

# Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud  
**Maestría en Desarrollo Humano**



**LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA TIPOGRAFÍA,  
DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA**

---

**TRABAJO RECEPCIONAL** que para obtener el **GRADO** de  
**MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO**

Presenta: Javier de la Torre Escoto  
Asesor: Dr. Marco Santana Campas

Tlaquepaque, Jalisco. 5 de diciembre 2019

## **Agradecimiento y dedicatoria**

Quiero agradecer a mi asesor Marco Santana, quien me ha ayudado a gozar el rigor académico que requerí para el desarrollo de este documento.

A Sara, que pacientemente me ha acompañado en mi desarrollo.

A mi madre, por estar al lado del camino, siempre al pendiente de que todo esté bien, de que yo esté bien.

A mi padre, el Chato, quien me enseñó con el ejemplo una manera de ser desde el enfoque centrado en la persona. Siempre congruente con su locura e irreverencia auténtica para gozar la vida, en todo momento me aceptó y me apoyó incondicionalmente y siempre trataba de entenderme empáticamente.

## Resumen

Para la enseñanza de la tipografía y el diseño a lo largo de la historia se han utilizado técnicas activas de aprendizaje, éstas sólo son efectivas cuando el alumno tiene una apertura y un compromiso para su desarrollo. El Enfoque Centrado en la Persona se basa en el orden que emerge desde el interior de la persona a través de generar las condiciones adecuadas para que esto suceda.

Con una mirada a la educación centrada en la persona, este trabajo explora la manera de generar un ambiente en el aula para que el estudiante encuentre sentido a la clase y se comprometa con su desarrollo. A través de un clima de seguridad psicológica desde la congruencia, la aceptación incondicional y la comprensión empática, se generaron las condiciones para que la persona explore su creatividad constructiva y asuma una actitud de estudiante, con la intención de disminuir el temor al cambio y promover el aprendizaje significativo, basado en la tendencia autorrealizadora de la persona.

Se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, fue una investigación de estudio de caso. Se estudiaron dos grupos de 15 personas, entre 18 y 22 años, de la materia de Fundamentos de la Tipografía, impartida en la licenciatura de diseño. A través de *focus groups* se recabaron datos para ser analizados con la propuesta de reducción.

Se constataron mejoras significativas en la actitud del docente al acompañar al grupo, para incentivar a los estudiantes. Se pudo apreciar cómo los alumnos se hicieron responsables de su aprendizaje, de su desarrollo y asumieron un compromiso personal en su formación como profesionistas.

### **Palabras clave:**

Enseñanza centrada en la persona, conexión creativa, enseñanza de tipografía, facilitación del aprendizaje, libertad para aprender.

## **Abstract**

For the teaching of typography and design throughout history, active learning techniques have been used, these are only effective when the student has an openness and commitment to their development. The Person-Centered Approach is based on the order that emerges from within the person through generating the appropriate conditions for this to happen.

With a look at person-centered education, this work explores how to create an environment in the classroom so that the student makes sense of the class and is committed to its development. Through a climate of psychological security from congruence, unconditional acceptance and empathic understanding, the conditions were generated for the person to explore their constructive creativity and assume a student attitude, with the intention of diminishing the fear of change and promoting meaningful learning, based on the self-actualizing tendency of the person.

A qualitative methodology with a phenomenological approach was used, it was a case study investigation. Two groups of 15 people, between 18 and 22 years old, of the class of Fundamentals of Typography, taught in the design degree, were studied. Through focus groups data were collected to be analyzed with the reduction proposal.

There were significant improvements in the teacher's attitude when accompanying the group, to encourage students. It was possible to appreciate how the students were responsible for their learning, their development and assumed a personal commitment in their training as professionals.

### **Key words:**

Person-centered teaching, creative connection, typography teaching, learning facilitation, freedom to learn.

## Índice Temático

<b>I. Introducción</b>	1
<b>II. Planteamiento</b>	3
<b>III. Justificación</b>	6
Objetivo general	10
Propósito	10
Pregunta principal	10
Preguntas subsidiarias	10
Supuestos de la investigación	11
<b>IV. Marco referencial</b>	12
4.1 Estado actual del arte	17
4.2 Enfoque centrado en la persona	17
4.2.1 Creatividad desde el desarrollo humano	17
4.2.2 Condiciones internas de la creatividad constructiva	20
4.2.3 Condiciones externas para el proceso de la creatividad constructiva	21
4.2.4 Enseñanza centrada en la persona	23
4.2.5 Condiciones para la facilitación de la enseñanza centrada en la persona	25
4.3 Educación centrada en el estudiante	26
4.4 La enseñanza de tipografía para el diseño de comunicación	28
4.4.1 La tipografía	28
4.4.2 La caligrafía	28
4.5 Conclusión integrativa del estado del arte y teórico con la tipografía	29
<b>V. Marco metodológico</b>	30
5.1 Diseño de la investigación	30
5.2 Participantes	31
5.3 Criterios de inclusión	31
5.4 Criterios de exclusión	32

5.5 Instrumentos	32
5.6 Definición de conceptos centrales	37
5.7 Procedimiento	37
5.8 Consideraciones éticas	41
5.9 Análisis de datos	41
5.10 Reflexión	44
<b>VI. Resultados</b>	46
6.1 Cuestionario diagnóstico, el referente de una partida y un alcance	46
6.2 Un aula segura para aprender	55
6.3 Un ambiente de libertad para acceder al potencial creativo	68
6.4 El fruto de un clima propicio de aprendizaje	75
<b>VII. Conclusiones</b>	82
<b>VIII. Referencias</b>	90
<b>Apéndices</b>	96
Apéndice 1 Instrumento de Apreciación Estudiantil	96
Apéndice 2 Carta de consentimiento informado	97
Apéndice 3 preguntas detonantes para los grupos focales	99
Apéndice 4 CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO	101
<b>Índice de tablas</b>	
Tabla 1. Código de los alumnos	34
Tabla 2. Código de instrumentos	35
Tabla 3. Definición conceptual	37
Tabla 4. Procedimiento	39
<b>Índice de gráficas</b>	
Gráfica 1. Resultado de la pregunta 1 del cuestionario diagnóstico A	46
Gráfica 2. Resultado de la pregunta 2 del cuestionario diagnóstico A	47

Gráfica 3. Resultado de la pregunta 3 del cuestionario diagnóstico A	47
Gráfica 4. Resultado de la pregunta 4 del cuestionario diagnóstico A	48
Gráfica 5. Resultado de la pregunta 20 del cuestionario diagnóstico A	48
Gráfica 6. Resultado de la pregunta 21 del cuestionario diagnóstico A	49
Gráfica 7. Resultado de la pregunta 22 del cuestionario diagnóstico A	49
Gráfica 8. Resultado de la pregunta 1 del cuestionario diagnóstico B	50
Gráfica 9. Resultado de la pregunta 2 del cuestionario diagnóstico B	50
Gráfica 10. Resultado de la pregunta 3 del cuestionario diagnóstico B	51
Gráfica 11. Resultado de la pregunta 4 del cuestionario diagnóstico B	51
Gráfica 12. Resultado de la pregunta 20 del cuestionario diagnóstico B	52
Gráfica 13. Resultado de la pregunta 21 del cuestionario diagnóstico B	52
Gráfica 14. Resultado de la pregunta 22 del cuestionario diagnóstico B	53
Gráfica 15. Comparativa de las preguntas 5 a 19 del cuestionario diagnóstico A	54
Gráfica 16. Comparativa de las preguntas 5 a 19 del cuestionario diagnóstico B	54

### **Índice de figuras**

Figura 1 Tabla de comportamiento histórico del IAE.	7
Figura 2 Diagrama de búsqueda y selección de las fuentes analizadas.	13

## I. Introducción

La educación universitaria se ha mantenido vigente a través de los siglos porque ha sabido adaptarse a las necesidades sociales del contexto histórico, en los últimos años las universidades han experimentado cambios pedagógicos con nuevos enfoques para motivar al estudiante, generar su autonomía e incrementar sus logros (McCabe & O'Connor, 2014). Muchas de estas modificaciones en la educación están basadas en el enfoque centrado en el estudiante. “El concepto de educación centrada en el estudiante se remonta a 1905 en Hayward y 1956 en el trabajo de Dewey” (Radu, 2016, p.1). La educación centrada en el estudiante principalmente está enfocada en despertar en la persona la capacidad para pensar y aprender por sí misma. Para lograrlo, utiliza metodologías activas de enseñanza, donde el profesor crea un ambiente para que el alumno pueda aprender a aprender. La visión pedagógica Ignaciana desde el siglo XVII, según Gómez y Castañeda (1999), siempre ha cuidado el interés individual de cada persona, desde antes de que se acuñara el término se ha definido como “centrada en la persona”.

En la educación centrada en el estudiante, primero se tiene que convencer al alumno para que adopte una actitud activa en la adquisición de competencias, también es importante hacer que los estudiantes sean más conscientes de lo que tienen que hacer y sus razones para aprender (Radu, 2016). El alumno se interesará más en la materia, en la medida en que le haga sentido lo que está estudiando. La motivación interna es de vital importancia para el aprendizaje (Çubukçu, Zühal, 2012). En entrevista personal con el Dr. Eduardo Arias (2018, marzo 3), comenta que el ser humano antes de ser estudiante es persona, la persona, elige estudiar algo por ciertas motivaciones, eso es lo que le da sentido a su trabajo como estudiante, cuando la persona tiene claridad de eso, podrá ser mejor estudiante.

La universidad debe de servir como puente en la vida del estudiante hacia la vida profesional (Shugart, 2016), solamente es una etapa en la formación de la persona y es por esto que el estudiante debe aprender a resolver problemas por sí mismo, para enfrentar la vida profesional. La materia de tipografía es sólo un tramo de este puente hacia su vida profesional, es la base para que el diseñador pueda comunicar sus proyectos, a sus profesores, colegas o clientes.

La tipografía es el acomodo adecuado de las letras sobre el papel o la pantalla para guiar al lector en la información, transmite el mensaje explícito y también puede transmitir el ambiente emocional del mensaje. El uso correcto de la tipografía requiere conocimientos de composición visual y de los tipos de letra (Lupton, 2011). La materia de tipografía es una clase esencial para el diseñador, pues en ella aprende a comunicar visualmente sus ideas y transmitir mensajes de la mejor manera (Ambrose & Harris, 2005), esta asignatura, se ha impartido en muchos programas educativos desde 1919 en la primera escuela de diseño, la Bauhaus.

En el programa de la licenciatura de diseño del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la materia se llama Fundamentos de la Tipografía, es una asignatura obligatoria para los estudiantes de la licenciatura de diseño y se sugiere a los alumnos cursarla en segundo semestre. En ella se enseña de manera práctica, lo cual requiere que el alumno experimente el uso de herramientas y materiales especiales para la tipografía, y que aplique el conocimiento en proyectos de diseño. Está compuesta por tres bloques principales; un bloque de caligrafía, para conocer las herramientas y aprender a dibujar la letra con diferentes estilos. Otro bloque de diseño editorial, que ayuda al alumno a aprender a seleccionar fuentes tipográficas y a dar la jerarquía adecuada para distribuir la información en el papel. El tercer bloque está dedicado a proyectos de aplicación tipográfica, aquí el alumno sintetiza y aplica lo aprendido en ejercicios prácticos de diseño, como identidad corporativa, diseño de revistas, carteles y letreros tipográficos. He impartido esta materia desde el 2006, el programa ha tenido actualizaciones que han mejorado la forma de implementar la clase y en conjunto con los demás profesores de tipografía, hemos ido actualizando los contenidos de la asignatura.

Cada semestre es un reto distinto, no tanto por los contenidos de la materia o las técnicas y herramientas que aprenden a usar los alumnos, sino por las personas que integran al grupo. A veces el grupo es entusiasta, con hambre de aprender y requiere muy poca dirección de parte del profesor y otros semestres el grupo es apático, viven la clase como un trámite que tienen que cumplir, y hacen el mínimo esfuerzo por su desarrollo. Esta apatía, no siempre es por los contenidos, a veces son las motivaciones individuales del estudiante, y otras, por la relación con el profesor. En la práctica como docente, he encontrado que resulta

significativo escuchar a los alumnos y conocerlos, para adaptar la clase y la forma de abordar los temas según el clima que generan los individuos que integran el grupo.

## **II. Planteamiento**

Desde la primera escuela de diseño, la Bauhaus en Alemania en 1919, los métodos de enseñanza en las escuelas de diseño se han abordado a manera de taller, el alumno experimenta e investiga sus proyectos y propuestas. Una metodología donde el profesor acompaña al alumno en la experimentación para el desarrollo de sus proyectos y genera su aprendizaje a través de ir construyendo e integrando su conocimiento técnico para la solución de problemas de diseño (Moholy-Nagy, 1963).

La enseñanza de diseño, desde hace 100 años, se ha abordado con metodologías muy similares a la pedagogía que utiliza la enseñanza centrada en el estudiante y la teoría constructivista. Los métodos más utilizados en la enseñanza de diseño son: la promulgación de la práctica, el estudio de caso y el aprendizaje basado en proyectos (Altay, 2014). Con estas metodologías fue mi educación en la escuela de diseño del ITESO (1995- 2000) al igual que en mi intercambio en la *Design Academy Eindhoven*, en Holanda (1999). Cuando ingresé a impartir la materia de tipografía, utilicé una mezcla de metodologías y las que he desarrollado de mi experiencia personal en la experimentación y desarrollo de proyectos profesionales.

Mi forma de impartir la clase de tipografía desde el 2006 en el ITESO, ha cambiado con la experiencia que voy ganando, estos cambios han sido graduales en la currícula, y principalmente en mi manera de guiar la clase, debido a las diferentes actitudes que mostraban los alumnos en el aula. He tenido grupos a los que mi forma de enseñar les hace sentido para aprovechar la clase y he tenido otros en donde la opinión de la clase es dividida, algunos alumnos consideran que lo aprendido les será de gran utilidad en su vida profesional y otros, consideran que soy “el peor profesor del ITESO”. Esto lo percibo en el ambiente y actitud dentro del aula, también por el compromiso con el que entregan sus trabajos, y principalmente se ve reflejado en los resultados del Instrumento de Apreciación Estudiantil

(IAE), éste es una encuesta que aplica la universidad para monitorear la calidad de enseñanza de los profesores a través de la percepción de los alumnos. Los resultados de mis evaluaciones han variado radicalmente de un semestre a otro, un semestre he estado por encima de toda la academia y sin hacer cambios significativos en el programa, al siguiente puedo estar muy por debajo del promedio.

Ante los comentarios de los alumnos, principalmente en los resultados del IAE, empíricamente cada semestre realizo cambios en mi programa, tanto en el contenido como en la forma de implementarlo. Además, para realizar los cambios, me he apoyado de los talleres para profesores, que ofrece la universidad, en su mayoría son técnicas de enseñanza centrada en el estudiante, tales como: estudio de caso, trabajo colaborativo, acompañar al estudiante a construir su conocimiento y la implementación de nuevas tecnologías para la enseñanza. Estas metodologías de enseñanza activa, son similares a las que se utilizan en diferentes universidades que trabajan en la enseñanza centrada en el estudiante. Çubukçu (2012) hace énfasis en la importancia de generar un ambiente de aprendizaje que le permita al alumno explorar el conocimiento desde la observación y reflexión basada en la experiencia, para formar conceptos abstractos y nuevas experiencias. Oehrli (2016) propone ejercicios rápidos que retien al alumno a resolver problemas en equipo. Mientras que Radu (2016) explica las ventajas de la enseñanza centrada en el estudiante, desde métodos que permiten al alumno ser activo durante el proceso de aprendizaje, hasta cómo transferirle el poder y la responsabilidad de su desarrollo. Por otra parte Bell (2016) demuestra cómo las técnicas de enseñanza centrada en el estudiante permiten un mayor rendimiento estudiantil y una mayor confianza en la realización de proyectos de investigación.

Las técnicas de enseñanza centrada en el estudiante son de gran ayuda para formar profesionistas con las habilidades que demanda la vida laboral de esta época, pues le ayuda al estudiante para aprender a aprender, le da habilidades para mejorar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo (Çubukçu, 2012). Sin embargo, se requiere una visión holística para tener mejores resultados con esta metodología, y una visión humanista que pueda ver al estudiante de manera integral, que le ayude al crecimiento personal, para generar confianza en sí mismo y empoderamiento (Tangney, 2014).

Orr, Yorke y Blair (2014) realizaron una investigación para identificar cómo interpretan y entienden los estudiantes de arte y diseño la Encuesta Nacional de Estudiantes del Reino Unido, éste es un cuestionario que completan durante el último año de sus estudios de pregrado, los resultados son publicados para ayudar a los futuros estudiantes a elegir su carrera y la universidad. Esta investigación se realizó, porque los resultados obtenidos de los estudiantes de arte y diseño, como grupo, no eran favorables en la encuesta, debido a que las preguntas están enfocadas al rol de profesor desde una visión de enseñanza centrada en el aprendizaje, y las metodologías que utilizan las escuelas de arte y diseño son centradas en el estudiante. Sin embargo, en la investigación se puede apreciar que los alumnos se ven a sí mismos como agentes activos en la construcción de su programa de estudio, se ven junto con el docente como co-constructores de su aprendizaje, pero, el alumno no le da el crédito al profesor en la elaboración del trabajo producido, es decir, el alumno ve un aprovechamiento de sus clases pero no ha logrado entender la metodología centrada en el estudiante y la labor del docente en el desarrollo de sus proyectos. En esta investigación concluyen que se requiere una pedagogía más avanzada, que aborde de manera más completa lo que es enseñar y lo que es aprender.

En la literatura, hay cierta similitud entre el aprendizaje centrado en la persona y el constructivismo, pero hay un hueco en la actitud que debe tomar el docente, la atención positiva incondicional, la comprensión empática del marco de referencia del estudiante y la asistencia a los sentimientos de la persona. El aprendizaje centrado en el estudiante es un concepto más amplio que incorpora elementos constructivistas y humanistas, y estas ideas funcionan juntas de forma complementaria (Tangney, 2014).

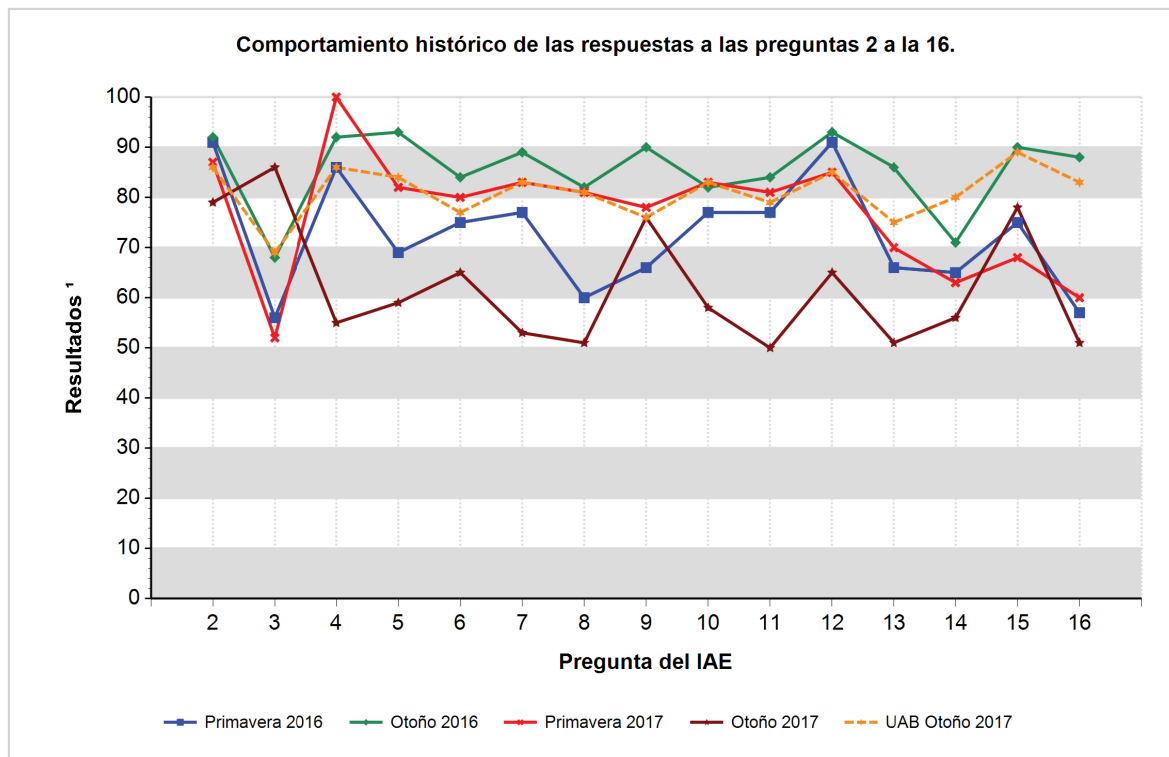
### **III. Justificación**

Según la Dirección de Servicios Escolares del ITESO, el promedio de bajas académicas en la licenciatura de diseño es del 25%, el 10% de los alumnos se cambian de plan de estudio y el 65% de ellos concluyen sus estudios de licenciatura. Según la oficina de Egresados de esta misma universidad, sólo el 20% de los que concluyen sus estudios trabajan en algo relacionado con Diseño. El 3% de los alumnos de la materia de Fundamentos de la Tipografía dan de baja la materia en la semana 12. Las bajas académicas pueden tener muchas causas y no hay información al respecto, pueden ser por motivos económicos, por no estar convencidos de la carrera, etc. Sin embargo, como profesor es fácil darse cuenta de que una de las razones es que el estudiante no ha cumplido académicamente, ha rebasado el límite de faltas permitidas o no alcanzará el promedio que requiere.

La información más certera con la que cuenta un profesor es la del Instrumento de Apreciación Estudiantil (IAE), como se mencionó anteriormente, este instrumento, es una encuesta que realiza el ITESO a los alumnos para monitorear su percepción de los aspectos de la docencia, es decir, la manera en que el profesor ayuda a los alumnos a aprender. La encuesta se realiza en las semanas 13 y 14 del semestre, es voluntaria y totalmente anónima. Los resultados se le entregan al profesor dos semanas hábiles después de haber concluido el semestre. Tienen una parte cuantitativa con preguntas en escala del 1 al 5 y otra parte cualitativa donde el alumno puede hacer recomendaciones al profesor. La parte cuantitativa se divide en dos, la primera es acerca de las actividades del curso y la segunda es acerca de la forma del profesor para implementar la materia.

Para efectos de esta investigación, de la parte cuantitativa, sólo me enfocaré en las preguntas 2, 5 y 7 que hablan acerca del sentido de la clase, la 4 toca el tema del aprendizaje centrado en el estudiante, la 10 en lo referente a las expectativas que promueve el profesor acerca de la materia, la 12 en lo referente a la retroalimentación, la 14 habla de la escucha activa del profesor y la flexibilidad para mejorar la clase, la 16 habla de la satisfacción por el profesor y la 17 habla de la satisfacción con la materia. De la parte cualitativa utilizaré las tres preguntas, la 1 que habla de lo aprendido en la materia, la 18 donde el alumno puede proponer algún cambio a la materia y la 19 donde pregunta si hay algún aspecto que quiera aportar. (El cuestionario completo del IAE se encuentra en el Apéndice 1).

En la figura 1, se muestran los resultados de 4 períodos, los semestres de primavera y otoño de 2016 y 2017. En primavera de 2016 respondieron la encuesta el 33% de los alumnos, en otoño de 2016 el 100%, en primavera de 2017 la participación fue del 73% y en otoño 2017 el 53% de los alumnos respondió la encuesta.



**Figura 1** Tabla de comportamiento histórico del IAE.

Las respuestas a las preguntas cualitativas no suelen tener una relación directa con los resultados cuantitativos, es aquí donde puedo observar la opinión dividida de la percepción de la clase. En general, los 4 semestres a la pregunta 1, de qué han aprendido en la materia, la respuesta habla acerca de los contenidos referentes a la tipografía. A la pregunta 18, de si propondría algún cambio a la asignatura, en primavera del 2016 la clase así como estaba les gustó y no hubo sugerencia de cambios. En otoño de 2016, “Sólo más paciencia en cuanto a la puntualidad” (O2016E1)<sup>1</sup> y “que [la clase] dure 3 horas” (O2016E2). En primavera de 2017, un estudiante dice que la “forma de interactuar con el alumno, suele ser poco claro en

<sup>1</sup> P se refiere al periodo de primavera, O se refiere al periodo de otoño y el número se refiere al año, el E1 se refiere al alumno 1, E2 al alumno 2, etc.

indicaciones” (P2017E1). En otoño de 2017, un comentario dice que “cambiaría al profesor” (O2017E1).

En la pregunta 19, de si existe algún otro aspecto que quiera aportar, en primavera 2016, un comentario dice que “no me encuentro peleado@ con el profesor, pero considero que es bueno en lo que hace pero no sabe cómo enseñar” (P2016E1), otros comentarios mencionan que soy excelente maestro. En otoño de 2016, hay comentarios que coinciden en que soy muy estricto en la manera de calificar y eso ayudaba a sacar lo mejor de ellos mismos y hacía que se esforzaran para sacar mejores resultados, que a pesar de ser duro, soy muy comprensivo. Otros alumnos recomiendan que no sea tan estricto con la puntualidad y las faltas, que no tome preferencias por los alumnos a quienes se les facilita la materia, que prepare mejor mis clases y que tengan más ilación, además, que me relaje más y deje de basarme en mi gusto para calificar. En primavera 2017, un comentario sugiere que cambie la manera de enseñar y que hagan ejercicios donde se aplique la tipografía en algo más que el papel. Otro comentario dice que califico dependiendo de mi gusto personal y esto no debería perjudicar la calificación. En otoño de 2017, las opiniones fueron más polares, por un lado hubo comentarios como “Javier es un maestro impecable, impredecible, exigente y profesional. Nos enseñó muchísimo y me hubiera gustado poder meter más materias con él.” (O2017E1) y otros como “el profesor es muy grosero en algunos aspectos y no es justo a la hora de calificar” (O2017E2).

Los resultados que he obtenido me han movido a generar cambios en mi programa, motivado para impartir mejor mi clase y de manera que el estudiante pueda aprovechar mejor la materia, pero los cambios que he realizado han sido sin una estructura, sin orden y sin métodos, sólo reaccionando a los resultados del instrumento. La pedagogía de enseñanza centrada en el estudiante es la más adecuada para la enseñanza de diseño, pero, como lo plantean Orr, Yorke y Blair (2014), se requiere una nueva pedagogía que se adapte a la complejidad de acompañar al estudiante en la construcción de su aprendizaje y de su desarrollo y que explique mejor lo que es enseñar y aprender.

Al analizar los resultados del IAE puedo observar que más allá de la enseñanza de la materia en cuestión de metodologías, una de las claves para que el estudiante encuentre sentido a la clase y se comprometa en su desarrollo está en la actitud del docente. Los

documentos que he encontrado referentes a la enseñanza centrada en el estudiante hablan de técnicas de enseñanza activa, explican a detalle en qué consisten los ejercicios y cómo implementarlos en el aula, defienden la importancia de utilizar esta pedagogía y cómo los estudiantes tienen un mejor aprovechamiento y desempeño en la generación de su conocimiento. Pero no se habla de cómo acompañar a la persona a que asuma una actitud de estudiante, y así aprovechar la oportunidad de elegir y querer aprender. Tampoco se menciona la actitud que debe tomar el docente al acompañar al grupo, para incentivar a los estudiantes a hacerse responsables de su aprendizaje, de su desarrollo y principalmente cómo propiciar que el estudiante asuma un compromiso en su formación como profesionista.

No se puede dar paso atrás con las técnicas de enseñanza centradas en el estudiante, pues la tipografía es una disciplina que requiere de la exploración personal, de la práctica, del estudio de casos y del aprendizaje basado en proyectos. Para un mejor aprovechamiento de la formación universitaria, es importante buscar la manera de que el aprendizaje no genere tanto estrés, algunos estudiantes tienen una visión madura de la universidad y están dispuestos a llevar el rigor que demanda el aprendizaje, algunos tienen una idea menos madura y su actitud no es de compromiso y no están dispuestos a hacer un esfuerzo por su desarrollo. Otros alumnos quisieran hacer, pero la metodología activa los pierde y no encuentran palabras para plantear sus dudas.

Cuando empecé a relacionarme con el término de “la enseñanza centrada en el estudiante” fue desde la visión de Rogers (1964), que la adaptó de su teoría de la terapia centrada en el cliente. En su hipótesis de la teoría centrada en el cliente, plantea la pregunta de “¿Cómo crear una relación donde la persona pueda utilizarla para su propio desarrollo?” (Rogers, 1964, p.40). Descubrió que para ayudar en la relación, él debía ser auténtico, tener una aceptación incondicional de la persona y una comprensión empática. Más adelante se dió cuenta que esta situación no sólo servía para la terapia, sino para todas las relaciones humanas; con respecto a la educación dijo:

En la medida que el docente establezca con sus alumnos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por los otros (Rogers, 1964, p.44).

Los resultados del IAE muestran que no todos los estudiantes se sienten comprendidos y escuchados, también se ve reflejado en sus trabajos una falta de sentido en lo que hacen. La investigación contribuirá en la forma de crear un ambiente propicio en el aula para que el alumno asuma un papel activo en el desarrollo de su aprendizaje, siendo esto coherente con la propuesta de Rogers (1964) en la educación, en donde se busca que los alumnos tengan mayor capacidad de iniciativa, sean más originales, autodisciplinados y demuestren un mayor interés y compromiso por su desarrollo.

### **Objetivo general**

Generar un ambiente de empatía, aceptación incondicional y confianza en el aula, para que el estudiante asuma un papel activo en la generación de su conocimiento, se responsabilice de su desarrollo e impulse su tendencia actualizante.

### **Propósito**

Facilitar en el aula un ambiente de aceptación positiva incondicional, empatía y confianza en el potencial del organismo humano, para que el alumno descubra su motivación para aprender con sentido.

### **Pregunta principal**

¿Si se crea una relación positiva y facilitadora entre profesor y estudiante, en un clima de seguridad psicológica dentro del aula, el alumno asumirá un papel activo en su aprendizaje que le ayudará a empoderarse de su desarrollo académico?

### **Preguntas subsidiarias**

¿Si el profesor es congruente en su relación con los alumnos, genera un clima de confianza en el grupo de estudio?

¿Cuando el alumno percibe empatía por parte del profesor y los compañeros de clase, avanza en su aprendizaje?

¿Si el alumno se siente aceptado incondicionalmente, le ayudará a generar confianza en sí mismo e intentará realizarse de maneras nuevas y espontáneas, desde sus aspectos más creativos para seguir sus objetivos de aprendizaje y podrá descubrir lo que realmente es?

¿Que el profesor tenga fe en el organismo humano, le da confianza al alumno para realizar su propio potencial y es la base de una actitud para el aprendizaje significativo?

¿Si el alumno percibe, aunque sea en grado mínimo, que se le acepta como es y es comprendido empáticamente, mejora su comunicación con el grupo, aflora su creatividad, lo hace independiente y responsable de sí mismo?

### **Supuestos de la investigación**

En un ambiente seguro para el aprendizaje, el alumno asumirá un papel activo en la generación de su conocimiento, tendrá mayor capacidad de iniciativa, será más original, autodisciplinado y creativo y estará automotivado para desarrollarse profesionalmente.

## IV. Marco referencial

La educación centrada en la persona es un término que acuñó Carl Rogers desde la primera edición de su libro *Freedom to Learn* (1969), desde entonces, diversos autores han abordado este tema para explicar la relación del docente con sus alumnos. Rogers (1996) explica que para desarrollar sus teorías, hizo un tejido entre las ideas de la educación centrada en el estudiante de Dewey (1943) con sus propias teorías de la terapia centrada en la persona.

Para identificar el estado actual del desarrollo y aplicación de la educación centrada en la persona se realizó una búsqueda sistemática. A continuación, se presenta el resultado de la búsqueda en relación a las investigaciones más recientes de estos temas. Además, se incluyó lo relacionado a las investigaciones recientes acerca de la enseñanza de tipografía y caligrafía.

Se realizó una búsqueda sistemática en cuatro bases de datos, Ebsco, Web of Science, ERIC y Redalyc. La indagación inicial se realizó con la idea de que más que la persona, el interés estaba en el ser humano en su rol de estudiante, por lo tanto, primero se buscó bajo el término de "Student Centered learning", a través de la opción avanzada en los campos título, resumen o palabras clave, adicionalmente se delimitó a los artículos publicados en inglés o español, entre los años de 2007 a 2018 en revistas académicas arbitradas. Para los criterios de inclusión se descartaron (a) los artículos que no fueran de educación, luego (b) se eliminaron los artículos que por título no mostraran una relación directa con el tema, y por último, (c) por el resumen se dejaron de lado los artículos que el tema no fuera relacionado con la presente investigación. Esta primera búsqueda dio como resultado que el término *Student Centered learning* se refiere a las metodologías de enseñanza activa, más que a la relación del docente con el alumno, por lo que se incluyó el término *Person-centered learning* y bajo los mismos criterios de inclusión, también se incluyeron los términos *typography learning* y *calligraphy learning*. A continuación, se muestra un diagrama de la búsqueda.

Artículos obtenidos en las bases de datos a partir de los criterios de búsqueda $n = 3,280$	
	Descarte de artículos duplicados $n = 11$
	Artículos descartados al aplicar criterios de inclusión $n = 3,222$
Artículos incluidos en la revisión sistemática $n = 47$	

**Figura 2** Diagrama de búsqueda y selección de las fuentes analizadas.

De los 3,280 artículos que arrojó la primera búsqueda, se excluyeron once artículos duplicados y al analizarlos con los criterios de selección, 47 de ellos cumplían con los criterios establecidos. De estos 47, 37 fueron escritos en inglés, nueve en español y uno en español e inglés. Los 46 artículos fueron escritos en 22 países, de estos, quince fueron de Estados Unidos, cinco de España, cinco de Colombia, cuatro de Inglaterra, tres de Australia, y con un artículo, Turquía, Chile, Costa Rica, Cuba, Hong Kong, Irlanda, Italia, Malasia, México, Pakistán, Reino Unido, Rumania, Sudáfrica, Taiwán y Venezuela.

El propósito de esta búsqueda fue realizar un estudio sobre el estado del arte con respecto a los cuatro ejes centrales del tema; el aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje centrado en la persona, la enseñanza de tipografía y la enseñanza de caligrafía. Los resultados muestran que de manera aislada se han investigado estos temas, y no hay investigaciones que consideren íntegramente el aprendizaje de la tipografía con el desarrollo personal del estudiante hacia su vida profesional.

Las investigaciones de la educación centrada en el estudiante demuestran que es la metodología de aprendizaje más adecuada para que la persona se integre a la vida profesional para cubrir las demandas de la sociedad actual. La vida personal del estudiante universitario puede ser un impedimento para el aprendizaje óptimo o puede ser un incentivo para un mejor desarrollo profesional. Si la persona tiene un espacio para mirarse y reconocer sus emociones, puede tener herramientas para tomar decisiones más adecuadas en su formación profesional. La tipografía es una herramienta de comunicación visual, la mejor manera de aprenderla es

a través de la práctica. En la clase de tipografía, el alumno aprende a utilizar el color, la línea y la forma para comunicar, no sólo el mensaje textual, sino también la emoción del mensaje. Si el alumno de tipografía puede familiarizarse con sus emociones, reconocerlas y nombrarlas, le será más sencillo comunicar de manera efectiva la emoción de sus mensajes visuales.

#### **4.1 Estado actual del arte**

La educación centrada en el estudiante utiliza metodologías que permiten aplicar el conocimiento de manera práctica y ayudan a analizar problemas y proponer soluciones viables, además, desarrolla habilidades interpersonales que le facilitan trabajar en equipo y relacionarse con otros profesionistas. El aprendizaje de la tipografía con metodologías activas lleva al alumno a plantear soluciones de comunicación visual para problemas específicos de diseño. Un estudio realizado por Altay (2014) demuestra los paralelos que hay entre la educación centrada en el alumno y el enfoque centrado en el usuario en las disciplinas de diseño. Los métodos de instrucción que utiliza son la promulgación de roles, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en casos y la reflexión. Estos métodos de enseñanza, en diseño han sido probados como efectivos.

La metodología de enseñanza activa mejora la profundidad y el alcance del aprendizaje de los alumnos y requiere ser abordada desde la identidad única del alumno (Keengwe, Onchwari & Onchwari, 2009). La educación centrada en el estudiante le apuesta a un aprendizaje activo, donde el estudiante tendrá aprendizajes más significativos, por consiguiente, será un aprendizaje valioso que podrá aplicar en su vida profesional.

El enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante alienta al alumno a tener más responsabilidad por su aprendizaje y es un proceso que depende en gran medida de la confianza profesional para “dejar ir” las responsabilidades tradicionales de enseñanza (McCabe & O'Connor, 2014). Este enfoque permite al alumno desarrollar su capacidad de aprendizaje profundo, autorregulación, orientación centrada en el interés personal, uso del conocimiento y cooperación (Gargallo, Pérez, Verde & García, 2017). Involucrar al alumno en la planeación del curso ayuda a que se responsabilice de su aprendizaje y lo ayuda a alcanzar información más valiosa para su formación (Çubukçu, 2012). Cuando el profesor ayuda a los estudiantes a desarrollarse social, emocional y académicamente en un clima

cálido y productivo, el estudiante se siente seguro de expresar sus ideas / opiniones y de cometer errores (Freiberg & Lamb, 2009).

Tangney (2014) sugiere que la literatura de enseñanza centrada en el estudiante no aborda a la persona íntegra, y se requiere de una metodología de enseñanza holística, que además de aprovechar las metodologías que ayudan al estudiante a construir el aprendizaje sobre el conocimiento previo, debe tener una intención y sentido práctico del aprendizaje, se debe considerar también el crecimiento personal y desarrollo del estudiante, para que éste pueda aumentar su conciencia y pueda construirse como profesional, no sólo en las competencias de la profesión sino también en las relaciones sociales para integrarse como ser humano en la sociedad.

Messetti, Dusi y Monia (2016) hablan de la importancia de enseñar a trabajar en equipo en la universidad, para esto proponen un modelo para la gestión de grupos-clase, no sólo para el aprendizaje de los contenidos, sino para aprender a generar un aprendizaje significativo en un contexto favorable al desarrollo del tejido social.

Un problema recurrente en la educación centrada en el estudiante, es que el alumno no le da crédito al profesor por su trabajo y éste no cumple con las expectativas preconcebidas de enseñanza que tiene el estudiante (Orr, Yorke & Blair, 2014; Van Sickle, 2016; Fabela, 2009; Lumpkin, Achen, & Dodd, 2015) concluyen que es importante considerar la percepción del alumno, formas de mejorarla y tener en cuenta esto a la hora de evaluar los cursos, ya que los estudiantes señalaron la dificultad y la complejidad de los roles que se esperan del docente y los alumnos de forma individual y cooperativa.

Los textos que hablan acerca de la educación centrada en la persona abordan las emociones y la integración de éstas en su desarrollo de manera periférica. Wormington y Linnenbrink (2017) investigaron el aprendizaje centrado en la persona para alcanzar metas y encuentran que es una forma efectiva para la motivación personal. Higgs (2014) examinó el aprendizaje centrado en la persona para considerar la importancia de evaluar el aprendizaje intangible, como es el aprender a ser profesional, la actitud frente a la responsabilidad y el trabajo en equipo.

Freiberg y Lamb (2009) dicen que la enseñanza centrada en la persona es propicia para generar un énfasis socioemocional, conectividad escolar, un clima positivo en la escuela y en el aula y ayuda a la autodisciplina del estudiante. Estas cuatro dimensiones ayudan a compartir las responsabilidades entre profesor y alumno y construye relaciones significativas que pueden ser cruciales para el éxito académico, social y emocional. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ser responsables, se esmeran en hacer que la enseñanza y el aprendizaje funcionen. Al crear un clima positivo y de confianza donde los estudiantes se sienten seguros, pueden asumir más riesgos creativos, con curiosidad intelectual y pensamiento de alto nivel, que en el grupo ayuda a generar un fuerte sentido de comunidad.

Un tema importante a considerar en la vida académica es la evaluación, no sólo por los resultados, sino también por los aprendizajes intangibles, Higgs (2014) menciona la importancia en la formación universitaria de considerar valores que forman al profesional y que no son palpables, sin embargo, son fundamentales y críticos de una práctica exitosa, profesional y centrada en la persona. Freiberg y Lamb (2009) plantean la posibilidad de compartir la responsabilidad de evaluación entre el docente y el alumno, esto ayuda al ambiente de confianza y seguridad, ya que el miedo al fracaso o el error es un impedimento para que el alumno pueda explorar su creatividad.

Gluyas, Esparza, Romero y Rubio (2015) plantean un modelo de educación holístico a través de integrar la educación artística en la formación de la persona, ya que el ser humano es una entidad multidimensional, incorporar todas las inteligencias en su formación propiciará el desarrollo en sus diversas capacidades. Esta formación holística plantea la complementación de saberes; a partir del autoconocimiento proyectar el saber en conocer, que motive el aprendizaje continuo para saber hacer e impactar el desarrollo del entorno inmediato, con resonancia en la sociedad y en la humanidad.

Hue (2009) menciona que la caligrafía además de ser el arte de la escritura hermosa es también una práctica espiritual para promover el autocultivo, la autoconciencia y la autorreflexión de un individuo. Lescaille (2010) considera la caligrafía un medio propicio para el desarrollo de la creatividad, el gusto estético y la competencia comunicativa. Según Gruendler (2010), aprender la tipografía puede ser una experiencia de liberación, de autoconocimiento creativo; y si las calificaciones y los clientes se eliminan de la jugada,

dando prioridad a la experimentación y a la creatividad, las posibilidades de soluciones únicas e innovadoras son ilimitadas.

Los antecedentes más inmediatos del estudio del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y la educación, son los reportados en el Repositorio Institucional del ITESO (REI) por estudiantes de la maestría de Desarrollo Humano. El trabajo de Sierra (2018) aporta formas de mejorar el ejercicio docente desde el desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas, mismas que le ayudan al profesor a relacionarse de manera más humana con sus estudiantes. El trabajo de Barragán (2016) fue un reporte de su experiencia trabajando en el Centro de Actualización del Magisterio, con el objetivo de reivindicar la figura del docente para reconocerle como persona y la labor que desempeña, el reporte de un taller donde los participantes tuvieron un aprendizaje significativo para su vida diaria.

No existe en la literatura un vínculo directo entre la enseñanza centrada en la persona y la enseñanza de la tipografía, sin embargo, ambos temas pueden ser investigados de la mano para que libremente el estudiante pueda encontrar su voz gráfica, explorar su creatividad y su autoconocimiento, de esta manera podrá ser más consciente, disciplinado y responsable de su desarrollo, es por esto que el presente documento tiene una aplicación relevante para el campo.

## **4.2 Enfoque centrado en la persona**

### **4.2.1 Creatividad desde el desarrollo humano**

Un mundo donde los avances tecnológicos y los cambios en las estructuras sociales son arrolladoras, nos habla de la urgencia del desarrollo de la creatividad constructiva en las personas que integran la sociedad. La adaptación creativa es la única manera de sobrevivir en este mundo cambiante. Es por esto, que al campo de la educación le urgen pensadores creativos que rompan la tendencia estereotipada, y que permita nuevas formas de relacionarnos entre los seres humanos, los grupos y las naciones (Rogers, 1964).

La creatividad constructiva es intrínseca a todos los seres humanos. Decía Rogers (1964) que la creatividad debe de ser observable, las ideas creativas, deben ser plasmadas en

medios percibibles por los sentidos. La creatividad es la representación de la singularidad de la persona en su relación con los materiales, los acontecimientos, las personas o las circunstancias de su vida. El producto creativo puede manifestarse de múltiples formas y no está relacionado con una sola disciplina.

En casi todos los productos creativos hay un carácter selectivo con un acento en la disciplina y un intento por destacar la esencia del “yo”. La realidad existe en una multiplicidad de hechos confusos y ese “yo” estructura su relación con ella y tiene su propia manera de percibirla y representarla para así darle de manera sintetizada su propio orden.

No se puede formular una descripción precisa del acto creativo, ya que su naturaleza lo hace indescriptible. La creatividad es lo desconocido, que no se puede conocer hasta que ocurre, lo improbable que se vuelve probable. “En un sentido muy general, podemos decir que un acto creativo es la conducta espontánea que tiende a surgir en un organismo abierto a todas sus vivencias internas y externas y capaz de ensayar de manera flexible todo tipo de relaciones” (Rogers, 1964, p.307).

Según Rogers (1964), la principal motivación del acto creativo del ser humano es la tendencia a realizarse, el impulso interno por llegar a ser todas sus potencialidades, por expresar todas las capacidades del organismo o del sí mismo. Esta tendencia puede estar bloqueada por capas de defensa psicológicas, está latente en todos los seres humanos y sólo espera las condiciones adecuadas para ser liberada. Barceló (2003) dice que la promoción del crecimiento desde el enfoque centrado en la persona promueve en el ser humano la capacidad de elegir, la creatividad, la valoración y la autorrealización. Una persona que vive en las condiciones adecuadas para su desarrollo será más propensa a ser creativa, esta creatividad le ayudará a tener más apertura a su entorno, de esta manera será más tolerante en las relaciones y más abierta a lo nuevo.

La persona crea porque eso la satisface y lo siente como una conducta autorrealizadora. Cuando la persona permanece abierta a todas sus experiencias y las diversas sensaciones y percepciones de manera consciente, sus creaciones tenderán a ser constructivas para sí misma y para los demás. Si la persona reprime el acceso a la conciencia de grandes sectores de su experiencia, sus formaciones creativas podrán ser estereotipadas, patológicas

o socialmente negativas. Si la persona es capaz de abrirse a todos los aspectos de su experiencia, puede reconocerse íntegramente, con sus impulsos hostiles y sus deseos de amistad y convivencia, entonces, se comportará de manera armoniosa, integrada y constructiva (Rogers, 1964).

La creatividad y la terapia se superponen, lo que es creativo, frecuentemente es terapéutico y lo que es terapéutico frecuentemente es un acto creativo (Rogers, 1993). Cuando se usa el arte para la autosanación no se trata de hacer cosas bellas, sino de dejarse llevar para expresar, para liberar. El uso de las imágenes libres permite a la persona autoexplorarse y comunicarse de maneras más integrativas.

Los colores, las formas y los símbolos son lenguajes del inconsciente con significados particulares para cada individuo, al escuchar la explicación de las creaciones personales, ayuda a mirar el mundo como lo ve la otra persona. Este tipo de expresión ayuda a descubrir, experimentar y aceptar el mundo particular desconocido (Rogers, 1993). Todos los seres humanos son capaces de ser profunda y maravillosamente creativos, esa creatividad la pueden utilizar para relacionarse entre personas o para pintar un cuadro. La conexión con la creatividad le permite a la persona integrarse con todos sus recursos y potenciales.

El diseño es reconocido como una profesión altamente creativa, sin embargo la creatividad es como un músculo y requiere ser ejercitada. Pocos son los alumnos de diseño que están dispuestos a explorar su creatividad y ser creativo suele ser algo que se da por sentado. Además la manera de evaluar los resultados de la exploración creativa es compleja porque requiere de la experimentación y del error para seguir evolucionando y generalmente los profesores no crean el clima propicio para esta búsqueda. La enseñanza de la tipografía requiere de una exploración creativa desde el uso de la herramienta, la comunicación y las posibilidades de reinterpretación que puede alcanzar la persona. Según Gruendler (2010), aprender la tipografía puede ser una experiencia de liberación, de autoconocimiento creativo, y si se da prioridad a la experimentación y a la creatividad, las posibilidades de soluciones únicas e innovadoras son ilimitadas.

#### 4.2.2 Condiciones internas de la creatividad constructiva

Para que una persona pueda explorar su torrente creativo, tiene que tener una motivación interna para realizarla, no basta que un profesor la empuje en su exploración y cumplir con la tarea. Según Rogers (1964) existen tres condiciones internas que permiten la búsqueda creativa.

- A. Apertura a la experiencia. Rogers (1964) menciona que, a mayor apertura, la persona percibe la realidad tal como es, y si la persona tiene una actitud defensiva, percibirá su realidad según categorías predeterminadas. Es a través de la apertura a la experiencia, que la persona tiene una actitud de adaptabilidad y permeabilidad a los límites conceptuales de creencias y percepciones. De esta manera es capaz de aceptar información contradictoria o ambigua. Sin esta apertura la persona no podrá desarrollar su creatividad constructiva. Rogers (1993) dice que, para expandir la habilidad de ser creativo, la persona necesita practicar estar abierta a la experiencia así tal cual es, en lugar de verla a través de filtros.
- B. Un foco de evaluación interno. Una condición fundamental de la creatividad dice Rogers (1964), es que la fuente de los juicios evaluativos debe de estar dentro de la persona. La persona en lugar de buscar elogios o rechazos externos debe ser capaz de preguntarse si su creación lo satisface. Si expresa alguna parte de sí misma, su sentimiento o pensamiento. Es importante en el proceso creativo, que la persona lo sienta como un “yo en acción”, como una realización de sus potencialidades. Sentirá satisfacción por su producto sin que la evaluación externa pueda modificar el sentido fundamental. Según Rogers (1993) esto desarrolla en la persona un agudo sentido de sus talentos y habilidades, de esta manera, aumenta el autoestima.
- C. La capacidad de jugar con elementos y conceptos. Con una mente abierta y autovaloración, la persona tendrá la capacidad de jugar con ideas, colores y formas que generan una exploración libre, intuitiva y con una visión nueva y significativa de la vida. “Es como si en el despilfarro de miles de posibilidades aparecieran una o dos formas evolutivas con cualidades que les confieren un valor permanente” (Rogers, 1964, p.307).

La naturaleza misma del acto creativo implica que no puede forzarse para que suceda, según Rogers (1964), sólo se pueden establecer las condiciones externas y enriquecer las condiciones internas. De la misma manera en que el campesino prepara las condiciones para que una semilla germine, Rogers (1964) dice que, al crear condiciones de seguridad y libertad psicológica, el terreno creativo será más fértil.

#### **4.2.3 Condiciones externas para el proceso de la creatividad constructiva**

Hay condiciones externas que nutren y fomentan las condiciones internas mencionadas, Carl Rogers (1964) menciona dos, la seguridad psicológica y la libertad psicológica y Natalie Rogers (1993) añadió una tercera que es: ofrecer experiencias estimulantes y desafiantes.

Rogers (1964) menciona que es fundamental generar un clima de seguridad para que la persona pueda sentirse libre de explorar todas las áreas de su vida, de igual manera, para explorar su creatividad en un terreno donde nadie lo ha hecho. Barceló (2003), reconoce este clima como esencial para la comunicación y la acción creativa. Menciona también que, el facilitador debe de ser capaz de transmitir este clima de seguridad con sus actitudes y condiciones dentro del grupo, de esta manera impulsará el proceso creativo y de comunicación desde el momento en que se “rompe el hielo”. Según Rogers, (1993) la creatividad es como un jardín secreto que debe tener un suelo fértil. Fomentar el proceso creativo es como preparar el suelo fértil. Es tarea del facilitador crear el ambiente psicológicamente seguro, a través de sus actitudes y de establecer un espacio seguro para los participantes. Más que desarrollar un método es ofrecer una oportunidad para explorar.

El clima de seguridad psicológica se establece, según Rogers (1964) mediante tres procesos relacionados entre sí.

1. Aceptación incondicional del individuo. Cuando se le puede demostrar a la persona, sin importar su condición o comportamiento que es valiosa por derecho propio y en su desarrollo, cuando el facilitador capta las potencialidades de la persona y puede depositar en él una fe incondicional, dice Rogers (1964), que estará estimulando la creatividad. Si la persona percibe esta actitud, se sentirá en una atmósfera de seguridad y aprenderá que puede ser lo que es, sin disimulo ni disfraces. Cuando la persona se siente aceptada incondicionalmente, podrá descubrir lo que realmente es,

así intentará realizarse de maneras nuevas y espontáneas, desde sus aspectos más creativos.

2. Crear un clima carente de evaluación externa. Según Rogers (1964), es de vital importancia dejar de juzgar al otro según nuestros criterios de evaluación. Si la persona se encuentra en un ambiente donde no es juzgada, experimentará una sensación de libertad. La evaluación es una amenaza y crea una defensa que bloquea el sector de la experiencia. Cuando la persona puede reconocer el centro de evaluación dentro de sí misma, avanza hacia la creatividad.
3. Comprensión empática. Cuando la persona se puede sentir comprendida desde su punto de vista; desde esta perspectiva, el facilitador puede entrar en el mundo privado de la persona, verlo tal como ella lo ve y seguir aceptándola; entonces ésta se sentirá segura de explorar su creatividad en formaciones nuevas y variadas desde su relación con el mundo. Rogers, (1993) dice que el facilitador necesita responder de manera que la persona se sienta comprendida, se puede apoyar con técnicas de escucha activa como la paráfrasis y el reflejo. La clave de la empatía es tener una intención genuina de entendimiento preciso de las emociones y los conceptos mentales que la persona quiere representar.

La libertad psicológica para fomentar la creatividad requiere, según Rogers (1964), permitirle al individuo una absoluta libertad de expresión simbólica. La aceptación incondicional, deja a la persona una libertad de pensar, sentir y ser, lo que guarda en lo más profundo de sí mismo; estimula la apertura y el juego espontáneo con los perceptos, conceptos y significados.

La libertad de expresión simbólica es un liberador de la creatividad, sin embargo, convertir en conductas los estímulos y sentimientos, puede ser destructivo y generar culpa, por eso deben mantenerse dentro de los límites sociales. Por el contrario, la expresión simbólica no necesita restricciones. La aceptación incondicional es el permiso para ser libre, lo que significa también que la persona es responsable. La libertad de ser uno mismo de manera responsable promueve un foco de evaluación seguro dentro de uno mismo y da origen a las condiciones internas de la creatividad constructiva.

Ofrecer experiencias estimulantes y desafiantes, según Rogers, (1993) ayudan a fomentar la creatividad. La seguridad y la libertad psicológica son el abono y los nutrientes para la creatividad, pero se requiere de la semilla para hacer florecer el jardín creativo. Es por esto que se requieren experiencias diseñadas para involucrar a la persona en el proceso creativo.

La mayoría de las personas han intentado ser creativas en un ambiente inseguro, un espacio donde fueron evaluadas y criticadas. Generalmente esto trunca la exploración artística creativa e invalida a la persona como un ser capaz de expresar su creatividad.

“Es una experiencia completamente diferente, para la mayoría de las personas, que se le ofrezca la oportunidad de explorar y experimentar con una amplia variedad de materiales en un espacio seguro, sin juicio. Tal configuración da permiso para ser auténtico, para profundizar, para ser como un niño.” (Rogers, 1993, p.18).

#### **4.2.4 Enseñanza centrada en la persona**

La postulación de la tendencia formativa, según Cornelius-White y Kriz (2014) es el orden que emerge, cambia y se desarrolla sin la imposición de un ordenamiento exterior. Este concepto es un pilar fundamental que utilizó Rogers para desarrollar sus teorías, es un proceso natural de “autoactualización” que tienen todos los seres humanos, no puede ser impuesto desde afuera y requiere la confianza de permitir que emerja de manera natural. La facilitación de la tendencia formativa nos pide “confiar” y estar abiertos a las posibilidades de desarrollo, respetando la singularidad de los seres humanos. “Los escritos educativos de Rogers (1964, 1996) realzan la tendencia formativa más amplia... Rogers examina la necesidad de aprender a aprender, o de adaptarse a la condición de cambio para que la humanidad pueda sobrevivir” (Cornelius-White & Kriz, 2014, p.61)

El aprendizaje significativo, según Rogers (1964), es una manera de aprender que marcará una diferencia en la conducta y personalidad, es un aprendizaje profundo, que se entreteje con cada aspecto de la existencia de la persona, mucho más allá de aumentar el caudal de conocimientos, marcan una verdadera diferencia en su vida. En la medida en que estas experiencias sean enriquecedoras, la motivación para el aprendizaje será impulsada por la inclinación del organismo por explorar todas las direcciones de su desarrollo potencial.

Cornelius-White (2006) afirma que a través de la enseñanza centrada en la persona se logra una relación positiva y facilitadora entre profesores y estudiantes.

El estudiante universitario habitual, tiende a permanecer pasivo ante los cursos obligatorios y no hace un esfuerzo por encontrar un sentido en la materia. Dice Rogers (1964) que si el estudiante logra encontrar en la materia una experiencia que pueda servirle para resolver problemas que le interesan, experimenta una sensación de libertad y un verdadero adelanto en su desarrollo. Para esto Rogers (1964) menciona que es más importante que el profesor sea coherente y auténtico en la relación, más que cumplir con todo el programa o utilice técnicas audiovisuales modernas. De igual manera, el docente debe ser capaz de aceptar al alumno tal como es, para que ocurra el aprendizaje significativo. Cornelius-White (2006) dice que la educación centrada en la persona se basa en la formación de relaciones facilitadoras, caracterizadas por la empatía, el respeto y la sinceridad. El facilitador debe de formar una relación donde se interese por las metas del alumno y la manera en que las logra y lo que le hace sentir, de igual manera tener un interés en quién es cada persona que conforma su clase.

La educación centrada en la persona comparte el poder y la responsabilidad entre profesores y estudiantes (Cornelius-White, 2006). El facilitador les puede pedir a los estudiantes que decidan qué aprender y cómo lo aprenderán. Un educador debe poner a disposición del alumno sus materiales y recursos; sin embargo, no debe imponerlos a sus alumnos (Rogers, 1964). El profesor puede mostrar a sus alumnos que posee conocimientos y experiencia en un campo determinado de estudio, mas no debe hacer sentir a los alumnos que deben usarlos. Estos recursos los debe considerar como guías, no expectativas o imposiciones. Todo esto se basa en la confianza a la tendencia autorrealizadora de los estudiantes. Según Cornelius-White (2006), el facilitador también puede aprender, especialmente, aprender a relacionarse con cada persona en específico y aprender cómo facilitar el aprendizaje de esa persona.

En relación a un grupo de enseñanza convencional, en la enseñanza centrada en la persona, según Rogers (1964), se logra un nivel más avanzado de adaptación personal, mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte de la currícula, el alumno es más creativo para resolver problemas y más responsable de sí mismo. Al compartir la

responsabilidad, el alumno comprenderá críticamente su propio proceso de aprendizaje (Cornelius-White, 2006). De esta manera el alumno amplía su forma de pensar y sus horizontes como agente de cambio en su propio yo y su entorno. Probablemente se sentirá más satisfecho con su aprendizaje ya que desempeñará un papel activo.

#### **4.2.5 Condiciones para la facilitación de la enseñanza centrada en la persona**

Para que el aprendizaje centrado en la persona suceda, Kunze (2013) explica que se deben promover cualidades actitudinales del facilitador, más allá de métodos o técnicas. Lo que fomenta que la persona tenga interés por aprender, es poner más atención en la relación. A continuación, se describen las condiciones actitudinales, como las propone Rogers (1964).

**Congruencia:** un facilitador congruente, el grupo lo percibe genuino, natural, espontáneo y real, más que como un experto en el tema. Se abstiene de introducir agendas ocultas, metas personales, trucos y el establecimiento de reglas. “La congruencia se refleja en la capacidad de ser consciente de la propia experiencia interna y comunicarla” (Kunze, 2013, p.118). El facilitador es real cuando puede mostrarse tal cual es, sin pretensiones, sin defensas, si el grupo puede percibir al facilitador como genuino, entonces, será más fácil promover la confianza en el grupo de estudio.

**Consideración positiva incondicional:** requiere de una aceptación sin prejuicios de parte del facilitador hacia la alteridad de la persona, incluyendo sus diferentes actitudes, sentimientos e ideas. Si la persona experimenta una aceptación positiva incondicional, podrá seguir sus objetivos de aprendizaje y caminos hacia su desarrollo en una forma de autoaceptación y juzgar su proceso de manera autorresponsable (Kunze, 2013).

**Fe en el organismo humano:** desde la base en la confianza de que la persona puede realizar su propio potencial, el facilitador puede proveer oportunidades que le permitan elegir su propia dirección de aprendizaje (Kunze, 2013). El respeto del potencial de autodeterminación y de la libertad de elección de estilos de aprendizaje, es la base de esta actitud para el aprendizaje significativo.

**Empatía:** el facilitador debe tener la habilidad de captar la realidad subjetiva de la persona, y si la persona puede sentirse comprendida en sus ideas y emociones, es más

probable que pueda aceptarse tal como es y ver sus problemas más significativos, esta condición le permitirá avanzar en su proceso personal de aprendizaje (Kunze, 2013).

**Reconocer problemas personales/incongruencia:** el facilitador puede ayudar a la persona a tomar conciencia de los problemas personales que surjan en el camino de la exploración. Estos problemas pueden ser miedo o ansiedad, puede ser que esté interesada en aprender algo, pero al mismo tiempo, existe el riesgo de tocar algo perturbador (Kunze, 2013).

Rogers (1964) dice que estas condiciones relacionales deben ser percibidas y aceptadas al menos en un grado mínimo por los estudiantes, para que el aprendizaje pueda ocurrir. Esta condición es crucial para que la experiencia real del grupo fomente el crecimiento. De esta manera fomentará una comunicación de confianza y seguridad, puede disminuir el temor al cambio y promueve un aprendizaje significativo. Así dice Kunze (2013) que se desenvuelve el potencial del grupo cada vez más y los participantes se apoyan mutuamente en su proceso de aprendizaje.

Aplicar este tipo de aprendizaje, no significa estar sin estructura ni una actitud de dejar hacer sin rumbo por parte del facilitador. No es una técnica, es un enfoque genuino centrado en la persona para la educación, es una forma de ser. (Rogers, Freiberg & Rogers, 1996). El asunto esencial es que la libertad concedida dentro de estos límites es real y las personas las perciben como honesta y genuina, esto fortalece la autodisciplina, el autoconocimiento y la habilidad para determinar las acciones necesarias para crecer y desarrollarse como persona (Freiberg & Lamb, 2009).

### **4.3 Educación centrada en el estudiante**

El aprendizaje centrado en el alumno ha sido estudiado por más de 100 años por filósofos como John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, Ferriere, Rousseau, Freinet, Howard Gardner, Gianni Rodari, Bruno Ciari, Maria Montessori y otros. Sus resultados han informado sobre los beneficios de la experiencia práctica, ya que, al involucrar al estudiante en la toma de decisiones, se incrementa el interés y la responsabilidad del estudiante por su desarrollo. (Çubukçu, 2012). Más allá de generar conocimiento, aprender debe ser un incentivo para que los alumnos sean activos en el contexto de la cultura, la comunidad y las

experiencias pasadas. La enseñanza centrada en el estudiante está fuertemente influenciada por el constructivismo, el naturalismo, el existencialismo, el humanismo y las filosofías progresistas.

El aprendizaje centrado en el estudiante coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Es un modelo en el que los estudiantes desempeñan un papel activo en sus propios estilos y estrategias de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante ayuda a mejorar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo (Çubukçu, 2012).

Este modelo de enseñanza conduce a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo de cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender (Lazo & Zachary, 2008). Fomenta la autonomía del alumno y el aprendizaje y desarrollo de habilidades de autorregulación. La labor del profesor se convierte en generar buenos entornos y experiencias que fomenten el aprendizaje, de esta manera se vuelve un mediador entre el contenido y el alumno. El profesor utiliza metodologías que permiten al alumno desarrollar un aprendizaje activo y comprometido: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, trabajos de investigación, etc. (Gargallo, Pérez, Verde, Irene & García, 2017).

La literatura utiliza el término de enseñanza centrada en el estudiante para referirse tanto a las técnicas de enseñanza activa como a la visión global de la persona. Para este trabajo cuando se mencione la enseñanza centrada en el estudiante se hablará de las técnicas de enseñanza activa y cuando haga referencia a la enseñanza centrada en la persona se estará considerando a la persona de manera holística, el clima de seguridad psicológica en el aula, la actitud del facilitador y la libertad del estudiante para explorar todas sus posibilidades. La enseñanza centrada en la persona se refiere más a la actitud del facilitador, su manera de ser, para generar en clase un ambiente que ayude a que la persona adopte un compromiso de estudiante, una vez que la persona se asume responsable de su aprendizaje, las técnicas de la enseñanza centrada en el estudiante son las adecuadas para que el alumno pueda explorar su formación con libertad.

## **4.4 La enseñanza de tipografía para el diseño de comunicación**

### **4.4.1 La tipografía**

La tipografía es el arte de hacer visual el lenguaje, es funcional y expresiva a la vez, su función es comunicar mensajes de forma efectiva y precisa, para transmitir su significado intelectual y su contenido emocional. Todo mensaje escrito transmite información objetiva y aporta indicaciones subjetivas para la interpretación de su contenido. “La tipografía aspira a integrar y equilibrar la forma y la función, reconociendo la importancia de ambas por igual” (Kunz, 2003, p.8).

La tipografía es la organización de letras en el papel o en la pantalla. Considera la alineación de las letras, las palabras y los párrafos, el espaciado, el ordenado y la forma para transmitir de la mejor manera el mensaje tanto en el significado como en la emoción que quiere comunicar el autor (Lupton, 2011).

### **4.4.2 La caligrafía**

La caligrafía es el arte de la escritura hermosa, es también una práctica espiritual para promover el autocultivo, la autoconciencia y la autorreflexión de un individuo (Hue, 2009). Es una práctica de atención que puede llevar a sus practicantes a reflexionar con su mente y con su corazón y ayuda a generar una relación armoniosa con los demás y con la naturaleza. La caligrafía tiene tres cualidades que la identifican; legibilidad, belleza y carácter. Para lograr estas tres cualidades, la caligrafía requiere desarrollar un sentido de atención plena en cada momento que se logra con la práctica. Esta práctica, para lograr la estética, requiere de una mente tranquila y concentrada en cada momento.

Lescaille (2010) considera la caligrafía un medio propicio para el desarrollo de la creatividad, el gusto estético y la competencia comunicativa. En su enseñanza, la caligrafía asume los elementos componentes del proceso de comunicación: mensaje, emisor, receptor, el canal, situación, códigos y circunstancias.

#### **4. 5 Conclusión integrativa del estado del arte y teórico con la tipografía**

Según Gruendler (2010) la enseñanza tipográfica debe desarrollar habilidades para pensar y hacer. Aprender a diseñar para comunicar. Se debe de alentar a las preguntas, los intentos, los éxitos y los fracasos, de esta manera, el conocimiento tipográfico prevalecerá. La industria tipográfica es intrigante, compleja y está en constante cambio, el enfoque de la educación centrada en la persona es justo lo que necesita, ya que generará un ambiente seguro para la exploración creativa y así el alumno podrá estudiar la mejor manera de transmitir información objetiva y su contenido emocional.

Un enfoque genuino centrado en la persona para la educación es una forma de ser (Rogers, Freiberg & Rogers, 1996). Ésta es una cualidad actitudinal que debe desarrollar el facilitador para generar las condiciones adecuadas que fomenten una relación de comunicación, confianza y seguridad, así disminuirá el temor al cambio y promoverá el aprendizaje significativo, basado en la tendencia autorrealizadora de la persona.

## **V. Marco metodológico**

### **5.1 Diseño de la investigación**

Este trabajo se enmarca en la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, esta metodología es la adecuada para captar una realidad subjetiva desde el modo en que es vivida por los actores y permite respetar su totalidad (Martínez, 2006). El método fenomenológico permite descubrir la esencia y captar las realidades que son poco comunicables y que son determinantes para comprender la vida psíquica de cada persona.

Se utilizó la propuesta de reducción como una estrategia para ir de lo empírico a la lógica deductiva, ésta ayuda para explicar la emergencia del fenómeno estudiado (Dantas Guedes & Moreira, 2009). La descripción de la experiencia vivida es esencial en la investigación fenomenológica. La reducción fenomenológica requiere detener todas las afirmaciones espontáneas en que vivimos, para así poderlas comprender y explicar al observar el fenómeno.

Dentro de la investigación cualitativa y fenomenológica, está el estudio de caso, éste se utiliza para analizar una unidad, ayuda a responder el planteamiento del problema y probar la hipótesis (Martínez, 2011). En el estudio de caso se va generando la hipótesis conforme se recolectan y analizan los datos e intenta integrar teoría y práctica. Para dar credibilidad a la investigación, se documentará la evidencia de manera sistemática, completa y se ofrecerán detalles específicos del desarrollo de la investigación.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el estudio de caso sirve para disponer de herramientas que ayudan a la toma de decisiones en la gestión y en las instituciones. Se basan en procesos o soluciones que fueron probados en otros contextos. Aporta evidencias para detectar lo que sirve y lo que no, funciona como ejemplo para fortalecer competencias, generar estrategias, identificar riesgos y mejorar la habilidad para mitigarlos. Mostrar las lecciones aprendidas en un caso de estudio permite compartir la experiencia a partir de lo vivido en una situación específica, para facilitar y mejorar el uso de conocimiento (BID, 2011). En esta investigación, se analizará un escenario, el estudio de caso es una metodología adecuada para la presentación de resultados, ya que a partir de la

reconstrucción de los hechos se podrá compartir y explicar el conocimiento adquirido a través de la experiencia.

De esta manera se plantea realizar una intervención en donde se ponga en práctica el ECP para evidenciar los efectos de un ambiente psicológico seguro, a través de una actitud de congruencia, comprensión empática y aceptación incondicional, para promover el desarrollo de la creatividad constructiva e incrementar el aprendizaje significativo.

## **5.2 Participantes**

Estudiantes inscritos en la materia de Fundamentos de la Tipografía, en el semestre de primavera 2019, impartida en la licenciatura de diseño en el ITESO. Fueron dos grupos de 15 estudiantes cada uno, entre 18 y 24 años, en el grupo A, 13 mujeres y 2 hombres, 12 de segundo semestre y 3 de cuarto semestre. En el grupo B, 12 mujeres y 3 hombres, 13 de segundo semestre, una de 5to semestre y una de 9º.

Todos los alumnos son solteros, sin hijos. Del grupo A, 8 son de Guadalajara y viven con sus padres y 6 son estudiantes foráneos que viven con otros estudiantes, todos estudiaron en preparatoria privada y 8 alumnos pasaron directamente de la preparatoria a la universidad, mientras que 4 alumnos trabajaron y viajaron después de terminar la preparatoria, una entró a otra carrera y otra no hizo nada al concluir sus estudios de preparatoria. Del grupo B, 11 son de Guadalajara, 12 viven con sus padres y 3 son estudiantes foráneos que viven con otros estudiantes, todos estudiaron en preparatoria privada y 9 alumnos pasaron directamente de la preparatoria a la universidad, 2 alumnos trabajaron, 2 se tomaron un año sabático, estuvo en otras universidades y otra viajó al concluir sus estudios de preparatoria.

En promedio el grupo A dedicó 16 horas a la semana para hacer tareas, de las cuales 3.4 eran para la materia de tipografía. El grupo B dedicó un promedio de 26.3 horas a la semana para hacer tareas, de las cuales 6 eran para la materia de tipografía.

## **5.3 Criterios de inclusión**

Que estén inscritos en la materia de Fundamentos de la tipografía, que accedan a participar en la investigación y que firmen la carta de consentimiento informado (Apéndice 2).

## **5.4 Criterios de exclusión**

Los alumnos que no accedieran a participar, se respetaría su decisión y no se integrarían en las dinámicas para recabar información. Ningún alumno se negó a participar.

## **5.5 Instrumentos**

Para recabar datos y reportar resultados de esta investigación se utilizó el grupo focal, cuestionarios, reflexión personal de autoevaluación y audio-grabación de la clase.

El grupo focal es un espacio que fomenta el habla entre los participantes y permite captar la forma de pensar, sentir y vivir de los integrantes del grupo, es un detonante para explorar las ideas de los integrantes y ayuda a recolectar datos cualitativos. La técnica de grupo focal se utiliza con la intención de provocar la espontaneidad y el diálogo entre los participantes, al poner las ideas en discusión se evitan las respuestas subjetivas (Peredo, 2011). El grupo focal es una herramienta muy útil para recolectar información, ya que permite enriquecer las opiniones de las personas mediante la interacción en el grupo, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes. Esta técnica ayuda a explorar los conocimientos y experiencias en un ambiente de interacción (Hamui & Varela, 2013).

El cuestionario es una técnica que permite recabar información cuantitativa y de valoración, se hace a través de una serie de preguntas organizadas en forma lógica. Existen dos tipos de cuestionarios, los de pregunta abierta y los de opción múltiple. En el primero se solicita al entrevistado que redacte su respuesta, mientras que en el segundo se le dan opciones de forma gradual y se le solicita que elija la que mejor describe su respuesta (Rodgers & Milton, 2013). El cuestionario es útil para conocer la opinión del público con respecto al tema y al contexto, se puede utilizar como referente para evaluar el desarrollo de una intervención (Messetti, Dusi & Monia, 2016).

La grabación de audio y video es una técnica para recuperar lo acontecido, permite captar todos los detalles de la sesión para analizar el discurso posteriormente. Sin embargo, es importante considerar que la presencia de una cámara puede influenciar en la actitud de las personas (Martínez, 2011). La grabación del audio ayuda para recuperar la entrevista de primera mano y facilita la transcripción de la información para ser analizada. La video

grabación permite observar la conducta y la postura física de los integrantes (Coffey & Atkinson, 2005).

La autoevaluación es un proceso para mirarse con ojos críticos y valorar el desempeño académico, fomenta el aprendizaje y refuerza la revisión de los procesos (Gargallo-López *et al.* 2017).

Las técnicas antes descritas fueron utilizadas de la siguiente manera:

### **1.- Grupo focal**

Se realizaron 4 sesiones semiestructuradas, moderadas por un facilitador, en un ambiente informal. De esta manera se logró la recolección de experiencias relacionadas con su manera de percibir la clase (Carey, 2005). A partir de preguntas generadoras (Apéndice 3), relacionadas con los temas vistos en clase y el ambiente de la clase, cada grupo focal se realizó al final del bloque. Éstos ayudaron a hacer una reflexión de cómo estaban percibiendo lo que sucedía en clase, también fueron útiles para detectar áreas de mejora en la manera de implementar la clase y en cómo aprovecharla mejor. Todos los grupos focales fueron videograbados para capturar todos los momentos.

La primera sesión fue para comprender la idea que percibieron los estudiantes con respecto a su compromiso con su formación; la segunda sesión, al finalizar el bloque de caligrafía, fue un sondeo a medio camino que permitió hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos aprovecharan de la mejor manera su clase; la tercer sesión, al finalizar el bloque de diseño editorial, ayudó para revisar cómo viven los alumnos la integración de los conocimientos; la cuarta sesión, al final del semestre, permitió tener información general con respecto a su vivencia en la clase. Las sesiones fueron videograbadas para garantizar captar los detalles importantes de las aportaciones de cada persona. Además, los grupos focales ayudaron a que los integrantes se dieran cuenta de lo que le pasaba a los demás en la clase, esto ayudó a que las personas aprendieran a través de la experiencia del otro, y les dio una visión holística de lo que estaba sucediendo en la clase.

### **2.- Cuestionario**

Se realizó una encuesta de tipo cuestionario (Apéndice 4) para recolectar información de la percepción del alumno con respecto a su vida como estudiante, se aplicó al inicio del semestre

y se aplicó al final del semestre para comparar los datos. Se utilizó como control pretest y post test para evaluar el avance de los alumnos.

### 3.- Audiograbación

Se audiograbaron las sesiones de revisión parcial de los ejercicios en clase, para mostrar la relación del profesor con los alumnos durante la clase y con respecto a su trabajo.

### 4.- Autoevaluación

Al finalizar cada bloque, se le pedía al alumno que realizara una reflexión personal con lo aprendido, su relación con el grupo y con el profesor, también se le pedía que hablara de su percepción de la libertad para aprender durante la clase y su percepción de la actitud del profesor durante la clase, en esta reflexión se le pedía al alumno que hiciera una autoevaluación de su desempeño.

### Tabla instrumentos códigos

Para la organización de la información, se generó una codificación de los instrumentos de recolección de datos. Para asegurar la confidencialidad, a cada alumno se le asignó un seudónimo para proteger su identidad. Al grupo con horario de lunes y jueves de 11 a 13 horas se le asignó la letra A, al grupo con horario de martes y viernes de 9 a 11 horas se le asignó la letra B.

Tabla 1. *Código de los alumnos*

Código de alumnos grupo A					Código de alumnos grupo B				
Futura	Óptima	Gill Sans	Myriad	Minion	Rockwell	Avant Garde	Helvética	Didot	Caslon
Bodoni	DIN	Officina	Bembo	Times	Bell Gothic	Georgia	Kosmik	Clarendon	Mistral
Akzidenz	Lucida	Garamond	Arial	OCR	Calibri	Bauhaus	Frutiger	Century	Montserrat

Tabla 2. Código de instrumentos

<b>Instrumento</b>	<b>código</b>	<b>fecha de aplicación</b>	<b>Forma de citar</b>
Cuestionario	CST1A	21/01/2019	CST1A-21-01-19
Cuestionario	CST1B	22/01/2019	CST1B-22-01-19
Revisión bloque 1	RV1A	24/01/2019 - 7/02/2019	RB1A- <i>fecha de la clase</i>
Revisión bloque 1	RV1B	25/01/2019 - 5/02/2019	RB1B- <i>fecha de la clase</i>
<i>Focus group</i> 1	FG1A	11/02/2019	FG1A-11-02-19
<i>Focus group</i> 1	FG1B	08/02/2019	FG1B-08-02-19
Autoevaluación 1	AV1A	14/02/2019	AV1A-14-02-19
Autoevaluación 1	AV1B	12/02/2019	AV1B-12-02-19
Revisión bloque 2	RV2A	14/02/2019 - 04/03/2019	RB2A- <i>fecha de la clase</i>
Revisión bloque 2	RV2B	12/02/2019 - 05/03/2019	RB2B- <i>fecha de la clase</i>
<i>Focus group</i> 2	FG2A	07/03/2019	FG2A-07-03-19
<i>Focus group</i> 2	FG2B	08/03/2019	FG2B-08-03-19
Autoevaluación 2	AV2A	11/03/2019	AV2A-11-03-19
Autoevaluación 2	AV2B	12/03/2019	AV2B-12-03-19
Revisión bloque 3	RV3A	11/03/2019 - 04/04/2019	RB3A- <i>fecha de la clase</i>
Revisión bloque 3	RV3B	12/03/2019 - 05/04/2019	RB3B- <i>fecha de la clase</i>
<i>Focus group</i> 3	FG3A	08/04/2019	FG3A-08-04-19
<i>Focus group</i> 3	FG3B	09/04/2019	FG3B-09-04-19
Autoevaluación 3	AV3A	11/04/2019	AV3A-11-04-19
Autoevaluación 3	AV3B	12/04/2019	AV3B-12-04-19
Revisión bloque 4	RV4A	11/04/2019 - 14/05/2019	RB4A- <i>fecha de la clase</i>
Revisión bloque 4	RV4B	12/04/2019 - 10/05/2019	RB4B- <i>fecha de la clase</i>

Tabla 2. Código de instrumentos (continuación)

<b>Instrumento</b>	<b>código</b>	<b>fecha de aplicación</b>	<b>Forma de citar</b>
<i>Focus group</i> 4	FG4A	16/05/2019	FG4A-16-05-19
<i>Focus group</i> 4	FG4B	14/05/2019	FG4B-14-05-19
Autoevaluación 4	AV4A	20/05/2019	AV4A-20-05-19
Autoevaluación 4	AV4B	17/05/2019	AV4B-17-05-19
Cuestionario	CST2A	20/05/2019	CST2A-20-05-19
Cuestionario	CST2B	17/05/2019	CST2B-17-05-19

Ahora explico cómo se usaron estos códigos para citar en resultados, cuando se menciona algo sucedido en alguno de los instrumentos, se utilizó el código correspondiente. Por ejemplo, si se quisiera mencionar algo acerca de la percepción de los alumnos en el segundo focus group del grupo B realizado el día 8 de marzo del 2019, se utilizó el código FG2B-08-03-19, donde de manera general las primeras letras se refieren a la técnica (FG, CST, RV ó AV), seguido de un número y una letra (2B) que corresponde al grupo y por último la fecha. Y para citar textualmente algo que dijo un alumno, se utilizó primero el seudónimo, las letras de la técnica, seguido del número de sesión, la letra del grupo y la fecha, a continuación, pongo un ejemplo: “Pero también me desestresa mucho el poder hacer muchas formas. Y sí me gusta, o sea, me estresa, pero me gusta” (Helvética, RV2B-26-02-19).

## 5.6 Definición de conceptos centrales

Los conceptos centrales para la investigación son los siguientes:

Tabla 3. *Definición conceptual*

Variable	Definición conceptual
Educación centrada en la persona	Relación positiva y facilitadora entre profesor y estudiante, basada en la libertad y la confianza en la tendencia formativa de la persona, donde el profesor es congruente con su experiencia, tiene una actitud de aceptación positiva incondicional y una comprensión empática. Esta relación, cuando es percibida por el alumno facilita el aprendizaje significativo, permite aflorar la creatividad del alumno, lo hace independiente y responsable de sí mismo (Rogers, Freiberg & Rogers, 1996).
Clima de seguridad psicológica	Se refiere a la actitud del facilitador en el aula, se logra mediante tres procesos relacionados entre sí (Rogers 1964); demostrarle a la persona que se le acepta incondicionalmente y es valiosa por derecho propio, crear un clima carente de evaluación externa y que la persona pueda sentirse comprendida desde su punto de vista.
Congruencia	Cuando una persona vive experiencias y las puede integrar adecuadamente simbolizadas en su persona (Rogers, 1959).
Aceptación positiva incondicional	Es cuando todas las experiencias relativas a una persona son consideradas como dignas, independientemente de los distintos valores (Rogers, 1959).
Empatía	Comprender el mundo tal como lo vive la otra persona, desde sus significados y sus componentes emocionales (Rogers, 1959).
Aprendizaje significativo	Es un aprendizaje profundo, que se entreteje con cada aspecto de la existencia de la persona, es una manera de aprender que marcará una diferencia en su vida, su conducta y su personalidad, la motivación para el aprendizaje es impulsada por la inclinación del organismo por explorar todas las direcciones de su desarrollo potencial (Rogers, 1964).

## 5.7 Procedimiento

Partiendo de que el objetivo general fue generar un ambiente de empatía y aceptación incondicional en el aula, que le permitiera al estudiante asumir un papel activo en la

generación de su conocimiento para su propio desarrollo e impulse su tendencia actualizante, se diseñó el siguiente procedimiento.

En todas las sesiones, era importante que el profesor fuera congruente y mantuviera una actitud de apertura genuina, una forma de ser desde el enfoque centrado en la persona, que validara la experiencia del alumno incondicionalmente y que le demostrara que comprendía su mundo tal y como él lo veía. Esta actitud promovería las condiciones adecuadas para fomentar una relación de comunicación, confianza y seguridad durante todas las sesiones.

En toda revisión de resultados el facilitador debía comenzar con una actitud fenomenológica e indagar qué es lo que el alumno quería hacer, comprender empáticamente qué es lo que quería comunicar, cómo creía el alumno que lograba transmitirlo, cómo se sentía el alumno con el resultado y qué mejoras creía que se le podían hacer. Si el facilitador creía pertinente hacer intervenciones, éstas debían ser desde el ser dueño de sus reacciones, Rogers (1993) sugiere que fueran en primera persona, desde lo que le pasaba a sí mismo cuando observaba el trabajo de la otra persona. Las recomendaciones debían ser incentivos para que el alumno continuara con su exploración.

El alumno además de las tareas y trabajos de clase elaboró una reflexión de lo sucedido en clase, donde incluía su autoevaluación, en esta reflexión, el alumno hacía un resumen de su experiencia, su aprendizaje y justificaba su calificación para el bloque.

A continuación, muestro la tabla de procedimientos donde se puede apreciar la distribución de los tiempos para cada bloque y la asignación de los ejercicios que se realizaron durante el semestre, esta tabla fue la estructura para el manejo de tiempos, y fue lo suficientemente flexible para ajustarla a lo que iba sucediendo con el grupo en el semestre. Tener una estructura de esta manera ayudó a que se cumplieran los objetivos de aprendizaje de la materia y los alumnos podían percibir que dentro del manejo de la libertad había una estructura que contenía la clase. Separarla por bloques fue útil para que pudieran percibir el avance en los temas, también que el alumno pudiera evaluar sus resultados y daba pauta para aplicar los *focus group* y hacer una revisión de lo que estaba sucediendo con el grupo.

Tabla 4. *Procedimiento*

Sesión	Objetivo	Actividad	Actitud del facilitador
1	<p>Encuadre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un clima de confianza, comunicación, aprendizaje, encontrar sentido a la materia, que valga la inversión económica y de tiempo.</li> <li>- Dar a conocer los objetivos de la materia, alcances esperados y su aplicación en la vida profesional.</li> <li>- Conocer a los integrantes del grupo, conocer sus expectativas acerca de la materia, de su vida de estudiante, de su vida profesional, visión universitaria, visión de formación de diseño, visión de la tipografía.</li> <li>- Explicar los objetivos de la investigación. Invitar a los alumnos a participar en la recopilación de datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de conexión creativa 10 min</li> <li>- En etiqueta adherible cada alumno escribe su nombre (Como le gusta que le digan). 5 min</li> <li>- Encuadre 20 min.</li> <li>- Cada alumno se presenta, comparte lo que más le gusta y las expectativas que tiene para su formación como diseñador. 15 min</li> <li>- En una hoja (que entrega el maestro) cada alumno hace una composición con su nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento. 20 min</li> <li>- Análisis, puesta en común, revisar entre todos ¿Qué quiere comunicar? Actitud fenomenológica para comprender cómo la persona desarrolla y comunica sus ideas. 20 min</li> <li>- Aplicación de cuestionario. 10 min</li> </ul>	<p>Escucha</p> <p>Comprender su marco de referencia para conocer a los integrantes del grupo</p> <p>Valorar sus inquietudes</p>
2	<p>Dibujo libre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de conexión creativa con herramientas libres y en diferentes tipos de papeles 70 min</li> <li>- Análisis de resultados</li> </ul>	<p>Libertad de exploración</p> <p>Generar un clima carente de evaluación externa</p>
3	<p>Onomatopeya</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la tipografía como representación visual del sonido y la línea como canal para transmitir emociones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de conexión creativa, con herramienta caligráfica, designar un alumno por clase para traer el papel 10 min</li> <li>- Revisión de tarea 30 min</li> <li>- Ejercicios de exploración gráfica de sonidos generados en clase, representar el volumen, la duración y el timbre. 50 min</li> <li>- Análisis de resultados. 20 min</li> </ul>	<p>Clima de seguridad psicológica</p>

Tabla 4. *Procedimiento (continuación)*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Actitud del facilitador</b>
4	Autorretrato editorial, - Identificar los elementos principales de un formato editorial - Temario editorial	- Ejercicio de conexión creativa, con herramienta caligráfica 10 min - Revisión de tarea 30 min - Exploración de bocetaje editorial 10 min - Definición de características personales para generar un artículo autobiográfico. 15 min - Bocetación de diseño de doble página para artículo de revista 20 min - Realización de tarea	Clima de seguridad psicológica, con énfasis en la comprensión empática y aceptación incondicional
5	Comprender la geometría de la letra, como la estructura de unión de estilo e identificación de caracteres.	- Ejercicio de conexión creativa, con herramienta caligráfica 10 min - Revisión de autorretrato editorial 20 min - Práctica de geometría de la letra con caligrafía romana 70 min	Clima de seguridad psicológica, con énfasis en la comprensión empática y aceptación incondicional
6	Primer grupo focal - Evaluar si se percibe un clima carente de evaluación externa, y la autoevaluación	- Ejercicio de conexión creativa, con herramienta libre 10 min - Entrega de los 5 ejercicios, análisis de resultados 30 min - Grupo focal 70 min	Preguntas detonantes para incentivar el diálogo con respecto a su compromiso con su formación, ambiente de la clase y percepción de mi actitud frente al grupo.
7 - 12	Exploración caligráfica, el alumno aprenderá a usar las herramientas de caligrafía y aprenderá términos de tipografía en su exploración caligráfica	- Ejercicios para aprender a utilizar las herramientas caligráficas - Escritura caligráfica - Composición caligráfica - Propuestas de proyecto del alumno	Actitud de confianza en la tendencia autorrealizadora del alumno
13	Segundo grupo focal	- Entrega de propuesta caligráfica, análisis de resultados 30 min - Grupo focal 70 min	Preguntas detonantes para hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos puedan aprovechar de la mejor manera su clase

Tabla 4. *Procedimiento (continuación)*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Actitud del facilitador</b>
4 - 20	Diseño editorial	- Orden y jerarquía en la presentación de la información - Diseño editorial para artículo de investigación - Diseño editorial de bitácora de la clase	Actitud de confianza en la tendencia autorrealizadora del alumno
21	Tercer grupo focal	- Entrega de análisis de la selección tipográfica, propuesta editorial para el artículo de investigación y el diseño de bitácora, análisis de resultados 30 min - Grupo focal 70 min	Preguntas detonantes para hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos puedan aprovechar de la mejor manera su clase
22 - 30	Aplicación tipográfica	- Juego con el uso de la tipografía para comunicar mensajes de diseño	Actitud de confianza en la tendencia autorrealizadora del alumno
31	Cuarto grupo focal	- Revisión de bitácora y resultados de aplicación tipográfica 30 min. - Grupo focal 70 min.	Preguntas detonantes para tener información general con respecto a su vivencia en la clase
32	Entrega de calificaciones	- Entrevista personal con cada alumno - Aplicación de cuestionario.	Clima de seguridad psicológica

### **5.8 Consideraciones éticas**

Esta investigación está apegada al funcionamiento de la Guía nacional para la integración de los Comités de Ética en Investigación, a través de una carta de consentimiento informado (Apéndice 2), se respetó la privacidad y la autonomía de las personas, y se protegió la dignidad, los derechos, la seguridad y el bienestar de los participantes desde un valor científico.

### **5.9 Análisis de datos**

Para procesar la información, se inició por identificar los temas y patrones clave como lo proponen Coffey y Atkinson (2005). Del grueso de los datos se fueron sintetizando a unidades analizables y de ahí se crearon categorías. De estas categorías se analizaron los códigos, se vincularon en diferentes segmentos para detectar un elemento común, así se fueron formando los temas particulares. La codificación ayudó a organizar, recuperar e

interpretar los datos, para generar conceptos y temas. Estos conceptos y temas generaron categorías generales que ayudaron a formular nuevas preguntas y niveles de interpretación.

Una vez codificados los segmentos, se procedió a organizar los datos por su significado. Los conceptos se identificaron de los marcos teóricos, las preguntas de investigación y los datos mismos. Estos segmentos se reensamblaron y descontextualizaron para analizar la información desde otra visión más analítica que permitió generar más preguntas acerca de los datos para ir más allá y comenzar a pensar en posibles consecuencias que ayudaron a entender el problema desde una visión más holística.

El procedimiento para el análisis de datos siguió los pasos propuestos por Martínez (2006), categorización, estructuración, contrastación y teorización, que se explican a continuación.

## **1. Categorización**

En la etapa de categorización se analizaron los datos repetidas veces y a profundidad, para reflexionar acerca de la situación vivida y comprender lo que pasó. De esta manera se pudo encontrar acentos, nuevas realidades, o matices que no se habían detectado. En esta etapa era importante poner entre paréntesis todo lo preestablecido, para ver más allá de lo que ya se sabía. Desde la propedéutica fenomenológica hay que ver todo lo que hay y nada más.

Después de esta reflexión se crearon tres categorías de análisis para reportar los alcances de la intervención, a continuación, se describen las categorías:

En la primera categoría se analizaron los elementos que contiene un ambiente psicológico seguro para crear un aula segura para aprender, la importancia de confiar en el organismo humano, la actitud que debe tener el facilitador en el aula y la manera en que éste puede aprender de la relación con los alumnos.

La segunda categoría revisó la manera en que el alumno vivió su exploración creativa dentro de un ambiente de libertad, se analizó la motivación para ser creativo, como la creatividad es un medio de autoconocimiento, las condiciones internas que requiere tener el alumno para crear y la relación entre la tipografía y la creatividad.

Por último, en la tercer categoría se examinaron los frutos de un clima propicio en el aula, aquí se observó cómo los integrantes del grupo generaron relaciones significativas entre sí, la relación positiva que se generó entre el facilitador y los alumnos, la forma en que compartieron la responsabilidad de lo sucedido en la clase, la manera en que integraron el conocimiento para resolver problemas de su interés, como asumieron riesgos creativos y de curiosidad intelectual y la seguridad que tenían los alumnos para expresar sus ideas en clase.

## **2. Análisis de información**

Con este análisis de la información, se pretende categorizar las partes, en relación al todo. Para comprender el significado que tienen las expresiones de la vida de otras personas, Martínez (2006) dice que es necesario familiarizarse con los procesos mentales como se expresa y vive el significado. También es importante conocer las particularidades del contexto y los sistemas sociales y culturales que le dan significado a las expresiones de la vida.

Se transcribió la información, se dividieron los contenidos, se categorizó, se asignaron subcategorías, se integraron las categorías en una categoría más amplia, se agruparon las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido y por último se desplegaron los datos en una matriz para encontrar relaciones o nexos.

Luego de transcribir la información se analiza para darle una estructura, esta estructura es el corazón de la investigación. La información se puede presentar a manera de descripción normal, esto requiere hacer una síntesis descriptiva de los hallazgos y la información sirve para futuras investigaciones. También se puede presentar a manera de descripción endógena, donde se establecen nexos y relaciones entre las categorías, aquí las teorías quedan implícitas y exige una elaboración mental de parte del lector. En la estructuración se pueden usar metáforas y analogías. Para dar estructura a la información se comienza con la integración de categorías menores y de ahí se forman categorías más generales (Martínez, 2006).

## **3. Contrastación**

Al tener la estructura, la información queda organizada para contrastar y relacionar los resultados con los estudios similares presentados en el marco teórico. De esta manera se

podrá enriquecer el cuerpo de conocimiento. La comparación sirve para obtener nuevas directrices para interpretar los nuevos datos. El diálogo entre autores permitirá ampliar o reformular las conclusiones y enfocarlas desde otros puntos de vista con otras categorías (Martínez, 2006).

Esos discursos fueron contrastados con la base teórico-metodológica que sustentó esta intervención de esta manera se pudo comprobar la teoría y se encontraron nuevas maneras de comprenderla. Esa discusión se presenta en el apartado de resultados.

#### **4. Teorización**

Con todos los resultados se realiza una síntesis final que integre de manera coherente y lógica la información obtenida. Para generar una teoría, se requiere comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer, relacionar y especular, este proceso teorizador consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. Al relacionar las categorías encontradas y sus atributos, surgirán nexos y analogías que permitirán generar teorías implícitas, así aparecerá una red de relaciones entre las categorías. Llevar los datos a la teoría, requiere de una imaginación creadora. “...una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga *pensar de un modo nuevo*” (Martínez, 2006, p.286). En la síntesis de la teoría se puede incluir lo conocido y lo sospechado. Con estas ideas se generan una multitud de asociaciones que originan nuevos significados.

#### **5.10 Reflexión**

Al hacer la intervención tuve el acompañamiento del grupo de supervisión, aquí pude analizar lo que me iba sucediendo en el grupo y con mi puesta en práctica del ECP, a continuación, recupero algunas experiencias que fueron significativas para mí durante el semestre.

Poner en juego las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona me ayudó a mirar más al alumno, aprendí a valorar el trabajo como fruto del esfuerzo del alumno. Aunque no en todos los momentos pude estar completamente empático o aceptando incondicionalmente, me observaba y al menos procuraba estar congruente con lo que me iba sucediendo en la clase. Saber que debía hacer un esfuerzo por escuchar más antes de hablar me ayudaba a estar más presente y confiar en que el alumno aprovecharía para su beneficio la oportunidad de

explorar los temas. Mi autoexigencia de ser buen profesor se convertía en querer que los resultados de los alumnos fueran excelentes. Cuando pude ver que los alumnos, aunque fuera en grado mínimo se percibían que eran aceptados y comprendidos empáticamente, pude confiar en que lo que estaba sucediendo estaba bien y mi autoexigencia se disolvió.

Cuando los alumnos comenzaron a reportar que estaban muy contentos con la manera de llevar la clase, esto me dio mucha alegría y ánimos, al saber que se estaban cumpliendo las expectativas de facilitar la exploración desde la libertad. Estar ahí frente al grupo y con la manera en que me decían las cosas, me sorprendió de manera positiva y me veía como el entusiasmo me desbordaba por todos sus comentarios positivos que iba recibiendo, no me esperaba que me dijeran tantas cosas buenas, ni que se la estuvieran pasando tan bien en la clase.

Adaptación, flexibilidad, improvisación son palabras que empiezo a integrar a la práctica docente y me ayudan a estar más presente para ayudar a los alumnos. Pude observar lo que me pasaba cuando las cosas no salían como las esperaba y pude soltar, pude cambiar el plan y lograr el objetivo. Esta actitud me liberó de muchas responsabilidades y me dio una apertura al diálogo y a lo que estaba sucediendo en el salón de clase. Un diálogo que me permitió ajustar el rumbo del barco cuando estábamos a tiempo y no hasta que se hubiera hundido.

Me doy cuenta de la importancia de tener mi propio proceso, pues me ha ayudado a ser congruente, a no tratar de ser el centro del espectáculo sino el tramoyista que ayuda a la persona a ser el protagonista de su historia en el aprendizaje, en su autoconocimiento.

## VI. Resultados

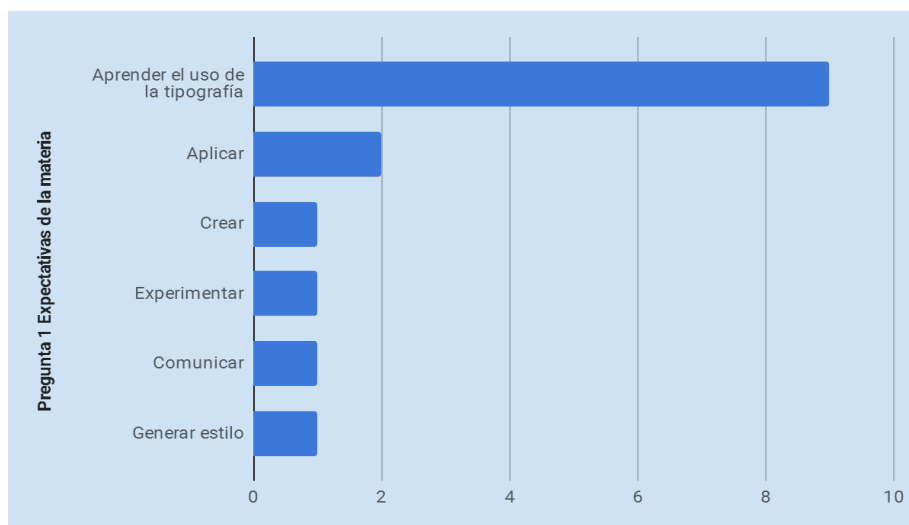
El objetivo general de esta investigación fue generar un ambiente de empatía, aceptación incondicional y confianza en el aula, para que el estudiante asuma un papel activo en la generación de su conocimiento, se responsabilice de su desarrollo e impulse su tendencia actualizante. Para dar cuenta de ello, este apartado se dividió en los siguientes subapartados, en primer lugar se presentan los resultados de los cuestionarios inicial y final, posteriormente se hablará de las tres categorías en que se dividió el análisis de datos, un aula segura para aprender, donde se abordaron las condiciones necesarias para implementar en el aula y generar un clima de confianza, se abordará también la manera en que se generó un ambiente de libertad para acceder al potencial creativo y por último se hablará del fruto de haber generado un clima propicio para aprender y cómo se fortalecieron las relaciones y los compromisos de los alumnos entre compañeros y profesor.

### 6.1 Cuestionario diagnóstico, el referente de una partida y un alcance

Para tener un referente de los cambios surgidos al aplicar las condiciones de la Educación Centrada en la Persona, se aplicó un cuestionario diagnóstico (Apéndice 4) al inicio y al final del semestre a continuación se presentan los resultados de los cuestionarios y posteriormente se realizó un análisis comparativo.

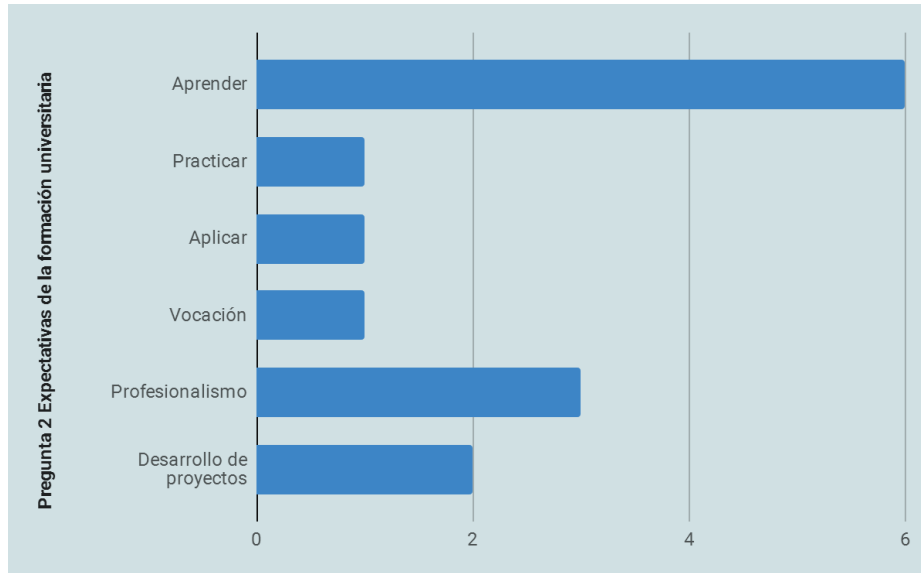
A continuación, se presentan los resultados del cuestionario inicial del grupo A:

*Gráfica 1. Resultado de la pregunta 1 del cuestionario diagnóstico A*



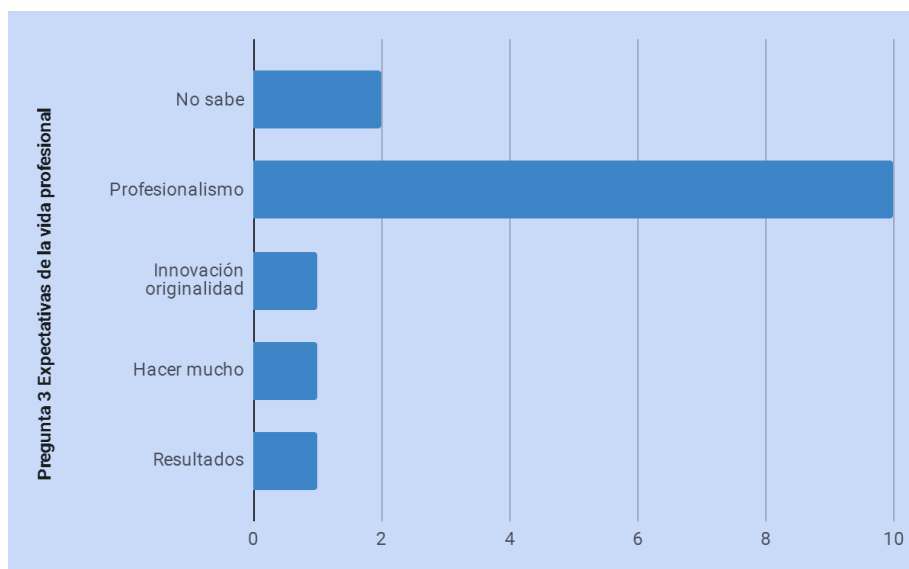
Como se podrá apreciar en la gráfica 1 la principal expectativa de los alumnos fue desarrollarse profesionalmente, seguido de aplicar los conocimientos.

Gráfica 2. Resultado de la pregunta 2 del cuestionario diagnóstico A



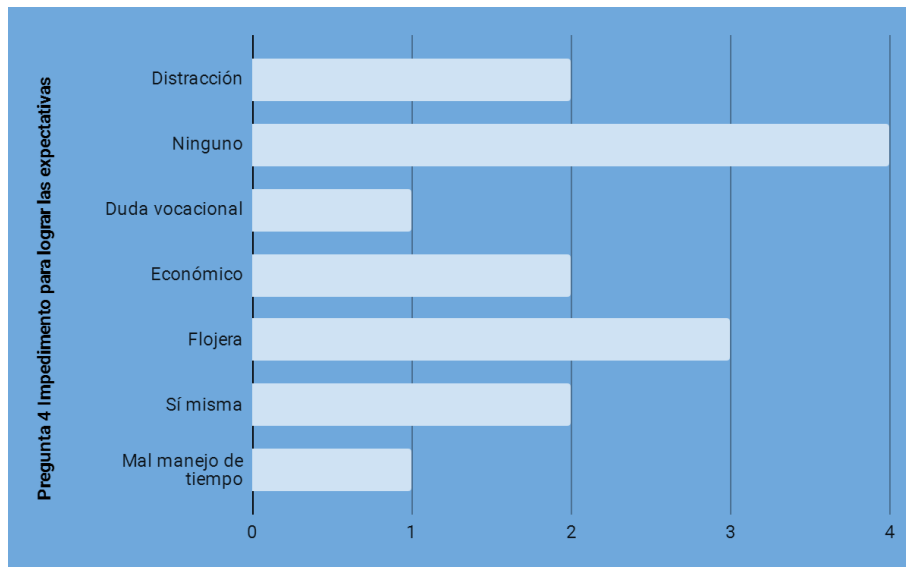
En la pregunta 2 la mayoría de los alumnos tiene la expectativa de aprender en su trayecto universitario, seguido de los alumnos que esperan alcanzar el profesionalismo.

Gráfica 3. Resultado de la pregunta 3 del cuestionario diagnóstico A



Con respecto a sus expectativas de su vida profesional, la mayoría de los alumnos esperan ejercer el diseño de manera profesional.

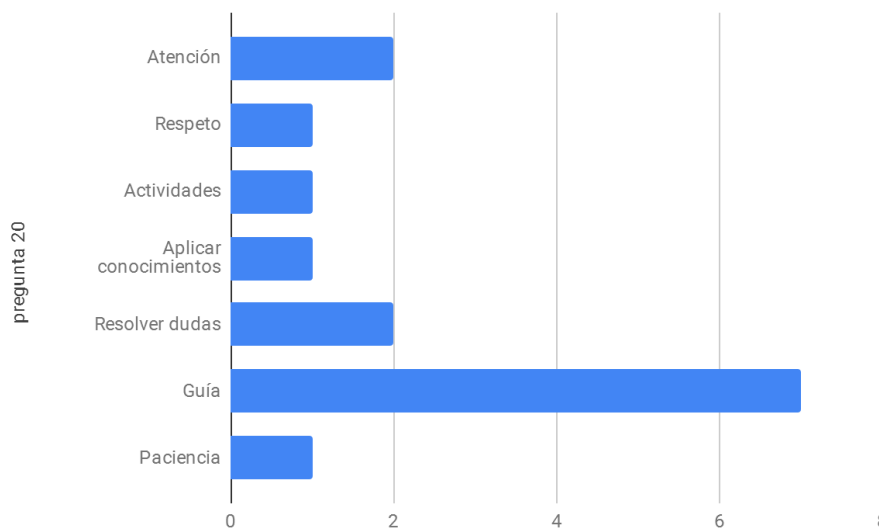
Gráfica 4. Resultado de la pregunta 4 del cuestionario diagnóstico A



Para lograr sus expectativas los impedimentos que reportaron van desde la flojera, la distracción, el factor económico, su persona y el mal manejo de sus tiempos, mientras que 4 alumnos reportaron que no ha habido ningún impedimento.

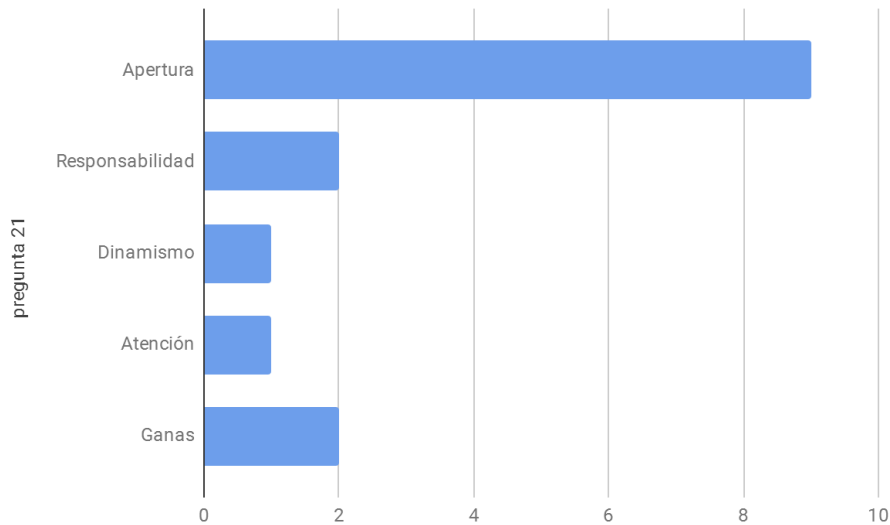
De la pregunta 5 a la 19 se hará una tabla comparativa con el cuestionario final.

Gráfica 5. Resultado de la pregunta 20 del cuestionario diagnóstico A



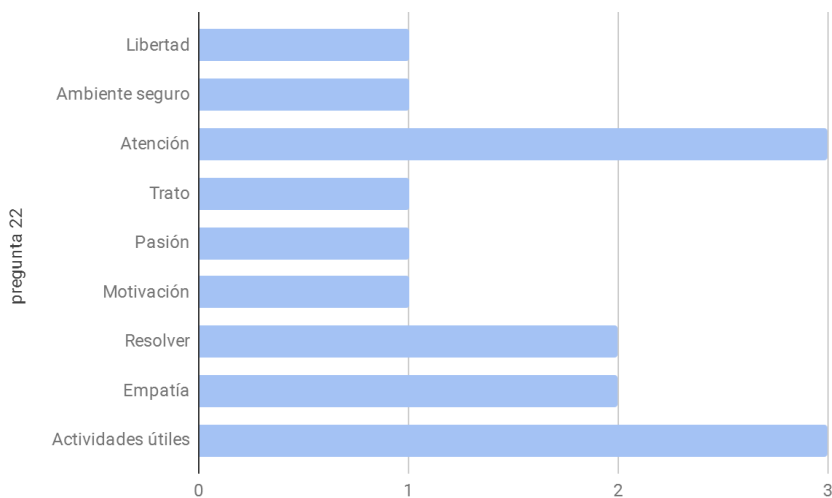
Con respecto a la de qué debe de hacer un profesor para ayudar al alumno en su formación profesional, la mayoría opinaron que el profesor debe de ser un guía en su desarrollo, seguido de que debe de ponerles atención, y que les debe de resolver sus dudas.

Gráfica 6. Resultado de la pregunta 21 del cuestionario diagnóstico A



Acercas de la actitud del alumno para aprovechar de la mejor manera su formación profesional, la mayoría de los alumnos coinciden que deben tener apertura para aprender, otros contestaron que deben de asumir una actitud de responsabilidad, y que le deben echar ganas.

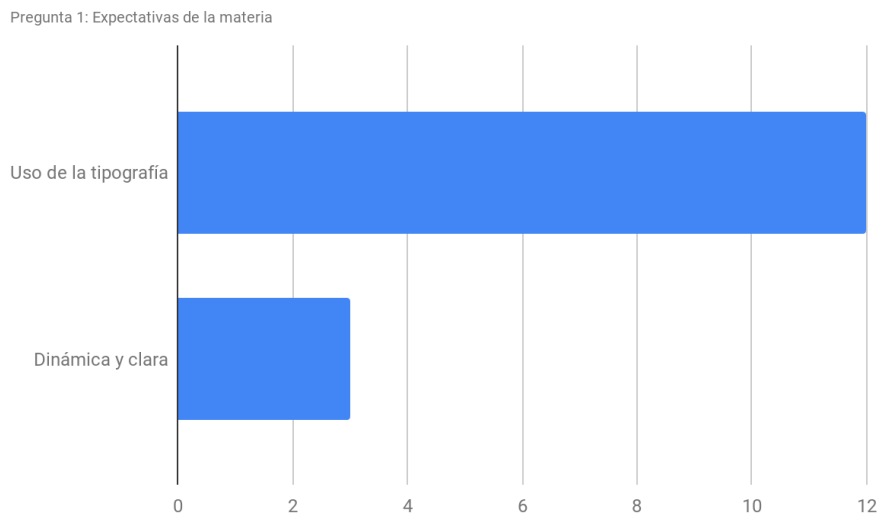
Gráfica 7. Resultado de la pregunta 22 del cuestionario diagnóstico A



Con respecto a cómo puede el profesor ayudar al alumno para que aproveche mejor sus estudios, algunos alumnos coinciden que debe de ponerles atención, otros dicen que implemente actividades útiles, que les resuelva las dudas y que sea empático.

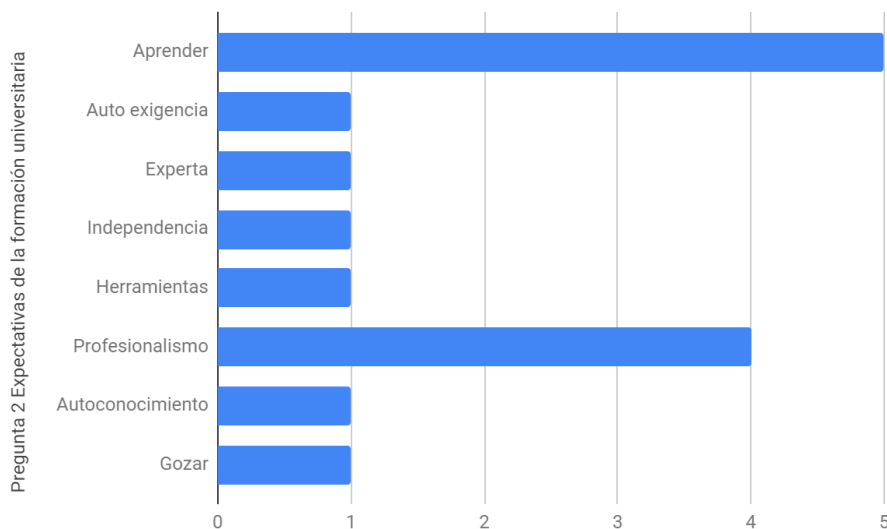
A continuación, se presentan los resultados del cuestionario inicial del grupo B:

Gráfica 8. Resultado de la pregunta 1 del cuestionario diagnóstico B



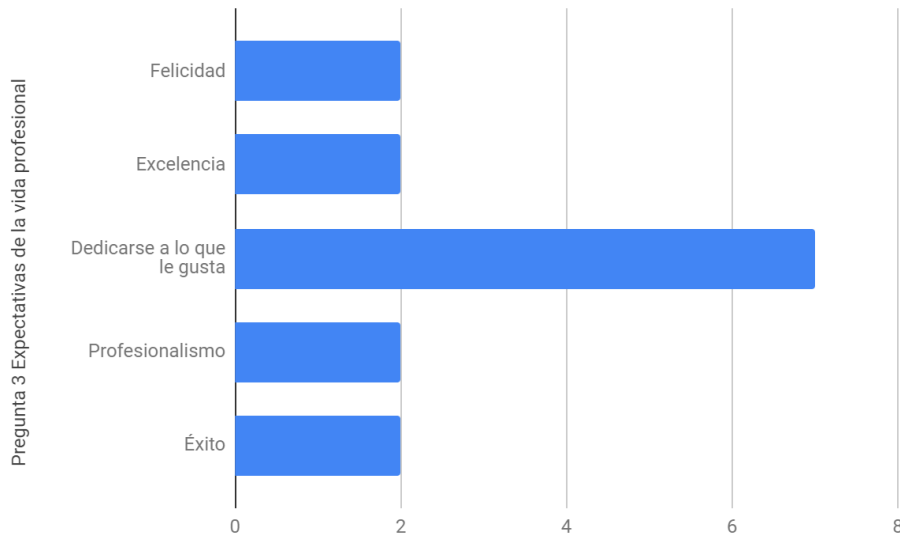
Como se podrá apreciar en la pregunta 1 la principal expectativa de los alumnos fue aprender el uso de la tipografía y los demás esperaban tener dinámicas claras.

Gráfica 9. Resultado de la pregunta 2 del cuestionario diagnóstico B



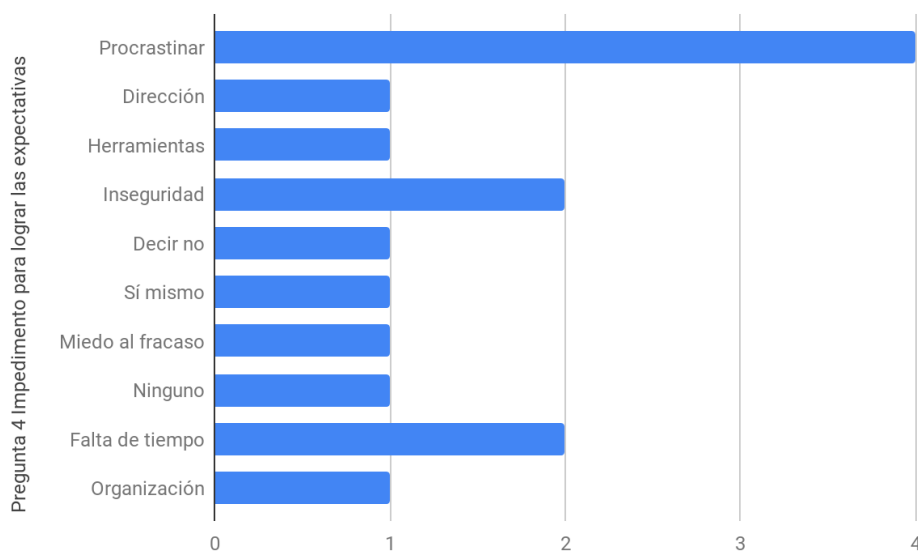
En la pregunta 2 la mayoría de los alumnos tiene la expectativa de aprender en su trayecto universitario, seguido de los alumnos que esperan alcanzar el profesionalismo.

Gráfica 10. Resultado de la pregunta 3 del cuestionario diagnóstico B



Con respecto a sus expectativas de su vida profesional, la mayoría de los alumnos esperan dedicarse a lo que les gusta, mientras que otros esperan ser felices, excelentes, profesionales o exitosos.

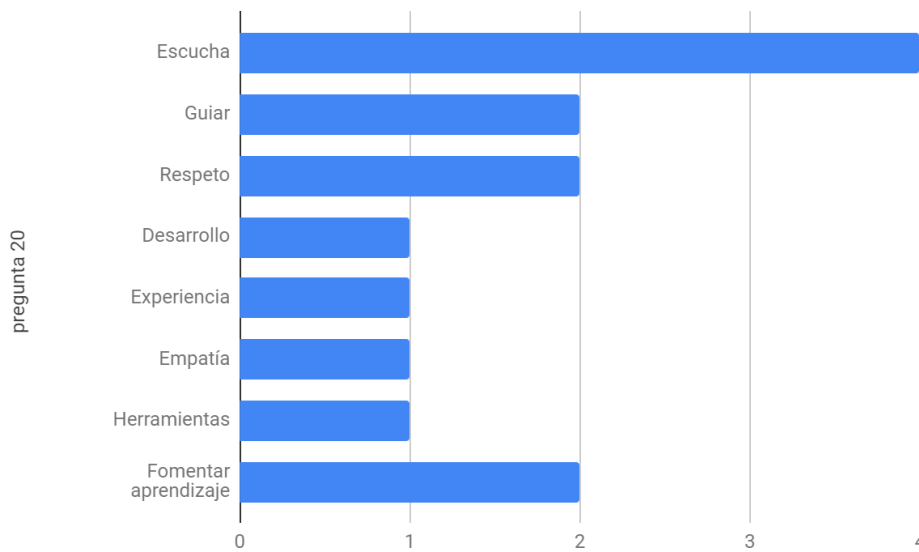
Gráfica 11. Resultado de la pregunta 4 del cuestionario diagnóstico B



Para lograr sus expectativas los impedimentos que reportaron principalmente la procrastinación, seguido de la inseguridad y la falta de tiempo.

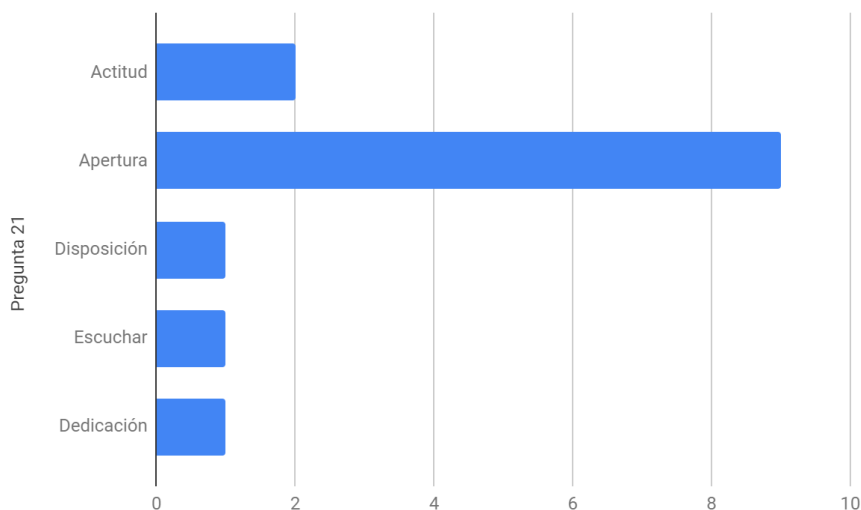
De la pregunta 5 a la 19 se hará una tabla comparativa con el cuestionario final.

Gráfica 12. Resultado de la pregunta 20 del cuestionario diagnóstico B



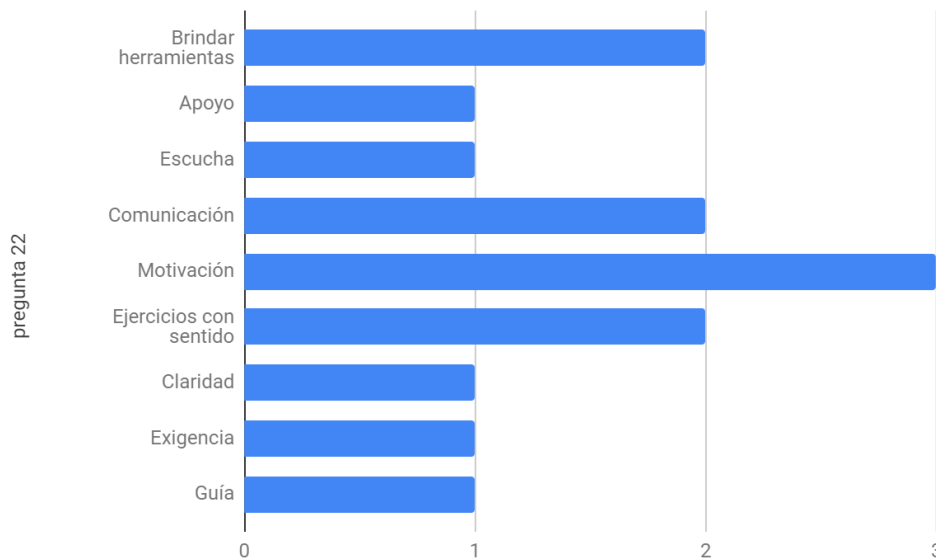
Con respecto a la de que debe de hacer un profesor para ayudar al alumno en su formación profesional, la mayoría opinaron que el profesor debe escuchar, seguido de que debe guiar, respetar y fomentar el aprendizaje.

Gráfica 13. Resultado de la pregunta 21 del cuestionario diagnóstico B



Acerca de la actitud del alumno para aprovechar de la mejor manera su formación profesional, la mayoría de los alumnos sabe que es una cuestión de tener apertura para aprender.

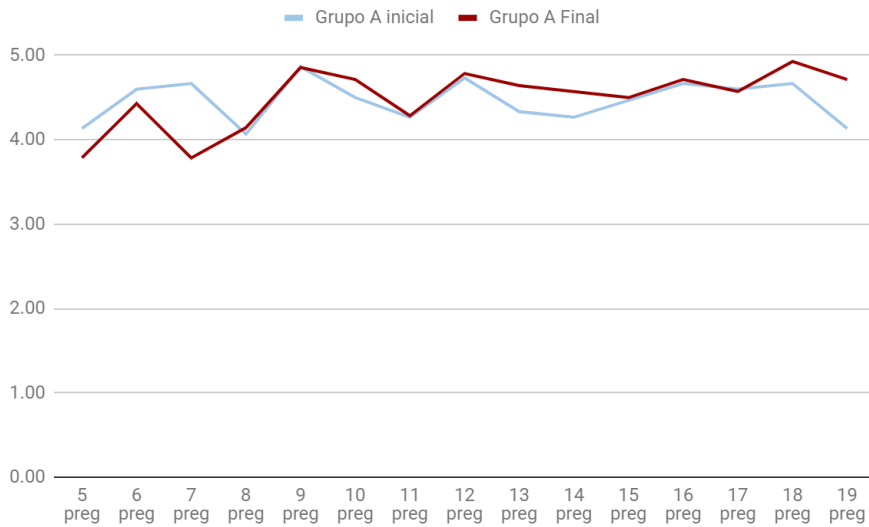
Gráfica 14. Resultado de la pregunta 22 del cuestionario diagnóstico B



Con respecto a cómo puede el profesor ayudar al alumno para que aproveche mejor sus estudios, algunos alumnos coinciden que debe motivarlos, otros dicen que implemente actividades útiles, que les brinde herramientas y que tengan buena comunicación.

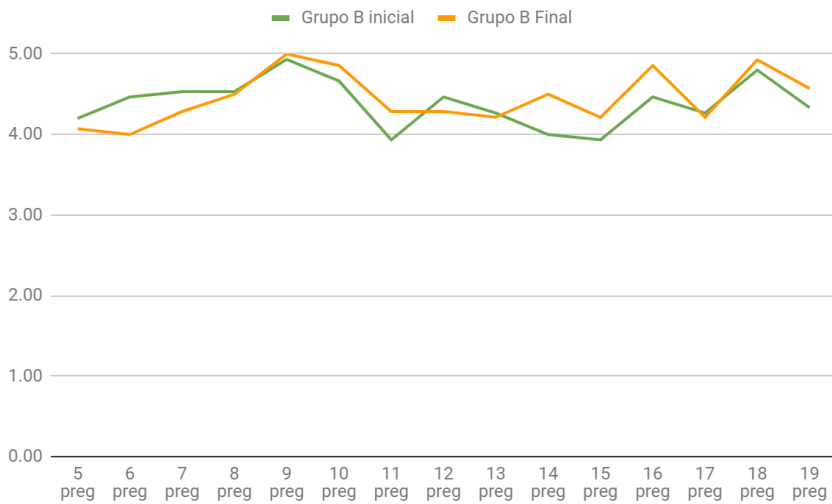
A continuación, se presentan las gráficas comparativas de las preguntas de la 5 a la 19, en la encuesta inicial se le pidió a los alumnos que respondieran con respecto a su vivencia en general con profesores y en la encuesta final se le pidió a los alumnos que respondieran con respecto a su experiencia con el profesor de la materia de tipografía.

Gráfica 15. Comparativa de las preguntas 5 a 19 del cuestionario diagnóstico A



En el grupo A, en las preguntas 5 y 6 hubo un decrecimiento en la percepción que tienen los alumnos de la libertad para elegir lo que quieren para su formación. Hubo un considerable cambio en la pregunta 7 donde habla de la disposición para participar voluntariamente en actividades académicas. También se detectó un crecimiento considerable en la pregunta 13 donde reportan que acerca de la relación de confianza y amistad con el profesor. De igual manera hubo un incremento en la pregunta 18 que habla del ambiente de respeto en el aula y en la 19 donde habla de la libertad para expresar sus ideas.

Gráfica 16. Comparativa de las preguntas 5 a 19 del cuestionario diagnóstico B



En el grupo B, en las preguntas 5 y 6, también hubo un decrecimiento en la percepción que tienen los alumnos de la libertad para elegir lo que quieren para su formación. De igual manera hubo un considerable cambio en la pregunta 7 donde habla de la disposición para participar voluntariamente en actividades académicas. La percepción de expresar sus ideas en clase de la pregunta 11 aumentó. Igual que la pregunta 14 que habla de que el profesor le apoya incondicionalmente para desarrollar sus propuestas. También hubo un incremento significativo en las preguntas 15 y 16 que hablan acerca del apoyo de los profesores para realizar sus expectativas y la libertad que otorga el profesor para explorar su creatividad respectivamente.

Los resultados obtenidos de las encuestas hablan acerca de las motivaciones personales y la manera de ver la responsabilidad que tienen para mejorar su desarrollo académico, de igual manera se puede apreciar la relación que han tenido con los profesores y su manera de relacionarse. La parte cualitativa desde las experiencias de los alumnos se presentan a continuación en los apartados del 6.2 al 6.4.

## **6.2 Un aula segura para aprender**

En esta categoría de análisis se incluyen las vivencias de los alumnos referente al ambiente que experimentaron y cómo los ayudó cumplir sus expectativas, además de generar un ambiente de amistad dentro del grupo, apoyo entre compañeros y la seguridad para explorar en su aprendizaje, todo esto se logró por haber establecido un clima psicológico seguro dentro del aula, permitió que las personas se expresaran tal como son, y se animaron a explorar creativamente en su manera de aprender.

Este clima requiere que el profesor tenga confianza en el organismo humano para permitir que surja la “autoactualización” del estudiante de manera natural. Cuando el alumno siente una aceptación incondicional y nota que el profesor intenta comprenderlo empáticamente, se permite ser real y auténtico, así, podrá aprovechar esta relación para aprender y hacerse responsable de su propio desarrollo. La clave está en la actitud del profesor, estas actitudes no son técnicas, sino un modo de ser en el aula. Para generar relaciones auténticas, el profesor aprende a relacionarse con cada persona individualmente (Rogers, Freiberg & Rogers, 1996).

### 6.2.1 Clima psicológico seguro

El clima psicológico seguro en el aula está formado por condiciones actitudinales relacionadas entre sí, la congruencia del profesor, la aceptación positiva incondicional, el respeto del potencial de la persona, la comprensión empática, el reconocimiento de los problemas personales del alumno y que el alumno perciba y acepte estas condiciones.

Barceló (2003), reconoce que un clima psicológicamente seguro es esencial para la comunicación y la acción creativa. Menciona también que, el facilitador debe ser capaz de transmitir este clima de seguridad con sus actitudes y condiciones dentro del grupo, de esta manera impulsará el proceso creativo y de comunicación desde el momento en que se “rompe el hielo”. En este primer encuentro, la persona debe reconocer la presencia del facilitador como real, así tal como es, sin agenda oculta y sin intentar ser algo que no está en su esencia.

Lo más relevante en la relación, dice Rogers (1959), es ser auténtico, la posibilidad del profesor de ser sí mismo es la base de un clima de confianza que genera una relación verdadera. Según Kunze (2013), la congruencia se refleja en la capacidad de darse cuenta de lo que le está pasando y ser capaz de comunicarlo.

En este sentido, cuando el facilitador es real cuando puede mostrarse tal cual es, sin pretensiones, sin defensas, si el grupo puede percibir al facilitador como genuino, entonces, será más fácil promover la confianza en el grupo de estudio. Esto se puede inferir del discurso de Bodoni, cuando comentó que el facilitador se estresaba mucho al estar platicando en clase y que eso no les venía bien para el trabajo en clase, el facilitador al observar lo que le sucedía con ese comentario, respondió "Bodoni lo puso así tal cual como me pasa, me estreso mucho" (Javier, FG2A-07-03-19, 287). La intención de ser congruente en el aula es principalmente para crear un ambiente abierto donde el alumno pueda sentirse capaz de explorar su conocimiento sin dirección y sin límites.

La congruencia implica que el facilitador pueda ver lo que le sucede en el grupo y sepa acomodarlo. Century comentó “yo el bloque pasado, o sea hubo cosas que no me gustaron y en la evaluación me lo acabé, o sea, le dije” (FG2B-08-03-19, 227). Al dar apertura a la libertad para expresar sus ideas, el alumno sentirá la confianza de comentar su opinión acerca de la manera en que está programada la clase, estos comentarios pueden mover la

estructura del curso, incluso, mover las emociones del facilitador, al acomodar sus emociones con los objetivos del curso y las necesidades de los alumnos, se pueden hacer cambios para que los alumnos aprovechen la clase de la mejor manera, y si el facilitador cree necesario, puede abrirse ante los alumnos y exponer lo que le sucede "...y te lo agradecí, la verdad, y también te lo comenté, o sea, sí me movió, así tal cual como lo platicaste, pero dije, pues sí, yo abrí este canal y vamos a hacer cambios" (Javier, FG2B-08-03-19, 230). Este tipo de acciones ayuda a que el alumno se sienta escuchado y validan su manera de percibir la clase.

La congruencia del facilitador ayuda a que el alumno pueda saber qué esperar en el aula, si además de ser congruente acepta incondicionalmente a los alumnos, éstos bajarán sus defensas y sentirán que su esfuerzo tiene un valor.

La aceptación incondicional es una poderosa herramienta que ayuda al autodescubrimiento. Cuando alguien acepta a una persona más de lo que ella se acepta a sí misma, le permite bajar la severidad de su mirada personal y ayuda a que descubra lo que verdaderamente es capaz de hacer (Barceló, 2003). En ese sentido Montserrat nos comenta:

... al principio si me costó a mí saber que era tan libre, creo que en el momento en que me di cuenta, fue en el ejercicio de emoción de la línea. Que ya ahí me puse a hacer mis cosas y ya como que me dijiste "ah, está bien". Entonces como que ahí, ya vi que si se vale (FG1B-08-0219, 28).

Cuando el alumno puede ver que se "vale" explorar lo que su intuición le dicte, que esa exploración a través de sus rayones expresivos es aceptada, entonces encontrará un gusto por la materia y un sentido en su desarrollo.

La persona llega al aula con todas sus experiencias previas de educación y no siempre ha sido aceptada incondicionalmente, esto puede generar apatía y una falta de interés por responsabilizarse de su aprendizaje. Aceptar el trabajo de los alumnos como valioso sólo por su exploración personal es un detonante para que el alumno encuentre su motivación en la materia. El caso de Century fue muy evidente, había comenzado el semestre de manera cautelosa y sin apertura, en el segundo focus group el facilitador le comentó con respecto a un trabajo que presentó, "De hecho, nos había sorprendido ya la clase pasada con la serpiente, ya con la pura serpiente, y la manera como integró el color, creo que le da como mucho más punch" (Javier, FG2B-08-03-19, 184). Cuando el alumno percibe la aceptación por la

exploración de su trabajo, mostrará más entusiasmo en su manera de estar en clase y mejorará en la calidad de sus entregas.

Si la persona experimenta una aceptación positiva incondicional, podrá seguir sus objetivos de aprendizaje y el camino hacia su desarrollo en una forma de autoaceptación y juzgará su proceso de manera autorresponsable (Kunze, 2013). Aprender requiere un gran esfuerzo, reconocerle al alumno que le está costando trabajo tener los resultados que desea le ayuda a no claudicar en su empeño por alcanzar sus objetivos, una respuesta de comprensión empática puede marcar la diferencia, como lo reflejó el facilitador “Arial dice que es posible expresar sentimientos, y Lucida dice, si es posible, pero no es tan fácil (Javier, FG1A-11-02-19, 11). Estas respuestas les ayudan a comprender el empeño que requiere el aprendizaje “...percibo que te cuesta trabajo, como entender la geometría completa de la tipografía” (Javier, FG1A-11-02-19, 15). Hacerle ver al alumno que su percepción de lo trabajoso que es realizar la tarea, le ayuda a comprender que el dominio de las herramientas requiere de esfuerzos.

La aceptación, es también, acompañar al alumno en lo que se va dando cuenta y validárselo, “esta exploración de varias ideas te ayuda a tener más apertura” (Javier, FG1A-11-02-19, 127). De igual manera, la aceptación le ayuda al alumno a confiar en su propia exploración, y le da confianza para caminar por donde su intuición lo guíe “esta subjetividad de la que hablaban Futura, Minion y Garamond, nos dice que te ayuda un poquito a tener confianza en ti. En esta subjetividad, en experimentar, mover” (Javier, FG1A-11-02-19, 29). Aceptar los experimentos del alumno es permitirse sorprender por sus hallazgos, requiere también tener la confianza de que el alumno sacará el mejor provecho de la materia, aunque a medio camino no lo parezca.

La fe en el organismo humano es una actitud fundamental para lograr el aprendizaje significativo. Todo ser vivo tiene en su interior, aunque sea de manera débil, un impulso a ser la mejor versión de sí mismo, es cuando se dan las condiciones adecuadas que el organismo busca crecer y desarrollarse hacia su tendencia actualizante (Rogers, 1964). Esta fe implica dejar ser al alumno en su experiencia y permitir que emerja de su interior el sentido de su aprendizaje, en ocasiones requiere caminar sin rumbo como lo reporta Gill Sans “Yo creo que yo no pensaba qué quería expresar, hasta que hicimos el trabajo de la onomatopeya,

así fue cuando de verdad me empecé a preguntar, ¿quiero que se entienda que es esto? ¿De qué manera lo puedo expresar?” (FG1A-11-02-19, 138). Así el alumno ve sus resultados como logros personales que atesora en su aprendizaje.

El respeto del potencial de autodeterminación y de la libertad de elección de estilos de aprendizaje, es la base de esta actitud para el aprendizaje significativo (Kunze, 2013). Saber que el aprendizaje es un proceso, requiere también aceptar lo que sucede a mitad del camino como lo comenta Minion “los primeros trabajos como que no me gustan, pero, íbamos empezando, o sea, como que no sé. Y ya sé que, si los podía mejorar después, pero, pues igual no lo hice” (FG1A-11-02-19, 194). Así poco a poco, de manera natural y espontánea, el alumno va tomando conciencia de lo que requiere hacer para que se den los resultados que espera, sin una imposición externa.

Dentro de esa confianza, los alumnos se van dando cuenta de su propio potencial como lo señala Frutiger “siento que crecí más en esa parte, porque antes no me gustaba nada bocetar, pero ahora lo hago ya más seguido. También siento que aprendí, mucho más hacia como mi estilo y manera de trabajar” (FG1B-08-02-19, 7). Otros se dan cuenta de su frustración como parte del proceso “no tuve la habilidad como para hacerlo, literalmente como yo quisiera o expresarme más, porque no sé, como que no pude” (Didot, FG1B-08-02-19, 22). Esta libertad para aprender es también un motor para que el alumno tenga apertura a su desarrollo “si te dicen cómo hacerlo, a veces como que no te gusta y te da como flojera, no quieres hacerlo, entonces, si te dejan libertad, lo haces como tú quieres y si te dan ganas” (Bauhaus, FG1B-08-02-19, 31). Cuando el alumno sabe que su exploración personal es lo que se espera, no se detendrá por complacer o alcanzar una nota y los resultados pueden ser más auténticos.

De esta manera, si el alumno siente el respeto por su aprendizaje, se vuelve responsable de sacar provecho de su exploración, como lo comenta Akzidenz “si no nos gusta algo, si no nos da para algo, pues que lo cambiemos para que si nos dé. Entonces no hay como tal represión. Ahora si no hay excusa para que te quede como tú lo quieres” (FG2A-07-03-19, 254). De esta manera, no sólo se vuelve responsable, sino que permite que surja su autorregulación en la manera de aprender.

Esta libertad es en todos los sentidos, incluye la libertad para estar en el aula de la manera en que mejor les convenga y la libertad para administrar su tiempo, como lo menciona Gill Sans “tú dices, pónganse ahorita a hacerme bocetos de esto y hay quien puede sacar 10 en el momento, a mí me choca, me bloqueo y me voy a mi casa, ahí es como que me puedo explayar más” (FG2A-07-03-19, 292). La libertad va acompañada de observar a los alumnos y aprender qué le viene mejor a cada uno, como lo percibió Century “ya cuando nos ibas a asesorar, se me hace como muy personalizado, muy, ¿Cómo se puede decir? De que muy bien” (FG2B-08-03-19, 146). Al aceptar al alumno y comprender lo que quiere hacer, el facilitador puede dar el comentario preciso que incentive a seguir explorando.

De esta manera, los alumnos pueden ver los resultados del respeto a su propio aprendizaje cuando observan los trabajos del grupo, como lo menciona Myriad “Yo siento que ya se nota, que cada quién va desarrollando cada vez más su estilo, o sea, ya ves todos los proyectos de todos y todos tienen un aire de familia, de que la persona” (FG4A-16-05-19, 13). De modo que la aceptación incondicional y la fe en el organismo ayudan al alumno a encontrar su propia expresión y al haber acompañado al alumno en su trayecto se fortalece la comprensión de su búsqueda personal.

La comprensión empática es una palanca para avanzar en el aprendizaje. Cuando una persona se siente comprendida empáticamente se genera cierta complicidad con un mundo interior que anteriormente se creía reservado para sí mismo (Frankel, Rachlin & Yip-Bannicq, 2012). Esta comprensión empática puede ser desde acompañar a darse cuenta de las ventajas del trabajo en grupo, “Si, Calibri, lo que te entiendo es que, poderte influenciar con el trabajo de los demás, te ayuda a tener más vista por dónde experimentar” (Javier, FG1B-08-02-19, 73). También puede ayudarle al alumno a comprender cómo se sienten con la tarea “te sientes agobiada y luego de trabajar, dices que viene la creatividad” (Javier, FG1A-11-02-19, 115). Por tanto, cuando la precisión en la aceptación incondicional y la comunicación empática son atinadas, crean una condición poderosa para el cambio profundo de la persona.

Para lograr la empatía precisa, el facilitador debe tener la habilidad de captar la realidad subjetiva de la persona, y si la persona puede sentirse comprendida en sus ideas y emociones, es más probable que esta condición le permitirá avanzar en su proceso personal

de aprendizaje (Kunze, 2013). La comprensión empática ayuda también, a acompañar al alumno a darse cuenta de lo que va aprendiendo, “saber que ya puedes controlar la herramienta para generar una expresión desde la letra, si ha sido un aprendizaje esta vez” (Javier, FG2A-07-03-19, 65), también es una manera de comunicarle a la persona sus emociones en la clase “Century, pues éste bloque te vimos sonreír más, se notaba en tus trabajos y en el orgullo que te daba presentarlos” (Javier, FG2B-08-03-19, 136). Desde esta actitud se pueden comunicar tanto las emociones satisfactorias, como las que no lo son, “Te estresa tener una gama grande de tipografías y verlo todo igual por más cambios que hagas” (Javier, FG3B-09-04-19, 48). Al ofrecer reflejos del marco de referencia del alumno, se está dando ayuda sin ser directivo, es decir, con la posibilidad de que descubra lo que necesita para su desarrollo (Frankel, Rachlin & Yip-Bannicq, 2012).

La comprensión empática del campo fenomenológico de la persona, va más allá de repetir el contexto de las palabras, es reflejar su significado, la expresión de las emociones del alumno, esto, más allá de hacerle ver que se le entiende, le hace ver que se le aprecia (Frankel, Rachlin & Yip-Bannicq, 2012), “como que llegas a un callejón sin salida, con este asunto de que el tema ya no te apasiona como inició, el no encontrar las imágenes que quieres, te empieza como a truncar” (Javier, FG3B-09-04-19, 58), reconocer las emociones del alumno le ayuda a acomodarlas de tal manera que encuentra posibilidades para continuar con sus objetivos.

De esta forma, en una manera sutil, le ayuda al alumno a comprender qué aciertos va logrando, “el hecho de tener revistas y de leer mucho, te empieza a dar una noción, de cómo se ve la tipografía, como que se despierta cierta sensibilidad, que luego te es más fácil tomar una decisión” (Javier, FG3B-09-04-19, 68). De igual modo, le ayuda a comprender su metodología de trabajo “a Didot le funciona muy bien, treinta minutos de uno, lo deja, empieza otro treinta minutos y está pensando en los dos, cuando vuelve al primero, ya tenía la solución, el tiempo de pensar le ayuda a fluir” (Javier, FG3B-09-04-19, 163), “pero a tí Kosmik, la sensación de dejar las cosas inconclusas, no te ayuda” (Javier, FG3B-09-04-19, 165). Así el alumno encuentra un oasis en medio de su frustración, para poder continuar con el trayecto de su aprendizaje.

El alumno, antes que estudiante, es persona, y como tal, está inmerso en las fluctuaciones de sus emociones, tiene relaciones personales alegres y relaciones conflictivas, en muchas situaciones los cambios emocionales no tienen que ver con lo académico, y, sin embargo, pueden afectar sus resultados. Poder detectar estos sentimientos de la persona y reconocerlas como parte integral de su crecimiento, le ayuda a integrar sus emociones en su desarrollo personal y profesional (Tangney, 2014). Tener un espacio para expresar sus emociones, les permite reconocer sus bloqueos, como comenta Minion “Pues en sí siento que se me dificultó muchísimo las herramientas, me falta mucha práctica, pero si siento que me faltó más como creatividad” (FG2A-07-03-19, 7). También ayuda a entender dónde está el bloqueo como pudo verlo Oficina, “Eh, pues viendo lo que entregué y viendo lo que puede llegar a estar. Más bien yo soy la que me tengo que aplicar” (FG2A-07-03-19, 33). Así, el alumno puede reconocer sus áreas de mejora y en otras ocasiones el profesor puede dar luz a lo que observa.

El facilitador puede ayudar a la persona a tomar conciencia de los problemas personales que surjan en el camino de la exploración (Kunze, 2013). Estos problemas pueden ser de todo tipo, y pueden ser un impedimento para que el alumno logre cumplir con sus entregas. Los más comunes son cuando el alumno tiene problemas con el tema “El resto de los trabajos te permitió explorar, pero al no encontrar los elementos que querías en tu revista, lo entendiste como una limitante, te trunca poquito” (Javier, FG1A-11-02-19, 54). Estas limitantes cuando no son atendidas a tiempo van bloqueando más la expresión del alumno, así planteaba Óptima su frustración “cuando intento practicar, y eso, me está saliendo bien, pero pues a la hora de presentarlo, yo no sé por qué, pero no siempre me sale, o sea, yo sé que puedo dar más” (FG2A-07-03-19, 141). Reconocer sus problemas en la materia, les ayuda a dimensionarlos y poder encontrar maneras creativas de solucionarlo.

Otras veces los problemas pueden ser de diferente materia y ésta le baja la autoestima, como le sucedió a Kosmik “De hecho me he puesto a pensar de que, no sé, no soy buena para eso y ya. Igual soy más manual y no me gusta lo industrial. Me gusta más esto, pues (Señala sus trabajos)” (FG2B-08-03-19, 106), o también le quita tiempo para las demás tareas “Me pasa mil en (la clase de) diseño tridimensional. Pero ahí sí, o sea, porque a mí me encanta esa clase, entonces, este, lo hago mil veces hasta que me sale” (Didot, FG2B-08-03-19, 121).

Este tipo de problemas pueden ser pasajeros, pero cuando una persona no puede dimensionar sus emociones adecuadamente, es muy probable que las emociones académicas se mezclen con problemas de índole personal que no ha tenido un espacio adecuado para atenderlas.

En algunas ocasiones, los problemas pueden ser personales y las emociones no les permiten desempeñarse en clase adecuadamente, una clase Frutiger llegó tarde con los ojos rojos de llanto, me senté junto a ella y le dije que hiciera lo que necesitara y esto comentó al respecto:

Es usted muy empático y entiende mucho a los estudiantes y no se pone en el rol de pues sólo soy el profe y pues llegaste tarde y falta, y no me importa, ponte a trabajar. No, sino, también siento que le interesa lo que nos pasa (Frutiger, FG2B-08-03-19, 224).

Estar atento a reconocer los problemas personales, ayuda al alumno a que su desempeño sea más adecuado y propicia que cada alumno reciba la atención que necesita, como lo comenta Century “Entonces, me gustó mucho como ibas guiándonos y decías de que mira éste bien, éste tienes que pensar en esto, cómo se ve esto y cosas así. Entonces, eso me iba ayudando muchísimo a las siguientes” (FG2B-08-03-19, 121). Ese acompañamiento personalizado se ve reflejado en la manera en que los alumnos son críticos con su propio trabajo, Bembo lo menciona de esta manera “O sea, si me gusta y este, o sea, está bien, pero siento que me pude haber esforzado un poquito más para que me encantara mi trabajo” (FG1A-11-02-19, 175). Por consiguiente, al darse cuenta de lo que le pasa en su trayecto por la universidad, el alumno se hace responsable de su desarrollo, no sólo en lo académico, sino también en lo personal y encuentra herramientas para atender sus emociones o pedir ayuda cuando estas lo sobrepasan.

Rogers (1964) dice que estas condiciones relacionales deben ser percibidas y aceptadas al menos en un grado mínimo por los estudiantes, para que el aprendizaje pueda ocurrir. Cuando alguien comienza a entender estas condiciones, las puede compartir con el grupo “Aparte, Javier no te va a regañar. Javier entre más libertad tengas y hagas algo que fuera más creativo, a él le emociona más. Por eso, ¡libertad!, hagan lo que quieran” (Kosmik, FG1B-08-02-19, 73). Al percibir las condiciones, el alumno realmente se entusiasma con la materia, así lo expresaba Montserrat:

En toda la carrera me han tocado, o sea, a lo mucho cinco profesores o profesoras, que realmente digo, se interesan por su clase, o sea les interesa enseñar y de verdad se entregan a su grupo. Y este, yo creo que ya eres uno de esos cinco (FG2B-08-03-19, 262).

Ser capaz de percibir y aceptar las condiciones, hace que el alumno encuentre la forma de sacarle provecho a la materia. Esta condición es crucial para que la experiencia real del grupo impulse el crecimiento (Rogers, 1964). Al percibir estas condiciones, Century comenta “siento mucho interés de ti, y eso me gusta, porque me hace interesarme a mí” (FG2B-08-03-19, 218), a esto Frutiger añade “Muy comprensivo, muy empático, entonces es pues de admirar por un profesor” (FG2B-08-03-19, 226). Así, el alumno se compromete con su aprendizaje de manera que encuentra un sentido a lo que hace en clase.

De esta manera fomentará una comunicación de confianza y seguridad, puede disminuir el temor al cambio y promueve un aprendizaje significativo (Rogers, 1964). El ambiente generado en clase les daba la confianza a los alumnos de hablar de lo que no les parecía para cambiar la clase:

De verdad de verdad, o sea, nunca me he sentido tan escuchada por un maestro, jamás. O sea, no fue como crítica, crítica, lo que traté de hacer, pero si fue con el enfoque de, no me está gustando esto, y yo pensaba que me iban a mandar por un tubo. O sea, no, fue como, pues no sé, se siente bien, y les digo que lo que le quieran decir a Javier, si les va a hacer caso. (Century, FG2B-08-03-19, 229).

Cuando un alumno se siente escuchado, aceptado y percibe la congruencia del profesor, baja sus defensas y aumenta el entusiasmo de explorar creativamente en temas que le interesan aprender para resolver problemas con perspectiva a su experiencia profesional. Al percibir este ambiente, los alumnos pueden explorar con gusto y de manera libre en su aprendizaje y no sienten la carga académica;

Pues a mí no me costó trabajo que se me ocurriera algo qué hacer, porque casi todo lo pude relacionar con algo que me gustaba, así lo primero que se me ocurría, eso lo hacía, ya sabía que si lo hacía como yo quería, como yo había entendido, pues, lo ibas a aceptar, no iba a tener que comportarme bien, a ver la rúbrica o lo que sea, entonces, pues, yo creo que si haces algo como a ti te gusta, te va a salir bien y no lo vas a sentir tanto (Akzidenz, FG1A-11-02-19, 188).

Cuando el alumno ha percibido que se establecen las condiciones necesarias y suficientes para crear un ambiente psicológico seguro, surgirá de la persona esta tendencia a ser la mejor versión de sí misma. Estas condiciones son actitudes aportadas por el facilitador,

se ven en su manera de estar y crea un clima que permite el crecimiento de la persona (Barceló, 2012).

Aunque estas condiciones son desglosables, y es posible analizarlas por separado, funcionan entrelazadas como una totalidad y son inseparables para el buen funcionamiento de la relación. En la medida en que estas condiciones mejor se cumplan, el proceso de aprendizaje significativo será más eficiente (Rogers, 1969), una vez puestas las condiciones al facilitador sólo le queda confiar en el potencial humano.

### **6.2.2 Confianza en el organismo**

Trabajar con personas, requiere también, una actitud de permitirse sorprender, ya que, al establecer un ambiente seguro, se puede generar una conexión con algo íntegro del ser, ayuda a desbloquear la esencia de la persona y permite que emerja de su interior lo más puro y lo más auténtico (Abrams, 1994), en ocasiones, el camino es a través de cruzar por lugares oscuros que piden del facilitador la confianza en la autorregulación del organismo.

La facilitación de la tendencia formativa nos pide “confiar” y estar abiertos a las posibilidades de desarrollo, respetando la singularidad de los seres humanos (Cornelius-White & Kriz, 2014). Esta confianza requiere también de apertura a todo lo que puede surgir de la persona, Garamond describe su experiencia casi como una metáfora de esta idea “en el ejercicio de los rayones, que empiezas de la nada, haciendo lo que se te ocurre, terminas dándole sentido o encontrándole algo a ese rayón” (FG1A-11-02-19, 24). De esta manera, cada quién toma la responsabilidad de su aprendizaje desde la libertad para explorar “no nos das, así como tal, pues vele por aquí. Y nos dejas a nosotros, o sea, que nosotros veamos cómo le hacemos” (Gill Sans FG1A-11-02-19, 24). Dentro de esta libertad, los alumnos van encontrando su propia lógica a los trabajos de la clase y comprenden el sentido del ejercicio como lo comenta Akzidenz:

Aparte, aunque hubiéramos tenido tanta libertad, pues se entiende, lo que está en el proyecto, si te fijas, la revista se entiende que es el spread de revista, nadie sacó algo que nada que ver. Las onomatopeyas, todas se entienden cuáles son. Yo digo que más o menos se entiende, pero cada quién hizo lo que quiso (FG1A-11-02-19, 92).

Esta confianza en el libre desarrollo del alumno requiere de una visión completa de la persona. Es tener la certeza que el ser humano es un organismo completo que tiende al

crecimiento, la eficacia y su autodesarrollo. La facilitación desde el Enfoque Centrado en la Persona es una manera de estar presente, una actitud de enfoque conectado con uno mismo, que genera un clima propicio para el despliegue de la tendencia actualizante. Requiere de la confianza y la fe en la capacidad de la persona (Barceló, 2012)

### **6.2.3 Actitudes del facilitador**

Para que el aprendizaje centrado en la persona suceda, Kunze (2013) explica que se deben promover cualidades actitudinales del facilitador, más allá de métodos o técnicas. Lo que fomenta que la persona tenga interés por aprender, es poner más atención en la relación. Esta relación se va construyendo a través de la interacción con los alumnos y sus entregas, OCR lo percibe así, “no nos dices qué hacer si no, tú sugieres, al hacer esto, transmites esto” (FG1A-11-02-19, 109). La relación no es de imposición, sino de tratar de averiguar los intereses del alumno, como lo explica Futura “nos preguntas de que, ¿qué querías expresar con eso?” (FG1A-11-02-19, 132). Esta actitud le ayuda al alumno a encontrar los resultados que busca, “Si dirección, pero encaminado a lo que yo quería” (Gill Sans, FG2A-07-03-19, 262). El alumno percibe los comentarios del facilitador como una sugerencia y sabe que tiene la libertad de decidir si utiliza las sugerencias para mejorar sus propuestas.

Otra forma de respetar las ideas de los alumnos es a través de una actitud de interés por su exploración, más que ser un inquisidor de sus resultados. Ésto genera que el alumno pueda ser más crítico con su trabajo y apreciar los comentarios para tener mejores propuestas, como lo expresa Mistral “nos decías, a ver, ¿Pero, qué les comunica a todos? De que, ¿cómo lo puede mejorar? O sea, el cuestionarnos a nosotros mismos, es lo que más me gustó. (FG2B-08-03-19, 63). Y esta manera de cuestionar, no se quedaba en el aula, sino que se lo llevaban para sus siguientes tareas.

... ya que te vas de la clase, te sigues preguntando, oye si, o te cuestionas, o sea, dijo que, si le ponía esto, se pudiera ver bien o que. Yo pensaba si sí se vería bien o no, pero no mi idea era esta y es por esto (Helvética, FG2B-08-03-19, 64).

Al tener una actitud auténtica para facilitar el aprendizaje, el profesor encuentra maneras específicas para acompañar a cada persona desde su contexto, gustos, inquietudes y aptitudes. Por más experiencia y conocimientos que tenga del tema, el facilitador debe estar dispuesto a seguir aprendiendo, las relaciones humanas tienden a ser cambiantes, por esto

requieren que el profesor aprenda a relacionarse con el grupo, y así, intentar conceder al otro el permiso y la libertad de desarrollar su propia libertad interna (Barceló, 2012).

#### **6.2.4 Aprendizaje del facilitador**

Según Cornelius-White (2006), el facilitador también puede aprender, especialmente, a relacionarse con cada persona en específico y asimilar maneras para facilitar el aprendizaje de esa persona. Este aprendizaje se da principalmente en la relación diaria desde una actitud de apertura a la persona, el alumno puede ver esta apertura cuando el profesor le pregunta “¿Qué necesitarías de mi parte, del grupo, para que el semestre lo puedas aprovechar así, en esa búsqueda personal?” (Javier, FG1B-08-02-19, 25), así el facilitador abre la puerta para que el alumno pueda pedir la ayuda que necesita. Con lo que el alumno va descubriendo del trabajo en el grupo, el facilitador puede conocerlo con preguntas como “Al mirar el trabajo de tus compañeros te das cuenta que se podía hacer más ¿Tú qué necesitas para ponerle la creatividad, el color y la exploración que quieres?” (Javier, FG2A-07-03-19, 262). Esta relación, además de ayudarle al profesor a entender al alumno, le ayuda a la persona a entender que puede tomar decisiones que parecieran riesgosas en su aprendizaje.

Este cuestionamiento para aprender a relacionarse con el alumno puede detonar respuestas como “A mí me gustaría que digas lo bueno y así, pero también que me dijeras algo más como de que, o sea tu opinión, no creo que realmente hubiera estado perfecto, como para que no me dijeras nada” (Georgia, FG1B-08-02-19, 49). De esta manera el alumno moldea los límites entre la aceptación incondicional del facilitador y la crítica constructiva de sus resultados.

Si el grupo puede percibir esta escucha del facilitador como la intención de aprender a relacionarse con los alumnos, se crea la confianza para decir lo que necesitan, como lo expresa Didot, “yo sentí de que nada más decías, ten cuidado en lo que comunica, y tu así como de que, ¿eh? O sea ¿Qué me está? ¿Qué sientes tú que te está comunicando que esté mal?” (FG1B-08-02-19, 54). Así el alumno puede ayudar a que el facilitador entienda cómo necesita la retroalimentación de su trabajo para que le ayude encontrar los resultados que está buscando.

Al intentar comprender al alumno, ellos lo perciben como un interés genuino por la persona y la facilitación de su aprendizaje, así lo expresa Frutiger:

Se nota que a usted le gusta mucho lo que hace, se ve que le apasiona y que quiere hacer todo para, no se queda en estoy enseñando, lo estoy logrando, ok. No, o sea, usted, dice, ¿Qué puedo mejorar? ¿En qué puedo crecer más como persona y como profesor? y eso Wow (FG2B-08-03-19, 246).

Este interés por el aprendizaje es contagiable en ambas partes, si el alumno ve el interés del profesor por aprender a ayudarlo, el alumno tendrá interés en su desarrollo personal y no solamente estarán en un ambiente seguro para aprender, sino que aprovechará las condiciones para su desempeño.

Generar un aula segura se logra a través de un tejido de actitudes relacionadas entre sí, que abonan al ambiente del grupo y se puede ver en el desarrollo de cada persona, se respira en el entusiasmo del salón y se percibe en la calidad creativa de los trabajos que realizan.

### **6.3 Un ambiente de libertad para acceder al potencial creativo**

Realizar actos verdaderamente creativos implica andar el camino que nadie ha recorrido, requiere que la persona pueda mirarse y comprender qué le sucede cuando interactúa con la herramienta desde la autenticidad de su ser, que lo llevan a encontrar formas sin referente. Esto es un reto que requiere apertura para jugar con las técnicas por el puro placer de autoexplorarse y encontrar eso que lo hace único (Rogers, 1964). Cuando se ha formado un clima seguro en el aula, el alumno tendrá la confianza de zambullirse en la profundidad de sus posibilidades y descubrir sus capacidades y talentos que no han sido revelados a su conciencia, tendrá la certeza de que los resultados encontrados son únicos, que en un inicio sólo tienen sentido para quien los crea, y a través de la interacción con el grupo, podrán encontrar un significado y un lenguaje de las nuevas formas (Freiberg & Lamb, 2009).

#### **6.3.1 La creatividad desde el enfoque centrado en la persona**

Según Rogers (1964), la principal motivación del acto creativo del ser humano es la tendencia a realizarse, el impulso interno por llegar a ser todas sus potencialidades, por expresar todas las capacidades del organismo. Este impulso interno va creciendo junto con las habilidades

de la persona y la satisfacción creativa va llegando conforme la persona va encontrando nuevos resultados, como lo comenta Gill Sans:

A veces es un poco agobiante, porque no sé qué hacer, pero ya después, cuando ahora si me viene la imaginación y la creatividad, digo, ay que padre, que si me puedo expresar aquí, pues como me salga, lo que me venga a la mente (FG1A-11-02-19, 112).

De esta manera, tener libertad de exploración creativa, el alumno lo valora porque puede desarrollar su propia expresión “Pienso que está padre porque nos dejás desarrollarnos a nosotros mismos, como dentro del estilo que tiene cada quién” (Gill Sans, FG2A-07-03-19, 258). Así, la persona puede descubrir su distintivo personal y encontrar su valor creativo dentro del grupo.

Cuando una persona se permite explorar sus posibilidades de una manera libre, puede descubrir que su relación con la técnica es única y tiene relación con su historia y su momento presente. Rogers (1964) dice que la creatividad es la representación de la singularidad de la persona en su relación con los materiales, los acontecimientos, las personas o las circunstancias de su vida. El trabajo en el grupo además de ser un detonante creativo es también una manera de descubrir el estilo distintivo del alumno como lo comenta Óptima “Cada quién ve las cosas diferentes, cada quién hace las cosas diferente. Como la forma de ver las cosas” (FG1A-11-02-19, 47). Este descubrimiento de la singularidad no sólo es sorprendente, sino que les permite verse como valiosos dentro del grupo.

Así mismo, los alumnos pueden reconocer sus rasgos distintivos en su creación y apreciar la diferencia, como lo expresa Akzidenz “no sé cómo que entendieron otra cosa distinta, a lo que yo entendí y sacaron algo que yo nunca me hubiera imaginado, aunque fuera así el mismo trabajo” (FG1A-11-02-19, 55). Darse cuenta de sus diferencias, les ayuda a comprender que su momento histórico y su historia personal es lo que les hace tomar las decisiones creativas de la manera en que lo hacen, “eres una persona diferente, piensas las cosas diferentes, todo es diferente, entonces, lo único que tienes es tu propio estilo, desarrolla eso, y creo que pues nos estás ayudando mucho en eso” (Akzidenz, FG2A-07-03-19, 266). Cuando el alumno encuentra su distintivo y lo reconoce como propio, entonces encuentra satisfacción en su proceso creativo “Eh, pues yo también quedo bien, siento que pude hacer

las cosas como a mí me hubiera gustado” (Minion, FG4A-, 129). Esta satisfacción le da tranquilidad de ser diferente y una luz para desarrollar sus recursos y potencialidades.

La exploración creativa en un marco de libertad ayuda a que el alumno pueda liberar sus bloqueos creativos, así, descubrirá su potencial y tendrá más confianza para seguir explorando, como lo comenta Frutiger “la verdad siento que también me ayudó mucho para creer más en mí misma, más seguridad” (FG1B-08-02-19, 7). Cuando esto se trabaja a través de la herramienta, el alumno siente la libertad de cruzar las líneas que anteriormente eran barreras mentales.

Cuando se usa el arte para la autosanación no se trata de hacer cosas bellas, sino de dejarse llevar para expresar, para liberar. El uso de las imágenes libres permite a la persona autoexplorarse y comunicarse de maneras más integrativas (Rogers, 1993). Cuando el alumno explora en su búsqueda creativa, va reconociendo su potencialidad a través de los resultados con los que se va encontrando, como lo expresa Lucida “me gustó mucho. Como que descubrí que me gustaban cosas que no sabía que me gustaban” (FG2A-07-03-19, 13). Así la herramienta se convierte en un recurso que le ayuda al alumno a descubrir su potencial.

La conexión con la creatividad le permite a la persona integrarse con todos sus recursos y potenciales (Rogers, 1993). Al integrar sus recursos y potenciales, el alumno se empodera y reconoce su singularidad como parte de sus posibilidades para proponer resultados creativos. “Si, la neta, el cartel, siento que era muy yo, o sea, si siento que siempre me voy a lo más cholo, así, siempre tiendo a ir por ese lado, por lo general no me voy por lo lindo, estético” (Bodoni, FG4A-16-05-19, 19). Al reconocer la libertad para explorar como un medio para integrar sus recursos y posibilidades, el alumno valora su exploración personal como lo observa Century “siento que ahorita es parte del aprendizaje saber nuestro estilo, nuestras maneras y pues crecer hacia nosotros, más que hacia otra persona” (FG4B-14-05-19, 147). Así, cuando el alumno ve un sentido en la exploración creativa, tendrá más disposición a trabajar en descubrir sus potencialidades.

El ambiente seguro en el aula es esencial para que el alumno tenga interés en explorar su creatividad, es de suma importancia que se valoren todos los resultados como parte de la búsqueda y que el facilitador haga el esfuerzo por comprender la búsqueda creativa del

alumno. La mayoría de los resultados serán partes del trayecto que recorrerá el alumno en su desarrollo, es por esto que el incentivo del profesor para continuar su exploración creativa y aprender de los errores es elemental para la apertura a continuar buscando, aun cuando los resultados no son como los esperaba el alumno.

### **6.3.2 Condiciones internas para crear**

La universidad es una etapa en que la persona comienza a conocerse como ser único y comienza a tener cambios que lo llevan hacia reconocer el valor de su singularidad, requiere soltar los elementos acartonados que lo mantenían dentro del montón, para descubrirse en todas sus potencialidades. Barceló (2003) dice que la promoción del crecimiento desde el enfoque centrado en la persona promueve en el ser humano la capacidad de elegir, la creatividad, la valoración y la autorrealización.

Una persona que vive en las condiciones adecuadas para su desarrollo será más propensa a ser creativa, esta creatividad le ayudará a tener más apertura a su entorno, de esta manera será más tolerante en las relaciones y más abierta a lo nuevo (Barceló, 2003). Cuando Frutiger pudo percibir estas condiciones se entregó apasionadamente a su trabajo “Aprendí a querer el boceto, creo que fue más mi exploración, es que son trabajos muy distintos, como esto es más tipografía, yo desde un principio dije, quiero hacer cosas padres, quiero mejorar en ese ámbito” (FG1B-08-02-19, 9). Si el alumno encuentra una motivación para explorar sus posibilidades creativas, está más dispuesto a tener fallas en el camino y superar las barreras.

Es a través de la apertura a la experiencia, que la persona tiene una actitud de adaptabilidad y permeabilidad a los límites conceptuales de creencias y percepciones. Rogers (1993) dice que, para expandir la habilidad de ser creativo, la persona necesita practicar estar abierta a la experiencia así tal cual es, en lugar de verla a través de filtros. Con esta apertura, la persona encuentra un gusto por realizar sus tareas, “a mí me gustó, porque en sí nada era difícil, si tomaba tiempo y trabajo, pero como no teníamos trabas de que así y así, no, lo hacía como lo quisiera hacer ... podíamos hacer lo que fuera” (Akzidenz, FG4A-16-05-19, 19). Cuando el alumno reconoce la libertad para explorar es más fácil que tenga la apertura por realizar sus trabajos y asume su responsabilidad para encontrar un sentido interno en lo que hace.

Una condición fundamental de la creatividad dice Rogers (1964), es que la fuente de los juicios evaluativos debe de estar dentro de la persona. La persona en lugar de buscar elogios o rechazos externos debe ser capaz de preguntarse si su creación lo satisface. Si expresa alguna parte de sí misma, su sentimiento o pensamiento. Cuando el profesor quita la evaluación, el alumno puede sentir la incertidumbre en su trabajo, como le sucedió a Lucida “A mí me gustaría, que, así como das mucha libertad, que también, como que si nos corrigas más, ¿ubicar? Porque en la tipografía, siento que, si hay reglas, y si hay cosas que se hacen y no se hacen” (FG2A-07-03-19, 303). Estar sin una crítica externa, lleva a que el alumno comience a investigar sus propias referencias y lineamientos que le darán la seguridad de estar realizando las cosas de manera adecuada.

Poco a poco el alumno va reconociendo sus posibilidades y comienza a ser sincero con su trabajo para lograr mejores resultados “la verdad, no me disgusta, pero tampoco me encanta, pude haber puesto más creatividad, y más color, pude haber explorado más” (Bembo, FG2A-07-03-19, 303). Así, puede detectar las áreas que debe cuidar para alcanzar resultados que lo satisfagan “como que me enfoqué mucho en usar bien la herramienta, más bien el acabado, pero no tuve tiempo para usar el color como hubiera querido” (Minion, FG2A-07-03-19, 179). Este foco de evaluación interno tiene la importancia de regular la exploración creativa.

De esta manera la persona tiene más posibilidad de conectarse con su proceso natural de “autoactualización”, ya que este no puede ser impuesto desde afuera y requiere la confianza de permitir que emerja de manera natural (Cornelius-White & Kriz, 2014). Permitir que el alumno de manera natural encuentre valoración por su trabajo reduce significativamente la tensión, como le sucedió a Frutiger “Tengo más seguridad, el hecho de no preocuparme, me he dado cuenta que le bajé mucho al estrés. Simplemente decía, voy a hacer las cosas... empecé a bocetar y no me detuve, decía, a mí me gustó”. Cuando el alumno encuentra su foco de evaluación interno sabe hasta dónde tiene que trabajar para alcanzar lo que busca.

Así los resultados son mejor recibidos y el alumno percibe que es responsable de su aprendizaje “Si estás aprendiendo entonces vas a aprender más de ti, tu parámetro no va a ser tu maestro, o tus compañeros o la comparación de los demás” (Century, FG4B-14-05-19,

143). Cuando se reconoce como su propio parámetro de evaluación, baja la presión por hacer la tarea y encuentra divertida la exploración creativa.

Con una mente abierta y autovaloración, la persona tendrá la capacidad de jugar con ideas, colores y formas que generan una exploración libre, intuitiva y con una visión nueva y significativa de la vida (Rogers, 1964). La exploración libre es más fluida cuando se desarrolla con curiosidad, llevar el uso de la herramienta o de la técnica a formas que logren sorprender en el gozo a su creador, como le sucedió a Frutiger “Aprendí que puedes jugar con mucha libertad con algo que es tan simple como la letra” (FG2B-08-03-19, 246). Así el alumno va encontrando sentido en la materia y empieza a tomar los retos de los proyectos asignados.

Aplicar la facilitación del aprendizaje desde el enfoque centrado en la persona no significa estar sin estructura ni una actitud de dejar hacer sin rumbo por parte del facilitador (Rogers, Freiberg & Rogers, 1996). Las experiencias desafiantes le ayudan al alumno a direccionar su libertad de exploración y es un modo de moldear los aprendizajes curriculares, como lo vivió Lucida “aunque tengas como requerimientos, siempre lo vas a hacer como tú quieras, o sea siempre es diferente” (FG2A-07-03-19, 216). Así, desde la libertad, el alumno percibe dónde puede incidir con su creatividad y continúa teniendo la motivación para explorar.

Ofrecer experiencias estimulantes y desafiantes, según Rogers (1993), ayudan a fomentar la creatividad. La seguridad y la libertad psicológica son el abono y los nutrientes para la creatividad, pero se requiere de la semilla para hacer florecer el jardín creativo. Es por esto que se requieren experiencias diseñadas para involucrar a la persona en el proceso creativo. Monserrat lo percibe así “Pero siento que es mucho más reto el aplicar la libertad con ciertos límites, como que es mucho más desafiante, a; ay haz lo que quieras y trae lo que quieras, entonces, si creo que me gustan un poquito más los límites, y, o sea como que es más reto” (FG2B-08-03-19, 29). Una experiencia desafiante puede ayudar a que el alumno se sienta más seguro en su exploración creativa, así lo narra Century “sentí que llevaba mi libertad, pero con una guía, me daba mucho para explorar, sabía por dónde iba bien, por dónde iba mal” (FG2B-08-03-19, 139). Una experiencia desafiante ayuda a delimitar la exploración del estudiante y le da más certeza en el trabajo que realiza.

Estos retos creativos se pueden parecer a cualquier tarea y pueden ir aumentando la complejidad conforme el alumno va desarrollando su aprendizaje, la verdadera diferencia está en la actitud del facilitador y la manera como retroalimenta los resultados, así lo percibe Bauhaus “Los otros bloques, si me gustaban más, porque eran más libres, pero, ahorita ya es como más real. Porque en un trabajo no nos van a dejar ser tan libres, entonces está bien que tengamos como esta guía” (FG3B-09-04-19, 218). El alumno sabe que el sentido de su desarrollo universitario es para poder insertarse en la vida profesional, de esta manera, puede ver la experiencia desafiante como un ensayo para enfrentarse a la vida profesional, donde tendrá requerimientos más acotados para sus propuestas.

La mayoría de las personas han intentado ser creativas en un ambiente inseguro, un espacio donde fueron evaluadas y criticadas (Rogers, 1993). Generalmente esto trunca la exploración artística creativa e invalida a la persona como un ser capaz de expresar su creatividad. El alumno puede distinguir este espacio seguro, como lo comenta Bodoni “está padre que no tenga restricciones, que puedas sacar, lo que en serio quieres y no lo que te pone el maestro, tanto limitante. O sea, lo mismo entre el lineamiento, cada quien tiene como su esencia” (FG4A-16-05-19, 21) Entonces, desde la actitud y la manera de estar, el alumno, percibe el desafío como un empuje para explorar sus posibilidades dentro de la materia, esto, así lo vivió Lucida:

Sí, más que todo como que me hacías pensar más de lo que yo pedía, porque en todas mis entregas, siempre era de que ya me gusta, ya me gusta. Siempre me decías, no, piensa más. Sobre todo, en el cartel que yo lo quería entregar y me hacías pensar como más ponte en el contexto, siente y así, como preguntas que yo no me pondría a hacer, como que me llevaste a explorar varias opciones (FG4A-16-05-19, 234)

Así el alumno se va adentrando en la materia, no desde el plan del maestro, sino desde la exploración del desarrollo de sus posibilidades y sus intereses.

### **6.3.3 Tipografía y exploración creativa**

La enseñanza de la tipografía requiere de una exploración creativa desde el uso de la herramienta, la comunicación y las posibilidades de reinterpretación que puede alcanzar la persona (Gruendler, 2010). Esta exploración requiere de experimentar con herramientas nuevas que en un principio puede ser intimidantes, y el trabajo en clase puede ayudar a activar el conocimiento, como lo explica Helvética “yo en mi casa, agarro todos los plumones y digo,

ah sí, ya voy a hacer algo y ¿Cómo? O sea, puedes ver videos y todo, pero la gente ya sabe. Haces un círculo y tu círculo está óvalo” (FG1B-08-02-19, 106). Sin embargo, al ver el trabajo de los compañeros y la práctica, el alumno encuentra resultados creativos.

Según Gruendler (2010), aprender la tipografía puede ser una experiencia de liberación, de autoconocimiento creativo, y si se da prioridad a la experimentación y a la creatividad, las posibilidades de soluciones únicas e innovadoras son ilimitadas. La experiencia con la tipografía da un espacio más amplio en las posibilidades de comunicación gráfica para el alumno, así lo comenta Frutiger “nos dimos cuenta que la letra no es tan cuadrada como creíamos, también podemos añadirle nuestro toque” (FG2B-08-03-19, 161). De esta manera, el alumno encuentra sentido a la materia en su formación, como lo menciona Kosmik “He aprendido que la tipografía para el diseño es muy importante. Ya que, cambiando la tipografía, una letra o cualquier fuente, se puede comunicar un contexto, un sentimiento o un significado diferente” (FG2B-08-03-19, 3). Así, genera una curiosidad intelectual por explorar más posibilidades estéticas y de comunicación.

La profesión de diseño comúnmente está relacionada con la creatividad, sin embargo, muy poco se conoce que, para generar soluciones útiles para el campo del diseño, requiere de muchos experimentos y tolerancia amplia a la frustración, esto sólo se consigue en un espacio seguro para cometer errores y aprender de éstos, un espacio donde la persona pueda ser vulnerable, pueda mancharse y gozar de la experimentación. Para lograr este espacio es indispensable generar un clima de confianza y compañerismo, se necesita relacionarse de una manera más allá de lo académico, crear vínculos humanos y compartir experiencias.

#### **6.4 El fruto de un clima propicio de aprendizaje**

Un ambiente seguro en el aula donde se cuida la relación y el crecimiento de las personas genera relaciones significativas, no solamente de compañerismo, sino también vínculos de amistad y compromiso, propicios para el aprendizaje, el desarrollo personal y social, donde los integrantes del grupo son responsables de sus resultados.

Freiberg y Lamb (2009) dicen que la enseñanza centrada en la persona es favorable para generar un énfasis socioemocional, conectividad escolar, un clima positivo en la escuela y en el aula y ayuda a la autodisciplina del estudiante. Estas cuatro dimensiones ayudan a

compartir las responsabilidades entre profesor y alumno y construye relaciones significativas que pueden ser cruciales para el éxito académico, social y emocional.

#### **6.4.1 Relaciones significativas**

Cuando los alumnos pueden reconocer el ambiente del grupo como seguro porque son aceptados y comprendidos, dice Kunze (2013) que se desenvuelve el potencial del grupo cada vez más y los participantes se apoyan mutuamente en su proceso de aprendizaje. Esta relación se construye de manera natural por la interacción con los compañeros a través de observar los resultados del grupo, como lo expresa Óptima “puedes fijarte en el trabajo de los demás y poder ampliar a la hora de crear, puede que a tí se te ocurran unas cosas y puede que a Garamond otras” (FG1A-11-02-19, 98). De esta manera generan pertenencia al grupo y pueden desarrollarse creativamente.

Así, cada persona empieza a ser valiosa en el grupo y comienzan a identificar sus expresiones, como lo comenta Lucida “el de DIN es también como muy femenino y luego está el de OCR que está como más loco, pues aprendes como, también mezclas... y como que vas buscando” (FG1A-11-02-19, 99). Al exponer su trabajo, pueden ir apreciando los resultados de sus compañeros y desarrollar sus habilidades a partir de la experiencia del otro, como lo nota Calibri “al ver los trabajos de los demás, te dan ideas y puedes ver cómo mejorar en ciertos aspectos, entonces, si me esfuerzo en mis trabajos” (FG1B-08-02-19, 72). Y en un ambiente de confianza, al aprender de los demás empiezan a interesarse e interactuar para saber cómo realizar la tarea, como lo comenta Helvética “Al exponer nuestros trabajos, yo lo que pensé es que eso te abre más. Estábamos todavía más como que separados y nos daba miedo interactuar” (FG2B-08-03-19, 242). Entonces, el alumno se va haciendo responsable de cómo utiliza lo que sucede en el grupo para su desarrollo y va encontrando su manera de interactuar y de relacionarse.

En un ambiente relajado y de confianza, los integrantes del grupo encuentran un espacio de convivencia y desarrollo, además, logran aprender y valorar el trabajo de sus compañeros sin importar las diferencias que pudieran existir entre ellos. De esta manera al sentirse parte del grupo, se genera un compromiso personal con su aprendizaje dentro de un marco de responsabilidad con el grupo.

### **6.4.2 Relación positiva**

Cornelius-White (2006) afirma que a través de la enseñanza centrada en la persona se logra una relación positiva y facilitadora entre profesores y estudiantes, que promueve el aprendizaje significativo. Así, el alumno estará motivado para desarrollar sus capacidades, como lo explica Helvética “La manera en que nos retroalimentas, saca más nuestro potencial cuando nos sugieres” (FG2B-08-03-19, 201). Esta relación que se genera en la manera de estar del facilitador es efectiva porque el alumno la percibe como auténtica.

La educación centrada en la persona se basa en la formación de relaciones facilitadoras, caracterizadas por la empatía, el respeto y la sinceridad (Cornelius-White, 2006). Una clave para la buena relación es tratar de entender lo que quiere el alumno y ayudarlo a que suceda, como lo notó OCR “todas las entregas son imparciales, como que vas viendo ok aquí vas bien, inténtale así y así, no nos dices qué hacer, sirves como una guía” (FG1A-11-02-19, 103). Por tanto, el alumno no sólo siente respeto por su trabajo, sino que también, percibe que sus ideas y propuestas tienen valor.

El facilitador debe formar una relación donde se interese por las metas del alumno y la manera en que las logra y lo que le hace sentir, de igual manera tener un interés en quién es cada persona que conforma su clase (Cornelius-White, 2006). Además de los logros, el alumno tendrá la confianza para pedir consejos de aspectos personales, como lo menciona Helvética “y aquí estamos todos como familia, contándote las penas” (FG2B-08-03-19, 259). Mostrar interés en los problemas del alumno abona a la libertad de aprovechar el tiempo de clase como mejor le convenga al alumno.

Una relación auténtica con el alumno ayuda a entablar compromisos humanos con la persona que le permitirán explorar sus emociones personales y sensaciones por la materia, de esta manera es más fácil detectar las áreas de mejora y encontrar el gusto propio por la materia. Así se fortalecerá el compromiso personal con su propio desarrollo profesional.

### **6.4.3 Responsabilidad compartida**

Freiberg y Lamb (2009) plantean la posibilidad de compartir la responsabilidad de evaluación entre el docente y el alumno, esto ayuda al ambiente de confianza y seguridad, ya que el miedo al fracaso o el error es un impedimento para que el alumno pueda explorar su

creatividad. “Es como el ver eso, de que entre cada quién, entre ellos mismos se superan, entonces, no es como carreritas, no tienes que superar al otro, sino superarte a ti mismo” (Helvética, FG1B-08-02-19, 62). Así el alumno sabe que lo que explore sólo le tiene que hacer sentido a sí mismo y que si le ve un sentido a su trabajo, no puede estar mal “yo siento que cada quien trabajaba como quería y al final, todos entregamos” (Arial, FG4A-16-05-19, 149). Tener la confianza de que el trabajo que realiza es su exploración personal, genera la seguridad para proponer materiales y maneras de realizar sus tareas.

Esta situación de ser responsable de su evaluación puede ser un poco desconcertante en un principio, ya que el alumno no está acostumbrado a ser su propio foco de evaluación, “a veces quería tener como esa respuesta, pero al mismo tiempo el forzarme a hacerme, el cuestionarme todo, pues, siento que fue mejor, o sea, porque al final yo ya sacaba lo que me gustaba” (Helvética, FG4B-14-05-19, 131). Así el alumno empieza a valorar sus esfuerzos, pues siente satisfacción por alcanzar los resultados que quiere.

En ocasiones las entregas parecen que pueden explorarse más, y el profesor puede preguntar qué es lo que está tratando de lograr el alumno, para saber si está cumpliendo el objetivo, la pregunta le ayudará a decidir cuánto más trabajar para alcanzar sus metas “a mí si me servían las preguntas porque era más bien cuestionarme a dónde quería llegar con eso, con las preguntas específicas, ¿Qué te comunica? entonces era ya de que no estoy diciendo lo que quiero decir” (Century, FG4B-14-05-19, 139). Si el alumno explora de manera libre en sus proyectos, entonces encontrará un aprendizaje significativo, que podrá transferir a otras asignaturas o proyectos profesionales.

Dice Rogers (1964) que, si el estudiante logra encontrar en la materia una experiencia que pueda servirle para resolver problemas que le interesan, experimenta una sensación de libertad y un verdadero adelanto en su desarrollo. Al tener este tipo de experiencias, comienzan a observar en su entorno como se aplica la materia, como lo comenta DIN “Yo me he empezado a fijar mucho en la tipografía en diferentes lugares” (FG1A-11-02-19, 36). De igual manera lo comenta Century “Como que ponernos a analizar otras personas de la vida real, o sea no sé publicidad o alguna revista que fuéramos a ver” (FG2B-08-03-19, 206). Una vez que el alumno se ha apropiado del conocimiento, comienza a observar influencias y

nuevas maneras de realizarlo, así comienza a tomar más riesgos creativos para estirar su desarrollo.

Cuando se establecen las condiciones adecuadas para que el alumno se sienta libre de explorar su aprendizaje, surge su tendencia autorreguladora y será más consciente y responsable de sus resultados, así, de manera objetiva, podrá explicar cómo ha aprovechado su clase para su desarrollo personal o asumir de manera responsable el no haber alcanzado los objetivos. Esto es para el profesor un alivio en la tensión por transmitir la información y una manera en que el alumno abraza su aprendizaje.

#### **6.4.4 Asumir riesgos creativos con curiosidad intelectual**

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ser responsables, se esmeran en hacer que la enseñanza y el aprendizaje funcionen (Freiberg & Lamb, 2009). Esmerarse por su aprendizaje, no va relacionado con alcanzar una nota, sino con superarse a sí mismos, como lo explica Georgia “traté de no hacer cosas que ya había visto. Los tipogramas, los que yo hice, no me los encontré, los estuve buscando y era de que, ok, entonces hice bien, y eso, me hacía sentir bien” (FG2B-08-03-19, 131). Este esfuerzo trae consigo una satisfacción de estar alcanzando logros sin precedentes, y el clima de confianza ayuda a tener la seguridad de poder proponer cosas inesperadas “Y sabía que no iba a llegar y no, esto cero, no cuenta nada” (Akzidenz, FG4A-16-05-19, 62). Así, el alumno puede alimentar más la curiosidad por descubrir y por integrar sus inquietudes.

Al crear un clima positivo y de confianza donde los estudiantes se sienten seguros, pueden asumir más riesgos creativos, con curiosidad intelectual y pensamiento de alto nivel, que en el grupo ayuda a generar un fuerte sentido de comunidad (Freiberg & Lamb, 2009).

... encuentras cosas que te encantan y cuando llega la entrega puedes poner tu idea, voy a usar esta técnica y voy a hacer otra cosa con eso, yo siento que esa parte nos ayuda muchísimo, a entregar mejores trabajos, y que nos gusten más (Frutiger, FG2B-08-03-19, 204).

Llegar a resultados propios después de una exploración personal, crea un ambiente de orgullo satisfactorio en los días de las entregas “O sea, tipo ayer, estaba súper satisfecha con mi revista, decía ay, qué padre me quedó súper bien y ya me sentía realizada” (Didot, FG4B-14-05-19, 37). Y le da al alumno la posibilidad de ser osado con las normas establecidas, con la seguridad de que, si el alumno le ve sentido, su trabajo estará bien “no

creo que me hubiese gustado si siguiera las reglas, el cartel es de las cosas con las que soy muy feliz. Más que nada no seguí las reglas, es como la primera vez que lo hago” (Caslon, FG4B-14-05-19, 94). El alumno sabe que es su propio referente y tiene la certeza de caminar a ciegas por su exploración creativa, con la certeza de estar guiado por su autorregulación.

Me hizo que yo misma confiara en mí parámetro interior, yo me dirigía en qué tanto avanzar, no era de que decía, ah quiero tener 10, si no como de que, siento que va bien, ya hasta ahí llegué al máximo, o aquí tengo que trabajarle más porque no he llegado (Georgia, FG4B-14-05-19, 154).

Dentro del ambiente seguro, el alumno se empodera del uso de las herramientas y de la clase en general para alcanzar los resultados y acepta los errores como parte del trayecto para encontrar su voz propia.

#### **6.4.6 Seguridad para expresar sus ideas y cometer errores**

Cuando el profesor ayuda a los estudiantes a desarrollarse social, emocional y académicamente en un clima cálido y productivo, el estudiante se siente seguro de expresar sus ideas y opiniones, y de cometer errores (Freiberg & Lamb, 2009). Este ambiente genera que el alumno pueda hablar libremente de lo que piensa acerca de la manera como se lleva la clase, como lo hace OCR:

Pienso que, en un terreno a futuro más profesional, eso de tanta libertad, nos podría acostumbrar a hacer lo que queramos, por ejemplo, si un cliente dice, hazme esto y tú le entregas lo que se te ocurra, probablemente no le guste o te diga, no pos no es lo que pedí (FG1A-11-02-19, 80).

El alumno puede no estar de acuerdo con lo que ocurre en el aula y comentarlo, sabiendo que será escuchado y sus comentarios serán atendidos, como lo expresó Bodoni “cuando estábamos haciendo letras, que decíamos algo o de que platicábamos algo y tú de ¡No! Y siento que ahí como que te estresas, la verdad, o sea, eso no gusta mucho en la clase” (FG2A-07-03-19, 275). Con esta libertad para opinar del alumno, el profesor puede revisar sus intenciones y encontrar diferentes modos de ayudarlo en la clase.

Además de opinar de lo que sucede en clase, el alumno encuentra la libertad para expresarse de cómo se siente con la materia “Mhm, pues al principio me sentía como que un poco, frustrada, porque no me salía con la pluma, de cincel” (Georgia, FG2B-08-03-19, 127). Si el alumno puede compartir sus emociones, le ayuda a comprender lo que le sucede con la

asignatura, y así, puede encontrar la manera que mejor le convenga para aprovechar la clase, como lo expresa Bembo “No me encantan los bocetos. Yo sé que es súper importante, en todas las clases te piden, pero a mí me estresa, prefiero ya trabajar directo en la compu” (FG4A-16-05-19, 82). Al expresar lo que piensa al respecto de la tarea, puede sentirse libre de buscar sus propias formas de hacerla.

Dentro de esta confianza, el alumno puede ayudar al facilitador a aprender cómo le viene mejor la retroalimentación, como lo expresa Caslon “me dijiste, ¿Qué pasa si lo movemos así? Y si se veía mejor, como darme una recomendación y ya lo hago, si me gusta o no me gusta yo veré. Más como recomendaciones” (FG4B-14-05-19, 86). Así, juntos construyen la mejor manera de llevar la relación en el aula.

Dentro de la libertad para explorar, el alumno puede reconocer los fallos que va teniendo en su exploración y encontrar formas para corregir “la autoevaluación, fue la parte de aceptación, llegué con mi trabajo, está todo pésimo, así, muy mal, y ya fue como de bueno, dentro del desastre, tal vez tienes cosas bonitas, y ya ir mejorando dentro de eso” (Helvética, FG4B-14-05-19, 137). De esta manera observa de forma objetiva sus resultados, reconoce el error y aprende de éste para seguir desarrollándose.

La libertad concedida dentro de estos límites es real y las personas las perciben como honesta y genuina, esto fortalece la autodisciplina, el autoconocimiento y la habilidad para determinar las acciones necesarias para crecer y desarrollarse como persona (Freiberg & Lamb, 2009). Ayuda también a que el alumno pueda tener la certeza de continuar caminando desde su responsabilidad en su desarrollo académico dentro de su vida universitaria para su formación como profesionista.

Al poner en juego las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona, se pudo comprobar como elemento clave la actitud del facilitador cuando es auténtica, así, elimina su pose acartonada del deber ser y se olvida de sus títulos, de esta manera, se genera un vínculo auténtico con el grupo, una relación entre personas, y se crea un espacio para contactar los verdaderos intereses y una manera de lograrlos. Desde la congruencia del profesor es más fácil que surja la aceptación incondicional y el interés por entender empáticamente al alumno.

Y si el alumno puede reconocer estas condiciones, encontrará una motivación para hacerse responsable de su propio aprendizaje.

También se comprobó que la aceptación incondicional debe ser desde la fe en que el organismo humano sabrá encontrar la manera de aprovechar la relación para explorar su potencial creativo, los alumnos estuvieron más dispuestos a cometer errores, a reconocer el camino ascendente con caídas y cambios de rumbo y principalmente tuvieron apertura al juego con las herramientas y encontraron un gusto por aprender a aprender. Al no sentirse juzgados bajaron sus defensas y con entusiasmo contactaron con su potencial creativo.

De esta manera, los alumnos hacían los trabajos de la clase porque les encontraban un sentido y una aplicación en su vida profesional. También descubrieron un valor en el potencial del grupo, reconocieron que la exploración de sus compañeros es también su aprendizaje, y generaron relaciones de compromiso, amistad y crecimiento profesional.

## **VII. Conclusiones**

Ser congruente en el aula es estar como uno es, requiere que el facilitador pueda mirarse de manera auténtica, reconocer lo que le sucede en la interacción con los alumnos, mirarse con la verdad, y al ser una mirada interna sólo uno sabe realmente lo que sucede en el campo de sus pensamientos y sus emociones. Implica aceptar la propia condición humana, cambiante y en constante movimiento, observarse en el momento a cada instante, percibir el fenómeno, así como se presenta.

Al implementar en el aula las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona, se comprobó lo que dicen Rogers, Freiberg y Rogers (1996), hay un cambio considerable en la función del profesor, y así, le libera la carga y la responsabilidad del aprendizaje del alumno. La tarea del profesor en el aula es la de facilitar las condiciones para que, si el alumno quiere aprovecharlas, podrá desarrollar su aprendizaje de la materia con libertad y responsabilidad. Al hacer el cambio de actitud, disminuye el estrés del profesor por el control de lo que sucede en el aula y de manera auténtica acepta la forma en que el grupo aprovecha las condiciones, que ayudan a la persona en su desarrollo.

Generar una relación de aceptación incondicional auténtica es aceptar los experimentos del alumno y confiar en que el organismo humano sabrá aprovechar de la mejor

manera el tiempo de estudio. Requiere también, permitirse sorprender por los resultados creativos de la exploración del alumno, estos resultados al ser fruto de la libertad otorgada para caminar por donde el alumno quiera, requieren de la confianza de que el alumno sacará el mejor provecho de la materia, aunque a medio camino no lo parezca. Así, si se estimula al alumno a ser crítico con su trabajo, irá ajustando sus resultados a una calidad más adecuada a sus propios objetivos.

Aceptar incondicionalmente a la persona, permitió al alumno aprender a escuchar sus verdaderas inquietudes, le permitió preguntarse por el sentido de su trabajo y a reconocerse como persona en crecimiento. De esta manera, aceptó los tropiezos y los errores como parte de su formación, como parte esencial de la experiencia que fue ganando en el camino a su autenticidad. Se pudo observar que cuando el alumno reconoció la libertad otorgada en el aula, encontró también la motivación para explorar su desarrollo de manera muy personal en los temas de la materia. Así, exploró con nuevas herramientas y la manera de comunicar de forma personal con respecto a su experiencia.

Se observó que cuando el facilitador comprendió empáticamente los intereses creativos del alumno, ayudó a facilitar el camino de la búsqueda de cada persona. Y los resultados fueron más cercanos a lo que el alumno quiso aprender para aplicar en su vida profesional.

Se comprobó también que las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona van en un conjunto y aplicarlas como una totalidad facilitó la relación en el aula. Cuando estas condiciones fueron bien aplicadas, el proceso de aprendizaje significativo del alumno fue más eficiente. La confianza que implementó el profesor en el potencial humano ayudó a que los alumnos reconocieran las condiciones como auténticas, de igual manera ayudó el respeto de los tiempos de desarrollo de cada persona.

También se confirmó que al mirar y aceptar a la persona como un todo, no sólo como un estudiante tratando de ser profesionalista, sino como un ser que vive una mezcla de emociones y pensamientos, desde la presencia total del facilitador, las condiciones son más propensas para que el alumno se reconozca en constante transformación hacia una tendencia

al crecimiento, la eficacia y su autodesarrollo, y así, se genera una conexión que le ayuda a seguir avanzando con responsabilidad en lo que quiere aprender.

Al generar un ambiente seguro en el aula se observó un entorno de apoyo y compañerismo que afectó de manera positiva en el desarrollo de cada persona, se respiró en el entusiasmo del salón, y se percibió en la calidad creativa de los trabajos que realizaron. De igual manera, los alumnos tuvieron la confianza de sumergirse en la profundidad de sus posibilidades y descubrir sus capacidades y talentos que anteriormente no habían sido revelados a su conciencia, exploraron con la certeza de que los resultados que encontraban eran únicos, y a través de la interacción con el grupo, pudieron encontrar un significado y un lenguaje de las nuevas formas.

Se observó lo que dice Rogers (1964), que la principal motivación del acto creativo de los alumnos era la tendencia a realizarse, se observaba como un impulso interno por llegar a ser todas sus potencialidades, por expresar todas las capacidades del organismo. Cuando el alumno exploró sus posibilidades de una manera libre, pudo descubrir que su relación con la técnica era única y tenía relación con su historia y su momento presente, había un entusiasmo por presentar sus proyectos y un orgullo de haber alcanzado resultados que no imaginaban.

El marco de libertad para la exploración fue la ayuda fundamental para que el alumno pudiera disolver sus bloqueos creativos, así, descubrió su potencial y tuvo más confianza para seguir explorando posibilidades que le pudieran servir a sus objetivos académicos. Dentro de esta libertad para explorar con la herramienta, los alumnos pudieron cruzar las líneas que anteriormente eran barreras mentales, para esto, ayudó que el facilitador hacía el esfuerzo por comprender la búsqueda creativa de cada alumno.

Se comprobó también que, si el profesor no juzgaba el trabajo de los alumnos, éstos tenían una motivación personal por investigar sus propias referencias y lineamientos y les dio la seguridad de estar realizando las cosas de manera adecuada. Así, encontraron su foco de evaluación interno y sabían hasta dónde tenían que trabajar para alcanzar lo que buscaban.

Freiberg y Lamb (2009) dicen que la educación desde el Enfoque Centrado en la Persona no es estar sin rumbo, haber generado una guía de aprendizaje ayudó a que el alumno tuviera una estructura para la libertad de explorar en su estudio, e implementar experiencias

desafiantes, como la propone Rogers (1993) ayudó a delimitar la exploración del estudiante y les dio más certeza en el trabajo que realizaban, los resultados obtenidos, fueron efectivos para cumplir con la currícula de la clase.

Un ambiente seguro en el aula donde se cuidó la relación y el crecimiento de las personas generó vínculos significativos, no solamente de compañerismo, sino también de amistad y compromiso, propicios para el aprendizaje, el desarrollo personal y social, donde los integrantes del grupo fueron responsables de sus resultados. Después de haber terminado el curso, los alumnos mantienen la relación de amistad con el profesor y se nota en el respeto por sus saberes y la confianza para seguir preguntando nuevas dudas que van surgiendo en su desarrollo.

A través de la exposición grupal de los trabajos, los alumnos podían apreciar los resultados de sus compañeros y valorar las nuevas ideas, propuestas del uso de la técnica y maneras de comunicar, se enriquecieron sus conocimientos y se generó un reto personal por ser mejores. Así, los integrantes del grupo encontraron un espacio de convivencia y desarrollo, además, lograron aprender del trabajo de sus compañeros sin importar las diferencias que pudieran existir entre ellos. De esta manera, al sentirse parte del grupo se generó un compromiso personal con su aprendizaje dentro de un marco de responsabilidad consigo mismo y sus compañeros.

Los alumnos pudieron apreciar la relación con el profesor como auténtica y estaban atentos a la retroalimentación porque se generaba desde la sugerencia y no desde la imposición. Los alumnos se sentían con la libertad de aplicar o no las sugerencias del profesor, cuando la sugerencia del profesor era distinta a lo que el alumno buscaba, se sentían con la libertad de exponer sus ideas como las concebían. Ayudó a la buena relación, que el facilitador trataba de entender lo que quería el alumno para ayudarle a que sucediera. Esta relación, favoreció a entablar compromisos humanos que les permitían explorar sus emociones personales y sensaciones por la materia, de esta manera fue más fácil detectar las áreas de mejora, y así, encontraron el gusto propio por la clase.

Si los alumnos han vivido toda una vida de educación clásica, llegan al aula con expectativas de los roles muy definidas, y aunque fueron descubriendo la libertad para

aprender en el aula, había momentos en que los alumnos pedían saber cómo iban en su desarrollo, con algunos alumnos fue muy complicado acompañarlos para que pudieran creer en su propia exploración, sin que esperaran la aprobación del profesor. Queda pendiente para futuras investigaciones una manera en que el alumno pueda tener un referente realista de sus propios resultados y pueda visualizarse sin la aprobación externa, con miras a una aplicación profesional de sus propuestas en la materia.

Freiberg y Lamb (2009) plantean la posibilidad de compartir la responsabilidad de evaluación entre el docente y el alumno, esto ayudó al ambiente de confianza y seguridad, ya que el miedo al fracaso o el error no fue un impedimento para que los alumnos pudieran explorar su creatividad. Así, cada quién buscó superarse a sí mismo y en sus propias posibilidades. Aunque la mayoría de los alumnos mostraron un compromiso auténtico al evaluar sus resultados, hubo algunas personas que no fueron sinceros en la relación de los resultados con su autoevaluación, en algunas ocasiones en diálogo con el facilitador se pudo llegar a un acuerdo común. Aún con el diálogo, una alumna no quedó conforme con el promedio de su propia autoevaluación. Queda pendiente para futuras investigaciones una manera más efectiva y justa de que todos los alumnos sean congruentes con sus resultados y la asignación de la calificación en la materia.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos de manera objetiva, pudieron explicar cómo habían aprovechado la clase para su desarrollo personal y profesional o asumieron de manera responsable el no haber alcanzado los objetivos. Esto, para el profesor fue un alivio en la tensión por transmitir la información y una manera en que el alumno valoró su propio aprendizaje.

Así, el esfuerzo que hicieron los alumnos por aprender no estaba motivado por alcanzar una nota, sino con superarse a sí mismos. Los alumnos sabían que eran su propio referente, tuvieron la certeza de caminar a ciegas por su exploración creativa, y encontraron la autorregulación como guía de su búsqueda. Sabían qué tanto avanzar hasta llegar al máximo de sus objetivos.

El uso del *focus group* para recabar información resultó, también, ser una herramienta de encuentro e integración con el grupo, en él los alumnos fueron reafirmando sus emociones,

miedos y búsqueda personal, también, los alumnos tuvieron un espacio para discutir las modificaciones necesarias para aprovechar mejor la clase, se expusieron temas como la disciplina, el aprovechamiento del tiempo, los contenidos a aprender y el uso de las herramientas, entre otros. Además, la autoevaluación que hacían los alumnos al final de cada bloque ayudó a tener la opinión personalizada para que el profesor pudiera aprender cómo relacionarse con cada alumno.

Entre las modificaciones significativas que pidieron los alumnos, fue la de recortar el tiempo de retroalimentación grupal, en ésta se daban lineamientos generales que pudieran ayudar a todos, y así, los alumnos aprovecharon más el tiempo en la clase para practicar con las herramientas. Para dar la retroalimentación necesaria y específica a los trabajos, el facilitador se acercaba a cada alumno con su entrega y dialogaban puntualmente los resultados de sus propuestas. Esto lo valoraron los alumnos como atención precisa y personalizada que les ayudó como una brújula en su exploración personal.

Las condiciones que plantea Rogers (1959) para la terapia hablan de un encuentro entre dos personas donde una de ellas tiene que estar en estado de vulnerabilidad o incongruencia. Para la educación centrada en la persona, cambiaría vulnerabilidad por apertura a la experiencia de aprendizaje. Cuando el estudiante llega con esta apertura, facilita el proceso, sin embargos cuando no está presente, establecer un aula segura ayuda a que el alumno encuentre la manera de tener su apertura para explorar su desarrollo.

Antes de iniciar la maestría en Desarrollo Humano, yo no sabía escribir, sólo sabía dibujar la letra, así que fue un reto aprender a hacer documentos académicos, sin embargo en todo momento tenía una apertura a la experiencia de aprendizaje y seguía las instrucciones para realizar los trabajos, me comporté como el tipo de alumnos que me gustaría tener y al mismo tiempo me cuestionaba qué requería un alumno para tener esta apertura, ¿de dónde surge la motivación? Mi respuesta personal es que la apertura con la que me entregaba a mis materias surgía de tener un sentido para realizarlo, podía encontrar una aplicación futura a la tarea. A veces empezaba la materia cauteloso, pero luego me entregaba a la tarea y lo resolvía, el fruto de mis esfuerzos fue una excelencia académica como nunca lo había tenido en toda mi vida como estudiante.

Mi interés personal en el tema de este documento, era transmitir al alumno la posibilidad de elegir pasarla bien, hacer el mejor esfuerzo para sacar el mejor provecho de la materia y acompañarlo en encontrar un sentido en su desarrollo, creo que en la mayoría de las personas que cursaron la clase se logró, al menos en la materia encontraron un área de interés que les motivó a seguir explorando en el tema.

Desde que he impartido esta materia manejo como objetivo oculto que el alumno pueda encontrar su voz gráfica, sólo los que tenían apertura e interés previo en la tipografía llegaban tan lejos en sus resultados, los demás iban completando el trámite de las materias requeridas para obtener el grado de licenciatura. Con la implementación del aprendizaje desde el enfoque centrado en la persona, la mayoría encontraron los inicios de su expresión visual personal en la tipografía y el diseño, la conexión con su voz gráfica, la expresividad y la invisibilidad de la tipografía, la función, y principalmente un sentido personal en su desarrollo como profesionistas.

Durante la elaboración de este documento me preguntaba si era necesario mostrar imágenes de los trabajos realizados en las clases, de igual forma mi lectora lo sugirió. Después de reflexionarlo a profundidad, se decidió que es irrelevante para los objetivos de este documento debido a que lo que se está estudiando es lo que le sucede a las personas mientras están presentes en el aula, con su persona, su trabajo, sus compañeros y el facilitador, y de esto se han mostrado las evidencias en sus discursos.

La función del profesor como facilitador, fue establecer las condiciones adecuadas para que el alumno aprenda a usar la tipografía para comunicar, textual y visualmente los mensajes. El alumno pudo decidir lo que quería aprender y el profesor facilitó las condiciones para que cumplieran sus objetivos académicos, personales y sociales. Estar en clase desde el Enfoque Centrado en la Persona más que técnicas que una persona aprende, es un modo de ser auténtico del facilitador, que se va mejorando con la práctica y la apertura al aprendizaje interminable de interactuar con las personas. Cada nuevo grupo es una experiencia única e irrepetible.

Toda mi vida como docente había buscado cómo motivar a los alumnos para que se interesen por su aprendizaje y se responsabilicen de su desarrollo. Buscaba cuáles eran los

mejores ejercicios a realizar, buscaba las herramientas que les ayudaran más, pero nunca había volteado a ver mi actitud ante el grupo como parte fundamental de este desarrollo personal. Hasta que dejé de dirigir, fue que los alumnos decidieron caminar, se interesaron no por cumplir, sino por aprender. Mostrar interés, compartir lo que sé y lo que me encuentro que creo que les puede ayudar, desde lo generoso y no desde lo forzoso, va mostrándome resultados, y principalmente me muestra una manera de estar para acompañar, permitir y confiar en que la semilla interna en cada alumno ha tocado lo que necesita para florecer, en su tiempo y a su manera.

## VIII. Referencias

- Abrams, J. (1994). *Recuperar el niño interior* (9a edición, 2013). Barcelona, España: Kairós.
- Altay, B. (2014). User-centered design through learner-centered instruction. *Teaching In Higher Education*, 19(2), 138-155. doi:10.1080/13562517.2013.827646
- Ambrose, G. & Harris, P. (2005). *Bases del diseño: Tipografía: f. calidad o forma de letra con que está impresa una obra*. Barcelona, España: Parramón.
- Barceló, B. (2003). *Crecer en grupo: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2012) *Las actitudes básicas Rogerianas en la entrevista de relación de ayuda*. Miscelánea comillas. Vol. 70, Núm 136 pp 123-160. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.C22FFAE6&lang=es&site=eds-live>
- Barragán-Contreras, M. (2016). *Los docentes como personas. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Bell, R. (2016). The continuing search to find a more effective and less intimidating way to teach research methods in higher education. *Innovations In Education & Teaching International*, 53(3), 285-295. doi:10.1080/14703297.2014.956780
- Carey, M. A. (2005). Capítulo 12: El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*, 287–305. Recuperado de: <http://ezproxy.iteso.mx/login?qurl=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dfua%26AN%3d44409417%26lang%3des%26site%3deds-live>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos : estrategias complementarias de investigación*. San Vicente del Raspeig: Recuperado de: <http://ezproxy.iteso.mx/login?qurl=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin>.

aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dnlebk%26AN%3d318146%26lang%3des%26site%3dedes-live

- Cornelius-White, J. (2006) A Learner's Guide to Person-Centered Education, *The Person-Centered Journal*, Vol. 13, No. 1-2, United States.
- Cornelius-White, J. y Kriz, J. (2014). La tendencia formativa: la teoría de los sistemas centrados en la persona, interdependencia y el potencial humano. *Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales: Fundamentos, perspectivas y aplicaciones*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea
- Çubukçu, Z. (2012). Teachers' evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133 (1), 49-66
- Dantas Guedes, D. y Moreira, V. (2009). El método fenomenológico crítico de investigación con base en el pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia Psicológica*, 27 (2), 247-257
- Dewey, J. (1943). *The Child and the curriculum. The School and society*. Chicago, EUA: University of Chicago.
- Fabela-Cárdenas, M. (2009) Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, enero-junio, 2009, pp. 341- 356
- Frankel, M., Rachlin, H.C. & Yip-Bannicq, M. (2012). *How nondirective therapy directs: The power of empathy in the context of unconditional positive regard. Person-Centered and Experiential Psychotherapies*. 11 (3) 205-214.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105. doi:10.1080/00405840902776228
- Gargallo, B., Pérez, C., Verde, I., & García, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-24. doi:10.7203/relieve.23.2.9078

- Gluyas F., Esparza P., Romero, M. del C., & Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol 15, Iss 3, Pp 1-25 (2015), (3), 1
- Gómez, E.N., Castañeda, A. (1999). La pedagogía ignaciana. Una propuesta humanista para el cambio. En *Acequias*, núm.8. Torreón, Coahuila: Universidad Iberoamericana Torreón.
- Gruendler, Sh. (2010). It's not how we teach typography, it's how we learn typography. *Communication Arts*, 52(3), 24-25
- Hamui, A., Varela, M. (2013) La técnica de grupos focales, *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 2013, pp. 55-60 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México
- Higgs, J. (2014). Assessing the Immeasurables of Practice. *Asia-Pacific Journal Of Cooperative Education*, 15(3), 253-267.
- Hue, M. (2009). Promotion of spiritual development: exploration of the self and spiritualism through the practice of Chinese calligraphy. *Pastoral Care In Education*, 27(1), 63-76. doi:10.1080/02643940902733886
- Inter-American Development Bank (IDB), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banque Interaméricaine de Développement (BID), & Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (2011). *Pautas para la elaboración de estudios de caso*. Recuperado de <http://ezproxy.iteso.mx/login?qurl=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dedsiad%26AN%3dedsiad.13018%26lang%3des%26site%3ded-live>
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Onchwari, J. (2009). Technology and Student Learning: Toward a Learner-Centered Teaching Model, *AACE Journal*, 17 (1), 11-22.
- Kunz, W. (2003). Tipografía: Macro y microestética. Barcelona, España: Gustavo Gili.

- Kunze, D. (2013). The Person-Centered Approach in Adult Education, *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach*. Nueva York, EUA: Springer.
- Lazo, R. M., & Zachary, M. (2008). *La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante*. *Onomázein*, 17(1), 173-181
- Lescaille, M. (2010) La caligrafía como habilidad profesional pedagógica, *EduSol*, vol. 10, núm. 30, enero-marzo, 2010, pp. 68-76, Centro Universitario de Guantánamo, Cuba
- Lumpkin, A., Achen R. & Dodd R. (2015) Focusing Teaching on Students: Examining Student Perceptions of Learning Strategies, *Quest*, 67:4, 352-366, DOI: 10.1080/00336297.2015.1082143
- Lupton, E. (2011). *Pensar con tipos: Una guía clave para estudiantes, diseñadores, editores y escritores*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Martínez. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *SILOGISMO* Número 08, Bogotá, Colombia Publicación semestral, Julio – Diciembre 2011
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Edit. Trillas.
- McCabe, A. & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching In Higher Education*, 19(4), 350-359. doi:10.1080/13562517.2013.860111
- Messetti, G., Dusi, P., & Monia, R. (2016). Convertirse en grupo de trabajo: Un modelo de didáctica universitaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, agosto, 2016, pp. 147-160
- Moholy-Nagy, L. (1963). *La nueva visión y reseña de un artista*. Buenos Aires, Argentina: Infinito.
- Oehrli, R. (2016). Float your boat: making instant design challenges meaningful and relevant. *Technology & Engineering Teacher*, 76(1), 24-28.

- Orr, S., Yorke, M. & Blair, B. (2014). 'The answer is brought about from within you': A Student-Centred Perspective on Pedagogy in Art and Design. *International Journal Of Art & Design Education*, 33(1), 32-45. doi:10.1111/j.1476-8070.2014.12008.x
- Peredo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (48), 221. Recuperado de: <http://ezproxy.iteso.mx/login?qurl=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dedssci%26AN%3dedssci.S1405.66662011000100010%26lang%3des%26site%3dedssci-live>
- Radu, L. (2016). Centeredness of education in the united states. *Bulletin Of The Transilvania University Of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law*, 9(2), 43-50
- Rodgers, P. & Milton, A. (2013). Métodos de investigación para el diseño de producto. Barcelona, España: Blume.
- Rogers, C. (1959). Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Versión en español 1985, 8va reimpresión 2014.
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Décima segunda reimpresión, 2016.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C., Freiberg, H. J. & Rogers, N. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3a edición.). Barcelona, España: Paidós.
- Rogers, N. (1993). *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. Palo Alto, EUA: Science and Behavior Books.
- Shugart, S. C. (2016). Why Higher Education: Lessons Learned in a Learner-Centered College. *New Directions for Teaching & Learning*, 2016(145), 85–91. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1002/tl.20178>

- Sierra, F. (2018). La docencia. Una relación que da frutos. Trabajo de fin de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching In Higher Education*, 19(3), 266-275. doi:10.1080/13562517.2013.860099
- Van Sickle1, J. (2016) Discrepancies between Student Perception and Achievement of Learning Outcomes in a Flipped Classroom, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 16, No. 2, April 2016, pp. 29-38. doi: 10.14434/josotl.v16i2.19216
- Wormington, S. & Linnenbrink-Garcia, L. (2017). A New Look at Multiple Goal Pursuit: the Promise of a Person-Centered Approach. *Educational Psychology Review*, 29(3), 407-445. doi:10.1007/s10648-016-9358-2

## Apéndices

### Apéndice 1 Instrumento de Apreciación Estudiantil

Las preguntas del IAE son las siguientes:

1. Hasta este momento, puedo decir que he aprendido:
2. Me han ayudado a identificar los posibles usos o aplicaciones que puede tener lo que aprendo.
3. Han requerido que colabore con otros compañeros.
4. Han promovido que aprenda a partir de mis propias acciones.
5. Me han ayudado a reflexionar acerca de los aprendizajes que he ido logrando.
6. Han requerido que aprenda mediante el uso de tecnologías de información y comunicación.
7. Me han ayudado a relacionar con el contexto actual lo que aprendo en clase.
8. Han requerido mi participación en situaciones que me permiten aprender a respetar distintas formas de ser y de pensar.
9. Han requerido que consulte información en diversas fuentes.
10. Me ha ayudado a tener un panorama claro acerca de lo que aprendería.
11. Me ha ayudado a entender con claridad los criterios con los que sería evaluada(o).
12. Me ha ayudado a saber cuáles son los aspectos que debo mejorar.
13. Me ha orientado para mejorar mi capacidad de expresar mis ideas de manera oral y/o escrita.
14. Ha tomado en cuenta la opinión del grupo para mejorar sus clases.
15. Ha mostrado dominio de los conocimientos y habilidades propios de esta asignatura.
16. Recomiendo plenamente a este profesor.
17. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con los aprendizajes que has obtenido hasta el momento en esta asignatura?
18. ¿Propondrías algún cambio para esta asignatura? Explica.
- 19.- ¿Existe algún otro aspecto que quieres aportar a esta evaluación? Explica.

## Apéndice 2 Carta de consentimiento informado

### DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Actividad:** Aplicación del cuestionario y grupos focales para conocer la apreciación que tienen los estudiantes de su formación profesional.

**Propósito:** Este trabajo tiene la finalidad de conocer las ideas que tienen los estudiantes de la licenciatura de diseño acerca de su responsabilidad académica, su exploración creativa y el compromiso con su formación profesional.

Se solicita a personas que actualmente estén estudiando la materia de Fundamentos de la Tipografía.

**Asignatura:** Investigación, Desarrollo e Innovación III

**Profesor encargado:** Mtro. Marco Antonio Santana Campas

**Alumno/Interventor:** Javier de la Torre Escoto

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

1. **Riesgos:** acepto y reconozco que el participar en esta actividad no representa ningún riesgo para mi integridad física o emocional.
2. **Beneficios:** acepto que no tendré ningún beneficio por participar en esta actividad, puesto que el propósito de éste es “conocer las ideas que tienen los estudiantes de la licenciatura de diseño acerca de su responsabilidad académica, su exploración creativa y el compromiso con su formación profesional”.
3. El beneficio primario de este proyecto será obtener información que permita la mejor comprensión de los modos de impartir la clase de Fundamentos de la Tipografía.
4. Que mi participación es totalmente voluntaria y que me comprometo a completar los cuestionarios y participar en los grupos focales. Reconozco que se me informó, que podré retirarme de la actividad por causas de fuerza mayor, sin consecuencia alguna.
5. Que las sesiones donde participe serán audio-grabadas con fines de la investigación y de la materia de Investigación, Desarrollo e Innovación de la

Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

6. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos y de ninguna manera afectará mi calificación.
7. Que la implementación de los cuestionarios será aplicada por el profesor Javier de la Torre Escoto, alumno de la maestría en Desarrollo Humano, bajo la supervisión del Mtro. Marco Antonio Santana Campas.
8. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con el profesor de la asignatura, Mtro. Marco Antonio Santana Campas, al correo electrónico [marcosc@iteso.mx](mailto:marcosc@iteso.mx)

---

---

Nombre completo y firma del participante  
investigador

Nombre completo y firma del

Lugar y fecha

## **Apéndice 3 preguntas detonantes para los grupos focales**

### **1era sesión**

Objetivo: Explorar la sensación que tienen los alumnos con respecto al ambiente de seguridad psicológica y su actitud para participar en clase

#### **PREGUNTAS DETONANTES**

¿Cómo han sentido el ambiente de trabajo en clase? ¿Cómo han sentido la retroalimentación? ¿Cómo han sentido la evaluación de resultados? ¿Esto les ayuda a seguir explorando?

¿Qué tan dispuestos a participar se han sentido con relación al trabajo en clase? ¿Qué tan críticos son consigo mismos para determinar que un trabajo está bien? ¿Qué tan seguro te sientes para explorar diferentes expresiones de la herramienta?

¿Las instrucciones del profesor te incentivan a trabajar?

¿Qué aprendes? ¿De qué te das cuenta?

### **2da sesión**

Objetivo: Investigar si el alumno cree que el grupo está aprovechando de la mejor manera el trabajo en clase.

#### **PREGUNTAS DETONANTES**

¿Cómo ha sido la exploración creativa? ¿Cómo crees que has avanzado en el uso de herramientas para el diseño? ¿Cómo te sientes con tu dominio de las herramientas?

¿Lo que se ha hecho en clase te hace sentido? ¿El trabajo en clase tiene una aplicación útil en tu vida profesional?

¿El ambiente del grupo facilita tu trabajo? ¿La actitud del profesor te ayuda a explorar nuevos conocimientos?

¿Qué aprendes? ¿De qué te das cuenta?

### **3era sesión**

Objetivo: Rescatar la experiencia del alumno en clase.

#### **PREGUNTAS DETONANTES**

¿Se generó un ambiente de confianza donde podían expresarse libremente? ¿Cómo sintieron la comunicación con el profesor y con sus compañeros?

¿Pudiste explorar libremente lo que querías aprender? ¿Qué ayudó a que esto sucediera así?

¿Cuáles son los aprendizajes más importantes de esta clase? ¿Qué sentido tiene estudiar tipografía para el diseño? ¿Vale la pena la inversión económica y de tiempo con respecto a lo aprendido?

¿Qué aprendes? ¿De qué te das cuenta?

## Apéndice 4 CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO

El presente cuestionario es para medir tu apreciación acerca de tu vida como estudiante universitario, no tiene ninguna relación con tu calificación. Tus respuestas sinceras me ayudarán a mejorar mi manera de impartir la clase y será información valiosa para mi trabajo de obtención de grado de la maestría en Desarrollo humano.

Edad \_\_\_\_ Género \_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_

1. ¿Qué expectativas tienes de la materia?
2. ¿Qué expectativas tienes de tu formación universitaria?
3. ¿Qué expectativas tienes de tu vida profesional?
4. ¿Qué ha sido un impedimento para que puedas lograr tus expectativas?
  
5. Las elecciones que hago para mi formación, son porque es lo que más me apasiona en la vida  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
6. Elijo libremente lo que es mejor para mi desarrollo  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
7. Estoy dispuesto a participar voluntariamente en actividades académicas para mi desarrollo (investigar, aprender nuevas técnicas, participar en clase, ampliar conocimiento)  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
8. Soy autodisciplinado con mi trabajo y cuido la calidad de entrega  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
9. Estoy abierto para aprender técnicas nuevas  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
10. Soy responsable de mi desarrollo académico y profesional  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
11. En clase puedo expresar libremente mis ideas  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
12. Soy libre para decidir lo que aprendo  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
13. Mi relación con los profesores es de confianza y amistad  
Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca
14. Los profesores me apoyan incondicionalmente para desarrollar mis propuestas

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

15. Los profesores han sido un apoyo para realizar mis expectativas en mi desarrollo académico

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

16. Los profesores me permiten explorar libremente mi creatividad

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

17. Los métodos que han utilizado los profesores me han ayudado a crecer como profesionista

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

18. Los profesores generan un ambiente de respeto dentro del salón de clase

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

19. Puedo expresar libremente mis ideas en clase, sin importar que sean contrarias a lo que piensa el profesor o mis compañeros

Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca

20. ¿Qué debe hacer un profesor para ayudar a tu formación profesional?

21. ¿Qué actitudes debe tener un alumno universitario para aprovechar de la mejor manera su formación profesional?

22. ¿Cómo puede el profesor ayudar al alumno para que aproveche de la mejor manera sus estudios?