumno” (“Amatista”-DC/1:11-02-22). “Reflexiones de mi praxis como docente” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Amistades” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).
11. Si tiene alguna observación por favor regístrala:	“Todo bien por el momento, gracias. Gracias Ady por tu acompañamiento. Hasta el momento todo muy bien, gracias” (“Alejandrina”-DC/1:11-02-22). “Gracias Ady por tu acompañamiento” (“Esmeralda”-DC/1:11-02-22). “Hasta el momento todo muy bien, gracias” (“Zafiro”-DC/1:11-02-22).

Anexo 4. Cuestionario de inicio de taller

Con este tipo de cuestionarios en cada una de las sesiones, identificamos cómo llegan los docente al grupo para identificar sus necesidades y ofrecer acompañamiento dada la situación de cada una de las personas.

“Cuestionario de inicio de cada sesión”

“Cuestionario de inicio de sesión”	
¿Cómo estás?	“Abierta” (“Amatista”-T/1:11-02-22). “Yo también, con curiosidad y con ganas de aprender” (“Esmeralda”-T/1:11-02-22). “Con ganas de aprender” (“Zafiro”-T/1:11-02-22).
¿Tienen alguna expectativa del taller?	“Salir con una nueva perspectiva, con herramientas, (…), pero las podemos aplicar y así poder enseñar mejor” (“Alejandrina”-T/1:11-02-22). “Yo más que expectativa, vengo como a dejarme sorprender, eh, tengo de experiencia más o menos 15 años en la docencia y a lo largo de estos años, que a veces uno piensa que ya lo sabe todo y te han enseñado varias estrategias, pero dejarme sorprender es que en cada época, en cada lugar, en cada institución hay realidades diferentes que aunque sea la misma estrategia, tienes que conocer la realidad de los compañeros, de la institución, de los alumnos y esto de este taller a eso vengo, a dejarme sorprender (“Amatista”-T/1:11-02-22). “Yo también, vengo abierto a aprender, tengo una trayectoria de docente incluso con personas con discapacidad” (“Esmeralda”-T/1:11-02-22). “Con ganas de aprender” (“Zafiro”-T/1:11-02-22).
¿Como llegas al grupo?	“Con curiosidad y ganas de aprender” (“Zafiro”-T/1:11-02-22).

Comenta algo significativo para ti en este momento.	**“**Desde, me dio curiosidad, desde que dijiste “a” y “b”, el “a” y “b” para mi implicó di algo, escúchalo” (“Amatista”-T/1:11-02-22)..

Anexo 5. Cuestionario de fin de sesión

Los cuestionarios de fin de cada sesión nos fueron mostrando la evolución del taller y los significativo del mismo para cada docente.

“Cuestionarios de fin de cada sesión”

“Cuestionario de fin de sesión”	
¿Cómo te quedas con la sesión de hoy?	“Yo me quedo como un libro, abierta a la escucha y a dejarme sorprender, eso, gracias” (“Amatista”-T/1:11-02-22). “Motivado” (“Esmeralda”-T/1:11-02-22). “Con ganas de más, estar en la siguiente sesión y ver entonces, que es lo que sucede” (“Zafiro”-T/1:11-02-22).
¿Qué te pareció lo más significativo de la sesión?	“Yo coincido con “Mai”, [se refiere a “Esmeralda”] el hecho de que ya tenía muchos años en esta institución y a pesar de estar aquí no conocía a todos, a algunos los conocía realmente muy poco, por decir casi, casi, el puro nombre, hola y adiós, y creo que para mí eso es lo más significativo, el hecho de que seamos compañeros de trabajo y no nos conocíamos, entonces, siento que estoy avanzando a conocerlos un poquito más y eso para mí se me hace bien, se me hace importante” (“Zafiro”-T/1:11-02-22).
¿Qué te llevas?	
Otro comentario...	

Anexo 6. Cuestionario de final de taller

Los participantes a través del cuestionario final de taller nos permitieron identificar el desarrollo de la persona del profesor y acercarnos a los alcances del taller.

“Cuestionario final de taller”

“Cuestionario de final de taller”	
1. ¿Cómo te encuentras al finalizar el taller?	“Conforme y agradecido con todos, fue una linda experiencia” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22) “Integrada y humanizada“ (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Muy tranquilo, reflexivo, comprometido” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Emocionada y contenta por todo lo que viví en estas sesiones, agradecida” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
2. ¿En este taller sucedió lo que esperabas? Menciona tres cosas:	a) “Mejor empatía” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Desarrollo humano” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Me encontré con mi ser docente” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Obtener nuevas herramientas de aplicación y transmisión de conocimientos” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Mejor calidad de escucha” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Desarrollo integral” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Me encontré con mis compañeros” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Conocer a los demás maestros con sus fortalezas y debilidades” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Aprender de los demás de sus aportaciones” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Taller vivencial” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Aprendí nuevas estrategias para aplicar a mi clase” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Transmisión y recepción de conocimientos y experiencias” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).

3. ¿Sucedió lo que no querías que sucediera en este taller? Menciona tres cosas:	c) “Ambiente empático entre los docentes” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
4. ¿Cómo ha sido tu experiencia siendo profesor con este taller? Menciona tres cosas:	a) “Ser más paciente” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Siempre hay cosas nuevas por experimentar” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Conforme que es importante propiciar el encuentro con mis alumnos” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Muy reveladora” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Ser más consciente a lo que los alumnos traen de fondo” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Significativa y vivencial” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Escuchar es fundamental” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Fuere (emocionalmente hablando) “ (“Zafiro”-T/10:07-04-22) c) “Interesarse más por lo que les pasa” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Integral” (Amatista-T/10:07-04-22). “Empatía” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Confirmante de mi vocación” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
5. ¿De tus experiencias más difíciles con tus estudiantes, en este taller adquiriste recursos para abordar casos similares? Menciona tres:	a) “No tuve experiencias difíciles en el transcurso y final del taller. Reconocer al estudiante difícil” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Reconocer al estudiante difícil” (“Amatista”-T/10:07-04-22) “Dinámicas para propiciar el encuentro con mis alumnos” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Aprender a negociar” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Reconocer los recursos que el estudiante tiene” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Actividades para potencializar sus

	habilidades” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Escucharlos tal vez un poco más” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Saber canalizar o enfocar el recursos del adolescente” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Cápsulas informativas de aprendizaje” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Reconocer las capacidades que cada uno tiene” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
6. ¿Cuáles fueron tus experiencias más satisfactorias con tus estudiantes durante este taller? Menciona tres:	a) “A que disfrute más lo que hago, el impartir clase” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “El agradecimiento de alumnos del cómo dar la clase” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Aplicar una dinámica para propiciar el encuentro” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Mejor comunicación” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “El que también hay que esforzarse en la impartición del tema, más que en los problemas internos” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Que mis estudiantes pudieran ser reflexivos por sí mismos” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Dirigir a mis alumnos para que identificaran y expresaran sentimientos” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Entendimiento” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Más que en los problemas internos” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Que me toman como una guía y acompañante de la educación” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Generar lazos de colaboración entre mis alumnos” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Interesados en los temas por las herramientas utilizadas” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
7. ¿Qué significa para ti ser profesor en esta preparatoria después de	a) “Bendecido” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Ser una pieza importante de un rompecabezas” (“Amatista”-T/10:07-04-22).

asistir a este taller? Menciona tres cosas:	“Privilegio” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Orgullo” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Elegido” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Llevar el estandarte de la humanidad” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Compromiso” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Satisfacción” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Agradecido” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Ser un “ser humano” antes que “profesor” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Gran responsabilidad” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Mucha vocación y respeto” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
8. ¿En general, ¿cómo consideras que es la vida de tus alumnos después del taller? Señala tres cosas:	a) “Ojalá les pueda dejar una huella cuando me toque impartir mis clases, en esta escuela no he tenido” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Una vida en construcción” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Es complicada, pero les he dado herramientas para ir avanzando en la escuela a pesar de dificultades” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Es complejo, pero están aprendiendo a manejarlo” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Una sobrevivencia a sus emociones” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Un reto para ellos” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Para los que tienen interés en mejorar, sí creo que lo han hecho” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Una identidad del pertenecer” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Les deje la inquietud de querer seguir conociéndose” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Difícil de aplicar las herramientas a situaciones complicadas” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).

9. En términos generales, ¿cómo consideras que es tu relación con tus alumnos a partir de este taller? Señala tres cosas.	a) “Más tranquilo” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Integral” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Más sólida” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Buena” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Más empático” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Humano” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Más empática” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Respetuosa y tolerante” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Más paciente” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Vivencial” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Suma de fuerzas para lograr un objetivo” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Con sus límites marcados sin transgredir alguna de las partes” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).
10. ¿Qué te llevas de este taller? Señala tres cosas:	a) “Agradecimiento” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Lo humano” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “El haber tocado mi ser, mi esencia” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Mis fortalezas, el conocerlas y reconocerlas” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). b) “Bonitos recuerdos” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Lo integral” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Recordar y reafirmar mi vocación docente” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Experiencia de profesores, compañeros” (“Zafiro”-T/10:07-04-22). c) “Sabios consejos, sabios comentarios de todos” (“Alejandrina”-T/10:07-04-22). “Lo vivencial” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Herramientas que puedo aplicar en mis clases” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “Diferentes puntos de vista sobre una misma situación” (“Zafiro”-T/10:07-04-22).

11. Si tiene alguna observación, por favor regístrala:	“Gracias Adri por realmente hacerme vivir un taller humano” (“Amatista”-T/10:07-04-22). “Muchas gracias Adri por tu tiempo, profesionalismo, empatía, paciencia. Gracias por realmente facilitar que este taller fuera significativo” (“Esmeralda”-T/10:07-04-22). “De manera personal agradezco éste espacio dedicado a los profesores y(o docentes por la interacción y por hacernos conectar con lo que tal vez habíamos olvidado que éramos! Gracias!”) (“Zafiro”-T/10:07-04-22)

Referencias

Abramowski, A. L. (2012). Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar. Congress of the Latin American Studies Association, LASA. San Francisco, California May 23-26, 2012.

Ágnes, H. (1999). Teoría de los sentimientos. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Aguilar, L. A. (enero-julio 2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. Sinéctica 24, Núm. 61

Aguirre, J. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 2(8), pp. 51-74.

Aldana, F. (2019). El análisis de la implicación: barrer dicotomías para pensar sus aportes. En Temas en Psicología. Edición Especial. Jornadas de Investigación. Argentina: Universidad de la Plata, Vol. 5, p. 185

Aldrete, M. A, González, J. y Preciado, M.L (2008). Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. Revista Chilena de Salud Pública 2008; Vol, 12, Núm. 1, pp. 18-25. (esta obra ya te la había mandado, sólo que me equivoqué y le puse Gómez)

Alliaud, A. y Antelo, E. (enero-junio 2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. Brasil: Revista Linhas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Vol. 6, No. 1, pp. 41-56

Ander, E. (2003). Repensando la investigación-Acción-Participativa. Lumen.

Arráez, M; Calles, J y Moreno de Tovar, Ll. La Hermenéutica: una actividad interpretativa (2006). Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación.* 7(2), pp. 171-181.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, N. y Sotomayor, C. (2010). “La profesión docente. Temas y discusiones en la literatura internacional”. En Estudios Pedagógicos XXXVI, Núm. 1 pp. 235-263. Valdivia, Chile; Universidad Austral de Chile.

Azuero, A. E. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA. Universidad Católica de Cuenca Ecuador. Año IV. Vol. IV. N°8. Julio – Diciembre 2019, p. 110-127.

Barceló, T. (2003). Crecer en grupo. Una aproximación desde el enfoque ... centrado en la persona. (2a. Ed). Bilbao: Desclée De Brouwer

Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda., (pp. 132-142). Micselánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. https://cutt.ly/JNONyCr

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, pp. 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), pp. 95-114.

Bisquerra, R. (2017). Psicología positiva, educación emocional y programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo/ Psychologist Papers, 38*(1), pp. 58-65.

Castro, G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. *Espacio Abierto. 14*(1), pp. 7-23.

Carretero J. M. L. (2015). Implicación personal del profesor como constitutivo de la práctica docente. Tesina para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Cervantes, S. (2015). La Solidaridad. Matices de Vinculación en Gómez-Gómez, E. (Coord.). *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad*. Guadalajara: ITESO.

Cervantes, S. (2016). Psicoterapia contemporánea en Gómez-Gómez, E (Coord). *Dilemas y perspectiva*. Guadalajara: ITESO.

Carretero, M. L. (noviembre 2015). "implicación personal del profesor como constitutivo de la práctica docente". Tesina para obtener el grado de Doctor en ciencias de la Educación.

Corti. F. (2017). La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona

Cormier W. & Cormier L. (2000), *Estrategias de entrevista para el terapeuta.* Habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales. Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A.

Chaves A. L. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), pp.59-65, 2001.

Dantas D. y Moreira V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. Terapia Psicológica, *2*(27), pp. 247-257.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Domínguez C. (julio-diciembre 2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 24-45. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México

Egan, G. (1981*).* El Orientador Experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la Relación Interpersonal, México: Grupo Editorial Iberoamérica. Edición en español. ISBN: 968-7270-02-0

Entrevistas (2020). Entrevista virtual *2*. Guadalajara, Jalisco. México.

Erikson, E. (1987). Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Ediciones Hormé. 11va ed.

Feldenkrais, M. (1985). Autoconciencia por el movimiento. Barcelona: Paidós.

Fierro, C. (1995). Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. Centro de Estudios Educativos, A.C.

Fromm, E. (1975) *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI Editores. 11ava. Edición.

García, N. (2018). La germinación de la congruencia en la experiencia emocional. *Trabajo de Obtención de Grado.* Maestría en Desarrollo Humano

García-Rangel, E. G., García-Rangel, A. K. y Reyes-Angulo J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Rev. Ra Ximhai, Vol. 10, Núm. 5, pp. 279-290. El Fuerte, México: Universidad Indígena de México.

Gómez, E. N. (julio-diciembre 2002). Tendiendo puentes. *Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo*. Sinéctica. ITESO. Revista Electrónica de Educación. Vol 21, pp. 44-50

Gómez Gómez Elba Noemí (2005). "Identidad docente: vida personal-vida profesional". En DIDAC (2005). Revista Nueva Época. Número 46, otoño 2005. Ciudad de México: Ibero Publicaciones

Gómez, E. y Alatorre, F. (julio-diciembre, 2014). La intervención socioeducatva. Cuando se juega en la cancha del otro. Sinéctca, 43.

Gómez, Elda Noemí. (2015). Agentes y lazos sociales. La experiencia de volverse comunidad. ITESO.

Gómez-Gómez, E. N., Cervantes-Rodríguez, S. y Arce-Arriaga, C. (2015). "Una perspectiva transdisciplinar en el abordaje del suicidio. Una mirada más allá del estigma y la exclusión". En Morfin López, T. y Martín Ibarra, A. (2015). Fenómeno suicida: Un acercamiento transdisciplinar. Tlaquepaque, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente; México, D. F.: El Manual Moderno, pp.71-89.

Gómez, E. N. (2011). Habitar el lugar imaginado: formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo. Guadalajara, México: ITESO

Gómez, E. N. y Cervantes, S. (2021). La reconfiguración de las emociones como estrategia terapéutica en personas con adicciones: un abordaje interdisciplinar. En Zohn T. C., Gómez, E. N. y Enríquez-Rosas, R. (coord., introd.). Emociones y psicoterapia: caminos e intersecciones. Guadalajara, México: ITESO, (Psicoterapia y Diálogo Interdisciplinario; 6) p. 201-226.

Gómez–Gómez, E.N. (2016). Agencia y cambio en psicoterapia. El espiral de la reflexividad. En T. Zohn–Muldoon, E.N. Gómez–Gómez & R. Enríquez–Rosas (Coords.), Psicoterapia y problemas actuales. Debates y alternativas. Guadalajara: iteso / Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León

Goodson, Ivor F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 733-758

Gonçalves, M. (2004). Los adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psykhe. 13*(2), pp. 131-142. https://cutt.ly/2Eo03C9

González, M. (2004). El perfil del profesor humanista y el encuentro en el salón de clase. *Tesis.* Universidad Iberoamericana

Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. McGrawHill.

Herrera, M. y Soria, R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. Universidad de Granada. Departamento de Sociología. Papers 73. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/25784-Text%20de%20l'article-25708-1-10-20060309.pdf

Lafarga, J. (2010). ¿Qué es el Desarrollo Humano en México? Origen y proyecciones. Cuaderno 3. México, D. F.: Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano (INIDH).

Larios, Rosa. Macias, Amelia. (2010). Corazón de piedra… ¿yo? Guadalajara, Jal. ISB 978-970-764-9. Sensación y proceso corporal, capítulo 7.

Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como configuración de agencia. *Revista de Estudios Sociales 40*, pp.33-44. https://cutt.ly/EW3y82X

Lavié, J. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. Revista española de pedagogía. fhttps://cutt.ly/eCjscpF

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Lationamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. 10*(4), pp. 60-79. Argentina.

Lietaer, G. (1997) Capítulo 1: Autenticidad, congruencia y transparencia. En Brazier, D. (1997) Más allá de Carl Rogers. PP. 25-42. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Najmanovich, D. (2011) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Buenos Aires: Editorial Biblios. 2ª Ed.

Napier W. Rodney y Gershenfeld K. Matti. (s.f.). Grupos: Teoría y experiencia. Trillas. https://docplayer.es/145072540-Grupos-teoria-y-experiencia-pdf-descargar-leer-descargar- leer-english-version-download-read-descripcion.html

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica.Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España Núm. 14, 2002, pp. 5-39.

Rodríguez, C., Quiles, O. L. y Herrera L. (2005). Teoría y práctica de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Mexico.

Rogers, C. (2018). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós. Décimo cuarta. Reimpresión.

Rogers, C. (2007) Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Nueva visión.

Rogers, C. (1980). El poder de la persona. México. El manual moderno.

Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamientos Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicado entre 2011 y 2015. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ruiz, L. (s/f). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Revista universitaria de Sonora.http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. 64 - 68. En CISE UNAM. Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM. Revista N°. 61 julio septiembre de 1993, pp. 94-98.

Sanz, F. (2003). La educación durante toda la vida. *Sinética, revista electrónica de educación.* 22. https://cutt.ly/ZEacQw9

Sierra-Escobell F. (2018). La docencia. Una relación que da frutos. Trabajo para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Humano. San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. Mayo de 2018.

Skrobanek, J. (2016). Agencia, elección y estructura de la movilidad juvenil. Reflexiones sobre un eslabón perdido. *113* (3). https://cutt.ly/IW0LA6u

Santrock, J. (2020). Psicología educativa. McGrawHill.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 2ª. Reimpresión. Paidos.

Tudor, K. (2011). Roger´s therapeutic conditions: a relational conceptualization. Person-Centered & Experiential Psychoterapies. 3 (10), pp. 165-180.

Trianes, M. y García (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de

Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza, España. Trianes, M. y García (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Universidad de Zaragoza, España.

Trujillo, L. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. Fondo editorial Areandino. Bogotá D.C., Colombia.

UNESCO Avanza (2017). La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

UNICEF (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión.

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. p. 47-66. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vega, J. (2013). Juventudes indignadas, violencia y agencia social. Tramas 40. UAM, México pp. 67-94

Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del bachillerato de una Universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* REICE. 4 (7), pp. 321-341.

Vílchez, E. (2021 enero-junio). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1 (21), pp. 103-116

Wilkis A. y Berger M. (2005 primavera). La relación individuo-sociedad: una aproximación desde la Sociología de Georg Simmel. Athenea Digital, No. 7, pp. 77-86.

Zavala, M., y Castañeda S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magester. 26,* pp. 98-104.