

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 VALORACIÓN DE LA PERSONA DEL DOCENTE;
UN PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN Y FORTALECIMIENTO PERSONAL**

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

Presenta: LAURA MARÍA ZURUTUZA ROARO

ASESORA: DRA. ANA ARACELI NAVARRO BECERRA

LECTOR: DR. DAVID GONZÁLEZ CHÁVEZ

Tlaquepaque, Jalisco. Agosto de 2020.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todas las personas que me acompañaron en este proceso. En primer lugar, al ITESO que tanto me ha dado. A mis directivos por valorar la importancia de una mirada desde el Desarrollo Humano a nuestro trabajo docente, en especial a Bill Quinn quien abrió la puerta a esta posibilidad y a Adelina Ruíz, quien siempre me motivó, acompañó y apoyó a lo largo del proceso.

A mis profesores, de quienes aprendí tanto. A la Dra. Sofi Cervantes Rodríguez, Dra. Marlé Carretero Jiménez, Dra. María Morales Pruneda, Dr. David González Chávez y a la Dra. Cecilia González Duarte. Todos ustedes son hoy un referente para mí, y tienen un lugar muy especial en mi vida. Muchas gracias por su apoyo.

Especialmente a mi asesora, la Dra. Ana Araceli Navarro Becerra, quien caminó conmigo no sólo académicamente hablando, sino de manera personal, como amiga. Todo ese tiempo y entrega ofrecidos, los recibo con humildad, enorme gratitud y cariño.

A Rosana Torres Esquivel y Jorge Alberto Martínez Iñiguez, quienes me regalaron una profunda reconciliación con mi historia personal, con mis progenitores. Gracias a ustedes puedo dedicar este trabajo desde el corazón.

Por supuesto a cada uno de los participantes del taller: Betty Boop, Chitara, Daria, Dr. Brule, Dragón, Lady Di, Morticia, La Mujer Maravilla, La pequeña Lulú y Spiderman. Quienes, con apertura, honestidad y disposición a compartir sus vivencias y aprendizajes personales, dieron vida a este proyecto.

Al Mtro. Miguel López Limón Pérez, por tu acompañamiento y presencia antes, durante y después de este viaje de transformación. Gracias por estar.

A cada uno de mis compañeros de estudios, que durante este viaje me acompañaron de corazón. Personas que me regalaron sus experiencias de vida y enriquecieron la mía. Especialmente a Alejandra González, quien fue una compañera de viaje sin igual.

Por último, a mí por haberme comprometido con mi proceso personal.

"Tengo miedo de decirte quién soy
porque si te digo quién soy, puede no gustarte
y es todo lo que tengo"

John Powell

A Mario, Brenda y Yessy. Mis amores, lo más preciado que tengo.

A Zuru y Yuyi, a quienes hoy puedo honrar con profunda gratitud y amor.

RESUMEN

La crisis educativa actual está generando un nivel de escrutinio cada vez más demandante sobre las competencias docentes dirigidas al incremento de resultados académicos y dejando de lado la relevancia del cuidado de la persona del docente.

A partir de esta realidad, se realizó un taller de intervención denominado “Mi bienestar, mi prioridad”, dirigido a un grupo de docentes de lenguas en una universidad privada en Tlaquepaque, Jalisco. Esta intervención se enmarca en el campo de Desarrollo Humano y desde la perspectiva del Enfoque Centrado en la Persona.

Se partió de la investigación acción participativa, con apego al método fenomenológico, para favorecer la exploración y el reconocimiento de la responsabilidad del propio docente en su bienestar personal y profesional. El propósito de esta intervención fue la construcción de una mayor concientización y resignificación de creencias, valores y autoconcepto.

Al estos últimos reflejarse a lo largo del taller en la toma de decisiones y habilidades relacionales, el proceso de fortalecimiento personal se hizo presente. El análisis de información del taller arrojó componentes determinantes para una construcción más aceptante del concepto del sí mismo y el nivel de auto realización de la persona docente, como lo fueron la concientización de la historia personal y la emocionalidad, permitiendo la reconciliación con necesidades no resueltas y la resignificación de experiencias dentro de un espacio de interacción reflexiva y aceptante.

Palabras clave: docentes universitarios, Enfoque Centrado en la Persona, resignificación, fortalecimiento personal, autoconcepto.

ABSTRACT

Today's educational crisis is generating an ever more demanding scrutiny level towards teachers' competencies, which are directed towards increased measurable academic results, thus leaving aside the relevance of the teachers' person and his wellbeing.

Taking into account this reality, an intervention workshop called "Mi Wellbeing, My Priority" was created. It was directed to a group of Language teachers at a private university in Tlaquepaque, Jalisco, México. This intervention privileged The Human Development point of view, specifically the Person-Centered Approach.

A participatory action research was carried out, respectful of the phenomenological method so as to favor teachers' self-exploration and acknowledgement of their responsibility regarding their personal and professional wellbeing. The aim of this intervention was the construction of awareness and resignification of beliefs, values and self-concept.

Being all of these reflected throughout the workshop in their decision making, and interaction skills, a process of personal strengthening and transformation showed. The workshop's data analysis provided determining components in the construction of participants' more acceptant self-concept and self-realization, such as their personal history and emotional awareness which allowed an accommodation with non-resolved needs and resignification of experiences within a reflective and accepting interaction space.

Key words: University teachers, Person-Centered Approach, resignification, personal strengthening, self-concept.

| | |
|--|----|
| INDICE | |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| JUSTIFICACIÓN | 11 |
| VIABILIDAD | 16 |
| PERTINENCIA | 17 |
| IMPLICACIÓN PERSONAL | 18 |
| PROBLEMATIZACIÓN | 20 |
| ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DE LA POBLACIÓN DOCENTE | 26 |
| ASPECTOS A CONSIDERAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL EXPERTO | 29 |
| ASPECTOS A CONSIDERAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA POBLACIÓN A INTERVENIR | 31 |
| Confrontaciones normativas vs confrontaciones personales en la actividad docente. Midiendo lo inmedible | 32 |
| La docencia como profesión y condiciones laborales. Intereses divergentes que convergen | 32 |
| Legitimidad de la autoridad docente | 33 |
| El auto concepto y la implicación personal | 33 |
| Autoexigencia como parámetro de profesionalismo | 34 |
| De la sobre exigencia a la apatía | 34 |
| De la sobre exigencia al auto respeto | 35 |
| Negación de las emociones. Justificación del malestar | 35 |
| Emociones. Puntos de quiebre emocional | 36 |
| Autoaceptación, espacios personales; la ineludible necesidad de tregua emocional | 36 |
| Mecanismos de defensa | 36 |
| Descripción de los módulos centrales en el diseño de intervención | 38 |
| OBJETIVOS | 39 |
| Objetivo General | 39 |
| Objetivos Particulares | 39 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 40 |
| El docente como centro de la educación | 42 |
| Sistemas educativos internacionales y la profesionalización docente | 44 |
| Legitimidad de la identidad docente | 46 |
| El autoconcepto y la implicación personal | 47 |
| CONCLUSIONES | 52 |
| FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA | 55 |

| | |
|---|-----|
| PLAN DE INTERVENCIÓN. MÓDULOS Y TEMÁTICAS | 65 |
| CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA INTERVENCIÓN | 70 |
| PRIMEROS HALLAZGOS. RELATO REFLEXIVO DE LA INTERVENCIÓN | 72 |
| Sesión 1 | 74 |
| Sesión 2 | 74 |
| Sesión 3 | 75 |
| Sesión 4 | 75 |
| Sesión 5 | 75 |
| SOBRE LAS ACTITUDES Y HABILIDADES DE INTERVENCIÓN | 76 |
| RESULTADOS | 79 |
| CATEGORÍA 1 | 80 |
| HISTORIA PERSONAL- <i>HABITUS</i> | 80 |
| 1.1. Sistemas de creencias y expectativas para consolidar la valía personal; sobreesfuerzo | 81 |
| 1.2. Búsqueda de aceptación y pertenencia; autoexigencia | 83 |
| 1.3. Patrones de comunicación | 85 |
| 1.4 Burnout. Desgaste físico y mental | 88 |
| CATEGORÍA 2 | 92 |
| EMOCIONALIDAD. TREGUA ANTE EL MALESTAR | 92 |
| 2.1. Burnout. Una mirada desde el aspecto emocional | 93 |
| 2.2. Toda una gama de emociones y su desconocimiento | 96 |
| 2.3. El lenguaje organísmico. Develando estados emocionales | 99 |
| 2.4. Normalización del malestar y mecanismos de defensa | 103 |
| CATEGORÍA 3 | 107 |
| RESIGNIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE; EL DOCENTE Y SU ENTORNO | 107 |
| 3.1. Reflexividad. La llave hacia la tendencia actualizante | 109 |
| 3.2. Puntos de quiebre: debilidades o fortalezas | 112 |
| 3.3. Resignificación para la reconciliación. Valía ante la vida | 115 |
| 3.4. Espacios personales; la ineludible necesidad del ser | 119 |
| CONCLUSIONES | 122 |
| REFERENCIAS | 130 |
| APÉNDICES | 137 |

INTRODUCCIÓN

La sociedad globalizada y plural de hoy presenta retos sin precedente (Bermejo, 2012), que ponen a prueba la estabilidad docente en todo lugar y momento. La incesante necesidad de construir nuevos recursos a partir del auto conocimiento para enfrentar los retos que presenta dicha sociedad cambiante, incierta e inestable es esencial para que los profesores logren construir y mantener su nivel de bienestar.

En el pasado, la docencia era percibida como fuente de conocimientos, confiabilidad, certeza y, por ende, dignos de respeto. Sin embargo, en la actualidad el sistema educativo se enfrenta un mundo lleno de retos e incertidumbres y una de las causas es la de constantes cambios relacionados con la inmediatez del flujo de información a nivel global. De aquí que haya una crisis de identidad en las sociedades con inestabilidad de valores, convicciones y creencias (Bermejo, 2012). Del mismo modo, la intensificación de la interacción informática a nivel mundial en todos los espacios del conocimiento ha dejado al mundo del aprendizaje a merced de un complejo tejido formado por múltiples entornos culturales, tanto políticos como económicos y sociales yuxtapuestos y en constante transformación.

Es así que, la identidad docente ya no logra mantenerse de forma estable, por el contrario, la multiplicidad de interacciones a nivel global, diluyen compatibilidades que paradójicamente apuntan hacia la unificación del conocimiento en busca de certidumbre y estabilidad (Bauman, 2008). La exigencia de capacitaciones constantes a nivel tecnológico ya es parte normal de las actualizaciones docentes y, al momento de escribir el presente documento se está requiriendo de competencias aún mayores a partir de la pandemia mundial debida al coronavirus.

La totalidad del sistema educativo depende de la construcción de dichas competencias y el nivel de estrés que representa para la mayoría convierte a la experiencia docente aún más en una experiencia desafiante y confrontativa, llena de incertidumbres. La necesidad del docente por lograr una estabilidad emocional es innegable y en estos momentos más. Pero ¿cómo podría un docente lograr tales ajustes sin antes haber concientizado y comprendido el papel que desempeñan sus

valores, creencias y necesidades en ocasiones ocultas a sus propios ojos frente a los retos que le presenta la profesión?

De acuerdo con Goleman (1998), las habilidades que sustentan al éxito laboral no están basadas únicamente en la formación profesional o la experiencia, sino en la forma de relacionarnos. “Todo depende del tipo de relación que mantengamos con nosotros mismos, del modo como nos relacionamos con los demás, de nuestra capacidad de liderazgo, y de nuestra habilidad para trabajar en equipo” (Goleman, 1998, p.8).

La comprensión del mundo de las emociones humanas, determina la capacidad para construir una vida con plenitud. De acuerdo con Damasio (2012) las emociones son reacciones transitorias ante un estímulo, observables, neurofisiológicas, a diferencia de los sentimientos que no son observables, son experiencias emocionales privadas unidas a un pensamiento. Por su parte, Plutchick (2001), concibe a las emociones como un proceso personal de retroalimentación que busca restaurar un estado de equilibrio cuando se presenta un suceso sorpresivo. La vivencia interna de un sentimiento es una experiencia íntima y frecuentemente confusa tomando en cuenta que varias emociones se pueden experimentar simultáneamente.

Es innegable la vivencia emocional en el docente, aunque si es desde la confusión influirá en la vivencia profesional desde el malestar. Tomando en cuenta sólo parcialmente el bienestar en el que se vive el docente, tanto las instituciones educativas, como el alumnado y la sociedad en general esperan del profesorado el nivel de competencias medibles para lograr aprendizajes significativos en alumnos, obteniendo resultados favorables en términos cuantitativos. Tal expectativa y requerimiento impone en el docente aún más exigencias que limitan el ejercicio de su autoridad en la toma de decisiones y minan su capacidad para salvaguardar creencias respecto a lo que la docencia debiera ser, resultando en un estado de tensión, en ocasiones crónico, conocido como burnout (Gluyas, 2017).

Es así que se hace pertinente explorar aspectos álgidos presentes en la docencia, ya sea dentro del contexto profesional, como de índole personal. Por un lado, se

hace presente el conflicto que llega a experimentar el docente con la normatividad institucional, el cuestionamiento de la efectividad de una enseñanza que prioriza contenidos y resultados cuantificables, la exigencia por desarrollar actualizaciones constantes en términos de conocimientos y competencias, y la expectativa de contar con la fortaleza necesaria para enfrentar a los distintos entornos de la globalidad y sus complejidades (Sarasola, 2011).

Desde el Desarrollo Humano la relevancia de comprender la influencia de aspectos relacionados con los acontecimientos que rodean a la vivencia docente tanto en el entorno como en el interior está en develar claridades y comprensiones respecto a la forma en como un profesor puede vivirse desde el bienestar o malestar. La observación de dicha fenomenología como método de investigación apoya al presente proyecto, que busca la construcción de auto conocimiento para acceder recursos personales que le permitan al docente crear una vida profesional satisfactoria.

La construcción de nuevas estrategias a partir de la comprensión de las propias vivencias emocionales dará como resultado el fortalecimiento de la propia identidad y se hará evidentes durante la toma de decisiones no solamente en el ejercicio laboral, sino en distintos escenarios de la vida, dando oportunidad al profesor de retomar su autonomía y vivir su profesión desde la claridad necesaria para resignificar experiencias con una nueva mirada más ética y reflexiva, como requisito indispensable para construir y mantener un sentido de riqueza y libertad personal y profesional.

Es así que, un recurso indispensable para el ejercicio docente satisfactorio es acrecentar el nivel de autoconocimiento que permita identificar, entender y aceptar los pensamientos, emociones y sentimientos cuando surjan, facilitando la resignificación de experiencias vividas, la creación de relaciones inclusivas, donde se respete y valore la autonomía o libertad personal, la diversidad de personalidades y percepciones, dejando así de lado la obediencia y alienación al no poder ejercer el derecho a ser auténtico (Williams y Burden, 1997).

El presente documento comienza con la justificación y pertinencia del proyecto, seguido por la relevancia de la implicación personal que llevó a realizar este proyecto. En un siguiente momento, el planteamiento del problema en la vivencia docente desde el malestar. Continúa con la presentación de los objetivos de la intervención, y la fundamentación teórica que retoma conocimientos y perspectivas de diversos autores, sin perder de vista el lente del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Carl Rogers. Prosigue con la fundamentación metodológica, seguida de la presentación de los primeros hallazgos durante la intervención realizada y continuando con la presentación de resultados en sus distintas categorías, finalizando con las conclusiones generales. Cierra con un listado de las referencias consultadas para los objetivos de la investigación. A lo largo de este trabajo se hará uso de los términos “docentes”, “maestros” y “profesores” a manera de sinónimos, con la intención de evitar repeticiones, aunque es claro que cada sustantivo tiene su particularidad.

JUSTIFICACIÓN

Una institución capaz de ofrecer un tipo de formación que no solo abarca conocimientos académicos, sino promueve el desarrollo de individuos hacia el descubrimiento del ser y de las propias capacidades facilitando el aprendizaje significativo y promoviendo mayor libertad a la mente (Rogers, 2014) implica la presencia de profesores conscientes y comprometidos, y ofrece la posibilidad de vivir la docencia en plenitud, con apertura a la auto exploración que promueve la transformación desde el interior del individuo hacia el exterior apoyando a la comunidad. “El único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora para sí mismo” (Rogers, 2014, p.243).

La preocupación respecto a la crisis del capital docente, y el fortalecimiento de su situación a nivel global no es reciente, y en el año de 1997 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2017) hizo

su primer Recomendación relativa a la condición del Personal Docente de Enseñanza Superior (1997). Para el año de 2017 jerarquizó al empoderamiento docente como estrategia principal hacia el desarrollo y la educación, pues de acuerdo a sus estadísticas, el mundo necesitará 69 millones de docentes tan sólo en la enseñanza primaria y secundaria para el 2030.

De acuerdo con la misma organización (UNESCO, 2019) los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con mayor posibilidad de apoyar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Del mismo modo, son considerados la clave del desarrollo mundial sostenible por lo que su formación, contratación, permanencia y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. Es así que considera que los sistemas de atracción, selección, formación, retención y apoyo al docente son todavía inadecuados.

Organismos internacionales como la Organización Internacional del trabajo (OIT), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO (2017) coinciden al reconocer la importancia del cuidado de la autonomía de los docentes, pues alentar la motivación docente permitirá mantener docentes capacitados, valorados y empoderados (Cervantes, 2019). Asimismo, concluyen que la deserción es multicausal entre razones asociadas al aula, la institución, las políticas educativas y las razones personales, sin ahondar a qué razones personales se refieren. Consecuentemente, dicha deserción es uno de los mayores retos a enfrentar para el sistema educativo, el cual requiere contar con registros o estadísticas actualizados al respecto.

Pese a que hay una mayor consciencia de la importancia de cuidar el bienestar docente, se sigue presentando en la sociedad una visión en la que el docente es considerado un instrumento con un fin. Al respecto, García-Huidobro (2016 en Cervantes 2019) opina que es fundamental ayudar a los maestros a centrarse en los estudiantes más que en su supervivencia. Desde una mirada Humanista es desmoralizante la invisibilidad a la que son sujetos los docentes, siendo el resultado de su labor lo que se valora, y no la persona del docente mismo. Un nivel de

supervivencia no es lo que se requiere para solucionar la crisis educativa. La intención del presente proyecto es comprender a la persona del docente priorizando su vivencia interna dentro de su entorno.

Para Luengo (2004), el progreso de personas y sociedades está determinado en gran medida por la educación que transmite conocimientos esenciales para poder responder a las nuevas necesidades de desarrollo. De este modo, las desigualdades económicas y sociales se reducirían, dando como resultado un mayor bienestar social. Es así que, transmitir conocimiento desde el bienestar dado por un fortalecimiento docente se convierte en un elemento de impacto positivo que repercute en la sociedad a nivel global.

La propuesta es realizar un taller de intervención para un grupo de profesores de lenguas extranjeras de una universidad privada en Guadalajara. Dicha propuesta se hace relevante toda vez que se aprecia el valor de la búsqueda de mayor comprensión del impacto que los elementos socio culturales y personales tienen en el reforzamiento o debilitamiento de la estabilidad desde la que se viven los profesores de lenguas extranjeras. La perspectiva para la intervención es desde la perspectiva del Desarrollo Humano, pues promueve la auto exploración del docente, logrando ampliar sus percepciones a partir de la interacción-socialización dentro de un grupo con vivencias similares. “El único hombre educado es aquel que ha aprendido cómo adecuarse y cambiar; el hombre que se ha percatado de que ningún conocimiento es seguro; que solamente el proceso de búsqueda de conocimiento provee la base de la seguridad” (Rogers,1969, p. 104).

Entre las nuevas comprensiones que permitan al profesor enfrentarse con éxito a realidades inesperadas, están la reflexión y aceptación de percepciones y creencias construidas desde la historia de vida. La apertura a una nueva consciencia de: a) habilidades y aprendizajes, b) estilo de toma de decisiones, c) concepto del sí mismo, e) la vivencia del ejercicio docente con libertad, y d) replanteamiento de prioridades personales, posibilita el fortalecimiento personal desarrollando potencialidades al tiempo que se disfruta de una nueva postura ante nuevos escenarios.

A partir de que, durante el desarrollo de la labor docente, el maestro está expuesto a un sinnúmero de experiencias en las que queda emocionalmente implicado y, al no contar con el reconocimiento de sí mismo requerido para interrelacionarse de forma constructiva, queda inmerso en sentimientos que puede no identificar, reaccionando negativamente en detrimento de su percepción de eficacia. Las interacciones desde el Desarrollo Humano apuntan al crecimiento del autoconocimiento y autoaceptación en los profesores. Por lo que la universidad se verá beneficiada al incorporar ambientes de auto exploración y reflexión en el que el maestro logre una auténtica apertura a su propia persona, siendo capaz de reconocer y aceptar la combinación de necesidades, miedos, e incertidumbres que se hacen presentes en un aula.

Uno de los beneficios de lograr una red de apoyo entre los participantes del taller de intervención, está en la posibilidad de construir por medio del diálogo reflexivo una nueva forma de interactuar con la intención de construir un sentido de aceptación incondicional mutua que resulte de la capacidad para expresar y compartir con confianza aquellas experiencias comunes a la docencia que posicionan al profesorado en la inestabilidad, como lo es la tendencia al ocultamiento de pensamientos, sentimientos y actitudes consideradas reprochables y generadoras de desgaste físico y emocional.

Del mismo modo, dicha intervención facilita a los docentes identificar las propias reacciones ante sucesos como pudieran ser: el manejo de la frustración generada ante interacciones deficientes con alumnos dentro del aula, la obtención limitada de resultados esperados en el aprendizaje de los mismos, o la carga excesiva de trabajo entre otras. Dichas reacciones, por no ser comprendidas, afectan la efectividad del aprendizaje, así como el bienestar tanto de profesores como de sus educandos. La falta de habilidades relacionales para el manejo de dinámicas de grupo e identificación de los roles interactuantes (Sánchez, 2002), resulta en una imagen deteriorada de lo que es el ejercicio docente y el profesor se perciba bajo el mismo lente.

Si bien es cierto que existen profesores sin vocación, compromiso ni responsabilidad profesional, también es cierto que el sistema educativo de hoy en lugar de favorecer el crecimiento de dichos rasgos, ideales en el docente, enfoca sus esfuerzos únicamente en el resto del contexto educativo y pasa por alto precisamente estos aspectos medulares. Construir un sistema educativo desde una perspectiva cuantitativa y biológica medible, siguiendo un proceso de hominización, sin comprender que la verdadera educación se da desde un proceso de humanización que permite al individuo, sea alumno o profesor, convertirse en un ser humano. "...la capacidad del ser humano de configurarse, de llevar a cabo aprendizajes nuevos, de modificar su forma de conducirse, de hacerse como persona en un proceso abierto" (Luengo, 2004 p.11).

Pese a los esfuerzos del sistema educativo por lograr una mejora en el mecanismo enseñanza aprendizaje y potenciar sus logros, se dejan de lado consideraciones de índole personal esenciales para lograr una mayor efectividad. Y si se toma en consideración que cada uno de los alumnos cuenta con capacidades, estilos de aprendizaje, enfoques e intereses particulares, es comprensible que el docente difícilmente logre contener los distintos aspectos y necesidades para lograr una educación estándar y unificada en un aula. Esto es igualmente aplicable a la docencia, ningún profesor es igual a otro y la posibilidad de cubrir la variedad de necesidades y expectativas es muy reducida.

Es así, que la combinación de personalidades tanto de alumnos como maestros en un aula es única e irrepetible. Por lo mismo, resulta cuestionable que a partir de la percepción de externos que buscan evaluar el proceso educativo desde estadísticas y generalizaciones lleguen a la conclusión de que el docente es el responsable de las fallas en el sistema, optando por el rediseño del mismo exigiendo aún más resultados medibles de los profesores, al tiempo que continúan ignorando el peso de la individualidad resultante del habitus, (Bourdieu en Carretero, 2015) en cada uno de sus individuos.

Los profesores pueden ser promotores de relaciones de crecimiento dentro de un modelo de aceptación personal que permita la misma capacidad para percibir a los

demás y eventualmente permear en cualquier escenario (Rogers, 2014). De este modo, podría surgir un nuevo sentido de valía, una percepción de eficiencia, con mayor aceptación de sí mismo y los demás, flexible y capaz de admitir rasgos de personalidad antes rechazados abriéndose a la oportunidad de explorarse y desarrollarse como persona.

El enfoque que se plantea para la intervención desde el Desarrollo Humano permite retomar y priorizar la experiencia docente como constitutivo esencial del cual parten la mayoría de los tropiezos en el aula y dirigido a la integración de la emocionalidad en la actividad docente para favorecer el bienestar personal y profesional del maestro.

VIABILIDAD

El departamento de lenguas en cuestión presta servicio a una mayoría de alumnos que, por obligación, toman la clase de lenguas extranjeras. Por lo que el docente hace frente a constantes retos relacionados con la falta de motivación en los alumnos. Esto, a su vez, afecta el nivel de motivación en el maestro. Por otro lado, la institución ha reducido el número de clases disponibles para cada profesor, de modo que éste se encuentra en la necesidad de lograr resultados positivos para poder mantener su trabajo. Es así que, la presión aumenta y el equipo docente experimenta emociones contradictorias que no logra reconocer ni manejar. Tener un espacio donde los maestros logren concientizar toda la experiencia con sus variadas facetas y lograr reconciliarse consigo mismos es una gran oportunidad de la que el departamento está consciente.

La universidad reconoce esta problemática, comprende la importancia del desarrollo de sus miembros no solo académicamente hablando, sino a nivel personal, de modo que puedan interactuar y construir interacciones de crecimiento con superiores, compañeros y alumnos, fortaleciendo cada parte del proceso y, por ende, a todo el equipo docente. Dicho departamento ha implementado algunas acciones, como es la incorporación de cursos de capacitación dirigidos al desarrollo de procesos de

reflexión de su equipo docente, en un esfuerzo por hacer énfasis en la importancia de la conciencia y manejo efectivo de emociones, así como la constante construcción de la vivencia de la práctica docente transformadora. “Cuando un individuo expresa con precisión por primera vez cómo se encuentra, justamente entonces y precisamente al hacerlo ya no se siente de ese modo” (Barceló, 2003).

El departamento de lenguas en cuestión valora el contar con un equipo de trabajo que comprende la importancia del trabajo colaborativo, el apoyo para el desarrollo personal de sus docentes, y el afianzamiento de un equipo inclusivo. Del mismo modo abre las puertas al acercamiento y estudio de su población apoyando la implementación de un proyecto de intervención vista como una oportunidad que habla de una construcción social más consciente e incluyente.

PERTINENCIA

La intención de realizar una intervención dirigida al grupo de docentes antes mencionado para promover la auto exploración e identificación de las emociones, pensamientos y reacciones que surgen dentro del aula, se hace pertinente toda vez que ofrece la oportunidad de que los maestros tengan la posibilidad de expresarse y acompañarse en un grupo que comparte vivencias y significaciones similares, creando un puente de comprensión, apoyo y crecimiento individual a partir de una construcción grupal. Para lograr esta “mutualidad” promotora del crecimiento (Egan, 1982), se requiere de un facilitador que lo promueva, por lo cual este trabajo es pertinente. “De hecho la investigación apunta que la oportunidad para sentirse eficiente es el motivo más poderoso para entrar y permanecer en la enseñanza, así como para el compromiso y el esfuerzo” (García 2018).

Del mismo modo, dicha intervención facilitaría a los docentes identificar las propias reacciones mal adaptativas ante sucesos como pudieran ser: el manejo de la frustración generada ante interacciones con alumnos dentro del aula, la obtención limitada de resultados esperados en el aprendizaje de los mismos, o la carga excesiva de trabajo entre otras. Dichas reacciones, por no ser comprendidas, afectan la efectividad del aprendizaje, así como el bienestar tanto de profesores

como de sus educandos. Asimismo, una intervención ofrece la posibilidad al docente de empoderarse a partir de la aceptación, ante lo que Bermejo (2012) señala como las incertidumbres de la sociedad posmoderna.

IMPLICACIÓN PERSONAL

La docencia es una profesión que requiere de apertura y resiliencia, y la falta de consciencia de la propia capacidad de interacción puede ser desgastante. Si el maestro logra entablar una relación de crecimiento consigo mismo y su entorno, en el que el intercambio abierto de experiencias docentes en un espacio contenedor ofrezca mayor claridad en las creencias de lo que un maestro debe ser y las tendencias conductuales que realmente se dan, se lograría desarrollar el potencial relacional, favoreciendo así al colectivo en la construcción de un autoconcepto congruente, de bienestar docente en el sistema educativo.

“No existe piedra en el camino que no puedas aprovechar para tu crecimiento” (Pereira, 2013). Es así que a exploración de la propia implicación personal permite conectar las vivencias emocionales y respuestas ante un entorno de interacción, posibilitando mayor comprensión y aceptación del sí mismo. “Quién mejor que el que conoce la sombra, para conocer la luz” (Frankl, 1993).

Rogers (2012) considera la apreciación por la subjetividad como base del autodescubrimiento y crecimiento, ampliando el propio marco de referencia y evidenciada en una mayor capacidad de contacto en las relaciones interpersonales. Es decir, lo que realmente impacta en el Desarrollo Humano de una persona es su propia consciencia de individualidad, descubierta a través de su fenomenología al relacionarse con su entorno; lo que llama “La paradoja curiosa” que plantea que el cambio positivo se da sólo tras la aceptación de quien se es.

Si la interacción constructiva con nosotros mismos está dictada por la interacción con otros y el medio que nos rodea, entonces la importancia de una comprensión clara de la fenomenología vivida se hace inminente. De ahí, que las aportaciones de otros

sean tan significativas. “Se trata de aprehender el significado de la experiencia, que está más allá de la simple vivencia” (Moreira, 2001, p.281).

Han sido variadas las perspectivas desde donde se aborda o plantea el proceso idóneo de enseñanza-aprendizaje ideal con las que me he topado a lo largo de mi vida profesional. Excepto por una sola institución, las demás han priorizado metodologías, contenidos y resultados medibles que avalen el aprendizaje como requisitos para ser considerados docentes eficientes.

Durante mucho tiempo, desde mi punto de vista, el aprendizaje sí era medible y controlable, yo proveía de recursos y los alumnos aplicaban de forma controlada. No fue sino hasta que trabajé con alumnos ya mayores, que mis incongruencias y conflictos salieron a la luz. No les interesaba aprender lo que yo tanto había trabajado para dominar para sentir seguridad. No había puente de comprensión y el sentido de seguridad se convirtió en fragilidad. Se hizo evidente que no había ninguna conexión, las interacciones distantes y la responsabilización por la sensación de fracaso se depositó en los otros. Pasó un tiempo antes de que pudiera preguntar ¿Qué estoy haciendo mal? ¿por qué me siento tan mal? Y pese al malestar difuso presente, no había recursos para comprender ni el origen ni la solución a la creciente incomodidad.

Esta experiencia me hizo cuestionar qué necesita un docente para sentirse competente y valioso. ¿Aprobación, aceptación, validación, afecto? Al hablar con otros docentes, había un consenso en que distintos aspectos del entorno era el origen de malestares personales. Entonces, qué rol juega la persona del docente, ¿su modo de ver al mundo y a sí mismo?

Así surgió la necesidad de explorar qué sucede dentro del docente que en ocasiones se vive desde el malestar y qué requiere para volver a sentirse pleno y consciente de sus potencialidades durante su labor profesional. Nació la inquietud por encontrar respuestas que ayudaran al docente a vivirse en plenitud. Es decir, comprender el alcance de la implicación personal durante la labor docente, observar el nivel de consciencia de la intencionalidad ante lo que sucede y cómo responde y

despertar su propio potencial para decidir con responsabilidad la dirección de su propia vida (Al, 2014).

Si de acuerdo a Rogers (2012), lo que sana a alguien son sus relaciones interpersonales y lo que la enferma también. De ahí que, en el campo de la educación la forma en cómo se relaciona el docente consigo mismo, sus compañeros y alumnos es determinante en el proceso de aprendizaje de ambos, no solo del conocimientos en sí, sino sobre todo, el desarrollo de la metacognición tanto en el alumno como en el docente, que sean conscientes de lo que les sucede, cómo piensan, sienten y responden frente a una experiencia dada, para así despertar el propio potencia de crecimiento y decidir con responsabilidad la dirección de su propia vida.

Si un docente logra valorar la búsqueda de la plenitud del ser, la importancia de integrar todas las experiencias, sentimientos y pensamientos, ejerciendo el amor a uno mismo siendo capaz de identificar sus retos y las implicaciones personales de dichas experiencias de crecimiento, poseerá la comprensión y respeto necesarios para poder acompañarse a sí mismo y a otros en la edificación de su plenitud.

PROBLEMATIZACIÓN

La problemática detectada en este trabajo es la posible vivencia de la labor docente desde un malestar no siempre explicitado en un grupo de profesores universitarios de lenguas extranjeras que en ocasiones responsabilizan al contexto social, a la institución y/o a los alumnos por dicha insatisfacción.

La presente intervención tiene como intención observar de cerca, estudiar y analizar la multiplicidad de elementos contextuales y los actores inmersos en la problemática detectada, sus causas, repercusiones, alcances y limitaciones que, a través de la reflexión, lleve a posibles alternativas o soluciones.

En el acercamiento a algunos de los docentes implicados en dicha situación, se hizo patente la frustración experimentada en mayor o menor grado, al igual que distintas

percepciones de lo que consideran el origen de su malestar. Desde el desgaste físico por la carga de trabajo, la exigencia del manejo de grupos, o la constante capacitación requerida, que permea hasta convertirse en el desgaste emocional en ocasiones adjudicable a la desmotivación presente en alumnos o maestros, las evaluaciones a que son sujetos, inestabilidad laboral y la incapacidad comunicativa en lengua materna de los alumnos por lo que presentan rebeldía.

El sistema educativo de hoy propone profesionalizar al equipo docente priorizando aspectos cognitivos como sustento, sin embargo, tales exigencias adicionales resultan perjudiciales para el bienestar del profesorado quienes no pueden expresar su inconformidad honestamente pues las instituciones no siempre admiten críticas por considerarlas como traición más que como un elemento constructivo. Es así que, la normatividad de las instituciones aunada a la temporalidad de habilidades y conocimientos, al igual que la existencia de situaciones imprevisibles (Bauman, 2008), que desencadenan reacciones emocionales indefinidas, para las cuales el docente no está preparado se manifiestan en una confrontación de intereses, en una identidad fragmentada que merma la valoración del sí mismo y afecta entre otros aspectos el autoconcepto y el sentido de eficacia. La implicación personal del maestro frente a la necesidad de cubrir apariencias no es sencilla de identificar y exteriorizar.

Es así que, la suma de factores de índole socio-culturales y de personalidad se reflejan en agotamiento tanto físico como emocional, conocido como el síndrome del Burnout (Küçükoğlu, 2014). En consecuencia, la vulnerabilidad experimentada por el docente da como resultado posturas defensivas en torno al manejo del poder, actitudes de ocultamiento, normalización de malestar profesional, alienación, despersonalización y desmotivación entre otros aspectos.

Del mismo modo, la sociedad en general, el alumnado, así como el docente mismo tienen expectativas muy altas en cuanto al desempeño esperado por el docente. Inevitablemente, el profesor es forzado a actualizarse tanto académica como relacionamente originando frustración por la presión de lograr competencias nuevas, pues las ya adquiridas ahora se consideran obsoletas e innecesarias y

suscita en ambas partes relaciones desvinculadas y descomprometidas (Bermejo, 2012).

Gargiulo (2017) retoma conceptos de Freud como el “superyó” que involucra la autoobservación, conciencia moral (construida a través de la visión de los padres y generadora de culpa), y la función de ideal del yo (que en ocasiones genera sentimientos de inferioridad). En la necesidad docente de búsqueda de perfección, comienza a decaer la experiencia en lo que Chasseguet-Smirgel (en Gargiulo, 2017) llama “La enfermedad de la idealidad”. Los profesores con un alto nivel de “ideal del yo”, se esfuerzan demasiado por ajustarse a una imagen docente idealizada, aún si implica acallar las emociones que llevan al malestar. En ocasiones se da la deserción laboral, en otras se presentan somatizaciones de un malestar poco claro, en otras se experimentan preocupaciones profundas que pueden orillar al docente a aislarse del entorno.

Cuando las emociones son sentidas, el sentimiento es la emoción: la emoción es una percepción consciente de un patrón de cambios en el cuerpo. Pero las emociones pueden no ser sentidas: pueden ser percepciones inconscientes de patrones de cambios en el cuerpo (Prinz, 2005, p. 17).

Hay momentos en los que se hace presente la fragilidad y transitoriedad en las interacciones entre alumnos y docentes, y, pese a que hay una profunda necesidad de interacciones afectuosas, se llega a manifestar temor a entablar una relación basada en la confianza y respeto (Griffith, 1999). Esto, a su vez, dificulta la legitimización de la autoridad docente entendida no desde el autoritarismo, sino desde el respeto por parte de la sociedad al acompañamiento recibido durante el aprendizaje y que permita al docente adaptarse a los cambios y provisionalidad, logrando así una toma de decisiones flexibles y continuas como manifestación de un sujeto transversal (Bermejo, 2012); es decir, el docente que se viva desde el auto conocimiento, que conviva con confianza ante la multiplicidad de sociedades.

La ambivalencia que prevalece en el sistema educativo se sostiene en la idea de que los maestros son valorados en la enseñanza- aprendizaje, en tanto que las exigencias y condiciones laborales reflejan lo contrario. De aquí la importancia de

que el docente pueda reflexionar, autoexplorarse y cuestionarse a sí mismo reconociendo sus propias fortalezas y debilidades desde la aceptación y respeto a la libertad del sí mismo y del otro y, que inevitablemente se traduce en pensamiento crítico, imparcial y reflexivo (Perrenoud, 2011).

La confianza que genera estar conscientes de propios miedos y debilidades implica aceptación, la capacidad de validación y del fortalecimiento de una identidad flexible. Bermejo (2012) lo considera ser un sujeto débil y ético, que debiera ser la verdadera meta en el desarrollo de cualquier docente, y siendo ésta la esencia de su práctica profesional, más allá de compartir información cuya temporalidad es cada vez más limitada.

Es indudable que la fragilidad y vulnerabilidad en la que se vive la docencia al día de hoy, solo puede ser comprendida y enfrentada desde la exploración de su dimensión relacional emocional requerida para hacer consciencia del proceso de toma de decisiones que busca el fortalecimiento de las capacidades para vivir y enfrentar los retos con nuevas capacidades efectivas y afectivas (Hue, 2012).

Así mismo, para Nosei y Caminos (2012) es vital enfatizar la importancia de que el docente fortalezca su autoconcepto, y viva su profesión sin tensión y sin abandonar los ideales que un día lo motivaron a ser profesor, evitando así proyectar la insatisfacción vivida en los otros y dimensionando el grado de responsabilidad autoasignado.

De no ser así, el manejo del poder dentro del aula por parte de los maestros será uno de los problemas más presentes; únicamente basado en la posición del maestro en el aula, y manifestándose como autoritarismo, enojo, despotismo, abuso, o injusticia. Se hace evidente un nivel de inseguridad importante para intentar someter a un alumno. ¿Cuáles son los alcances a nivel relacional de un trato que cierra las posibilidades de cualquier tipo de comunicación abierta y honesta? Más aún, ¿cómo se percibe y siente el docente mismo con dichas actitudes? ¿En qué le abona a su bienestar?

Para Perrenoud (2011) a mayor reflexión, menor necesidad de pedagogía. Solo un maestro capaz de auto evaluarse y aceptarse puede comprender la trascendencia de tales capacidades en su bienestar frente a la docencia. El resultado tiende hacia el crecimiento personal, la capacidad para experimentar situaciones e interacciones con un enfoque de aceptación y comprensión tanto de sí mismo, como de su entorno. La influencia de dicha apertura eventualmente permeará en el entorno posibilitando el desarrollo de mayor conciencia del sí. La oportunidad de vivir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la inclusión, respeto por la autenticidad y autonomía potencializaría al desarrollo social.

En particular, en el caso de los docentes a nivel universitario adquiere particularidades a considerar a partir de que estos deben responder a nuevas situaciones. La sociedad universitaria es aún más exigente hacia el trabajo del docente, la población estudiantil se muestra más crítica, con fundamentos reflexivos más desarrollados. En este sentido, la labor docente se enfrenta a una multiplicidad de condiciones en constante escrutinio que pueden dejar al descubierto tanto la desvalorización de su trabajo como de su persona; entendiendo que el docente se vive agredido por la relación con el alumno y el entorno.

En esta línea de pensamiento, las emociones impactan de forma determinante en la forma en que el docente se vincula con el ejercicio profesional, sus pares y los estudiantes. El distanciamiento relacional que surge a partir del desgaste emocional en el que se encuentra inmerso el profesor, afecta su capacidad de autenticidad, inclusión y autonomía, características de las cuales se esperaría fuese referente en cualquier proceso de aprendizaje.

El conocimiento y reconocimiento en el docente es esencial para lograr una resignificación de las experiencias vividas en su ambiente laboral. Rogers (2012), en su teoría del conflicto explica la necesidad en la persona de distorsionar la significación de las experiencias vividas y evadir la tensión surgida del enfrentamiento auténtico de las emociones resultantes. El verdadero crecimiento se logra a partir de la flexibilización de los propios marcos de referencia. Esta apertura solo se logra a partir de interacciones positivas y compasivas. Como aclara Barceló

(2003), en el tipo de relaciones transformadas la comunicación cobra sentido desde el experimentar interno de la persona.

La complejidad en el proceso de la enseñanza de una lengua extranjera y el surgimiento de emociones no conscientes provenientes tanto de alumnos como de maestros derivan en muchas ocasiones en conflictos no resueltos que tienen implicaciones en el bienestar y la estabilidad emocional de ambas partes.

De acuerdo con occmundial.com (2018) el idioma más estudiado en el mundo es el inglés. La relevancia es significativa pues se convierte en una herramienta por demás necesaria para adaptarse y crecer en la globalización actual. Aprender una lengua extranjera requiere del desarrollo de competencias comunicativas en el alumno que abarcan cuatro áreas:

- La competencia estratégica en la que el alumno encuentra alternativas para comunicarse sin contar con el vocabulario necesario.
- La competencia lingüística que se enfoca en la adquisición de conocimientos sintácticos y léxicos.
- La competencia discursiva enfocada a transmitir ideas con coherencia y cohesión.
- Por último, la competencia socio-lingüística que permite al estudiante facilitar su proceso de aprendizaje de acuerdo con el contexto en el que se encuentra.

De aquí que, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sea un proceso complejo y en ocasiones frustrante para ambas partes. Por un lado, está repleto de retos cognitivos y relacionales tanto para el alumno como para el maestro, resultando en reticencia y poca motivación, presentes en el aula. Por otro lado, el docente siente la presión de que el alumno logre resultados en un tiempo delimitado, y de no ser así, pone en riesgo su credibilidad y competencia profesional.

Lo anterior aunado a la falta de competencia para reconocer y manejar sus emociones y reacciones. Ante esta problemática, es importante retomar la propuesta de Rogers (1980), quien sostiene que la vida es un proceso de cambio y

crecimiento y todos contamos con la capacidad para actualizarnos y resolver problemas de forma más efectiva, llamada *tendencia actualizante*.

Lograr la autenticidad, la aceptación incondicional de los alumnos y la congruencia en el ejercicio docente son características invaluable que ofrecen la posibilidad de construir aprendizajes apoyados en el valor de la calidad humana.

Asimismo, el peso del entorno (Moreira, 2001) lleno de presiones y expectativas que rodea al profesor, es determinante para comprender mejor tanto su vivencia frente al ejercicio de la docencia, como los mecanismos que va construyendo para hacer frente a una realidad que pone en riesgo la satisfacción de las necesidades del ser, que de acuerdo a Maslow son cognitivas, estéticas y de actualización. Esto es, la expresión del potencial del maestro como un ser en desarrollo (Maslow en Williams and Burden, 1997).

Es necesario ofrecer a la docencia un espacio en el que pueda reconciliarse con aquellos aspectos personales que le son ocultos e inaccesibles en el presente y que acaban por afianzar su agenda oculta (Napier, 2013), afectando tanto su estabilidad como el descubrimiento y activación de *su tendencia actualizante* (Rogers, 2012), de modo que el docente reconciliado logrará fortalecer la percepción del sí mismo, apoderarse de sus destrezas al tiempo que modela en sus interacción con sus entornos una nueva forma de vivir los retos, de ejercer su capacidad de agencia.

ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DE LA POBLACIÓN DOCENTE

El presente apartado muestra la situación que viven actualmente los profesores de lenguas de una universidad privada, realizando un acercamiento a la población a intervenir que proporciona un panorama más claro de los retos a los que se enfrentan y cómo los afrontan, a veces en detrimento de su bienestar personal. Así mismo, presenta las aportaciones por parte de un experto, para identificar aspectos a considerar en la intervención que clarifican algunos imponderables que pudiesen surgir durante la misma, ofreciendo alternativas para enfrentarlos en una

intervención enfocada en apoyar al manejo emocional abierto y productivo del docente.

Inicialmente se presentan las aportaciones por parte del experto al que se le realizó una entrevista fenomenológica que, por sobre los hechos, prioriza la recolección de datos de la investigación cualitativa, orientada a la comprensión de la esencia de su vivencia, del sentido que le confirió a su experiencia en la intervención que realizó y a los distintos elementos que consideró para su realización. Continúa con la exposición de aspectos de la información recabada por parte de los sujetos de estudio en sus entrevistas que corroboran la problematización planteada dando más luz sobre las particularidades medulares presentes en la experiencia docente. Finalmente se ofrece una reflexión acerca de lo antes mencionado a manera de conclusión.

A partir de la problematización y los objetivos de la presente indagación, que plantean la necesidad de que los docentes reconozcan su historia de vida, características personales y estilo de toma de decisiones durante el ejercicio de la docencia, se determinaron las temáticas más relevantes para la realización de entrevistas tanto con el experto como con los sujetos de estudio. Resultó determinante identificar la *implicación personal* del docente en su labor profesional de la cual no siempre es consciente y que se refleja en la calidad de la interacción entre docentes y alumnos, dando como resultado mayor o menor *bienestar emocional*. Del mismo modo, el conflicto generado a partir de la normatividad educativa tan demandante, propicia en el profesor un nivel de *auto exigencia* cada vez mayor, misma que, llega a percibir como normal, evadiendo o justificando el malestar que le pudiera generar. Queda entonces al descubierto la relevancia de que el profesor se haga consciente de su *auto concepto*, pues determina su forma de enfrentar la frustración al no tener espacios específicos para explorar, expresar y resignificar sus vivencias.

Para este trabajo se hizo un acercamiento a 6 profesores universitarios de lengua extranjeras: 3 mujeres y 3 hombres con diferentes años de experiencia en la docencia activa y pertenecientes a la universidad en cuestión, con la intención de

abarcar mayor información y detalles a partir de las distintas vivencias docentes y las percepciones de los entrevistados.

Se realizó un análisis con apego al relato de 6 sujetos de estudio para identificar aspectos a considerar en la problemática que viven. Aspectos como lo son el cansancio físico y emocional por distintas razones, la calidad de sus interacciones personales y laborales, su manejo emocional durante el ejercicio docente, las expectativas, así como comportamientos durante el ejercicio docente.

A partir de la información de la población se identificaron los módulos centrales que estructuraron los temas en el diseño de la intervención, así como algunos aspectos a considerar para lograr un mejor acercamiento a los mismo y, por ende, una facilitación más eficiente.

En dicho acercamiento, a partir de las entrevistas realizadas a seis docentes, se recuperaron factores que abonan desde su perspectiva al malestar experimentado, así como necesidades pendientes de comprender. A algunos de los entrevistados les generó conflicto hablar del hartazgo experimentado ante su forma de vivenciar la situación laboral, así como las expectativas no cubiertas en cuanto a su relación con los alumnos. Al respecto, se enfatiza la importancia de integrar la metacognición (Kato y Mynard, 2015; Marzano y Pickering, 2012) al ejercicio docente, esto es, hacerse consciente del conocimiento del propio conocimiento y desempeño, intencionada a encarar dicho hartazgo o cualquier malestar vivido, a modo de contrarrestar la necesidad de justificar actitudes tomadas ante situaciones o interacciones de las que no siempre son conscientes sin tampoco comprender el papel motivador o desmotivador que juegan en el bienestar (Rian y Deci, 2000).

Por su parte, Gluyas, et al (2017), hablan de la importancia de desarrollar una estrategia personal que ayude al docente a trabajar su competencia auto motivadora como parte de un conjunto de competencias a modo de antídoto contra el síndrome de burnout a partir del agotamiento creciente por de la falta de auto exploración.

Dentro de las necesidades detectadas en los entrevistados también surge la importancia de identificar la diferencia entre el perfeccionismo y sobre exigencia en contraposición con un auto concepto de excelencia profesional (Hue, 2012),

explorando durante la intervención la propia percepción de eficacia (Zee y Koomen, 2016), que le permita resignificar y fortalecer su satisfacción profesional, empoderarse a modo de evitar caer en la despersonalización, egocentrismo u otras respuestas mal-adaptativas a la que recurren como paliativo (Griffith et al., 1999; Sarasola et al, 2011).

Se hizo evidente la necesidad de reflexionar, exponer y explorar los puntos de quiebre más significativos experimentados por los profesores a lo largo de sus carreras, los cuales ofrecen la oportunidad de analizar y reconsiderar las antiguas percepciones y creencias, concientizar su implicación personal para lograr responsabilizarse por el desgaste en muchas ocasiones auto impuesto (Perrenoud, 2011; Farrel, 2015).

Ciertamente el docente actual requiere una serie de competencias que son demandantes; no solo el conocimiento de la materia o pedagogía, sino auto conocimiento, autoestima, motivación intrínseca, habilidades relacionales, de valoración del otro, así como de organización y liderazgo entre otras (Hue, 2012), aunado a la auto regulación de tiempos dedicados a distintos aspectos de la vida cotidiana igualmente importantes para el mantenimiento del bienestar.

Perrenoud (2011), explica lo desagradable que puede ser admitir la falta de dominio en acciones y actitudes agregando que es aún más desagradable darse cuenta de que lo que se escapa a la consciencia no siempre es presentable. De aquí que, el espacio en el que se lleve a cabo la intervención mantenga un ambiente de aceptación incondicional (Rogers, 2014), en el que se abra la posibilidad del docente para explorarse junto con sus compañeros y juntos amplíen sus marcos de referencia en un proceso de aceptación empática personal y grupal.

ASPECTOS A CONSIDERAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL EXPERTO

A partir de la entrevista con el experto Mtro. Sierra Escobell Fernando se rescatan algunos puntos coincidentes muy significativos ya que, aunque su investigación no fue llevada a cabo con maestros de lenguas extranjeras, coinciden elementos en la

problemática que presentan los docentes. Entre ellas: el desconcierto que muestran los profesores ante la situación laboral de la docencia, así como la relación en ocasiones desgastada con los estudiantes que, de manera paradójica, en la medida que se subsanan las interacciones, se convierten en un factor motivante importante que alimenta el bienestar laboral.

Las aportaciones que el experto ofrece a la presente investigación, apuntan a reflexiones importantes relacionadas con la intervención en sí, brindando mayor claridad en cuanto a consideraciones importantes para una facilitación más eficiente. Sugiere tener en cuenta la propia implicación personal frente a imponderables que pudiesen surgir en cuestiones relacionadas con el tiempo, asistencia, incredulidad o cuestionamientos frente al modelo propuesto, conflictos o malestar surgido durante las sesiones enfatizando la importancia de mantener el Enfoque Centrado en la Persona, que desde una mirada humanista, prioriza la experiencia individual como punto de partida hacia el crecimiento personal, hacia el Desarrollo Humano, para lograr modelar cordialidad y respeto a través de priorizar la vivencia emocional de otros apoyando el desarrollo de la conciencia a partir de las reacciones que se desprenden de las experiencias que viven.

Del mismo modo, comenta el impacto que tiene una sesión que logra la detección, expresión, y exploración de creencias, expectativas, ideales, a fin de lograr una nueva construcción consciente de la propia identidad docente, empoderando y acrecentando su competencia relacional con los alumnos a partir de mayor autoconocimiento.

Recomienda facilitar desde la aceptación incondicional todas aquellas emociones que surjan a partir de la selección de dinámicas estructuradas que permitan a los integrantes desde conocerse mejor hasta lograr compartir y resignificar experiencias. De ahí la importancia de un análisis detallado del objetivo de cada sesión. Al igual que mantener el enfoque en lo que está sintiendo el otro, y qué trata de decir con sus actitudes.

ASPECTOS A CONSIDERAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA POBLACIÓN A INTERVENIR

A partir de la información proporcionada por la población de estudio, se identificaron distintas perspectivas con matices significativos a considerar como temas para los módulos centrales que estructurarán el diseño de la intervención, así como algunos aspectos importantes para lograr un acercamiento a los mismos.

| | | |
|---|--|---|
| Confrontaciones normativas vs. confrontaciones personales en la actividad docente Midiendo lo Inmedible | La docencia como profesión y condiciones laborales. Intereses divergentes que Convergen | Legitimidad de la autoridad docente |
| | El autoconcepto y la implicación personal | La autoexigencia como parámetro de profesionalismo |
| | | De la sobre exigencia a la apatía |
| | | De la sobre exigencia al Auto respeto |
| Emociones | Negación de las emociones. Justificación del malestar | |
| | Puntos de quiebre emocional | |
| | Espacios personales; la ineludible necesidad de tregua emocional | |
| | Mecanismos de defensa | |

Confrontaciones normativas vs confrontaciones personales en la actividad docente. Midiendo lo inmedible

El sistema educativo en su necesidad de medir lo inmedible, se enfoca el día de hoy a diseñar distintas vías para mejorar el aprendizaje de los alumnos, buscando garantizar el logro de objetivos académicos a través de una normatividad de procedimientos como son las planeaciones detalladas, los tiempos de entrega, reportes, análisis de grupo, etc. Para lograrlo es necesario un seguimiento escrupuloso de los distintos protocolos propuestos, los cuales son recibidos por los docentes como imposiciones institucionales que no siempre son aplicables o útiles al desarrollo y logro de aprendizajes, sino que, por el contrario, interfieren con un sentido de respeto ante lo que es un buen docente toda vez que es evaluado desde una perspectiva externa. Surge entonces una separación que dificulta la reconciliación entre la vocación del docente en busca de una identidad empoderada y llena de expectativas, con la rigidez normativa y despersonalizada que implica exceso de trabajo y tiempo que en muchas ocasiones son vividos por los docentes con claros signos de sobre esfuerzo desafiante y logros insuficientes. De aquí se desprende la idea de que son procedimientos irrelevantes e ineficaces que más allá de vivirse como estresantes, disminuyen su rol como autoridad, el nivel de motivación y, la identidad docente se desdibuja al no poder cubrir expectativas de la institución, el alumnado y del mismo profesor. La sensación de incompetencia percibida tanto por los profesores como los alumnos afecta directamente el nivel de bienestar desde el que se vive el docente.

La docencia como profesión y condiciones laborales. Intereses divergentes que convergen.

El docente se vive en un permanente estado de tensión por abarcar aspectos efectivos y afectivos dentro del aula. No sólo es necesario el dominio de conocimientos, el cumplimiento de protocolos en tiempo y forma y la pedagogía para su impartición, sino que es de suma importancia para el aprendizaje significativo que exista un lazo emocional en el que el alumno se sienta acompañado. Lograr

esto requiere de mucha energía direccionada hacia todos los aspectos necesarios por parte del docente.

En la actualidad, el reto docente es enorme puesto que la calidad del desempeño y la permanencia laboral será dictaminada por externos, esto es, el equipo directivo y el alumnado que parecen no contemplar el hecho de que los intereses individuales en el aula son únicos y divergentes y únicamente convergerán en tanto haya un proyecto de interés en común a través del respeto y compromiso de todos, no sólo del docente.

Legitimidad de la autoridad docente

Si la eficiencia de un profesor es decidida por alguien más, la legitimidad de la autoridad docente es nulificada al tiempo que se le adjudica la responsabilidad total por los aprendizajes logrados. Si ésta es la premisa, entonces el sobre esfuerzo del maestro se direccionará a evidenciar el aprendizaje de los alumnos en ocasiones exigiendo menos de ellos, o recurriendo a sistemas de evaluación no del todo eficaces que permitan al alumno sentirse en control. De otro modo, se corre el riesgo de no lograr la efectividad y afectividad esperada tanto por los alumnos como por el mismo docente, en cuyo caso pone en riesgo la sensación de bienestar que más bien debiera estar sustentado en el orgullo de poderse realizar a nivel personal durante su trabajo.

El auto concepto y la implicación personal

Los múltiples aspectos a cubrir para abarcar la totalidad de lo que implica una docencia ideal, aunado al sobre esfuerzo por elección a partir de las expectativas del propio docente de lo que él mismo espera de su trabajo, complejiza la capacidad para mantener un estado de confianza en las propias habilidades y capacidades en su desempeño: el recurrir a una excesiva dedicación que pone en riesgo el equilibrio entre las distintas áreas de la vida personal. El mismo docente prioriza su trabajo como único referente para su bienestar, dejando de lado el respeto a su totalidad

como individuo y a partir de lo cual, resulta sencillo proyectar en el alumnado esta falta de respeto hacia sí.

Autoexigencia como parámetro de profesionalismo

Priorizar el bienestar de los alumnos mantiene al profesor en un permanente estado de identificación de necesidades estudiantiles y adecuación de distintos procesos y ritmos de aprendizaje, lo cual construye la necesidad de mantener su nivel de esfuerzo como base del propio concepto de integridad docente, asimismo acreditando su efectividad y profesionalismo. La incapacidad del docente para establecer límites, así como identificar y comunicar efectiva y afectivamente la propia inconformidad deja como única opción seguir ejerciendo la tiranía auto impuesta y hace patente la necesidad de actualizar los recursos emocionales.

De la sobre exigencia a la apatía

Tomando en consideración la presión ejercida sobre la docencia, es sencillo comprender cómo algunos profesores deciden exigirse en exceso. Sin embargo, al sobrepasar el límite de cansancio y en ocasiones sin concientizar el peso del malestar, en ocasiones se opta por el opuesto. Hay docentes se viven bajo una sensación de derrota o injusticia al no sentirse capaces de cubrir tantas expectativas; de ahí que su motivación para continuar su labor se vuelva extrínseca: a partir de una necesidad de mantener su fuente de ingreso o bien, optan por la desconexión afectiva con los alumnos, la cual es en ocasiones la que permite al docente valorar el esfuerzo. Atender el propio balance entre la sobre exigencia y la falta de interés, cuidando la resiliencia y estabilidad emocional dará como resultado la realización personal y profesional del docente durante su ejercicio profesional.

De la sobre exigencia al auto respeto

La actitud responsable frente al desgaste autoimpuesto por parte del profesor implica la resignificación del éxito basada en la propia vivencia emocional frente al trabajo. Requiere del ejercicio de la autonomía a fin de lograr la aceptación y respeto a las propias necesidades emocionales a partir las obligaciones laborales. En virtud de que actualmente la sociedad responsabiliza en su mayoría al docente del éxito o fracaso del aprendizaje e impactando directamente en el sentir del profesor, surge la necesidad de trabajar el desarrollo de la consciencia emocional docente como alternativa para lograr una mejor comprensión del peso de las propias expectativas laborales rebasadas que tanto afectan el gozo laboral, teniendo claridad en las limitaciones contextuales y personales, y buscando lograr el restablecimiento del respeto al bienestar personal que a través del tiempo y el habitus, se fue desdibujando hasta dejar de ser percibido como esencial para el desarrollo humano y realización profesional del docente.

Negación de las emociones. Justificación del malestar

Resulta complicado mantener una autoimagen de competencia profesional cuando el cumplimiento de expectativas externas excede el propio bienestar. En ocasiones surge la necesidad de justificar el malestar, invisibilizar las emociones desagradables experimentadas, normalizar el permanente estado de estrés, y evadir posibles sentimientos de ineficacia o inconformidad so riesgo de evidenciar el descontento laboral. De ahí que, llegue un punto en el que se naturalice el malestar y surja la necesidad de justificar la efectividad de una exigencia excesiva tratando de vivirla como algo positivo o digno de orgullo desde una aparente resignación a lo que implica ser un docente responsable. El perfeccionismo resultante deja expuesto en ocasiones un reflejo de inseguridad o percepción de ineficacia personal.

Emociones. Puntos de quiebre emocional

El docente tiende a reaccionar automáticamente ante eventos que le resultan desagradables dentro del aula resultando en una desestabilización emocional ante las significaciones personales de dichos incidentes, pudiendo ser interpretados como engaño, distracciones, desinterés, traición, ingratitud, desconfianza, rechazo, frustración, falta de validación y respeto al trabajo o competencias docentes. Es así que surgen reacciones poco favorables, no solo para el proceso enseñanza-aprendizaje, sino afectando seriamente la experiencia docente que debiera ser un acto de comunicación afectiva hacia el crecimiento mutuo. Si este es el caso, el profesor corre el riesgo de vivir su ejercicio profesional desde el desinterés, la voluntariedad y la creencia de limitaciones personales y contextuales, o bien corresponsabilizar al alumno por su propio malestar, posible culpa o vergüenza ante las complicaciones suscitadas, percibidas como fracasos.

Autoaceptación, espacios personales; la ineludible necesidad de tregua emocional

El peso del estrés y el cansancio en distintos momentos, ya sea antes, durante o después de la clase, deja en descubierto la falta de detección o manejo de la frustración personal que carece de la opción a proveer un espacio de expresión. Por ende, hay una desconexión emocional reflejada en una deficiente toma de decisiones dirigidas hacia entre otras cosas, el control de grupo.

Mecanismos de defensa

En la necesidad de liberar el malestar y generar alivio ante el hartazgo experimentado, se hace patente el manejo de poder por medio de muletillas, como utilizar el sentido del humor desde sano hasta el sarcasmo, críticas abiertas al alumnado, retroalimentaciones respecto al propio malestar expresadas desde el enojo, omisión de temas a cubrir, salidas del aula, evasión de interacciones,

interrupciones como beber agua, etc. Es decir, distractores para generar tiempo para sí, una serie de alternativas conscientes para enfrentar, disimular y liberar la ansiedad. En ocasiones, dicho malestar se manifiesta en el cuerpo como sed, cansancio, algún dolor o sensación desagradable y puede ir escalando hasta reflejarse en capacidades intelectuales disminuidas en la propia percepción del docente o hasta enfermedades. La necesidad de contrarrestar tales malestares se hace indispensable.

Descripción de los módulos centrales en el diseño de intervención

Con base en los temas significativos recuperados de la población a intervenir (p.25), éstos mismos se agruparon dentro de cinco rubros a considerar dentro del diseño de sesiones presenciales que conformaron el taller en distintos momentos.

Confrontaciones normativas
vs
personales
en la actividad docente.
Midiendo lo inmedible.

La docencia como profesión:
Legitimidad de la autoridad
docente.
Intereses divergentes que
convergen.

Auto concepto e implicación
personal

De la apatía a la sobre
exigencia y de la sobre
exigencia al auto respeto

Emociones
Puntos de quiebre emocional
Negación y justificación:
Mecanismos de defensa.

Auto aceptación.
Espacios personales;
La ineludible necesidad de
tregua emocional.

OBJETIVOS

La importancia de plantear objetivos para direccionar la intervención propuesta radica en que aportan la claridad necesaria para ordenar y dirigir esfuerzos hacia un resultado específico. Por lo mismo, deben ser claros y definidos pues se convierten en criterios de funcionamiento dirigidos a monitorear la planeación, realización y evaluación del proyecto planteado en un inicio, permitiendo evaluar el progreso logrado.

Los objetivos generales expresan el propósito general de la intervención y aunque no son medibles, direccionan todas las acciones hacia ese resultado ya definido.

Por su parte, los objetivos específicos definen los resultados, y beneficios esperados cuando se lleva a cabo una estrategia que permita su seguimiento y evaluación personal de logros.

Objetivo General

Promover el proceso de reconocimiento personal y posibilitar el esclarecimiento de necesidades personales a cubrir, a modo de concientizar y resignificar vivencias a nivel emociones para impulsar una toma de decisiones reflexiva y congruente con el sí mismo en un grupo de profesores universitarios en su labor docente mediante un taller de intervención desde el marco del Desarrollo Humano.

Objetivos Particulares

- Que los docentes reconozcan cómo su historia de vida y sus características personales se hacen presente en la toma de decisiones e interacción durante su labor profesional a modo de resignificar su autoconcepto, transformándoles en su propio agente de cambio.
- Que identifiquen el impacto de su implicación personal en su bienestar personal a modo de restablecer el empoderamiento y preservarlo durante el ejercicio de la docencia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Acceder a la información existente respecto a la problemática docente y la vivencia de su experiencia laboral busca lograr mayor comprensión de la misma; valorar la importancia de vivir la docencia satisfactoriamente. El análisis e interpretación de textos bajo la perspectiva hermenéutica relacionados con el tema del bienestar docente a partir de concepciones personales, aunados a las necesidades expuestas por los sujetos a intervenir, tiene como objetivo diseñar una intervención pertinente que cubra sus necesidades y permita a los docentes encontrar propias alternativas dirigidas a la activación de su tendencia actualizante para la construcción de una vida congruente y plena.

El presente Estado del Arte nos ofrece la posibilidad de visualizar la problemática que vive hoy el docente universitario tomando en consideración distintas aristas desde una multiplicidad de fuentes de información, así como las experiencias compartidas en torno a vivencias, y de ahí, lograr presentar nuevas perspectivas dirigidas a la obtención de un mayor nivel de comprensión al servicio del avance en el conocimiento (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016).

Este documento está organizado de la siguiente manera: se comienza por mostrar una descripción general de los estudios encontrados, colocando el énfasis en los tipos de textos, las miradas disciplinares, los países de donde provienen y la metodología utilizada. Se prosigue con la descripción de los documentos de acuerdo con las temáticas encontradas, se finaliza con una conclusión.

Este documento ofrece una amplia variedad de fuentes de información de documentos científicos enfocados a una mejor comprensión de lo que actualmente es la docencia dejando al descubierto la dualidad que vive el docente entre la vocación, preparación y dedicación necesarias para el logro de un proceso enseñanza aprendizaje efectivo-afectivo y el desgaste que genera a nivel personal hasta el punto de considerarse una de las profesiones más demandantes. Entre los documentos encontrados destacan los reflexivos, los de análisis de datos obtenidos, los reportes de investigación.

La problemática del malestar docente ha sido estudiada desde una diversidad de disciplinas, entre las que sobresalen la Educación (Kato & Mynard, 2015; Marzano, 2005; Zee and Koomen, 2016; Ferrel, 2016; López-Fernandez, 2010; Gluyas, Cadena, Romero, Cinco, 2017; Marzano, Boogren, Heflebower, Kanold-Mcintyre, & Pickering, 2012; Leahy, 2012; Perrenoud, 2011; Skaalvik & Skaalvik 2015; Marzano & Pickering, 2005; Brito, Simões & Rodrigues, 2013; Esteve, 2005; Rogers, 2014), también desde la Psicología (Satir, 2002; Williams and Burden, 1997; López-Fernández, 2010; Griffith, Steptoe, & Copley, 1999; Hué, 2012; Rian & Deci, 2000; Maslach, Jackson, Leiter, 1996; Napier, Rodney & Gershenfeld, 2000) ,así como desde el Desarrollo Humano (Collie, 2014; Sarasola, & Von Sanden, 2011) y en menor medida desde la lingüística aplicada (Farrell, 2015; Farrel, 2016), y las ciencias sociales (Hülya Küçükoğlu, 2014; Nosei, Caminos, 2012).

Asimismo, se presenta la variedad de países donde se ha abordado el tema de la docencia en relación con el conflicto, en algunos casos ofreciendo propuestas para lograr una experiencia docente satisfactoria. Destacan España (López-Fernández, 2010; Perrenoud, 2011; Sarasola, Von Sanden, 2011; Hué, 2012; Brito et al, 2013; Esteve, 2005; Sánchez, 2002; Moreno, Garrosa, González, 2000; Esteve, 1994), El Reino Unido (Kato & Mynard, 2015; Williams and Burden, 1997; Leahy, 2012; Griffith, et al, 1999; Rian & Deci, 2000), al igual que Estados Unidos (Satir, 2002; Marzano et al, 2012; Marzano et al, 2005; Napier et al, 2000; Maslow, 1975; Rogers, 2014; Maslach, Jackson, Leiter, 1996), seguidos por Canadá (Farrel, 2015; Farrel, 2016; Collie, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015), y en menor grado, países como México (Gluyas, Cadena, Romero, Cinco, 2017), Holanda (Zee and Koomen 2016), Francia (Perrenoud, 2011), Turquía (Hülya Küçükoğlu, 2014) y Argentina (Nosei, Caminos, 2012).

Del mismo modo, los distintos estudios fueron sustentados desde diversas metodologías. La más utilizada fue la cualitativa, que busca desde el acercamiento a los sujetos de estudio la comprensión más profunda de experiencias y sus significados. La necesidad de recuperar la experiencia personal aporta información a partir de la significación que proporcionan los estudios de caso, las entrevistas

semiestructuradas y talleres. Algunos estudios se apoyaron en la metodología cuantitativa buscando representatividad, de ahí que se basen en técnicas como los cuestionarios estandarizados, los cuales pueden ser analizados mediante la estadística.

Dentro de la variedad de tipos de documentos que abonaron a la presente investigación encontramos: artículos académicos (López-Fernández, 2010; Sarasola y Von Sanden, 2011; Hülya. K,2014; Nosei, Caminos, 2012; Hué, 2012; Rian y Deci, 2000), libros (Satir, 2002; Kato & Mynard, 2015; Williams and Burden,1997; Farrell, 2016; Farrel, 2015; Marzano et al, 2012; Perrenoud, 2011; Marzano y Pickering, 2005; Napier et al, 2000; Barceló, 2003; Sánchez, 2002; Rogers, 2014; Esteve, 1994), tesis,(Leahy, 2012), incluyendo artículos estadísticos (Gluyas, et al, 2017; Griffith et al, 1999; Moreno, Rodríguez, Escobar, 2001) y obtenidos en conferencias internacionales(Brito, Simões, y Rodrigues, 2013; Zee and Koomen, 2016; Collie, 2014; Brito et al, 2013), así como datos presentados en internet por organismos internacionales dedicados a la investigación, como el Banco Mundial 2018; www.unesco.org, al igual que publicaciones en revistas digitales (Esteve, 2005; Moreno, Garrosa, González, 2000) y sitios web (Maslach, Jackson, Leiter,1996).

Así mismo, surgieron temáticas adyacentes a la problemática docente tales como la despersonalización, capacidad de respuesta emocional, la negación de malestar, enojo proyectado, emociones inexploradas, concepto de eficacia, autodeterminación basada en motivación, expectativas externas y auto exigencia. Partiendo de lo anterior, se mostrarán los estudios relacionados con la situación docente en tensión, ya que referirse a la docencia es hablar de todo un sistema de creencias y expectativas que tienen grandes vacíos experienciales.

El docente como centro de la educación

El tema del docente como parte central de la educación es reconocido por instancias internacionales. Entre ellas están la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que desarrolla el proyecto International Task Force on Teachers for Education 2030, enfatizando la relevancia de cubrir carencias docentes, asegurar un reclutamiento y entrenamiento adecuado y calificado, ofrecer la apropiada motivación para fortalecer su identidad y empoderamiento a partir de un sistema educativo eficiente, bien dirigido y con recursos suficientes. Priorizan el monitoreo de instrumentos normativos, apoyo en el desarrollo y revisión de políticas y estrategias docentes, desarrollo de capacidades para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento de la base de conocimientos y evidencias para la implementación de dicho proyecto y la constante facilitación y promoción de información relacionada con el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Si bien, dichos aspectos son de suma importancia, el nivel de bienestar que la docencia genera en sus militantes queda como otro aspecto a considerar únicamente por el impacto positivo o negativo que refleja en la educación, no en la experiencia docente vivida como gratificante. La enseñanza puede vivirse con optimismo y convertirse en una fuente de auto realización profesional, al tiempo que es una profesión demandante, físicamente agotadora, que exhorta a la comunidad a la valoración y apoyo de todo su entorno (Esteve, 2005).

Se percibe al maestro como pieza indispensable y responsable del logro de aprendizajes, pero no se percibe del alumno como responsable de la misma. Se valora la importancia de cuidar el aspecto afectivo en el sano y efectivo aprendizaje de los alumnos, pero poco se jerarquiza el mismo cuidado para el docente (Hue, 2012). Se responsabiliza al maestro de ser parte de la deserción estudiantil y de tener la solución, pero es limitada la información relacionada con la deserción docente (Brito, Simões, y Rodrigues, 2013), de su incapacidad para enfrentar los incidentes no considerados en la interacción diaria (Skaalvik, & Skaalvik, 2015), para fortalecer su identidad y manejar sus emociones conscientemente (Sarasola y Von Sanden, 2011), del desarrollo de auto conocimiento para poder lidiar con las exigencias y cambios en el sistema educativo y los alumnos.

Con menos frecuencia se habla de la necesidad de que el docente sea competente emocionalmente buscando una mejor capacidad de acompañamiento de sus propias necesidades y bienestar (Perrenoud, 2011). La huella que queda en el bienestar o el malestar en el docente es innegable, así como en la calidad de su relación con los otros.

Sistemas educativos internacionales y la profesionalización docente

Algunos estudios provienen de organismos internacionales quienes se focalizan en la optimización del desempeño docente. Entre ellos se encuentra el Banco Mundial (bancomundial.org, 2018), quien considera que el sistema educativo a nivel mundial está en crisis debido a la falta de aprendizajes logrados que favorezcan el desarrollo social, intensificando la brecha entre las cada vez más marcadas diferencias sociales existentes.

También se encontró que El instituto para estadísticas de la UNESCO (UIS, 2016) enfoca sus esfuerzos en producir un rango de indicadores que logre monitorear el progreso logrado por las políticas globales, regionales y nacionales diseñadas para lograr mejoras de calidad en la educación. Dichos indicadores buscan encontrar tendencias en la cantidad de maestros necesarios para el número de alumnos en diferentes zonas, la escasez de docentes disponibles y con un nivel de capacitación en el docente que llene las expectativas directivas, así como sus condiciones de trabajo, salarios y entrenamiento.

Es importante destacar que las expectativas en el profesor son inherentes a su rol docente, esto es, se crea un imaginario de la dimensión situacional donde la enseñanza se lleva a cabo eficientemente y las necesidades colectivas quedan resueltas. No así al referirnos a la dimensión personal, donde las necesidades del docente como individuo son irrelevantes para los demás (Sánchez, 2002).

Se trabaja a nivel internacional para alcanzar una comprensión profunda de la optimización de procesos y competencias docentes en distintos países, así como el impacto del papel que desempeña el docente para beneficio de la sociedad, proponiendo distintas estrategias o aspectos para el logro de un mejor proceso de

enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al no ser considerada la dimensión personal docente como esencial en la formación de un rol, se pasa por alto la necesidad de que durante el entrenamiento inicial logre construir el aprendizaje significativo planteado por Marzano y Pickering, (2005) que busca cimentar en el estudiante, más no en el docente, percepciones positivas de sí mismo, integrar nuevos conocimientos para extenderlos y refinarlos para así, poder darles un uso significativo.

De aquí que surjan tantas confrontaciones entre los profesores y las instituciones educativas con una normatividad cada vez más demandante en aspectos técnicos. Al respecto Brito et al, (2013) notan que de acuerdo con lo compartido en la conferencia "Reconceptualización profesional de la identidad del profesor europeo" se llegó a la conclusión de que para lograr una profesionalización docente más sólida, es necesario que los profesores desarrollen mayores habilidades y competencias dirigidas a un mejor desempeño, pese a que aún no existe ninguna normatividad que estandarice algún modelo integrado, por lo que cada estado miembro de la comunidad crea sus propios estándares, dificultando el proceso para el docente.

En dicho evento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expuso: "el concepto de calidad de la educación requiere un conjunto de habilidades y competencias, sin olvidar la motivación" (UNESCO, 2006a p. 49, en Brito et. al, 2013). Esto implicaría que se hace presente la importancia de la motivación como parte del entrenamiento docente, aunque manejado someramente, sin ahondar en el profundo alcance a nivel personal en el peso de la auto realización en el mantenimiento de una motivación intrínseca. del mismo.

En este sentido, Esteve (2005) critica las expectativas depositadas en el profesor, desde un rol idealizado y siempre evaluado por externos. Para él, la primera llave que conduce a la auto realización en el ejercicio profesional docente está en la formación inicial. Habla del costo de la idealización docente, generando en el profesor la negación del malestar experimentado que, en muchas ocasiones

desemboca en decidir conducirse desde roles inadecuados, por ejemplo, suponer que es suficiente contar con saberes, esto es, apegarse al rol de erudito sin necesidad de contacto relacional, sin implicación personal, afectando su satisfacción personal y, por ende, su compromiso con la calidad de la enseñanza.

En esta misma línea, Brito, Simões, y Rodrigues (2013), plantean la idea de que la formación profesional inicial del docente es primordial, aunque en la actualidad se centra en el componente práctico, basado cada vez más en aspectos teóricos de vanguardia, los cuales son focalizados hacia un servicio de calidad, que a su vez se espera proporcionarán aprendizajes en sus alumnos con buenos resultados cuantitativos, es decir, medibles.

Por su parte, Nosei y Caminos (2012), critican esta percepción, cuestionando la interpretación generalizada de que el docente no cubre con los requisitos esperados, aclarando que lo que pudiera haberse interpretado como descalificación hacia el docente, no es sino una crítica a la actual formación de docentes (2012).

La aseveración que Perrenoud (2011), pone sobre la mesa es innegable al señalar que, en cualquier oficio de lo humano, habrá una integración de experiencias por lo que, no es posible cuantificar, ni tampoco es posible que un sujeto funcione como simple ejecutante que no se cuestiona nada. El Habitus de cada participante es determinante, y buscar el crecimiento profesional sin considerar el auto conocimiento es ilógico e improbable.

Legitimidad de la identidad docente

Otro tema relacionado con los docentes es la legitimidad de la identidad de dicha profesión. En este sentido, Sarasola, y Von Sanden (2011), plantean que el propio sistema educativo está expulsando docentes a partir de las sobre exigencias y expectativas que lo responsabilizan como principal encargado del aprendizaje. Las implicaciones detrás de tal creencia, depositan un peso considerable en el profesorado.

Resulta entonces difícil que el docente tenga la claridad para resignificar su valía y desempeño fortaleciendo su identidad docente y legitimación como autoridad en

medio de tanta tensión. Al respecto, Nosei & Caminos (2012), opinan que ante la presión social en la que se viven los maestros, el fortalecimiento de la identidad docente requiere de la reconsideración institucional acerca del impacto que una autonomía limitada que afecta al profesor quien se vive desempoderado y dependiente de factores externos. Los autores relacionan dicha situación con la deserción y abandono no solo de la labor docente, sino de ideales que direccionan la propia motivación de vida.

Se espera que todo docente desempeñe un rol basado en las expectativas preexistentes que determina las conductas a cumplir sin considerar la dimensión personal. De ahí que, dichas conductas esperadas puedan generar conflictos en el profesor, sobre todo si su identidad personal es pasada por alto. Por su parte, Sánchez (2002), aclara que no siempre se pueden cubrir con las expectativas preestablecidas ya sea por una incapacidad real o percibida por desacuerdos, incompatibilidades, ambigüedades o demandantes en exceso. Igualmente, expone que tales problemas pueden desembocar en abandono del rol, depresión, fatiga, descenso en el compromiso grupal, menos implicación, menos satisfacción en el trabajo, y mayor tensión laboral.

En este sentido, la aproximación socio-interaccionista sobre la que parten Williams & Burden (1997), considera preponderante el peso de una identidad docente consolidada pues influenciará la totalidad de sus interacciones y toma de decisiones que pueden ayudar u obstaculizar el desempeño del rol desde las propias expectativas profesionales y de ahí la percepción de sí mismos como competentes o no.

El autoconcepto y la implicación personal

El autoconcepto define cada decisión que el profesor toma, es así que, el esfuerzo requerido en la labor docente debiera traducirse en empoderamiento y satisfacción personal y no lo opuesto. “Cuando una persona tiene dudas de su valía, suele recurrir a los actos, y las respuestas de los demás para encontrar una definición personal” (Satir, 2002, p.94). Pero, ¿qué sucede cuando los demás son los que desdibujan esa definición? Satir explica que los sentimientos de valía solo florecen

en un ambiente en el que se aprecian las diferencias individuales, las emociones y pensamientos se manifiestan abiertamente, los errores son aprendizaje, las normas son flexibles, y la responsabilidad modelada (Satir, 2002).

De acuerdo con Zee and Koomen (2016), en las conclusiones obtenidas de un estudio realizado en Amsterdam durante 40 años: *Teacher Self Efficacy and Its effect on Classroom Processes, Student Academic Adjustment and Teacher Well-being*, en la medida en la que se fortalece o debilita la creencia de eficacia personal, se determina el cómo un profesor interpreta sus pensamientos, actos y emociones. El logro de un sentido de eficacia desde luego abona positivamente al cumplimiento de expectativas académicas reflejada en un aumento en la calidad de los procesos educativos, mayor motivación y un mejor acompañamiento instruccional, organizacional y emocional. Sin embargo, expone la importancia de hacer futuras investigaciones en torno a la relación entre el sentido de eficacia profesional, el bienestar docente y la permanencia laboral, pues considera que su interrelación es compleja.

Hue (2012), por su parte, plantea que el propio concepto de bienestar no puede ser evaluado por condiciones externas. Es una evaluación hecha por uno mismo, y sobre uno mismo acerca de la satisfacción en la vida, es decir dicha percepción es interna y subjetiva. Esto es, la autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento requeridas durante momentos de estrés en el aula son competencias emocionales decisivas para la construcción de un concepto satisfactorio de valía personal.

Si bien es cierto que la docencia puede vivirse como una profesión satisfactoria, también existe el lado demandante y agotador. Al respecto, Esteve (2005, p.118) comenta: "...aunque tenga dos caras, la moneda es la misma; para ver la cara amable no hay más que darle la vuelta y dejar oculta la cara amarga. Hablar de malestar docente no es más que un ejercicio para esclarecer lo que hay que dejar abajo para que reluzca la cara del bienestar".

La vivencia docente conlleva elementos estresantes e inherentes que representan un reto que se puede vivir como desgastante y constante. El resultado es el

fenómeno llamado burnout. Las formas de afrontamiento no adaptativas eventualmente logran agotar los recursos emocionales del docente. Las implicaciones a nivel personal son cruciales a partir de la propia evaluación negativa que el profesor construye de su rol como maestro, reflejándose en insatisfacción y un sentimiento de ineficacia. Muchos han sido los autores que han hablado acerca de este fenómeno. Entre ellos Küçükoğlu (2014), quien define al burnout como las consecuencias negativas asociadas con estrés crónico laboral aclarando que la docencia está considerada como una de las cinco profesiones más estresantes en el mundo (Coombe, 2008 en Küçükoğlu, 2014).

Varios autores (Küçükoğlu, 2014; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Sánchez, 2002; Esteve, 2005; Perrenoud, 2011; Collie, 2014), mencionan aspectos detonantes del burnout como: el esfuerzo sostenido, logro de disciplina en el aula, la carga de trabajo excesiva, evaluaciones externas, interacciones con colegas y alumnos, falta de apoyo institucional, falta de motivación, grupos numerosos, procesos administrativos demandantes, bajos ingresos, recursos limitados, poca autonomía, y aislamiento como retos que requieren un nivel de autoestima e identidad adecuados para lograr rescatar el respeto al rol docente y desarrollar adaptabilidad para enfrentar lo que se presente.

Para lograr tal habilidad, Williams and Burden (1997); Perrenoud, (2011); Hue, (2012) sugieren trabajar en el autoconocimiento, lograr la apertura para observar desde una nueva perspectiva las creencias, valores y necesidades personales detrás de cada decisión tomada durante la labor docente. Cada error se convierte en una oportunidad para auto descubrirse y resignificarse positivamente.

Una de las sugerencias propuestas por Leahy, (2012) y Ferrel, (2005), consiste en reflexionar sobre incidentes críticos experimentados inesperadamente por el docente a lo largo de su carrera, ya que ofrecen información importante respecto a cómo y porqué reacciona de la manera que lo hace. La posibilidad de comprender mejor el origen del malestar permite mayor autoconocimiento y resignificación de experiencias vividas, esto es, analizar heridas emocionales pasadas frente a

situaciones que podrían considerarse puntos de quiebre en los que los recursos emocionales se hacen indispensables.

Perrenoud (2011), ofrece alternativas para la integración de dichas experiencias dolorosas, resultando en la clarificación personal de factores psicológicos, actitudinales y cognitivos que, por un lado, han sido un obstáculo para la construcción personal del bienestar docente y, por otro lado, abonan a la edificación de mayor consciencia y empoderamiento de la dimensión emocional personal como base de una vida capaz de ser direccionada y satisfactoria.

Por su parte, López-Fernández (2010), habla de la necesidad del docente de desarrollar habilidades interpersonales que se reflejen en una disposición de ayuda, así como de habilidades sociales que favorezcan la capacidad de influencia y persuasión y, por último, habilidades intra personales como lo son el auto conocimiento, la auto regulación y la motivación intrínseca. De igual manera, Collie (2014), exterioriza el costo en términos de malestar docente reflejados en el nivel de satisfacción laboral, al igual que la capacidad de interacción abierta.

La fundamentación teórica se sustenta a partir de los principales conceptos teóricos presentes en la problemática estudiada en busca de una mayor comprensión del fenómeno a descifrar. Se accede a diversas fuentes de conocimiento existente y disponible al respecto. A partir de las aportaciones teórico-conceptuales relacionadas se constituye el fundamento que sustenta el proyecto de intervención propuesto.

En las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio surgieron experiencias vividas como frustrantes y a partir de las cuales los docentes reaccionaron desde la inconsciencia y desde una postura a la defensiva en un intento por ponerse a salvo de lo que cada uno consideraba una agresión. En la intervención se hace necesaria la exploración de lo que cada docente considera como un desempeño ideal y sus expectativas de profesionalismo (Esteve, 2005), contra lo que el diario ejercicio profesional dispara respecto a actitudes y cómo reconciliar las diferencias.

Del mismo modo, se revelaron actitudes y roles negativos en la interacción docente no solo con los alumnos sino también con compañeros de trabajo. Al respecto Perrenoud (2011) explicita la importancia de aclarar que un oficio de lo humano no es cuantificable ni generalizable, por lo que recuperar la experiencia individual desde un lente reconciliador puede abordar las causas del egocentrismo y sus consecuencias.

El Enfoque Centrado en la Persona ECP que presenta Rogers (1991) ofrece la posibilidad de que cada miembro de la intervención propuesta pueda explorar y descubrir aspectos de sí mismo desde la aceptación incondicional y sin la influencia negativa de percepciones externas. Dicho enfoque valora la observación de la fenomenología individual, misma que es esencial para una mejor comprensión de lo vivido por los docentes. Moreira (2001) por su parte, prioriza la influencia del entorno en la experiencia misma por lo que se hace indispensable considerar la interacción de la experiencia y su contexto. Por su parte Williams y Burden (1999), hablan del impacto que ejerce el hecho de que el docente sea consciente de las creencias sobre las que decide su diario vivir al tiempo que Kato y Mynard (2015) promueven la importancia de la reflexión personal para lograr cambios favorables.

Partiendo de esta línea de pensamiento, se hace énfasis en la experiencia emocional detrás de cada decisión e interacción en el aula como constitutivo de un mapa personal hacia el auto conocimiento. Cada grupo en el que un docente interactúa, tiene vida propia (Barceló, 2003), y las competencias relacionales que posea serán una oportunidad para el análisis de heridas e integración de experiencias previas (Perrenoud, 2011), para así reconocer las propias actitudes, fortalezas y debilidades desde la aceptación. Todas estas aportaciones apuntan a el esclarecimiento de lo que cada profesor considera bienestar.

A partir del logro de una honesta evaluación personal acerca de la experiencia docente, así como de vivencias personales se accede a las creencias condicionantes de la propia percepción (Hue, 2012), al tiempo que se integra la comprensión del peso del Habitus (Carretero, 2015). Es así que, cada docente vive el malestar o bienestar profesional desde una significación personal y compartir

cada una de estas percepciones de realidad puede ampliar el marco de referencia de los participantes de la intervención y aportan más elementos para la construcción de una comprensión mayor de la realidad de la problemática a estudiar.

Es entonces comprensible que la vivencia del burnout (Küçükoğlu, 2014), sea también un constructo personal en el que no son los factores externos únicamente los responsables de una docencia vivida desde la frustración y el cansancio. Es la introspección, la reflexión (Farrel, 2015) de lo que impulsa a decidir lo que regala una resignificación de experiencias hacia un trabajo dirigido al bienestar consciente. La capacidad para ser el propio agente motivador de cambios positivos requiere de auto observación para descubrir el motor detrás de cada acción y activar la autodeterminación (Rian y Deci, 2000) logrando el fortalecimiento del docente.

La relación directa que existe entre la sensación de valía personal y profesional con la percepción de éxito y profesionalismo en el docente da como resultado un espacio de frustración y confusión respecto a la eficacia lograda a través de años de experiencia y estudio (Collie, 2014). Dicha frustración no sólo está fundada en las propias creencias a partir de experiencias significadas bajo la implicación personal, sino que el escrutinio surgido del entorno también tiene peso en el auto concepto. Satir, (2002) enfatiza la importancia de que la persona se convierta en el origen de sentimientos de valía resignificando la apreciación de los errores y diferencias suscitadas en la vida. Es entonces, la significación personal sobre la que se puede trabajar una nueva visión de lo que es la docencia satisfactoria.

CONCLUSIONES

Los estudios encontrados muestran interés porque el docente logre el dominio profundo de las disciplinas académicas, el manejo de prácticas pedagógicas, incorporación del aspecto socio emocional con los alumnos, así como la educación inclusiva, uso de las tecnologías de la información, enseñanza-aprendizaje del inglés y profesionalización continua a favor de un buen resultado en la enseñanza aprendizaje, asumiendo que este resultado depende únicamente del docente.

La sobre exigencia es obvia sea autoimpuesta o extrínseca, y, sin embargo, no se plantea durante la preparación docente como esencial la construcción y cuidado del balance y bienestar en el profesor, que, por añadidura, abonaría a los cimientos de una educación efectiva.

Pareciera que el malestar existente en el profesorado no se considera determinante en los resultados esperados por las instituciones encargadas de la educación. De ahí que la constante búsqueda de mejoras en la formación docente no acaba de fortalecerse lo suficiente. Se hace imperativo un replanteamiento de lo que en primera instancia es la base de un aprendizaje significativo. Un docente con la certeza de su eficiencia y eficacia, consciente de sus fortalezas que le permiten disfrutar su labor.

Existen profesores competentes, aunque son muchos los que son rebasados por las exigencias del sistema educativo y la falta de autoconocimiento. La incapacidad por parte de los profesores para protegerse de las amenazas de una autoestima debilitada y el bienestar físico y mental reflejan desmotivación, baja productividad, intolerancia, indiferencia y enojo, que en última instancia provocan deserción. Las justificaciones respecto a un desempeño pobre y deficiente se hacen presentes afectando a todo el entorno educativo. Tanto el alumno como el docente responsabilizan al otro por la falta de aprendizajes. Uno niega al otro, dando lugar al abandono de lo que a simple vista es el compromiso y pasión laboral, pero que en el fondo es el abandono a ideales personales, dejando a la vista una actividad docente muy disminuida.

Se ha evadido sistemáticamente exponer la importancia del bienestar personal docente como base de todo el mejoramiento educativo. Se aborda internacionalmente el tema de la importancia de formar eficientemente al docente de hoy, y, sin embargo, sigue sin considerarse el alcance del componente emocional y su impacto en la totalidad de la experiencia de vida. La capacidad para integrar a nivel personal la dimensión corporal, emocional, intelectual y social darán como resultado el aprendizaje integral.

Si bien es cierto que hay profesores con gran capacidad para justificar la falta de responsabilidad en lo que funciona mal, también hay razones ocultas detrás de tal negación que denotan una fragilidad emocional y falta de auto descubrimiento. Esto es, el aprendizaje es personal y vivencial, de tal modo que, los nuevos descubrimientos, son incorporados y asimilados en los tiempos y condiciones para cada persona, lo cual implicará que un profesor que no pueda abrirse a su propia experiencia, difícilmente podrá acompañar a otro en su propio proceso.

Un profesor que carece de auto conocimiento por falta de reflexión, también carece de herramientas para construir su bienestar no solo profesional sino personal. La necesidad de recurrir a la despersonalización, la negación de emociones y, por ende, fragmentar la comunicación con su entorno genera en el docente el imaginario de permanencia y desapego, al tiempo que pierde la oportunidad de experimentar la satisfacción de percibirse eficiente.

Los profesores que un día comienzan su carrera con grandes expectativas, compromiso y proactividad se topan con una realidad para la cual no están preparados, por lo que muchos de ellos caen en la sobre exigencia antes de hundirse en la desmotivación, pasividad y la rutina. Pese a esto, a necesidad de sentirse competente y pleno no desaparece, la necesidad de auto motivación y auto regulación que denoten salud mental y bienestar siempre están ahí. Comprender que el aprendizaje significativo se construye a través de una interacción auténtica desde los sentimientos de valía, en un espacio donde se aprecian las diferencias individuales y los errores sirven como base del aprendizaje, permite la autoexploración y la revalorización personal, al tiempo que se da la aceptación y comprensión del otro desde el respeto.

La comprensión de la propia implicación personal se hace crucial para cualquier docente que desee procurar su bienestar, se convierte en una herramienta importantísima para el autodescubrimiento, lo cual ofrece la posibilidad en cada individuo de descubrir información personal y enriquecedora acerca de lo que les implica en términos de creencias personales y comprenderla con aceptación a modo de lograr una mejor toma de decisiones hacia el cuidado del bienestar personal.

Es así que, se hace pertinente la propuesta de una intervención a los profesores universitarios que genere reflexión y auto descubrimiento para otorgar la resignificación a su experiencia docente en la que pueda recuperar aprendizajes y fortalezas con motivación y satisfacción. Del mismo modo, fomentar el empoderamiento personal para restablecer la confianza en las propias capacidades y acceder a propios recursos generando una transformación positiva y plena que permita vivir una docencia satisfactoria. La propuesta apunta a lograr la apertura personal necesaria para abrirse a la experiencia de explorarse e integrarse como individuos plenos.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario es una profesión con una creciente necesidad de actualización por parte del docente, no sólo en términos de eficacia medible que exigen tanto el entorno estudiantil como las instituciones internacionales que la regulan, sino de habilidades relacionales para interactuar positivamente con un entorno lleno de imponderables. Hasta ahora, se han priorizado las exigencias cognitivas en la creencia de que la enseñanza ideal depende de ellas, pasando por alto el peso del cúmulo de requerimientos que está mermando el bienestar docente y llevándolo a lo que se conoce como síndrome del burnout (Küçükoğlu, 2014), que se traduce en agotamiento y desmotivación, a partir del cual sólo se está logrando lo opuesto; una enseñanza deficiente y llena de insatisfacción en muchos de los casos.

Es por esto que, el profesor de hoy requiere de mayor conocimiento de sí para activar una tendencia actualizante (Rogers, 2014), que puede definirse como la motivación innata dirigida a desarrollar las potencialidades, en este caso del docente, en un proceso continuo hacia la auto realización y haciendo uso de nuevas herramientas emocionales que le permitan vivir la docencia como fuente de satisfacción profesional y personal.

Rogers (2014), opina que un verdadero aprendizaje sólo se da si logra influir significativamente en la conducta del alumno. De ahí que, en su opinión, no se pueda enseñar a otra persona cómo enseñar algo, a menos que la habilidad sea basada en el propio descubrimiento del conocimiento e incorporación y asimilación del mismo a partir de la vivencia consciente de la experiencia. Así mismo, lo que mostró el acercamiento a la población de estudio es que, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras no recae únicamente en el profesor o en el alumno, sino que, se facilita a través de una relación bidireccional que requiere de un contexto que facilite el proceso pues tiene sus particularidades, no se requiere solo de disposición, sino también de habilidades cognitivas y de resiliencia ante los retos, entre otros aspectos.

El encuentro con vivencias y creencias profundamente personales será lo que se busque en la propuesta intervención como fuente de información y conocimiento, por lo que requiere de un método de indagación más enfocado a la valoración de la perspectiva de los participantes, desde la priorización del método fenomenológico, esto es, desde el interés por la vivencia de los sujetos de estudio y su interpretación a nivel personal.

El enfoque de esta intervención está centrado en la resignificación de la actividad docente de lenguas extranjeras a través de una nueva comprensión personal frente a experiencias de vida.

El presente proyecto de intervención estuvo dirigido a un grupo de docentes de Lenguas extranjeras, surgió a partir de la detección de una insuficiente valoración del docente llegando a vivirse invisibilizados como personas ante una serie de prioridades profesionales que generan incertidumbre tras la falta de claridad respecto de las propias capacidades para enfrentar al entorno y pasando por alto su bienestar en un ambiente laboral cada vez más demandante.

Ahora bien, las expectativas tanto personales como sociales en cuanto a lo que un docente representa y lo que se espera de él, como lo son el dominio de conocimientos y las habilidades pedagógicas y relacionales para transmitirlos, así como habilidades tecnológicas y de capacitación constante, son tan sólo parte de

una problemática cada vez más compleja. Dichas expectativas parten tanto del entorno como de creencias personales arraigadas cuyo peso se manifiesta en un estado de desgaste en ocasiones tanto físico como emocional, dejando al descubierto su vulnerabilidad y a partir de la cual surgen distintos mecanismos de defensa dirigidas al ocultamiento de emociones percibidas como amenazantes.

Es a partir de esta situación que surge la necesidad de examinar más de cerca la vivencia docente desde la mirada del Desarrollo Humano cuya centralidad está en la persona. De aquí que, para focalizarse en la percepción e interpretación de la vivencia docente, se recurrió a la metodología cualitativa que coloca en el centro de análisis a las personas y sus condiciones particulares, como sucede con los docentes.

La intención en este proyecto fue la generación de un espacio reflexivo, de auto exploración que prioriza la propia percepción e interpretación del docente ante su vivencia. En este sentido, no se busca solo profundizar en la comprensión de la problemática, sino generar un cambio en los docentes. Por ello es que, se realizó una intervención, puesto que, se intencionó la reflexión de los docentes frente a su condición como persona y profesional.

Gómez y Alatorre (2014) sostienen que una intervención de este tipo requiere de no sólo de priorizar a los actores, sino también a sus campos y su relación o su forma de estar en ellos. Es de suma importancia que se dé un espacio en el que las interacciones abonen a la aceptación y resignificación, a construir lazos que den paso a la confianza, y que tanto los participantes como el facilitador se vayan transformando unos a otros. Esto es, activar y alimentar conscientemente el flujo de una estructura estructurante (Bourdieu,2002). A lo que Cano (2012), por su parte, vincula la importancia de la práctica, de la experiencia como la fuente fundamental de la reflexión transformadora, en la que se da una comprensión de la realidad si divisiones entre lo teórico y lo práctico.

Para ello, se recurrió al método de investigación acción participativa, pues se caracteriza por involucrar a quienes presentan la problemática y al mismo tiempo, contribuir a mejorar condiciones específicas. De acuerdo con Colmenares (2012),

la forma en cómo se aborda al sujeto de estudio, los propósitos, y la participación activa de los involucrados la distinguen de otras metodologías ya que es respetuosa del valor de la esencia de la experiencia. Así mismo, desde el punto de vista de Cano (2012), al seguir el método de investigación acción participativa, se da un proceso dinámico en el que los participantes pasan de una visión y vivencia ingenua de la realidad a una visión crítica que les permite comprender su lugar en el mundo, por lo que se deja atrás una posición pasiva y se adopta una postura activa, protagónica de su propia vida.

Al tener como intención no sólo la construcción de un mayor nivel de auto observación, sino provocar un movimiento interno que promueva el cambio en los integrantes, la intervención se intencionó hacia el involucramiento y participación de los docentes. Es así que los actores sociales se convierten en investigadores activos de su realidad, sus propias necesidades, problemáticas, recursos, capacidades, potencialidades, decisiones y acciones mediante la generación de procesos auto reflexivos profundos y continuos que permitan conocerlos, interpretarlos y transformarlos. Por ende, los docentes participantes del taller de intervención bajo esta modalidad colaboraron en la identificación y exploración de las propias necesidades o problemáticas, en la toma de decisiones y en los procesos reflexivos y de acción. Propusieron planes de acción que permitieron redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones dirigidas a la gestión de soluciones viables y transformadoras.

A decir de Gómez y Alatorre (2014), los cambios son más efectivos cuando los miembros del grupo se implican en los procesos y toman parte en las decisiones para el cambio puesto que son los protagonistas de las acciones sociales los que deben llevar a cabo la investigación-acción.

Así mismo, se recupera el valor del enfoque fenomenológico de Husserl (García, 1999) que no presupone nada, en el que se busca a través de la observación y reflexión del sí mismo y su contexto la resignificación personal de la percepción de la realidad y la construcción de un nuevo sentido al mundo, al igual que el planteamiento de Heidegger (León, 2009), quien plantea la importancia de integrar

el movimiento hermenéutico en la auto interpretación de la observación de la vida fáctica y cuyo reto consiste en encontrar una interpretación que permita disolver el encubrimiento o desfiguración a la que se recurrió en un momento dado y que limita su comprensión.

Partiendo de aquí, se puntualiza que, en la intervención desde el Desarrollo Humano la figura del facilitador es fundamental para que se del proceso reflexivo en el que las personas se miran a sí mismas y a su realidad. El facilitador es quien acompaña a los participantes durante el constructo colectivo de conocimientos y comprensiones, y no sólo requiere de hacer una indagación y diagnóstico inicial respecto a la problemática, percepciones y necesidades de los sujetos de estudio, sino también de aprendizajes previos de especialistas (Osorio y Jaramillo, 2013). Además, requiere de aplicar estrategias para la facilitación del proceso de auto exploración que, por su complejidad, pueden requerir de preparación y fortaleza personal.

Por otro lado, es importante mencionar que el facilitador no está exento de sentir emociones y emitir juicios con respecto a lo que escucha y a aquello que lo confronta, y es por esto que requiere de una profunda conciencia de la *epojé* y sus retos. Esto es, la capacidad para lograr el auto distanciamiento de las apreciaciones y sentimientos frente a un fenómeno hasta llegar a la evidencia originaria y reconstruir una significación subjetiva de la experiencia. Esto supone la suspensión de juicios preexistentes sobre realidades, a lo que Stevens (1994, en González, 2002) aporta tres zonas hacia las cuales dirigir el *darnos cuenta*: a) la zona del mundo exterior, del entorno captado a través de nuestros sentidos; b) la zona del mundo interior, es decir el de las propias sensaciones corporales y los sentimientos y c) la zona intelectual en la que el facilitador se percata de pensamientos, imaginarios, juicios, evaluaciones y recuerdos. Estas tres zonas deben ser percibidas, y, paradójicamente ignoradas durante el acompañamiento para así percibir al otro y poder observar las vivencias subjetivas con mayor conciencia intuitiva. Para Husserl, el objeto intuido y el acto mismo de su intuición le otorgan

validez innegable a la percepción del fenómeno percibido por el individuo reflexivo (Mendoza-Canales, 2018).

Asimismo, como parte de proveer un espacio de interacción propicio para la autoexploración, es necesario que el facilitador recurra a la escucha activa, aceptación incondicional y la comprensión empática para el logro de una comunicación respetuosa que abone a la construcción de una relación cálida y de confianza (García y Carretero, 2017). Esta se genera con más facilidad a partir de la consciencia del desconocimiento respecto a la fenomenología de los participantes. Dicha falta de comprensión y conocimiento posiciona a los participantes como los verdaderos expertos de sus vivencias (Gómez y Alatorre, 2014).

Mearns y Thorne (2003) enfatizan la importancia de las cualidades curativas de una relación, al considerar que la relación es la terapia misma y no únicamente una preparación. Por su parte, para Kinget y Rogers (1971) retoman el poder de la autenticidad de las actitudes que permiten al facilitador ser congruente, lo cual da lugar a un ambiente de confianza esencial para la relación sanadora. Del mismo modo, Lietaer, (1997 en Brazier, 1997) advierten del riesgo de la influencia de la historia personal del facilitador afecte el mantenimiento de su equilibrio viviéndose en la indefensión y fragilidad al grado de interrumpir la profundización del proceso auto exploratorio de los participantes. La fortaleza del ser se hace evidente cuando un facilitador logra “salir” de sí mismo para abrirse a experimentar otros marcos de referencia para promover el desarrollo del otro.

El propósito del taller de intervención bajo esta metodología es transformar alguna problemática teniendo en cuenta su naturaleza multifactorial, en la que es imposible conocer las distintas realidades que convergen en el mismo. De ahí que resulte tan complejo comprender la interacción de dichos elementos y se requiera de una mirada compleja, respetuosa y minuciosa, ya que cada participante forma parte de una relación de afectación, de mutua influencia con la intención de generar cambios, lo cual coloca a dicha interacción en el terreno de la transformación. Carretero (2015, p.35), puntualiza que “de todas las percepciones existentes para un

individuo, ninguna es tan importante como las que tiene sobre sí mismo. El self es el centro de su mundo, es el punto de origen de todos sus comportamientos". De aquí se desprende la priorización de una relación transformadora de percepciones.

Ciertamente, son varios los factores que inciden en la posibilidad de que el docente fomente activamente su nivel de reflexión y fortalezca su capacidad de agencia para ser protagonista de su propia vida, con capacidad de agencia, por lo que formar parte de un grupo de docentes abiertos al diálogo inclusivo desde la confianza y aceptación permitió una participación activa en el proceso de exploración y construcción de comprensiones y resignificaciones personales surgidas a partir de un espacio de intercambio social.

De ahí que, se retomará el método fenomenológico. Al respecto, Husserl (en Waldenfels, 2017), propuso poner atención en la experiencia humana para lograr un conocimiento intencionado y facilitar la manifestación del potencial en las personas. Por su parte, el filósofo existencialista Heidegger valora el DASEIN. Esto es, "ser-ahí", el espacio en el que el método fenomenológico retoma la experiencia de las personas apreciando como fundamental el contexto que le rodea.

El proceso para el taller de intervención propuesto se desarrollará en base a una metodología cualitativa, que valore la experiencia vivida desde la perspectiva de la persona, en la que se aprecia el valor de explorar experiencias medulares y maximizar la consciencia que se tenga de las mismas con sensaciones, pensamientos y acciones surgidas en el entorno dado. La metodología cualitativa se sustenta en el apego al relato o vivencia individual y aprecia la posibilidad de retomar y comprender la complejidad detrás de un cuestionamiento personal que lleve a ampliar y modificar la visión que tiene la persona de sí misma.

Del mismo modo, será un proceso interpretativo, es decir, con una aproximación hermenéutica a partir de una interacción auténtica entre los participantes y el facilitador en un espacio idóneo, con las condiciones necesarias para lograr la observación de los procesos del observador al tiempo que observa al observado (Vasilachis, 2006).

A través de una interacción honesta y desde una postura ética en la metodología cualitativa (González, 2002), el facilitador conseguirá dejar de lado su percepción y valorar la propia ignorancia para abrirse incondicionalmente a la experiencia respetuosa de los participantes al tiempo que salvaguarda sus identidades. El componente reflexivo es primordial para lograr que lo observado se transforme en datos interpretativos a partir de subjetividades convergentes.

De acuerdo con Vasilachis (2006), el método fenomenológico ofrece la solidez requerida pues se sustenta en el origen de sus datos primarios que son las palabras de las personas y su comportamiento. Su foco de interés está en los significados personales, tomando en cuenta la importancia del contexto que se vive por lo que se hace pertinente una estrategia inductiva y hermenéutica lograda tras la comprensión del valor depositado en las singularidades, ya que entre más se comprende lo particular y distinto, menos se compara.

La técnica consistirá en un taller, el cual posibilita un espacio de acercamiento a partir de la convivencia entre los participantes, dando como resultado la interacción. Al respecto, López-Yartó (2001), expone que de la interacción surge una transversalidad de realidades independientes. La identidad de un grupo no es la suma de identidades individuales, sin embargo, afecta a cada una de ellas. Como resultado de dicha interacción, se expande el marco de referencia de cada participante y, por ende, su crecimiento, su nivel de autoconocimiento aumenta y su tendencia actualizante (Rogers, 2012) se fortalece.

Por su parte, para Barceló (2003), hay factores simultáneos que inciden e influyen permanentemente en cualquier grupo. Los fácilmente observables tienen que ver con su funcionamiento y procesos en contraste con los difícilmente observables como son las emociones, pensamientos, las comunicaciones y las percepciones, ya sean conscientes o inconscientes, ya sea que se repriman o fluyan. Estas últimas son fuerzas poderosas que generan o no, el potencial para el crecimiento y todas ellas ocultas a simple vista. Si no logran emerger y fluir generarán ineficacias por conflictos ocultos, no expresados.

Es así que, recuperar la mayor cantidad de datos a partir de experiencias personales compartidas por los profesores de lenguas extranjeras de una universidad privada, durante las sesiones del taller es de gran importancia en cuanto a que arrojan invaluable información a interpretar y analizar para lograr la clarificación de conflictos y ambivalencias, así como lograr resignificar las vivencias y empoderarse profesionalmente (Perrenoud, 2011). Dicha población docente está conformada tanto por hombres como mujeres que compartan el mismo espacio laboral sin importar los años de experiencia docente, sexo, edad, estado civil, lengua impartida, o el nivel del idioma a enseñar. Uno de los retos es lograr un nivel de percepción, implicación, comunicación afectiva e interacción emocional que fluyan para lograr estructurar su pensamiento a partir de su sentir (Barceló, 2003).

Para convocar a los profesores de lengua extranjera a participar en el taller, todo el equipo docente del departamento de lenguas de la universidad, serán notificados por correo electrónico institucional aclarando que están en total libertad de decidir si quieren participar.

Un aspecto importante a considerar en el plan de intervención emergió luego del acercamiento a las necesidades de la población a intervenir, se trata del burnout o desgaste detectado, la sobrecarga experimentada por las exigencias normativas y las expectativas depositadas en el profesorado tanto por externos como por el mismo docente (Küçükoğlu, 2012). Dicho aspecto marca la necesidad de creación de alternativas para cuidar el auto respeto durante el ejercicio docente evitando el avance en sus distintas fases progresivas que van de la desorientación, a liabilidad emocional, seguido de culpa, vergüenza, y desencadenando la aparición de soledad y tristeza antes de buscar ayuda y restablecer el sentido original de la docencia (Barona, 2011), dejando de lado la percepción generalizada de que la vida profesional es el único referente de éxito o valía personal.

Cabe mencionar que durante dicho acercamiento surgieron aspectos que no fueron explícitamente verbalizados y que, sin embargo, se hicieron presentes como fuente de malestar dando mayor claridad acerca de las necesidades pendientes de

resolver. En este sentido, Esteve (2005, p.118), plantea el peso que ejercen las condiciones socio laborales y personales del docente en el ejercicio de su profesión:

Cuando alguien nos dice que tiene malestar, quiere decirnos que sabe que no está bien; pero que, al mismo tiempo, no acaba de identificar por qué no está bien. Y, en verdad, esto es lo que le ocurre a la mayor parte de los profesores que sufren en la profesión docente.

De aquí se desprende la necesidad de clarificar facultades inherentes a la autonomía docente; esto es, retomar la legitimidad que alguna vez tuvo. Del mismo modo, el apremio por reconocer la propia historia de vida como determinante en la forma en cómo se significan los eventos cotidianos durante el ejercicio de la docencia ya que acarrea, en consecuencia, un estilo personal de toma de decisiones que puede apoyar, o bien, entorpecer el bienestar experimentado durante la misma (Williams and Burden,1997). Esto es de particular importancia, ya que, en muchas de las ocasiones, el docente abandona sus ideales cayendo en un auto concepto que lo define como deficiente (Nosei y Camino, 2012).

En las entrevistas realizadas a seis sujetos de estudio, surge el tema de la necesidad de confidencialidad al momento de compartir vivencias, opiniones, molestia o necesidades haciendo evidente que los profesores están abiertos a expresar su descontento, a desahogarse, sin embargo, también se observa una carencia de práctica al ubicar, comprender o expresar malestar tras el cuidado por mantener una imagen profesional estable. El entorno institucional de este grupo de profesores en particular, favorece actitudes positivas. Aun cuando hay apertura por parte de sus superiores para hablar los desencuentros con alumnos o problemas de cualquier índole, muchos de los profesores tienden a ocultar o negar el desasosiego que experimentan.

Todo el equipo docente está compuesto por maestros que cuentan con años de experiencia previa a incorporarse a la universidad en cuestión, lo cual implicaría que la negación u ocultamiento de incomodidad para compartir o comunicar malestar profesional viene de su historia personal. De ahí que, un espacio en el cual puedan sentir la confianza necesaria para exponer y explorar su vivencia profesional sin

sentirse juzgados sea tan importante (Rogers, 2014). No menos importante es lograr crear un ambiente empático, en el que el autoconocimiento se dé a partir de indagar en las experiencias vividas en su historia pueda generar emociones que, a su vez, sean comprendidas por los demás (Rogers, 2014; Barceló, 2003).

PLAN DE INTERVENCIÓN. MÓDULOS Y TEMÁTICAS

A partir del acercamiento inicial con la población docente de la misma institución, se detectaron distintas situaciones y necesidades, mismas que determinaron las temáticas pertinentes y relevantes para cubrir los aspectos que a continuación se incluyen en la descripción de los módulos centrales que estructuraron el diseño de intervención llamado “Mi bienestar, Mi Prioridad. Me reconozco y me acepto”. A continuación, se desglosan por sesión sus módulos y temáticas:

| MÓDULO 1 | |
|--|---|
| TE VEO PORQUE ME RECONOZCO | |
| OBJETIVO | ESTRATEGIA/HERRAMIENTA |
| Presentación | Dinámica estructurada. Presentación de personalidad docente a través de imágenes de personajes de caricaturas previamente elegidas por cada participante. |
| Concientización y aceptación de los distintos niveles de cercanía de los participantes | Presentación de los Niveles de Comunicación de John Powell |
| Construcción de acuerdos | PPT y Lluvia de ideas sobre posters Firma de consentimiento informado. |

| | |
|--|--|
| Recuperación de respuesta orgánica frente a problemática docente | Meditación guiada |
| Recuperación de la experiencia | Diálogo grupal |
| Jerarquización de prioridades de vida | Dinámica estructurada.PPT y formato Ilustración de prioridades de vida sobre la <u>Cruz de la Sobriedad</u> |
| Reconocimiento de la gama de emociones | Presentación de la <u>Rueda de las Emociones de Plutchick</u> PPT |
| Identificación de estándares emocionales | Integración de emociones identificadas en la Cruz de la Sobriedad |
| Recuperación de la experiencia | Diálogo grupal |
| Cierre | Agradecimientos y formato de retroalimentación |

| MÓDULO 2 | |
|---|--|
| MI FRAGILIDAD, MI FORTALEZA | |
| OBJETIVO | ESTRATEGIA/HERRAMIENTA |
| Ambientación | Actividad lúdica con la <u>Rueda de las emociones de Plutchick</u> / Quizlet |
| Recuperación de aprendizajes | . Encuentro grupal |
| Identificación de patrones emocionales en experiencias cumbres de la vida | Dinámica estructurada. Integración de la Rueda de Plutchick sobre <u>La Línea de la Vida</u> docente |

| | |
|---|---|
| | Posters personales |
| Valoración de vulnerabilidades y reconocimiento orgánico | <u>Meditación guiada</u> sobre la experiencia cumbre elegida |
| Recuperación de comprensiones en la meditación Resignificación de vulnerabilidades | Toma de notas en un formato basado en la observación de comportamientos automáticos de Leijssen (respiraciones) |
| Recuperación de la experiencia | Encuentro grupal |
| Comprensión de pasos necesarios para la comprensión de experiencias de vida | Presentación de <u>La Rueda de la Consciencia</u> Exposición y ejemplificación PPT |
| Exploración de experiencia cumbre | Análisis personal y notas |
| Recuperación de la experiencia | Diálogo en parejas |
| Cierre | Agradecimiento y formato de retroalimentación |

| MÓDULO 3 | |
|--|---|
| CONDENADO A LA LIBERTAD | |
| OBJETIVO | ESTRATEGIA/HERRAMIENTA |
| Encuadre | Recuperación de aprendizajes. Diálogo grupal |
| Clarificación de estilos de percepción | Explicación de <u>La mirada de mosca y la mirada de abeja</u> . PPT |
| Identificación de necesidades cubiertas y pendientes | Presentación de la <u>Pirámide de Necesidades de Maslow</u> . PPT |

| | |
|---|--|
| Clarificación de necesidades cubiertas en la cotidianidad | Dinámica estructurada. Equipos. Localización de necesidades cubiertas dentro de <u>Los 4 cuadrantes de Stephen Covey</u> para gestionar el tiempo |
| Recuperación de aprendizajes | Diálogo en parejas y grupal |
| Concientización del estilo de toma de decisiones | Presentación de <u>La teoría de la toma de decisiones de Magda Arnold</u> (Intuitiva o Reflexiva. PPT |
| Exploración de los valores que sustentan dicho estilo de toma de decisiones | Jerarquizar valores personales e identificar una decisión importante en la docencia. Tarjetas y notas. |
| Recuperación de aprendizajes | Notas individuales y diálogo grupal |
| Cierre | Agradecimiento y retroalimentación |

| MÓDULO 4 | |
|---|--|
| PALABRAS DE MIS ENTRAÑAS | |
| OBJETIVO | ESTRATEGIA/HERRAMIENTA |
| Ambientación | Analizar el poder del lenguaje verbal y no verbal. Video del Argumento de Vida |
| Recuperación de comprensiones | Diálogo grupal |
| Comprensión de la construcción de la personalidad, autoconcepto y corporeidad | Presentación de <u>La Teoría de la Personalidad y Conflicto de Rogers</u> . PPT. Notas. |
| Identificación nivel de madurez en la comunicación | Presentación de <u>Los estados del Yo y Resolución de conflictos</u> del Dr. Eric Berne |
| Recuperación de comprensiones | Diálogo en pareja |

| | |
|---|---|
| Identificación de patrones de comunicación verbal | Presentación de los tres Roles de Comunicación del Triángulo de Karpman.PPT y actividad lúdica, Kahoot |
| Exploración de respuestas verbales alternativas | Presentación de Roles neutralizadores en el Triángulo Ganador de Acey Choy. Actividad lúdica, 2 equipos. Tarjetas |
| Reflexión | Notas y diálogo grupal |
| Cierre | Agradecimientos y retroalimentación |

| MÓDULO 5 | |
|--|--|
| LA IRREMEDIABLE CONSCIENCIA DEL SER | |
| OBJETIVO | ESTRATEGIA/HERRAMIENTA |
| Ambientación y concientización | Actividad lúdica basada en la percepción de Broogen respecto a las de Maslow. Kahoot. |
| Vivenciar y concientizar el nivel de sobre exigencia y tensión orgánica | “Soy espejo y me reflejo “. Dinámica estructurada en parejas |
| Recuperación e comprensiones | Diálogo grupal |
| Concientización de capacidad para comunicar aceptación y rechazo en espacios profesionales | Presentación del concepto de “Caricias” de Steiner y dinámica estructurada “Vida nada me debes, vida estamos en paz” |
| Recuperación de comprensiones | Diálogo en parejas |
| Exploración de caricias positivas Resignificación del autoconcepto | Experiencia estructurada. Cada docente dirige una carta a su personaje y viceversa. Reflexión personal. |

| | |
|---|---|
| Identificación de rasgos limitantes | Experiencia estructurada. El docente elige un rasgo de personalidad que afecta su bienestar canjeándola por una que le abone.” La gran catafixia” |
| Reflexión de actitudes docentes positivas | Actividad estructurada. “Cadena de consejos al docente incipiente”. |
| Recuperación de comprensiones y reflexiones finales | Diálogo grupal y formato de retroalimentación final. |

Partiendo de la premisa de Rogers (2014), de que no se puede enseñar a enseñar, el rol que desempeña el autoconocimiento en el docente es esencial, ya que es la puerta de acceso a la comprensión y aprehensión de vivencias a modo de lograr la paulatina transformación personal y descifrar una mejor forma de apreciar la experiencia misma de descubrimiento. La intención de esta intervención es acompañar al docente en la resignificación de los aprendizajes acerca de sí mismo, que se perciba con aceptación, fortaleciendo su tendencia actualizante (Rogers, 1980), cubrir necesidades personales más allá del ámbito profesional.

CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA INTERVENCIÓN

El logro de condiciones óptimas para el desarrollo de la intervención planteada en este proyecto, dependerá en gran medida de la capacidad para considerar los distintos factores direccionados hacia la aplicación de una metodología cualitativa con bases éticas sólidas. Esto es, se hará presente dicha metodología no sólo a través de sus instrumentos, sino que requerirá de procesos cuidadosos al tiempo que busca la comprensión de la experiencia por medio de interpretaciones en las que se integra, reconstruye y presenta la vivencia de los sujetos de estudio y las instituciones involucradas (González, 2002).

Al ser un proceso interactivo aquel de la producción de conocimiento cualitativo, los espacios, tiempos y formas en que se procuren el diálogo, la implicación emocional, la reflexión, así como el respeto y cuidado a posibles vulnerabilidades e inquietudes, deben ser sujetos a una cuidadosa consideración para generar una comunicación significativa.

Desde la mirada del Desarrollo Humano, se prioriza el respeto a la persona, el resguardo de su identidad y aportaciones. Por ende, las consideraciones éticas en este sentido, estarán encaminadas a la protección tanto a la institución educativa involucrada, así como de los docentes de lenguas, partícipes en el taller de intervención.

La omisión del uso de nombres, tanto de la institución como de los participantes por medio del uso de pseudónimos protegerá su identidad. Del mismo modo, la selección de un espacio y tiempo dentro de la institución que esté alejado del área laboral y horarios regulares, ofrecerá la privacidad necesaria a los docentes participantes para asistir con confianza y sentirse en libertad para interactuar libremente.

Habrà una carta compromiso con la institución en la que quedará asentado que el nombre de la misma será omitido. Así mismo, no habrá posibilidad de que algún jefe o coordinador participe en el taller, propiciando así la libertad de expresión auténtica. Se establecerá la importancia de la confidencialidad sobre la información generada durante la intervención y la publicación de resultados, al ser éstos totalmente ajenos a la institución y se especificará el tipo de intervención, las fechas del taller y su duración.

Al respecto, se tomó en cuenta la complejidad que representa para los docentes asistir a un taller de 20 horas presenciales, por lo que serán quince horas presenciales y cinco virtuales.

Adicionalmente, un documento de consentimiento informado para cada participante aclarará la libertad con la que cuentan tanto para participar, como para retirarse en el momento que lo decidan, así como la finalidad, riesgos y beneficios.

PRIMEROS HALLAZGOS. RELATO REFLEXIVO DE LA INTERVENCIÓN

El proyecto en cuestión focalizó en el bienestar docente desde el Enfoque Centrado en la Persona, a través de un taller de intervención. La invitación fue realizada de forma directa y con un infográfico digital (Apéndice A) con la intención de configurar un grupo de doce profesores, tomando en cuenta su horario y disponibilidad para asistir. El taller consistió en 5 sesiones presenciales de 3 horas cada una, los días viernes en un horario de 11:00 am a 2:00 pm, dicho horario intencionado a garantizar la mayor viabilidad de asistencia por parte de los profesores participantes, y tuvo lugar en un aula de las instalaciones de una universidad privada en el estado de Jalisco en el municipio de Tlaquepaque. Dicho taller fue dirigido a profesores de lenguas extranjeras que laboran en la misma. Es así que el grupo quedó conformado por dos hombres y nueve mujeres, todos cumpliendo con los criterios de selección que se especifican a continuación:

- Que laboren en dicha universidad
- Que cuenten con un mínimo de diez años de experiencia docente, y que hayan trabajado en otras instituciones educativas, garantizando así contar con puntos de comparación respecto a la experiencia docente en distintos escenarios.
- Que sean profesores de lenguas extranjeras

A continuación, se presentan sus nombres durante el taller, los reales fueron sustituidos por un personaje de super héroe, caricatura u otro con el que se identificaron y eligieron, y de los cuales se realizaron gafetes a portar en las sesiones (Apéndice B). Se retoman a lo largo del documento a fin de cuidar su anonimato.

| Nombre | Género | Edad | Puesto | Estudios | Experiencia docente | Antigüedad en la institución |
|-----------------|---------------|-------------|-------------------|--|----------------------------|-------------------------------------|
| Betty Boop | Femenino | 53 | Docente traductor | 2 Licenciatura 2 maestrías Diplomado | 33 años | 7 años |
| Chitara | Femenino | 45 | Docente | Licenciatura y maestría | 24 años | 9 años |
| Daria | Femenino | 37 | Docente | 2 licenciaturas y maestría | 15 años | 7 años |
| Dr. Brule | Masculino | 47 | Docente | Licenciatura | 14 años | 6 años |
| Dragón | Femenino | 46 | Docente | Licenciatura y maestría | 22 años | 15 años |
| Lady Di | femenino | 44 | Docente | Licenciatura y maestría | 21 años | 9 años |
| Morticia | femenino | 52 | Docente | Licenciatura y maestría | 30 años | 9 años |
| Mujer Maravilla | Femenino | 34 | Docente | Licenciatura | 23 años | 4 años |
| Pequeña Lulú | Femenino | 54 | Docente | Licenciatura y maestría | 18 años | 9 años |
| Spiderman | Masculino | 34 | Docente | Licenciatura | 12 años | 6 años |
| Violeta | femenino | 27 | Docente | Licenciatura | 10 años | 4 años |

El presente taller tuvo como objetivo el promover el proceso de reconocimiento personal en el docente a nivel emocional, así como originar la concientización de su rol de vida, toma de decisiones e interacciones; que sea capaz de identificar, explorar, comprender y aceptar la influencia de su mundo emocional en la construcción de una docencia satisfactoria.

Las sesiones fueron diseñadas de modo que las necesidades detectadas en el acercamiento a la población docente fueran cubiertas en distintos momentos de la intervención. Es así que, a continuación, se retoman los módulos:

1. Confrontaciones normativas vs. personales en la actividad docente.
Midiendo lo inmedible.
2. La docencia como profesión; la legitimidad de la autoridad docente.

3. El auto concepto y la implicación personal. De la apatía a la sobre exigencia, y de la sobre exigencia al auto respeto.
4. Emociones y puntos de quiebre.
5. Revalorización del yo. De los juicios morales a la construcción de los éticos durante el encuentro con el entorno.
6. Autoaceptación. Espacios personales; la ineludible necesidad de una tregua emocional.

Cada sesión fue guiada por una PPT siguiendo un formato de planeación que toma en cuenta todos los detalles pertinentes (Apéndice C). De este modo, se cubrieron las distintas necesidades presentes en cada módulo anteriormente mencionados.

A continuación, se presentan los contenidos de cada sesión:

Sesión 1. septiembre 20,2019. **Te veo porque me reconozco.**

Se hizo el encuadre del taller, se construyeron acuerdos de convivencia, aclarando los distintos niveles de comunicación y cercanía (Powell, 1969) que se pueden presentar. Acto seguido, se presentó la problemática docente en forma de meditación en la que los participantes tomaron consciencia del cuerpo y sus sensaciones. Después ubicaron cuáles aspectos de sus vidas eran su prioridad o eran ignorados, y se familiarizaron con el círculo de las emociones (Plutchick, 2002) para poder monitorear su vivencia emocional a lo largo de la intervención.

Sesión 2. septiembre 27, 2019.**Mi fragilidad, mi fortaleza.**

Los docentes identificaron sus patrones emocionales a través de la Línea de la Vida y más adelante, a través de una meditación (Leijssen, 2009), recapitularon una experiencia cumbre vivida desde el malestar para resignificar la percepción original a partir de valorar los aprendizajes logrados y las fortalezas adquiridas. De ahí se introdujo la rueda de la consciencia para comenzar a valorar la reflexión previa a la toma de decisiones.

Sesión 3. octubre 04, 2019. Condenado a la libertad. **Yo decido.**

Se contrastó la metáfora de la mirada de abeja y de mosca para promover un cambio de percepción en los eventos de la vida. Se trabajó en la rueda de la consciencia un poco más y se introdujo la pirámide de necesidades (Maslow, en Broogen, 2018) para ubicar necesidades no resueltas y clarificar la propia responsabilidad, así como explorar lo que se decide hacer con el tiempo con el que se cuenta, si cubre necesidades o no. También se explicó la toma de decisiones (Arnold, 1970) y explorar los valores morales y éticos.

Sesión 4. octubre 11, 2019. **Palabras de mis entrañas.**

Se retomó la toma de decisiones, basados en la clarificación de valores (Simon, Howe, Kirshchenbaum, 1977) para comprender el nivel de bienestar o malestar con el que se viven y reconsiderar su percepción como autoridad en el aula, la institución y escenarios personales también. Se explicaron la teoría de la identidad (Rogers) y la del conflicto (Rogers), para poder comprender el conflicto entre el yo ideal y el real (autoexigencia basada en valores morales). Se explicaron los estados del yo (Berne, 1976) y su peso en las interacciones, junto con el triángulo de Karpman (Berne, 1976) para el reconocimiento de patrones en sus formas de comunicación verbal, y jugaron a neutralizar los tres roles con nuevas formas de hablar.

Sesión 5. octubre 25, 2019. **La irremediable consciencia del ser.**

Se exploró la capacidad para cubrir los distintos niveles de necesidades de cada participante. Se trabajó la frustración, auto concepto y sobre exigencia a través de una estrella y el espejo. Se trabajó la capacidad de cercanía y muestras de afecto por medio del tema de las caricias (comunicación no verbal). Escribieron cartas para reconciliar su ideal con su ser real en un ejercicio de autoaceptación y compartieron qué característica de personalidad cambiarían, por qué y por cuál. Los participantes dieron su retroalimentación por escrito tanto del proceso personal como del taller.

Hubo espacios en línea para compartir contenidos pertinentes o relacionados, como lo fueron videos, cuestionarios o lecturas. Del mismo modo, para compartir impresiones o retroalimentaciones después de cada sesión. Algunos profesores

prefirieron hacerlo en privado, otros en el grupo de WhatsApp que compartimos y otros más por mail. Así mismo, compartieron al final del taller factores importantes a considerar a modo de sugerencia para un docente imaginario que inicia su labor, con la intención de salvaguardar su bienestar, al igual que agradecimientos. La información recopilada de cada sesión fue sistematizada en un formato que toma en cuenta todos los aspectos cualitativos y cuantitativos (Apéndice D).

SOBRE LAS ACTITUDES Y HABILIDADES DE INTERVENCIÓN

El propósito general del taller de intervención “Mi bienestar, mi prioridad” fue proveer de un espacio de interacción entre docentes de lenguas para favorecer una mayor reflexión y exploración de la historia de vida y su influencia generadora de bienestar o malestar durante la labor docente. Casi todos los participantes interactuaron desde la confianza y compartieron experiencias de vida en el aula explorando percepciones personales. La mayoría de los docentes, lograron identificar aspectos de su historia y de su personalidad y/o de su entorno que influían en su toma de decisiones que conformaba su vivencia docente.

Las condiciones necesarias para propiciar una relación cálida y de confianza se dieron en cuanto a espacio planeado y en cuanto a apertura a interacciones, el taller se intencionó hacia que se logaran relaciones desde una escucha activa, y exploración y valoración del sí mismo en los participantes para lograr un aprendizaje significativo y experiencial (García y Carretero, 2017). La actitud positiva necesaria en el contacto entre los docentes y conmigo, la creación de vínculos más auténticos dando espacio para la apertura a la vulnerabilidad, definitivamente estuvieron presentes toda vez que se generó reflexión a lo largo del taller, y dichas condiciones fueron percibidas por los docentes, pues la asistencia y la participación activa se dio en todas las sesiones. Los aprendizajes y comprensiones se vieron favorecidas gracias a la interacción entre todos los presentes y que apoyó al proceso de dar sentido a sus vivencias que en muchas de las ocasiones fueron compartidas.

...no comprenden las condiciones como expresión actitudinal de un sistema de creencias sobre la naturaleza humana y el desarrollo y sobre las cualidades curativas de la relación. Tampoco se reconoce que la relación es la terapia y no una preparación para la misma (Mearns y Thorne, 2003, p.150).

En cuanto a los participantes, su interés por explorarse y comunicar sus descubrimientos se fortaleció todavía más al consolidar a través de sus interacciones un puente de comprensión que resultó determinante para fortalecer la aceptación y capacidad de comunicación. Asimismo, lo que anteriormente habían considerado eventos críticos negativos, se fueron transformando desde una nueva consciencia de que dichos eventos permitieron a todos crecer y fortalecer capacidades antes ocultas. La resignificación de vivencias o percepciones fue un importante paso en su reconocimiento y aceptación personal.

Por otro lado, se hizo evidente la desinformación que existe en el docente en general en cuanto al lenguaje organísmico y su valor, así como la gama de emociones que les resultaron desconocidas y al poder identificarse en algunas de ellas, expresaban desde alivio y sorpresa al poder comprenderse mejor y construir claridades.

Respecto a mis habilidades como facilitadora, a lo largo de cada sesión de la intervención, se fueron clarificaron más durante el análisis de transcripciones, no así durante las sesiones. Por un lado, la autenticidad de mis actitudes estuvo activa la mayor parte del tiempo y un vínculo honesto con los participantes también estuvo presente en todas las sesiones, lo cual permitió la creación de un nivel de confianza importante. Sin embargo, mi capacidad de respuesta empática quedó limitada por mi implicación personal y la necesidad de familiarizarme más con lo que es la comprensión de lo que implica ser congruente, su valor y lo que implica al facilitar, sin embargo, se fue desarrollando más y pude identificar y comprender mejor algunas de mis vulnerabilidades y la forma en como mis roles de docente y de facilitador requirieron de mayor claridad y diferenciación.

Debido a nuestra propia experiencia de indefensión y amenaza, existe el peligro de que estemos tan atareados manteniendo nuestro propio equilibrio que interrumpimos la profundización del proceso auto exploratorio del cliente, tanto por el hecho de mantenernos tan distantes como por la posibilidad de perdernos nosotros mismos en el otro (Lietaer, 1997 en Brazier, 1997, p. 29).

En cuanto a mi estilo de facilitación, éste depende de mi capacidad para estar en el momento. Veo la necesidad de seguir explorándome y acercarme a la aceptación incondicional, de este modo podré ser más empática con el otro al facilitar. Mi tendencia a la complejidad al ver las cosas fue una herramienta que en muchas ocasiones me permitió abrirme a comprensiones que de otro modo no hubiera podido.

¿Puedo ser suficientemente fuerte como persona para distinguirme del otro?
¿Puedo respetar con firmeza mis propios sentimientos y necesidades tanto como los del otro? ¿Soy dueño de mis sentimientos y capaz de expresarlos como algo que me pertenece y que es diferente de los sentimientos del otro?
¿es mi individualidad lo bastante fuerte como para no sentirme abatido por su depresión, atemorizado por su miedo o absorbido por su dependencia?
¿Soy íntimamente fuerte y capaz de comprender que su furia no me destruirá, su necesidad de dependencia no me someterá, ni su amor no me sojuzgará y que existo independientemente, con mis propios sentimientos y derechos? Cuando logro sentir con libertad la capacidad de ser una persona independiente, descubro que puedo comprender y aceptar al otro con mayor profundidad, porque no temo perderme a mí mismo (Rogers, 1973, p.57).

La habilidad de ser facilitador es directamente proporcional al nivel de auto conocimiento y a la capacidad de aceptación del sí mismo. Ciertamente es un proceso que beneficia tanto al facilitado como al facilitador en la relación que se edifica juntos. Es un proceso en constante construcción.

RESULTADOS

A partir de la información recabada a lo largo de la intervención, se hizo una recuperación, análisis e interpretación de datos en apego a las vivencias y relatos a modo de evidencia que a su vez dieron sustento a conclusiones.

A continuación, se presenta el análisis de datos recopilados a lo largo del taller de intervención, llamado “Mi Bienestar, mi Prioridad”, dirigido a un grupo de docentes universitarios que se llevó a cabo en septiembre del 2019 en una universidad privada. Los datos se presentan en tres categorías a través de las cuales se recogen las situaciones y aprendizajes que se hicieron presentes.

Categorías:

| Categorías | Tema central | Subcategorías |
|-------------|--|--|
| Categoría 1 | Historia personal- <i>habitus</i> | 1,1. Sistemas de creencias y expectativas para consolidar la valía personal; sobreesfuerzo. 1.2. Búsqueda de aceptación y pertenencia; autoexigencia 1.3. Patrones de comunicación 1.4. Burnout. Desgaste físico y mental |
| Categoría 2 | Emocionalidad. Tregua ante el malestar | 2.1. Burnout. Una mirada desde el aspecto emocional 2.2. Toda una gama de emociones y su desconocimiento 2.3. El lenguaje orgánico. Develando estados emocionales 2.4. Normalización del malestar y mecanismos de defensa |

| | | |
|-------------|---|--|
| Categoría 3 | Resignificación de la experiencia docente; el docente y su entorno. | <p>3.1. Reflexividad. La llave hacia la tendencia actualizante.</p> <p>3.2. Puntos de quiebre: debilidades o fortalezas</p> <p>3.3. Resignificación para la reconciliación. Valía ante la vida</p> <p>3.4. Espacios personales; la ineludible necesidad del ser.</p> |
|-------------|---|--|

CATEGORÍA 1.
HISTORIA PERSONAL- *HABITUS*

Esta categoría se centra en la innegable influencia de la historia personal de cada uno de los participantes, su percepción acerca de la vida, de lo que conciben como docencia, así como los patrones de interacción a partir de los cuales se relacionan con el entorno laboral y personal. Todos están cimentados en su historia de vida, que, a su vez, está influida por su cultura de origen, situaciones históricas, influencias ideológicas y familiares, así como experiencias cumbre de vida. Aquí se presenta cómo la necesidad de pertenencia proviene de un pasado formado a partir del *habitus* (Bourdieu, 1991 en Carretero 2015), desde el que se observa la necesidad de los profesores por lograr la pertenencia, aceptación y aprobación como símbolos de valía personal.

El *habitus* es todo el sistema normativo, social y cultural que gobierna a la persona siendo aprendido e interiorizado a lo largo de su historia de vida, y el cual está tan presente en su diario vivir, que se naturaliza al grado de no ser visto ni cuestionado. El *habitus* se gesta dentro de un espacio o entorno llamado *campo* conformado por una estructura social dentro de su historicidad, instaurando sistemas normativos, sociales y culturales que continúan estructurando el *habitus* de los individuos dentro de una sociedad. De aquí que Bourdieu (1991 en Capdeville, 2011), le llame un sistema estructurado y estructurante que determina su forma de percibir y actuar.

Es así que, el pasado queda reflejado en el presente y es el principio generador de prácticas futuras repetidas, también reflejándose en el cuerpo, acondicionado desde el pasado.

De aquí que su influencia se haga patente en la intensa y constante toma de decisiones (Boogren, 2018) que conlleva el ser docente, entre ellas el diseño o adaptación de actividades a seguir en el aula, la comunicación verbal o no verbal con alumnos, estrategias, al evaluar, etc. Todas orientadas en beneficio del aprendizaje y bienestar del alumno, no necesariamente a favor o comodidad del docente.

Durante la intervención y desde la mirada del enfoque centrado en la persona, se observan a través de las interacciones grupales cómo se fueron develando facetas personales no antes vistas que revelan claridades individuales esenciales para la comprensión y aceptación de su implicación personal de cada participante, como punto de partida hacia un grado importante de tolerancia al malestar auto generado a través del tiempo no sólo a nivel profesional, sino personal.

Esta categoría contempla 4 subcategorías:

1.1. Sistemas de creencias y expectativas para consolidar la valía personal; sobreesfuerzo.

1.2. Búsqueda de aceptación y pertenencia; autoexigencia

1.3. Patrones de comunicación

1.4. Burnout. Desgaste físico y mental

1.1. Sistemas de creencias y expectativas para consolidar la valía personal; sobreesfuerzo.

Una de las necesidades a cubrir manifestada por los docentes y que surgió en repetidas ocasiones durante el taller es la de corroborar constantemente la propia valía con base en la retroalimentación proveniente tanto de la institución, como de los directivos, pares, alumnos, familia y amistades a partir de una falta de

reconocimiento personal. A partir de creencias que se forjaron en la infancia acerca de la importancia del reconocimiento como fuente justificada de valía, los docentes actúan en consonancia para cubrir esta necesidad de sentirse valorado por el entorno.

Como lo plantean Williams y Burden (1997), esto refleja implicaciones particulares en relación con el modo en como el docente se percibe a sí mismo ya que si el docente carece de autoestima, le será imposible experimentar un sentido de dignidad y respeto. El nivel de consciencia que la persona tiene de sus creencias, sentimientos, pensamientos y aprendizajes, se manifiesta en la toma de decisiones, comportamientos y actitudes, las cuales, a su vez, se hacen relevantes para la construcción y percepción de valía personal.

Aunada a la necesidad de reconocimiento, existe la creencia social de que el esfuerzo laboral es un indicador de compromiso y responsabilidad, por lo que un falso sentido de valía personal lleva a los profesores a priorizar la faceta laboral en su vida eligiendo el sobre esfuerzo, y descuidando otras áreas igualmente importantes, como a continuación lo muestra el siguiente relato: “a lo mejor con tus alumnos haces todo ese esfuerzo y con tu trabajo haces como intentando obtener ese cien, pero con tu hijo no” (Daria, sesión 1, septiembre, 2019, 98).

La necesidad de ser necesitados, a su vez, incita al maestro a bloquear la autonomía en el alumno. Como lo plantea López Fernández (2010), implicaría que el docente cuenta con competencias intrapersonales como el auto conocimiento, auto regulación y auto motivación. Sin embargo, la prioridad manifestada durante el taller es la de sentirse necesario a través de la docencia como a continuación se presenta:

Sí, porque siento que es parte de su vida, o sea, yo soy parte de su vida. Entonces el hecho de que vengan y de que yo me hice la floja, o no preparé clase o lo que sea, siento que están desperdiciando su vida con alguien que no hizo por ellos nada pese a que me necesitan (Betty Boop, Sesión 1, septiembre, 2019, 128).

Al no poder identificar, expresar e integrar las experiencias o vivencias profesionales generadoras de malestar, estas quedan ocultas, rezagadas o ignoradas, y, al no estar familiarizados con el proceso de exploración y expresión personal desde la libertad durante su historia de vida, el docente difícilmente reconoce la necesidad de procurar el bienestar en su vida laboral. Se coincide con Satir (2002, p.94) al señalar que, “cuando una persona tiene dudas de su valía, suele recurrir a los actos y las respuestas de los demás para encontrar una definición personal”.

Si a pesar del sobreesfuerzo el profesor no logra percibirse eficaz y eficiente basado en reacciones externas que interprete como favorables, se presenta una sensación de molestia y frustración no siempre definidas y que escalan en distintos niveles para cada docente por lo que surgen dudas acerca del sí mismo. A continuación, el relato: “me caché ayer, antier con una sensación que la relacioné aquí con el temor a la aprobación. De esas veces que dices “¿Qué hice mal?” (Daria, Sesión 1, septiembre, 2019, 113).

Este tipo de cuestionamientos refleja preocupación en el docente frente a la posibilidad de cometer errores, pues pone en tela de juicio la percepción de competencias y aptitudes personales. Entra en juego la apreciación personal de valía y eficacia, que, aunada a la expectativa social de contar con docentes calificados, con experiencia consolidada, impone al profesor un nuevo nivel de sobre esfuerzo alimentado por el temor a cometer errores.

Al respecto, Napier y Gershenfeld (2000), plantean que, como medida para saber si se es “suficiente” en un espacio dado, surge la necesidad por obtener y mantener una membresía que evidencie y corrobore el mérito personal a través del reconocimiento por parte de otros, en ocasiones, en detrimento del bienestar personal.

1.2. Búsqueda de aceptación y pertenencia; autoexigencia.

Sin lugar a dudas, el hombre es un ser social, y, por lo mismo, hay necesidades sociales a cubrir como lo plantea Maslow (1975), mediante una construcción

satisfactoria de relaciones interpersonales que buscan como resultado la aceptación y el aprecio dentro de un grupo, lo cual otorga un valor social que abona al personal. Siendo la docencia una profesión 100% social, el logro de aceptación, pertenencia y compañerismo son percibidos como signos de que el docente desempeña un rol activo y productivo. De aquí que, la percepción de eficacia personal marque la pauta en el reconocimiento del propio desempeño, bienestar general, nivel de compromiso y capacidad para enfrentar adversidad (Zee y Koomen, 2016), así como mayor capacidad de resiliencia (Leahy, 2012).

Como parte de la construcción de un sentido de eficacia personal, los docentes requieren consolidar una sensación de aceptación y pertenencia tanto en espacios personales como en el espacio laboral, tomando en cuenta todos los factores desde los que pudiesen ser evaluados, por lo que lograr un nivel de competitividad acorde a las expectativas autoimpuestas y del entorno les obliga a un nivel de autoexigencia basada en estándares no necesariamente propios, ni generadores de bienestar personal o profesional. Como plantea Perrenoud (2011), los saberes racionales no bastan, se requiere la reflexión, el autodescubrimiento e integración de supuestos y creencias para vivir con satisfacción. Daria y Betty Boop dan cuenta de su necesidad de aceptación y el desgaste que les representa obtenerla.

El punto más bien es que me di cuenta que yo siempre estoy buscando la aprobación de mis compañeros, la aprobación de mis jefes, de la coordinación, etc., etc. Esto me pasa todo el tiempo con mis alumnos en clase. Estoy viéndoles las caras de ya se aburririeron, ya están con el celular, esa constante búsqueda de aprobación es una constante en todas las áreas de mi vida y no puedo evitarlo (Daria, sesión 1, septiembre, 2019, 23).

Estás en el salón tratando de complacer a todos y que todos entiendan y que no se te olvide preguntarle a nadie, y tratando de hacer tu mejor esfuerzo. (Betty Boop, sesión 1, septiembre, 2019, 35).

De entre las inquietudes que se hicieron presentes durante el taller de intervención, surgió el temor a cometer errores frente a iguales, alumnos o superiores pues a los ojos del docente deja en duda el nivel de competencia y aptitudes profesionales, por

lo que el sentido de eficacia personal se percibe disminuida, generando un malestar impreciso. La alternativa para recuperar el propio reconocimiento se manifestó por medio de la búsqueda de una membresía que ofrezca y provea de validación, esto es, un respaldo social a través del logro de aceptación y pertenencia. Esto da entrada a la utilización de una pieza clave en el mantenimiento de dicha membresía; el lenguaje verbal o no verbal. A continuación, se ahondará en el tema.

1.3. Patrones de comunicación

Se entiende como *comunicación en la docencia* al proceso de intercambio de mensajes ya sean verbales o no verbales que le permitan al profesor influir y ser influido en un ambiente dado. Es importante considerar que los patrones de interacción aprendidos por los docentes desde su historicidad dejan al descubierto el nivel de apertura del que disponen durante la comunicación con distintos personajes en su entorno.

La forma en que cada persona se comunica, es aprendida en su entorno familiar desde la infancia y por lo mismo, resulta complejo no solo ver y comprender estos patrones de comunicación, sino su impacto en las relaciones interpersonales que entablamos hoy por hoy sea cual fuere el ámbito (Satir, 2002).

Tomando en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje se construye sobre un constante intercambio de ideas, creencias y valores a través de patrones de comunicación cargados de historicidad, estos se exteriorizan por medio de palabras y actitudes aprendidas. Conviene subrayar que, el docente no siempre es consciente, ni reflexivo respecto del mensaje detrás de las palabras que emite, ni de la interpretación que hace respecto del mensaje que recibe de la otra persona, ni la forma en cómo decide reaccionar. Así lo manifiesta el siguiente relato:

Pensando en un alumno que me agrada, si él hubiera sido el del problema, creo que me hubiera acercado de una manera mucho más positiva y con mucha confianza a decirle bonito. Pero con alguien que no conozco, tengo temor a cómo van a reaccionar. Después de esa maltratada que me hizo ese

muchacho, ya no quiero decirle nada a nadie (Chitara, Sesión 5, octubre 2019, 72).

Al respecto, Rosemberg (2013), plantea lo fundamental de la función que desempeñan el lenguaje y la capacidad de escucha, sin embargo, al no haber consciencia de los patrones de comunicación, sus pautas de defensa, huida o ataque frente a críticas o juicios se dificulta reconocerlas cuando se hacen presentes. Más aún, no se percibe la propia violencia al ignorar que se hace presente en forma de juicios morales, comparaciones, negación de responsabilidad o exigencias al relacionarla únicamente con imágenes de peleas o agresiones físicas. Así lo refiere Lady Di a continuación:

Descubro que puedo ser muy mala o muy buena. Lo extraño es que con los extraños soy muy buena. Eso es fácil ¿verdad? porque no hay contacto, a lo mejor cuando alguien se mete a tu círculo, entonces a lo mejor ahí hay marañas y malo, malo (Lady Di, Sesión 5, octubre, 2019, 91).

De acuerdo con Powell (1969), hay cinco niveles de comunicación que van de clichés, es decir, diálogo impersonal, a comunicación tan sólo de hechos o datos, seguido de un intercambio de ideas que, aunque limitadas, abren la posibilidad de cercanía, y de ahí hay cierta apertura emocional pese al miedo a estar expuesto, llegando así, al último nivel que es de comunicación cumbre, en la que se da una relación auténtica.

Cada persona tiene un nivel específico de disposición a abrirse a los demás, y esto es innegable en la docencia. Cada profesor se comunicará desde el grado de apertura que le ofrezca más seguridad de acuerdo con su nivel de consciencia desde su historia personal. Así lo manifiesta el siguiente relato: “En mi caso fue muy difícil decirle a la chica, a tal grado que no se lo dije. Pero normalmente cuando llego a decirles en el laboratorio, todo mundo se molesta, todo mundo. Así que mejor me abstengo” (Chitara, sesión 5, octubre, 2019, 71).

La manera en cómo el docente interactúa con el entorno no sólo refleja su capacidad de apertura al diálogo y nivel de auto aceptación, sino que también deja a la vista

inseguridades que determinan los roles que mejor protejan su vulnerabilidad ante la sociedad. Stephen Karpman (en James y Jongeward, 1986), plantea dentro de lo que se conoce como el “Triángulo de Karpman”, tres roles manipulativos principales al hablar, que normalmente se juegan de la misma manera que aprendió de niño. Dichos roles son el de *perseguidor*, que fija límites necesarios para cumplir reglas, aunque puede caer en autoritarismo o sadismo; la *víctima*, quien se vive desde una falta de condiciones requeridas para funcionar con autonomía, y el *rescatador*, quien, con el pretexto de ayudar, se hace necesario, manteniendo a los demás dependientes de él.

Cualquier persona puede moverse de un rol al otro dependiendo del tipo de protección que considere necesario en un momento dado. El siguiente relato lo señala: “Yo sí me sentí afectada y sin embargo mi reacción fue de aislamiento, hacerme chiquita y que sigan las cosas sin que diga nada” (Pequeña Lulú, sesión 5, octubre, 2019, p.8). Es así que, la personalidad escondida detrás de las palabras o roles dejan ver los conflictos personales (Farrel, 2016). Y, en el caso de los docentes, revela su capacidad para abrirse o cerrarse a relaciones en su vida profesional. Así lo demuestra el siguiente relato:

O sea, tú sabes cómo expresas algo bueno, a lo mejor con los extraños lo expresas, no alcanzas a ver si funciona o no. En cambio, con tus seres queridos cercanos expresas, te abres y a lo mejor no responden como esperabas y es más difícil, entonces vas creando límites (Spiderman, sesión 5, octubre, 2019, 88).

Se ha presentado cómo al ser la docencia una profesión sustentada en el intercambio de ideas, creencias y valores, el impacto del mensaje tanto enviado como recibido, así como sus interpretaciones producen un resultado cargado de historicidad en el presente, y, que, al no ser claro a los ojos del locutor, puede generar reacciones poco favorecedoras en la comunicación. Una relación auténtica requiere de apertura al otro y aceptación de las propias fortalezas y debilidades, por lo que se vive desde una sensación de seguridad y bienestar. Si, por el contrario, las interacciones se dan desde una actitud de desconfianza, a la defensiva ante lo

que el docente percibe como crítica, éste experimenta un conflicto interno repetitivo. El desgaste resultante da lugar al síndrome del burnout que a continuación se trata.

1.4 Burnout. Desgaste físico y mental.

El síndrome de *burnout* hace referencia al agotamiento tanto físico como el emocional desde el que se vive el docente a causa de un exceso de esfuerzo por lograr una comunicación clara, por cumplir con exigencias personales y sociales cada vez mayores y al intentar alcanzar metas laborales al tiempo que llega a dudar de su capacidad para realizarlas.

Durante la intervención surgieron situaciones donde los docentes participantes se viven desde la frustración a partir de encarar constantes retos no sólo académicos, sino relacionales en los que la *congruencia*, entendida como la capacidad para expresar en concordancia las emociones, pensamientos y conductas (Rogers, 2012), no siempre es bien vista por los alumnos o superiores, por lo que sentimientos y actitudes negativas se hacen presentes en el docente toda vez que surgen aspectos personales contradictorios. Lietaer (1997), habla de la importancia de no vivirse desde la indefensión personal, buscando el propio equilibrio y logrando cierta apertura y aceptación de la propia experiencia. A continuación, el relato de Morticia:

Me estuve aguantando. En mí había mucha frustración porque no me sentía con la autoridad de poder ponerle un límite y, por otra parte, no me sentí respaldada. Todo ese tiempo que estuve con esta alumna, tuve mucho, mucho miedo de perder mi trabajo, la verdad. Y cuando Dragón comentó que intentó contactar con su alumno, yo la verdad, no me veo haciendo eso porque no sería del todo sincera, no me saldría del corazón hacer eso (Morticia, sesión 3, octubre, 2019, 34).

Dado que la interpretación que hace el docente de sí mismo a través de la calidad de sus interacciones y situaciones dadas no siempre satisfactorias está justificada en experiencias previas, se puede presentar un alto grado de frustración al percibirse en un estado de indefensión personal frente a superiores, aunque

mayormente en relación con los alumnos. Dicho malestar en ocasiones es vago, aunque en otras es muy clara la vivencia de impotencia. Su manifestación en actitudes poco profesionales o desmotivadas no se hace esperar. Aun cuando es imposible separar la experiencia física de la emocional, por efectos de claridad se ahondará en la parte emocional más adelante.

De acuerdo con Küçükoğlu (2014), factores como la cantidad de alumnos, la disciplina esperada, la carga trabajo, evaluaciones, presión ejercida por los colegas, el status, y el conflicto de roles, aunados a factores de personalidad, ambientales, organizacionales y sociales resultan en la paulatina erosión de respeto al docente, a partir de lo cual hay una disminución en la motivación laboral, menor energía, productividad, tolerancia y compromiso, como lo muestra el siguiente fragmento:

Tengo la creencia, tal vez por mi generación, que la autoridad se respeta se obedece sin chistar y ni cuando íbamos a tratar de engañar al maestro. Yo me doy cuenta, lo veo todos los días, que los valores aprendidos no son los mismos que se enseñan hoy. Entonces lo aprendido y re aprendido es que no espere que otros tengan mis mismos valores o mis mismas creencias para no cansarme y tener esas expectativas y creo que me evitaría muchas desilusiones, muchos enojos (Morticia, sesión 3, octubre, 2019, 103).

Los participantes externaron el reto que les representa enfrentar y descifrar a cada grupo de alumnos con características únicas, forzándoles a buscar maneras de conectar con ellos, en ocasiones más como una estrategia para reducir el estrés y evitar confrontaciones, que por vocación y auténtico interés. A continuación, la descripción de un docente de uno de sus grupos:

Tengo un grupo de 30 alumnos, un grupo muy complejo, muy multinivel. Se supone que son nivel 7-8, pero tengo niveles 8, 4,5,3. Tengo que guardar evidencia de su nivel para protegerme. Es mucho el estrés para sacar adelante a todos y eso sin tomar en cuenta que la mayoría de los alumnos no quieren estar ahí (Dragón, sesión 4, octubre, 2019, 65).

Además, se añaden los requerimientos que van desde el exceso de trabajo dentro y fuera del aula, capacitaciones constantes, así como interacciones con superiores, iguales y alumnado, son expectativas constantes a cubrir y que en ocasiones orillan

al docente a la despersonalización, es decir, el distanciamiento emocional en la que el docente decide no involucrarse más con los alumnos como medida de protección hacia el desgaste (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017). A continuación, el relato de Dragón:

Tengo un alumno que es hiperactivo y tiene muchos problemas en casa y aparte tiene no sé qué tipo de problema al grado que cualquiera catalogaría a este alumno como difícil. En lo que llevamos de nivel 7, yo, mi primera impresión de él fue muy negativa, es un alumno super difícil, interrumpe la clase cada momento, está en el celular, es grosero conmigo, grosero con los compañeros, y no tengo más alternativa que mantenerme en control (Dragón, sesión 3, octubre, 2019, 78).

Por su parte, Maslach y Leiter (2005), conciben al síndrome de burnout como el resultado directo de la relación que establece cada docente con su profesión. Afirman que el sentido de identidad y nivel de autoestima están determinados por lo que se hace con dicha relación. Si hay un desequilibrio entre expectativas y metas con los resultados logrados, surge el malestar, agotamiento, cinismo y dudas acerca de la propia eficiencia. Paulatinamente se va haciendo de lado la necesidad de realización personal quedando únicamente la necesidad de un sueldo como a continuación lo expresa el siguiente fragmento:

Pero en esos casos simplemente lo sueltas, porque no puedes estarte desgastando toda la vida por tratar que el otro aprenda y si el otro no quiere, no, pues ni modo, yo creo que aquí entra la asertividad, y ves de qué manera puede ser menos, que te afecte menos de manera negativa a ti y ya pues el otro ya...No hay de otra, yo creo que no hay de otra (Mujer Maravilla, sesión 4, octubre, 2019, 45).

Durante la intervención los maestros ubicaron los valores que les representan más y el nivel de desgaste desde el que se viven por no sentirse respetados al ver estos valores transgredidos por los alumnos. Para el docente, puede ser un disparador hacia la impotencia, que se convierte en un obstáculo importante para la construcción de la realización profesional. Así lo muestra el siguiente relato:

El temor que tengo es aceptar situaciones que transgreden mis valores, creo que te vuelves parte de ellos y las empiezas a vivir también olvidando quién eres. Y por eso yo no quiero volverme así. Y no lo puedo vivir desde el bienestar, sintiéndome con energía (Spiderman sesión 4, octubre, 2019, 53).

A manera de cierre, la forma en como el docente se relacione con su entorno es el reflejo de la construcción de la estructura estructurante que conforma su *habitus*, que a su vez influye directamente en el nivel de tensión en el que se viva en el mundo creando un lente que se adecua a sus creencias y valores. Del mismo modo, los mecanismos por medio de los cuales el docente busca lograr una sensación de satisfacción lo llevan a buscar la pertenencia y aceptación dentro de un grupo social que le ayude a no sentirse vulnerable y fortalecer su percepción de valía y eficacia personal.

Sin embargo, la forma en cómo se comunica con su entorno requiere de la capacidad para ser congruente y respetuoso de sus necesidades y valores, lo cual no siempre le es posible, dando como resultado comunicaciones desde una postura defensiva, dejando al descubierto la propia violencia.

Si el docente no logra identificar elementos tan importantes como: el origen del malestar vivido, la frustración manifestada a partir de factores como la dificultad para encarar retos académicos y personales, el hecho de sentirse en la indefensión personal, atender las actividades que implica la docencia, la comunicación que se establece con los alumnos, la carga laboral, las regulaciones que implica la profesión docente universitaria y el apego a las normativas institucionales, se favorece la aparición del síndrome de *burnout* dando como resultado la despersonalización del docente y el distanciamiento no sólo relacional sino también consigo mismo como una tregua ante el malestar, o bien, como un recurso para afrontar el desgaste físico y emocional que se hará presente en distintos niveles e intensidades, como lo son la irritabilidad, depresión, ausentismo, deseo de deserción, y abarcando el deterioro del estado mental, emocional y físico.

CATEGORÍA 2

EMOCIONALIDAD. TREGUA ANTE EL MALESTAR.

Hablar de emocionalidad es hablar de la comprensión de la realidad que se hace a partir de interpretaciones personales sustentadas en percepciones del entorno que generan una emoción o combinación de las mismas. Los sentidos son el primer enlace entre la persona y su entorno, que proveen de estímulos que desatan una variedad de reacciones orgánicas que resultan en emociones (Rogers, 2012), por lo que se puede decir que el punto de encuentro entre el cuerpo y la mente es la emoción, dando paso a una respuesta adaptativa acorde con la historicidad y el nivel de consciencia de la persona.

Es así que, es de suma importancia comprender lo que percibe un docente de su entorno y qué interpretación le confiere. Najmanovich (2015), explica que percibir es captar del exterior sólo la información que los sentidos están entrenados para captar a partir de lo que se conoce, de creencias previas y, por lo tanto, confiando únicamente en las propias interpretaciones, en lo que es posible dentro del marco de referencia de cada persona. De esta forma, la manera en que el docente vive su actividad profesional está relacionada con su manera de percibir el mundo y con aquello con lo que se enfrenta en la vida laboral. No debe perderse de vista que el docente percibe su entorno a partir de lo reconocible. En esta categoría se mencionará el peso del desconocimiento que hay respecto al lenguaje de la corporeidad (Rogers 2012) y su particular forma de aportar elementos para la comprensión de la experiencia fenomenológica, al igual que el desconocimiento de la amplia gama de emociones humanas (Plutchik, 1980), que desfavorece el reconocimiento de la vivencia emocional y su integración dando ocasión a niveles subjetivos de malestar y mecanismos de defensa frente al desgaste vivido: el burnout. A continuación, se presentan las siguientes subcategorías:

2.1. Burnout. Una mirada desde el aspecto emocional

2.2. Toda una gama de emociones y su desconocimiento

2.3. El lenguaje orgánico. Develando estados emocionales

2.4. Normalización del malestar y mecanismos de defensa

2.1. Burnout. Una mirada desde el aspecto emocional

Se retoma el síndrome del *burnout*, mencionando que fue declarado en el 2000, por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral, pues afecta la calidad de vida y salud mental. Maslach y Leiter (1982) lo definen como una forma inadecuada de enfrentar el estrés tomando en cuenta tres características: 1) la disminución del desempeño profesional a partir de una falta de percepción personal de eficacia, 2) la despersonalización que implica el distanciamiento emocional con las personas, y, 3) el agotamiento emocional resultante del constante conflicto entre lo que se considera ideal y lo real. En el siguiente apartado se hará énfasis en su componente emocional y el peso que este tiene sobre una vivencia docente satisfactoria. Es esencial entender que lo que es percibido en un entorno dado, está determinado no solo por el contexto en que se vive, sino por las necesidades que cada persona tiene en el momento de vivir una experiencia dada (Larios, 2010).

Al trasladar esta idea a la docencia, Esteve (2005) manifiesta que, si bien, la enseñanza puede vivirse con optimismo y ser una fuente de autorrealización profesional, es sin lugar a dudas una profesión demandante, en ocasiones agotadora y supeditada al constante escrutinio público, poniendo a prueba el nivel de competencia profesional y la propia coherencia personal. Todo esto contribuye al riesgo de menoscabar la percepción de eficacia frente a los retos de la actividad docente y dando lugar en ciertos momentos al surgimiento de emociones desbordadas y desadaptativas en la interacción con el alumnado como lo son el enojo, la vergüenza y el miedo como a continuación refiere el siguiente fragmento: “Yo necesito la aprobación constante y si no la tengo, me muevo hacia el temor, al miedo, me voy a la tristeza, me voy a la vergüenza, me muevo ahí” (Daria, sesión 1, septiembre 20, p.22).

Suposiciones como la de que sólo tener conocimientos de la materia es suficiente, dejando al elemento relacional fuera del proceso de enseñanza aprendizaje; o actitudes como la de abuso de poder con distintos niveles de violencia con los alumnos; o bien, el surgimiento de una necesidad de ocultamiento de incompetencias o retos profesionales por dominar (Esteve, 2005) para evitar exponer el nivel de vulnerabilidad en la que se llegan a vivir los docentes ante cualquier imprevisto que evidencie fallas, puede poner al docente en una posición de malestar y tensión difícil de asimilar . Así lo refiere el siguiente relato:

El estrés viene de eso de que hay que preparar cada sesión de clase, y clases virtuales, y tienes que preparar la plataforma, y algo así. Todo tiene que salir bien. Es como ir en avión, y tienes un destino, y pues en la pista de aterrizaje sólo tienes una oportunidad de llegar. Tienes una oportunidad y tienes que prepararte bien para esa oportunidad y darte tiempo para hacer las preparaciones para seguir. Porque llega ese momento donde no tienes la preparación y es un desastre y lo sabes, y los alumnos se van a dar cuenta (Doctor Brule, sesión 1, septiembre 20, p.32).

Los recursos de afrontamiento mencionados lejos de apoyar en la construcción de una profesión plena, abonan a una vivencia docente desgastada emocionalmente. Al respecto, Küçükoğlu (2014), expone que la incapacidad para protegerse de las amenazas a la autoestima y bienestar docente se refleja en tres posibles aspectos de la despersonalización: 1) el *desinterés* hacia los alumnos, 2) el manejo de justificaciones respecto al propio desempeño deficiente y 3) la paulatina desmotivación profesional hasta llegar a convertirse en crónica. Así lo revela el siguiente texto: “como de verdad ignorar el dolor... ser... distanciado, sin que me beneficie lamentablemente, pero que no me afecte tampoco porque a los alumnos no les preocupa” (Spiderman, sesión 5, octubre 25, p.48).

Si bien la disminución del desempeño profesional, la despersonalización y el desgaste emocional son el resultado de una docencia vivida desde el *burnout*, estas como tal, son respuestas mal adaptativas ante estímulos que a los ojos de alguien más pudiesen ser considerados como neutros. Sin embargo, para los participantes

del taller representaban desilusión, pérdida de motivación al no cubrir su necesidad de autorrealización.

Al respecto, Santoro (2018) plantea la teoría de que el docente abandona su pasión por la docencia no por las demandas excesivas de la normatividad, sino porque el profesor ha decidido comprometer sus creencias morales personales ante la normatividad. Dicho estado de permanente conflicto es lo que ella llama “desmoralización”. Así lo refleja el siguiente fragmento:

Creo que gran parte de lo que estamos haciendo es una realidad impuesta por términos de líderes, del poder que está desde pequeño, y te va a imponer lo que está bien y lo que está mal. Y si te sales de ahí, ya valiste (Dragón, sesión 3, octubre 4, 70).

Por su parte, Nosei y Caminos (2012), señalan la influencia del enojo en el aula, revelando que tanto el alumno como el profesor responsabilizan al otro por la falta de aprendizajes y ambos niegan al otro. Tales percepciones debilitan la calidad de una relación ya deteriorada, y la motivación en el docente queda aún más disminuida, dando como resultado un nivel de renuncia mayor a la efectividad en la actividad docente y el abandono de ideales. Al respecto, se presenta el siguiente relato:

Traté de adaptarme, deveras de todo corazón de soltar el resentimiento que sentía hacia ella. Entonces me estuve aguantando, la verdad. Y por temor a que no me fuera a acusar otra vez y a tener problemas no puse límites y me sentí... la verdad me sentí agredida. Y llegué a la ira. Agarré el teléfono y lo puse en la mesa y le dije ¿sabes qué X?, yo no puedo con esto, no puedo aplicar el examen después de un rato de que te pedí que no usaran el teléfono. Te voy a pedir de favor que me des el examen y que te vayas. (Morticia, sesión 3, octubre 4, 67)

Es importante comentar que el malestar docente se manifiesta no sólo con alumnos, sino con superiores también, como lo ejemplifica el siguiente fragmento: “Yo temía que mi superior no me respaldara porque iba a influenciar mis decisiones y la verdad que estaba muy molesta” (Morticia, sesión 3, octubre 4, 69).

Hay que destacar la importancia de ahondar en el peso que le representa al docente el hecho de no poder expresar con claridad su vivencia emocional, y enfrentar las consecuencias alienantes de dicha incapacidad. De acuerdo con Greenberg (2015), las emociones pueden ser vagas y carentes de forma por lo que tomar consciencia de ellas, conocerlas y comprenderlas abrirá la posibilidad de lograr el uso productivo de las mismas contra la despersonalización. Su significado sólo se aclarará a través de poder simbolizar y expresar clara y sinceramente la experiencia emocional. De aquí la importancia de poder darle nombre al malestar que pudiera presentarse.

2.2. Toda una gama de emociones y su desconocimiento

El limitado conocimiento con el amplio espectro de emociones en el que se vive la sociedad actualmente, así como los conflictos internos que se pueden generar no sólo por no haber una cultura de apertura a la experiencia emocional misma, sino por no tener claridad ni en la emoción, ni en lo que genera en la persona en términos de toma de decisiones durante sus interacciones, se traduce en un alto nivel de malestar y confusión a partir de la desconexión emocional con el sí mismo y en la incapacidad para expresar lo sentido. Así lo refleja a continuación el siguiente fragmento:

Yo sentí, me sentí como no estoy haciéndolo bien, me están juzgando, seguramente pensaron que yo no quería tener al alumno etc. Me sentí como de... se están burlando de mí. Como de menosprecio. Como no apreciada, todo el esfuerzo que tú haces para que las cosas salgan...no valiosa, no apreciada (Daria, sesión 1, septiembre 20, 38).

Es importante enfatizar que el grupo de docentes participantes no sólo enfrentó el reto de expresar sus emociones, sino que se topó con la dificultad de reconocer lo que sentía y no siempre hubo la capacidad para nombrar las emociones que experimentaban con claridad. Como lo refiere el siguiente texto:

Ah, con que así me siento, pues si me siento bien, ah, me siento a gusto pues... usando palabras muy ambiguas, entonces ya es como más

específico, “ah, sí, ok, si es cierto, me siento tal. Con la palabra exacta” No estoy tan mal, pero tengo que cuidarme aquí porque estoy en cierto nivel en el que no sé decir cómo me siento. (Violeta, sesión 2, septiembre 27, 33).

Para Rosenberg (2013), la necesidad de elaborar un vocabulario que evite el ocultamiento de emociones y describa claramente el amplio abanico de estados emocionales es imprescindible, si lo que se busca es el reconocimiento de la persona misma. Expresar vulnerabilidad es un riesgo que pocos toman, aunque resulta en una mayor facilidad no sólo conectarnos con los demás, sino con nosotros mismos y resolver conflictos. Así lo manifiesta el texto a continuación:

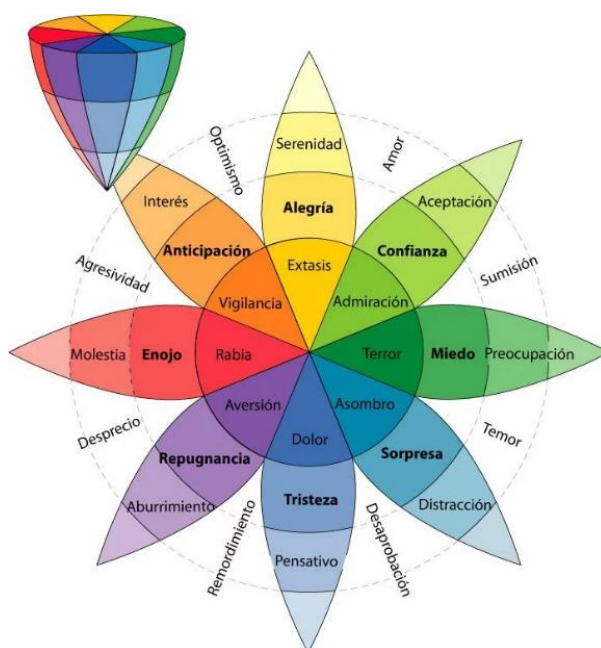
Son conceptos de bienestar importados de otros y rara vez tenemos la valentía de sentarnos y decir ‘esto es lo que yo verdaderamente quiero o siento y no me importa si está bien o está mal para tí’. Y no lo hacemos por miedo a los juicios. (Dragón, sesión 3, octubre 4, 43).

Es de suma importancia acceder a la propia experiencia emocional vivida, identificar, reconocer, experimentar, aceptar, explorar y comprender lo sentido, para así poder acceder a la transformación y manejo de las emociones, que, en última instancia influyen directamente el comportamiento (Greenberg, 2017). El nivel de competencia emocional con el que se cuenta, se hace patente en la claridad para identificar las necesidades a cubrir de manera funcional. Es decir, el reconocimiento consciente del aspecto emocional afectará la puesta en práctica de la inteligencia, toda vez que revela lo que es realmente significativo para la persona y, por consiguiente, promueve la toma de decisiones adecuada hacia las acciones pertinentes para cubrir necesidades. En última instancia, incrementa la habilidad para enfrentar con mayor eficacia situaciones del diario vivir (Plutchik, 1984).

Es así que Plutchik (1984), plantea su modelo tridimensional de la rueda de las emociones que brinda una descripción de la relación existente entre las emociones, como interactúan y cambian con el paso del tiempo. Presenta ocho emociones primarias: confianza, miedo, sorpresa, tristeza, repugnancia, enojo, anticipación y alegría. La combinación de estas produce nuevas y plantea la dualidad que se puede presentar cuando se presentan emociones opuestas. Así mismo, considera

distintas intensidades y las presenta a través de un código de color acorde. Al centro se encuentra la gama de emociones más intensas y al alejarse la intensidad disminuye. Los espacios entre colores muestran las combinaciones resultantes cuando las emociones primarias se mezclan. A continuación, la imagen:

Imagen No. 1. Rueda de las emociones de Plutchik



Fuente: Plutchik (1984), Emociones, Una teoría general psico-evolucionaria. Acercamiento a la emoción p. 197.

Dentro del taller de intervención, la ambigüedad por falta de claridad se hizo presente en más de una ocasión y los profesores se fueron moviendo de la confusión inicial que resultó de tratar de ubicar las emociones hasta llegar a un punto de mayor comprensión acerca de lo sentido. Aquí el siguiente relato:

Lo que me gustó fue encontrar las palabras para identificar bien cómo me siento, lo que está pasando en mí... en qué situación me está tocando cierta emoción. Pensar en tal área de mi vida ¿cómo me siento? Siento amor, siento sumisión, miedo, las diferentes etapas y niveles también (Violeta, sesión 2, septiembre 27, p. 3)

La incapacidad para experimentar el mundo de las emociones va más allá de la imposibilidad para identificar y nombrar un sentimiento, que, a diferencia de las

emociones, conlleva una creencia o pensamiento igualmente oculto a la persona en muchas de las ocasiones. Es necesario contactar y reconocer el lenguaje inicial del cuerpo; esto es, reconocer las sensaciones, las reacciones del organismo ante un estímulo del exterior.

2.3. El lenguaje organísmico. Develando estados emocionales.

El primer contacto que una persona tiene con el entorno es a través de los sentidos, y, a partir del estímulo detectado surge una respuesta organísmica que se traducirá en una sensación corporal cuyo propósito es comunicar cómo se vive dicha experiencia. Sin embargo, la *condicionalidad del afecto*, entendida como la restricción de muestras de afecto al infante en caso de no cumplir con las expectativas establecidas por sus padres (Rogers, 2012), obliga desde edades muy tempranas a intentar adecuarse a criterios valorativos procedentes de los padres respecto de lo que es aceptable o reprochable. Estos criterios pueden no ser reconocidos ni concordantes con lo que el cuerpo experimenta y transmite de forma velada.

Consecuentemente, la persona ajustará su experiencia y su conducta hacia el mismo criterio introyectado, lo cual obliga a ignorar o descartar la propia experiencia organísmica. Es así que la conducta se separa de los criterios valorativos del cuerpo dando como resultado un estado de *incongruencia* (Rogers, 2012) en el que se limita la capacidad para cubrir necesidades organísmicas. En otras palabras, la percepción del sí mismo ideal se disocia del organismo, por lo que la vivencia del sí mismo real adapta la forma de percibir sus experiencias a modo de evasión a vivirse en conflicto. En el siguiente fragmento se presenta la necesidad de dar voz a la experiencia organísmica:

Te digo que gritamos, hubo platos rotos, así tal cual y creo que las dos descargamos todo el enojo y frustración. Creo que de tanto estar metidas en algo que no nos gusta y nunca decimos para que no se enoje, que todas las cosas que hacemos bien por la otra o que nos gustan de la otra, estaban

ulas. Desde ese día estoy más consciente de que si me voy a enojar por algo digo que es sólo una adolescente. Luego se le pasa. Entonces como que ya no estoy todo el día atacando y me ha ayudado a sentirme mejor y que ella esté más tranquila. (Mujer maravilla, sesión 3, octubre 4 p. 23).

Asimismo, Rogers (2012) expone que la exploración y búsqueda del sí mismo real es dolorosa y difícil; más aún cuando se logran abandonar actitudes incongruentes a partir de las cuales surgen sensaciones, emociones y/o sentimientos perturbadores que resultan desconocidos e inexplorados. Así lo manifiesta el siguiente relato: "...creo que si estas sintiendo verdadero agradecimiento, amor, respeto, ni siquiera entras en conflicto. Pero, en el momento que hay conflicto, te engañas a ti mismo y es cuando te empiezas a justificar" (Dragón, sesión 3, octubre 4, p. 42).

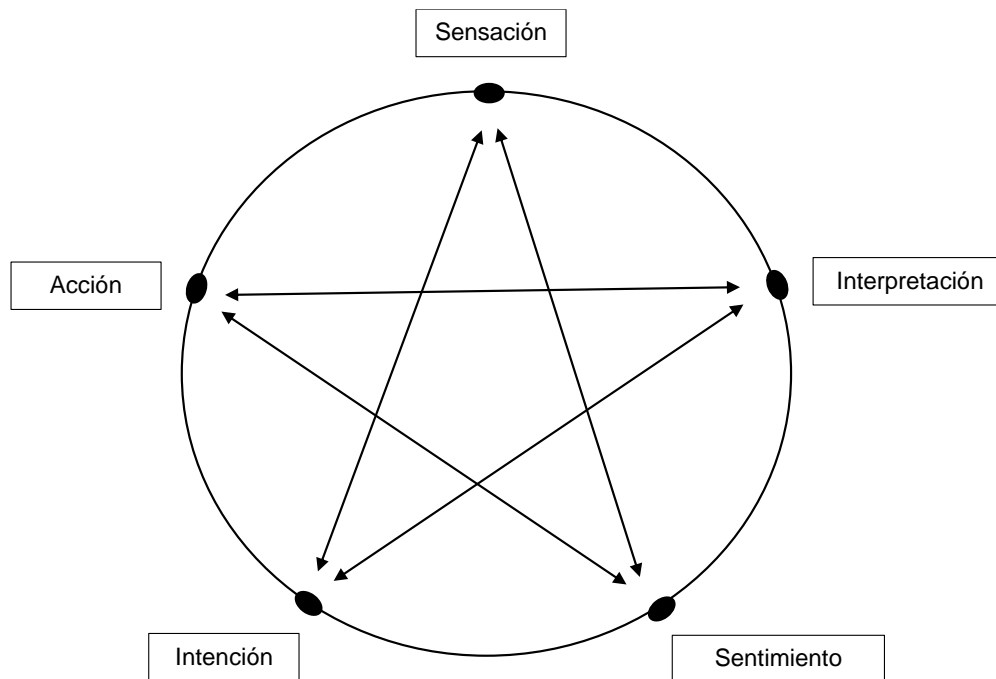
Durante el taller de intervención, se realizó una meditación guiada que retomó distintos aspectos de la problemática docente, así como dando espacio a la exploración de la experiencia organísmica en los participantes. Es importante mencionar que se hizo patente la desconexión sensitiva durante la actividad al expresar sorpresa e imprecisión respecto del mensaje corporal en los participantes como se hace notar en el siguiente fragmento:

No sé en qué momento empezó, pero cuando dijiste ¿qué están sintiendo? Dije, ¡otra vez! Un electro shock en la cabeza y entonces otra vez me empezó a doler...y conforme siguió el electroshock me siguió doliendo y doliendo. Terminó la meditación y ya, no te voy a decir que fue de milagro, pero sí de la parte más adolorida, ya no siento la punzada constante de 'escuchalo que te está machacando la cabeza' (Chitara, sesión 1, septiembre 20, p. 32).

Por su parte, Miller, Nunnally y Wackman (1976), consideran a la Rueda de la consciencia como una herramienta inmejorable para la auto exploración del sí mismo. Recupera cinco tipos de información construidos a partir de un estímulo del entorno en combinación con la historicidad de la persona, y que involucran distintos procesos cognitivos interrelacionados y que idealmente se dan en el orden en el que los presentan los autores, sin ser por eso, se den de esta manera. Así lo revela el relato a continuación:

Yo he observado algo, y no sé si esté en el cuerpo o no, pero he notado que, a mayor cantidad de puntos de referencia, puedo estar de acuerdo con eso que veo, pero curiosamente lo que se siente desde adentro es lo opuesto. Se siente una cierta debilidad, uno no se siente fuerte (Doctor Brule, sesión 4, octubre 11, p.13).

Imagen 2. La Rueda de la Consciencia



Fuente: Miller, S., Nunnally, E.W., y Wackman, D.B., (1976) The wheel of emotions from The Annual Handbook for Group Facilitators. J. William Pfeiffer and John E. Jones, Editors, San Diego, CA. University Associates, Inc.

En primer lugar, está la percepción de la sensación orgánica, seguida de la interpretación a nivel pensamiento que hace la persona del evento y el sentimiento que surge de la misma. A partir de ahí, explora la intención de actuar de una cierta forma y por último revisa el comportamiento resultante de esta cadena de procesos. Cuando las distintas formas de información generada en cada proceso no están interrelacionadas, expresiones inadecuadas de consciencia o comportamientos mal

adaptativos pueden surgir, por lo que la comprensión y comunicación con el entorno es afectada.

Miller *et al.* (1976), explican que la experiencia incompleta de consciencia es muy común y presentan las siete principales: a) Interpretación-acción, la cual implica que se asume algo y actúa en consecuencia, b) Interpretación, sentimiento y acción que no considera al exterior como relevante, c) pensamiento y sentimiento que en muchas ocasiones se confunden y tienden a resultar en respuestas emocionales confusas, d) sensación, sentimiento y acción, combinación que implica un razonamiento limitado e) interpretación -sentimiento, no involucra acciones ni decisiones, f) intención-acción, en la que el comportamiento es calculado, direccionado a manipular, g) consciencia incongruente, en la que dos o más de las partes de la rueda entran en conflicto, se contradicen. En el transcurso del taller, se presentaron dichas contradicciones, como lo muestra el siguiente fragmento:

A veces son cosas impulsivas, pero hay razonamiento. La cosa es que estás bien consciente de que el momento de decidir se esfuma así, de pronto y a veces es decidir desde el vamos a ver qué pasa. Los dos vamos a tener que aprender así, pero no es cosa que tienes el lujo de explorar (Doctor Brule, sesión 4, octubre 11, p.27).

Los docentes participantes vivieron la dificultad para examinar situaciones cumbre desde una mirada más analítica y se presentaron momentos de frustración en los que se manifestó cierta resistencia a aplicar una mirada más completa detrás de la rueda de la consciencia, en parte por la misma dificultad de reconocer el lenguaje organísmico y su peso en el proceso inquietante de descubrimiento del sí mismo. Así lo refiere el relato a continuación:

Siempre he sentido que la vida es como una ola que surfeas. Hasta marea. Nunca es una ola que puedes analizar, estudiar. Una ola viene y va y luego otra ola y ya cada ola si quieres surfearla... pues si pudiera analizarla toda la tarde, poner en orden, pensarlo, y todo, igual no va a tener mucha influencia sobre la siguiente ola de todas formas (Lady Di, Sesión 3, octubre 4 p. 39).

El resultado de vivirse en la *incongruencia* resultante de la separación entre la información sensorial recibida, así como su efecto organísmico en la persona y el concepto de sí mismo aprendido y reflejado en el desajuste de procesos cognitivos, genera un estado de tensión y malestar carentes de claridad por estar fuera de la experiencia consciente. Todo aquello que sea considerado incompatible con la percepción introyectada del sí mismo, será percibido como amenazante, aun cuando la experiencia organísmica continúe resonando en el interior de la persona al no desaparecer del todo.

De aquí el reto que implica aplicar un ejercicio de consciencia como lo es el reconocimiento organísmico y su influencia en las actitudes de vida y la toma de decisiones. En consecuencia, habrá una distorsión perceptual en búsqueda de un equilibrio basado en mecanismos de defensa que logren distorsionar la experiencia cuando sea necesario para que pueda ajustarse al Concepto idealizado del Sí Mismo (Rogers 2012). Desde la experiencia docente, dicha distorsión implica un nivel de malestar vago e impreciso que puede convertirse en un mecanismo cotidiano que acaba siendo parte de la vida y considerándosele normal.

2.4. Normalización del malestar y mecanismos de defensa

En un esfuerzo por salvaguardar el falso sentido de estabilidad que ofrece la imagen introyectada del sí mismo, y poder mitigar emociones no aceptadas como lo son el miedo, enojo, culpa y vergüenza, sentimientos ocultos en un mundo privado (Rogers, 2012), el docente en muchas ocasiones evita sentir o ahondar en el malestar experimentado y termina acostumbrándose a su presencia dejando de pensar en ello. Así lo manifiesta el siguiente fragmento:

Como cuando estás manejando y una bolsa de plástico va pegada en tu auto y ya sabes que se agarró en algo y lo escuchas y lo escuchas. Traigo una bolsa pegada en el mofle, y llegas al semáforo y quieres parar y esta vez es luz verde y te tienes que seguir. Y a lo mejor es como vives esa misma sensación (Doctor Brule, sesión 1, septiembre 20, p 61).

Saldívar (2013), explica que los mecanismos de defensa son un proceso psicológico automático cuya función es proteger a la persona ante la ansiedad generada por amenazas tanto internas como externas, manteniendo el equilibrio interno. Considera que hay mecanismos en mayor medida sanos y adaptativos que permiten superar el estrés y fortalecer la personalidad al aprender de propios errores y corregirlos. Los hay menos adaptativos pues no resuelven problemas de fondo, ni permiten el crecimiento personal.

La disposición a abrirse a la reflexión personal implica el riesgo de ver lo que no se desea. Para Perrenoud (2011), en el oficio de lo humano, como lo es la docencia, es excepcional que la persona involucrada no forme parte del problema. Plantea que aun si no es la fuente principal del conflicto generador de malestar, sí participa en alguna medida.

Estar dispuestos a reconocer las actitudes y prácticas de las que no se es consciente es un reto doloroso que de acuerdo con Rogers (2012), puede ser una experiencia profundamente perturbadora. La capacidad para rechazar la responsabilidad de lo vivido requiere de mecanismos de defensa que favorezcan la justificación de actitudes en ocasiones mal adaptativas. Sin embargo, algunos participantes del taller mostraron un nivel de consciencia importante frente a la necesidad de recurrir a mecanismos de defensa como antídoto a un malestar no siempre claro. Así lo señala el relato a continuación:

Como cuando te pones una máscara y tú te crees la máscara. Porque, aparte los mecanismos de defensa son buenos, o sea, te protegen justamente, nada más lo ideal sería que tú estés consciente de tus mecanismos de defensa. Cuando no estas consciente de tus mecanismos de defensa, que es justo lo que sucede, que te pones la careta y no te la puedes quitar porque ya no puedes, no lo puedes hacer, entonces ahí ya quedas atrapado. (Daría, sesión 2, septiembre 27, p. 13).

Sin embargo, también surgieron momentos en que los participantes se deslindaban de su responsabilidad, proyectando en el exterior los propios deseos inaceptables (Martín 2012) y su participación de un ambiente hostil, como lo manifiesta el siguiente fragmento:

Hay muchas ocasiones en que las relaciones que tienes con las personas, son un resultado que se da desde el orden de circunstancias fuera de tu control. Hay gente que impone sus propias máscaras sobre ti. Ellos te están imponiendo esa máscara. Y cuesta mucho tiempo a veces descubrirlo. El entorno me marca, pero me ayuda a entender que estás en situaciones fuera de mi control. ¿Quién sabe qué pasó? Pero tienes la sensación de que el agua se envenenó en algún punto y ya no tiene remedio. Y ya tienes que huir de eso y ya. (Doctor Brule, sesión 4, octubre 11, p.26).

Para Esteve (2005), el primer mecanismo de defensa en la docencia consiste en recurrir a la rutina en el trabajo, a deslindarse de lo que ocurra en el aula. Si se logra disociar la implicación personal, se reduce la intensidad del conflicto interno, y la preocupación hasta lograr inhibirla. La calidad del trabajo queda disminuida, pero no evita que el docente se viva desde la insatisfacción. Dicha situación se presentó en algunos de los participantes del taller, así lo demuestra el relato a continuación:

En ese momento, primero estaba yo preocupada x la chica, después enojada por la situación que se dio con los compañeros, y ya cuando me dijo eso de que ya no me preocupe por ella, dije ´ ¿qué estás haciendo´? La solté, me liberó. Perdón, perdón, pero no se me hace justo, pero sí da coraje que dices ´oye, tontita´ ¿verdad? Imbécil, alguien se está preocupando por ti, ¿y de verdad? Me dedico a cubrir el programa y listo. (Betty Boop, sesión 1, septiembre 20, p. 52).

Este es sólo un mecanismo de defensa, sin embargo, existen distintas propuestas respecto a los tipos de mecanismos de defensa que existen y en el presente documento se hará referencia a los que de acuerdo con Martín (2012), son diez mecanismos de defensa en la terapia Gestalt. La introyección, la proyección, la retroflexión, el egotismo, la deflexión, la proflexión, negación y racionalización.

En otros momentos se presentó la necesidad de justificar y/o racionalizar actitudes personales. De acuerdo con Saldívar (2013), la persona reorganiza o distorsiona la propia percepción de la realidad en la que se vive para poder incorporarla a su realidad interna, evitando así entrar en contradicciones generadoras de conflictos internos. A continuación, se presenta el relato de uno de los participantes:

Soy perfecta para la docencia porque sí soy sarcástica, a veces muy pesadita y difícil, pero creo que son atributos que pueden ser considerados positivos, porque hacen que la clase sea diferente, dinámica o chistosa y la parte que me gusta mucho de ella es que es muy seria y yo tomo esto de la docencia con mucha seriedad porque, para mí es algo muy importante (Daria, sesión 1, septiembre 20, p.4).

Por su parte, Martín (2012) habla de la negación de las propias necesidades al grado de invisibilizarlas casi por completo en un intento por lograr proteger afectos. Durante la intervención se dieron estos momentos, en ocasiones aunado a la una sensación de urgencia por exigirse al sí mismo dar aquello que desearía recibir de otros. Así lo demuestra el siguiente fragmento:

Siento una sensación de frustración y desesperación si no doy mi cien por ciento, por ejemplo, como profesora, como esposa, como hija. Me genera mucha angustia no dar mi mejor versión de mí, dar el cien. Así que lo hago, me lo exijo (Dragón, sesión 1, septiembre 20, p.7).

Saldívar (2013), explica que la introyección de pensamientos, sentimientos y creencias provenientes del exterior logran incorporarse hasta influir en las actitudes del diario vivir. En el caso de los docentes, se manifestaron momentos de alienación a causa de tratar de justificar conceptos incompatibles entre la normatividad y la ruptura con valores personales. Así lo manifiesta el siguiente relato:

No es posible que me esfuerce tanto por lograr aprendizajes como no lo han enseñado desde la supuesta pedagogía. Me la creí y luego llego a sobre exigirme tanto que me saturó y me enojó, pero si no lo hago, me siento culpable, mal. Y aunque sí lo haga y cumpla con el deber, tampoco me siento bien (Spiderman, sesión 4, octubre 11, p.42).

También se presentó a lo largo del taller la necesidad de responsabilizar al exterior de lo que se vive interiormente desde el malestar. En distintos momentos se atribuyeron deseos, actitudes, creencias o sentimientos inaceptables al introyecto del yo ideal. En el fragmento que a continuación se presenta, se proyectó la incapacidad de introspección que al docente le resultó inadmisibile:

Desafortunadamente soy una persona muy visual, y no he tenido oportunidad de ver mis notas, porque te las quedas tú, me siento desarmada como cuando estábamos en el diplomado, sin saber qué hacer porque no entiendo y entonces, actuar en automático como lo he hecho toda la vida. No sé en qué punto quiero estar, pero en el que estoy, no (Chitara, sesión 4, octubre 11, p. 51).

A lo largo del taller se hizo evidente que los docentes recurrieron a distintos mecanismos de defensa en la búsqueda de un mayor sentido de bienestar. Saldívar (2013), explica que los mecanismos de defensa frecuentemente aparecen entrelazados unos con otros frente a una misma situación y su finalidad será siempre evitar o reducir la tensión y el malestar que se producen en la consciencia al enfrentar el conflicto a evitar.

La construcción de un nivel de consciencia mayor que permita conocer, reconocer e incorporar al diario vivir el mundo emocional del docente es esencial para reconciliar la imagen creada del sí mismo ideal con el sí mismo real desde una postura de aceptación. Una nueva perspectiva que permita al docente normalizar la consciencia del malestar, en contraposición con el malestar *per se* abre la puerta a la apertura hacia una búsqueda de auto conocimiento dentro de la persona que reciba y valide el lenguaje orgánico, logre alimentar la motivación intrínseca, la percepción de competencia y valía personal, mayor capacidad de toma de decisiones dirigidas al bienestar físico, personal y profesional apoyando la aceptación y reconciliación con la vivencia emocional. Todo esto hacia la resignificación y valoración de la persona del docente frente a sí mismo y su entorno.

CATEGORÍA 3. RESIGNIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE; EL DOCENTE Y SU ENTORNO

Se ha hablado del papel determinante que tiene la historia personal del docente al ser la raíz de su sistema de creencias, de su búsqueda de aceptación y pertenencia, así como de sus patrones de conducta y comunicación. Así mismo, se ha visto más

de cerca el nivel de burnout físico, mental y emocional, así como la necesidad de reconocer y aceptar tanto el lenguaje del cuerpo, como la amplia gama de emociones desconocidas, experimentadas o negadas y los mecanismos de defensa adquiridos para lograr acallar el malestar que puede vivir un docente durante su labor profesional. Lo que se busca entonces, es otorgarle a acontecimientos y actitudes personales un nuevo valor o sentido que permita al docente dar un nuevo significado: resignificar positivamente su vivencia como docente.

Todos los elementos antes mencionados van siendo fragmentos no siempre visibles o conscientes de una construcción personal de la experiencia docente llena de particularidades. La necesidad de vivir la docencia con bienestar y plenitud requiere de una mirada aceptante ante experiencias en muchas de las ocasiones van desde vagas e incómodas hasta francamente frustrantes, llenas de malestar. Al respecto, Esteve señala:

Cuando alguien nos dice que tiene malestar, quiere decirnos que sabe que no está bien; pero que, al mismo tiempo, no acaba de identificar por qué no está bien. Y, en verdad, esto es lo que le ocurre a la mayor parte de los profesores que sufren en la profesión docente (2005, p. 118).

De aquí el énfasis en priorizar la presencia de un proceso de resignificación de la experiencia docente en aquellos a quienes se les ha escapado de las manos el placer por la enseñanza. No obstante, es de suma importancia contemplar que estamos hablando de dos componentes: el docente como persona, y la manera en cómo se relaciona con la docencia, cómo la vive y percibe (Leiter y Maslach, 2005)

Por un lado, se valoriza el resignificar del auto concepto como individuo, y por el otro, la exploración de la relación que se ha entablado con ella, pues la docencia en la actualidad conlleva características que continuarán variando en el futuro.

Para Carretero (2015), la práctica docente tiene dimensiones de índole personal 1) de pensamiento didáctico y de planeación basada en creencias, 2) de interacción en el aula, 3) de validación profesional basada en resultados. Los aspectos político-institucionales, administrativos, normativos en cada país, que, aunados a los miembros interactuantes, como lo son el alumno, el profesor, las autoridades

educativas y padres de familia pueden recrear el proceso educativo y convertirse en partícipes activos de su vida, vínculos, redes, apoyando la transformación de los demás y de sí mismo.

Sin embargo, dichos vínculos y redes pueden no siempre ofrecer el mejor de los espacios conscientes para el crecimiento personal docente. De aquí que se haga hincapié en la construcción de una nueva mirada aceptante, abierta a la búsqueda de posibilidades en la persona docente que lo lleve a vivirse en bienestar. En la que la auto aceptación de errores y limitaciones permita abrir los canales de comunicación con el sí mismo y con el entorno (Esteve,2005).

A lo largo del taller de intervención, y desde el enfoque centrado en la persona (Rogers, 2012), se hizo patente la necesidad de descubrir y asignar nuevos significados a percepciones, interpretaciones, sentimientos, intenciones y eventos que fueron obscurecidos desde historicidades particulares.

Esta categoría contempla 4 subcategorías:

3.1. Reflexividad. La llave hacia la tendencia actualizante.

3.2. Puntos de quiebre: debilidades o fortalezas.

3.3. Resignificación para la reconciliación. Valía ante la vida

3.4. Espacios personales; la ineludible necesidad del ser.

3.1. Reflexividad. La llave hacia la tendencia actualizante.

Marzano et al (2012), definen a la reflexión como un proceso activo de pensamiento intencionado hacia una mayor comprensión y crecimiento en cualquier área de la vida de la persona. No obstante, la ausencia de dicho proceso en la profesión docente se manifiesta en repetidas ocasiones.

Se ha mencionado en distintos momentos cómo la historicidad del docente se hace presente no solamente en su comportamiento frente a los distintos escenarios que conlleva la docencia, como lo son frente a la normatividad de las instituciones, el

alumnado, los compañeros de trabajo y las autoridades educativas. Su presencia también se manifiesta a nivel personal en el grado de bienestar o malestar en el que vive la profesión. De aquí la importancia de tomar conciencia del peso de la misma en la forma de percibir, sentir y reaccionar ante estímulos del exterior.

Sin embargo, a pesar de la necesidad de estar en contacto con el sí mismo, el reconocimiento del poder de una práctica reflexiva como herramienta hacia el bienestar docente y la propia percepción de efectividad es relativamente reciente (Farell, 2015).

Bourdieu (en Iturrieta, 2017), por su parte, elabora un concepto de reflexividad desde dos enfoques; por un lado, en la cotidianeidad de la vida personal, en que la reflexividad permitiría ser conscientes de las causas o razones que sustentan lo dicho o pensado, y, por otra parte, la reflexividad de tipo social, que busca ser más objetividad para poder cuestionar lo que él llama el privilegio arbitrario que se le pudiera adjudicar al rol docente. En este sentido implicaría que el docente fuera capaz de verse a sí mismo en su relación consigo mismo y en el rol activo que juega en su entorno profesional. Iturrieta (2017), enfatiza la relevancia de retomar a la reflexividad hermenéutica que permita a la persona distanciarse de conceptos sociales no siempre en favor del auto descubrimiento y valoración del ser.

A pesar de la importancia de dicho proceso reflexivo, no siempre se es consciente de lo que se gesta al interior de la persona tras experimentar sensaciones, interpretaciones y sentimientos fuera de la consciencia y aun si se recurre al uso de distintos mecanismos de defensa que buscan mitigar el malestar tras la imposibilidad de observar la propia causalidad en la construcción de una experiencia vivida desde el malestar, la sola acción de cuestionar las propias percepciones, acciones o creencias lleva a la posibilidad de una reflexión transformadora. Así lo muestra el siguiente relato:

Si, y eso me hace pensar ¿qué estoy haciendo yo como maestro? A lo mejor ni siquiera me estoy dando cuenta tampoco, entonces si es...la pesadez de ser maestro que tengo ahorita viene desde ser estudiante en un contexto en que no creo que sea correcto el rol del maestro, pero así funciona. Y veo a

mis compañeros que no se quejan, ellos no se atreven (Spiderman, sesión 1, septiembre 20, p.17).

Para Kato y Mynard (2015), se requiere construir un mayor nivel de consciencia personal que le permita al docente limitar el peso de su implicación personal en el entorno, diferenciando los aspectos que son del entorno de los que son constructos internos ya que la práctica profesional es un reflejo de la persona del docente. A continuación, un relato al respecto:

Pero yo noto que ese es un problema mío. Yo lo necesito entender. O sea, todas estas cosas que se mueven, cosas tan sencillas, tan simples como un correo, pero sí me hace pensar que es una...o sea, yo me siento tonta (Daria, sesión 1, septiembre 20, p.32).

La importancia de incorporar momentos de reflexión durante y después de la acción docente es clave para Farell (2015), quien plantea que para poder acceder a la personalidad escondida tras roles elegidos a nivel personal y profesional es necesario observar y experimentar el conflicto proveniente de la omisión del cubrir necesidades personales, mantenimiento de la individualidad y estilo propio. En el desarrollo del taller se dieron distintos momentos en los que el docente lograba a través de la reflexión detectar su molestia, más no siempre se presentó la capacidad para identificar su participación activa en la misma al no tener presentes sus distintas necesidades. Así lo manifiestan los siguientes fragmentos:

Me pregunta ¿Qué tanto haces? Inmediatamente conecto con la intensidad, que no se vale que me cuestionen porque es muchísimo trabajo, dejas tu vida en esto ¿no? Dejas atrás otras cosas por la urgencia de tener el trabajo a tiempo, todos te reclaman algo, y un día ya estás harta (Pequeña Lulú, sesión 1, septiembre 20, p. 18).

Rogers (2012), habla de la fuerza de vida que toda persona lleva en su interior cuya función es activar la motivación necesaria para desarrollar las propias potencialidades. Lo llama la tendencia actualizante: es un impulso inherente al hombre que lo induce a ser su mejor versión. La reflexividad es entonces un instrumento inestimable que permite a la persona comenzar un proceso de

exploración no solamente para percibir y aceptar las partes ocultas a la consciencia, sino llegar a una apreciación del sí mismo.

Para Gluyas (2017), el sentido de eficacia personal crece gracias a la propia percepción y reconocimiento esfuerzo implícito en el desempeño docente, al igual que Zee y Kommen (2016), quienes hablan del cómo interpretar los propios sentimientos, pensamientos y acciones para vivirse desde la eficacia personal y evitar la despersonalización. En ambos casos el primer paso es la reflexividad que se hace todavía más necesaria en momentos críticos, llenos de intensidad emocional y necesidad de acceso a recursos propios que permitan generar soluciones viables.

3.2. Puntos de quiebre: debilidades o fortalezas.

Si el docente vive la sensación de haber agotado sus recursos emocionales y académicos, se relaciona desde un endurecimiento emocional que lo lleva a insensibilización y distanciamiento del entorno, y experimenta una sensación de incompetencia o fracaso, es probable que ya hayan existido incidentes críticos durante su práctica docente sin haber sido enfrentados desde el auto conocimiento y claridad. Pese a que durante la formación docente se comienza a manejar el análisis reflexivo de dichos eventos, la intención es descubrir un mayor entendimiento del proceso enseñanza aprendizaje. En el presente trabajo, dicha reflexión se encamina al descubrimiento de creencias o facetas personales.

Para Farrell (2015), un incidente crítico es entendido como cualquier evento suscitado durante una clase que sitúa al docente en una posición de fragilidad a partir de interpretarlo como un problema o reto en lugar de ser visto como un suceso rutinario. Farrell categoriza a dichos eventos como oportunidades de reflexión y análisis dirigidos al auto descubrimiento y en contraposición a la despersonalización como medida mal adaptativa de conciliación frente al entorno.

La intensidad emocional desde la que un docente puede vivir el incidente lo convierte en un punto de quiebre ya sea a favor o en contra y que marca una diferencia en su propia percepción, dependiendo de la mirada desde la que se le

perciba. A continuación, el relato de un evento crítico generador de malestar y la respuesta dada:

Resulta que una alumna se sintió agredida, entonces se molestó y me acusó. Mi superior me mandó llamar y me dijo que arreglara las cosas con ella, me tuve que disculpar. Lo que pasó en ese momento, por ejemplo, yo este...traté de adaptarme, por temor a que no me fuera a acusar otra vez y a tener problemas no puse límites como debí haberlos puesto y eso también me ocasionó problemas. Hoy estoy segura que lo que debí haber hecho es establecer límites en cuestión de su llegada tarde sin negociar y sin tener miedo a perder mi chamba o que me volviera a acusar (Morticia, sesión 3, octubre 4, p. 22).

Estos puntos de quiebre son incidentes confrontativos que pueden generar un sentido de ineficacia. Sin embargo, manejados desde la consciencia, ofrecen la oportunidad de develar aspectos ocultos de la persona del docente, retando sus creencias que influyen en sus interacciones y reacciones negativamente y forzándole a pensar de otra forma. Los participantes del taller pudieron externar en distintos momentos el proceso de fortalecimiento en el que lograron identificar la necesidad de un nuevo acercamiento hacia la reconciliación con el auto concepto. Así lo demuestra el siguiente fragmento:

Logro ver que me exijo más que a los demás. Creo que siempre lo he sabido y ahora estoy tratando de ser más compasiva conmigo misma y poder ver a los demás con más claridad para no ponerlos en un pedestal y tener expectativas realistas tanto en mí como en otros (Violeta, sesión 3, octubre 4, p. 19).

Así mismo, se presentaron momentos en los que se pudo ver el cambio de perspectiva del docente frente a la reflexividad misma y su valor hacia el crecimiento personal, hacia la activación de la tendencia actualizante (Rogers, 2012), como lo muestra el siguiente texto:

En mi caso personal reflexioné y estoy trabajando sobre un sentimiento de culpa. Una culpa pesada y que me duele. El mundo no es para nada un mundo sencillo, el mundo es complejo, hay que abrir los ojos. Tal vez no

tenga qué perdonarme, sentí lo que sentí porque sabía que algo no andaba bien, que algo no me checaba. Valoro esa forma de verlo, me reconforta sin fantasear (Dragón, sesión 3, octubre 4, p. 22).

Rosemberg (2013) en su libro *Comunicación no violenta*, habla del rol tan importante que juega la forma en cómo se construye el diálogo interno y las palabras que se eligen. Distingue la profunda diferencia entre el lenguaje que surge cuando quedan expuestas las limitaciones personales que puede generar vergüenza y culpa, o uno que lleve a una auto evaluación compasiva, que promueva el crecimiento y no el rencor hacia uno mismo. Plantea la relevancia de entrenar para reconocer los momentos en los que la charla interna llena de juicios de valor. De este modo será más factible localizar las necesidades no satisfechas. Algunos docentes participantes lograron plantear con cuidado las palabras para expresarse con honestidad y sin violencia. Así lo manifiesta el siguiente relato:

A partir de ese evento noté que me he abandonado para ser aceptada, reconocida, valorada. Y me he perdido. Me conozco mejor porque puedo identificar mis debilidades y deficiencias, también identifico la emoción que disparó, aunque en este momento todavía no sé qué hacer con ella y superarla, así que la vuelvo negativa. Pero lo veo. Es momento de voltear hacia mí (Lady Di, sesión 3, octubre 4, p. 23).

Del mismo modo, habla del poder integrador del sí mismo hacia la congruencia a través de nuestras palabras. “Somos compasivos con nosotros mismos cuando somos capaces de vincularnos afectuosamente con todas las facetas de nuestra persona y reconocer las necesidades y valores expresados en cada una de ellas” (Rosenberg, 2013, p. 136).

Es así que, algún evento inicialmente considerado como negativo, como un punto de quiebre lleno de malestar puede convertirse en un momento pleno de oportunidades, el más enriquecedor al brindar la posibilidad de reflexionar y recuperar las fortalezas que brotan aún en los momentos inicialmente vividos cómo álgidos. Rosemberg (2013) agrega que, al evaluar nuestras conductas en términos de necesidades insatisfechas, la fuerza para cambiar no vendrá de la vergüenza,

culpa, ira o depresión, sino de un auténtico deseo de contribuir a nuestro bienestar. A continuación, un fragmento que muestra la fuerza detrás de la posibilidad de recuperar un evento como necesario para un logro mayor:

A lo mejor cuando estoy metida en una situación así de fuerte, nebulosa, no alcanzo a ver las cosas en el instante, pero después las veo, regreso y entonces pongo el dedo en la llaga y bueno, paso a paso. No siempre se alcanza a ver algo bueno de entre los escombros. Es bueno comprenderlo. Siempre hay algo bueno o una fuerza que surgió en mí que no sabía que tenía (Pequeña Lulú, sesión 5, octubre 25, p. 37).

Para Cabarrus (2003), el manantial es aquello que hay dentro de las personas y es inalterable, inagotable, acrecentador de la propia capacidad para salir de los momentos más difíciles y explica que cuando se logra hacer consciente el proceso vulnerado que se ha vivido, al reconocer y hacer un camino de curación de las heridas, se abre la posibilidad de crear una vía de liberación potenciado el “pozo” de positividad. El agua que nace del manantial interior de la persona alimenta el “pozo” de las potencialidades y hace que brote al exterior el rostro positivo del corazón. De acuerdo con las tres posturas presentadas, todas las personas tienen todo lo necesario en su interior para lograr el crecimiento y transformación hacia la reconciliación con el sí mismo.

3.3. Resignificación para la reconciliación. Valía ante la vida

La vivencia de una docencia desde el malestar requiere de una percepción negativa del evento, una falta de reconocimiento de las propias fortalezas y del valor de lo logrado. Para que el docente logre construir un significado distinto y positivo a partir de las experiencias vividas a lo largo de su historia es necesario reconocer las carencias o necesidades no resueltas ocultas tras mecanismos de defensa ante la fragilidad desde la que se vive frente a sucesos en su momento confrontativos.

De ahí la importancia de este reconocimiento, el logro de la propia realización y compromiso con la realidad. “Es el camino que lleva a desarrollar plenamente la

dimensión humana: limpiar la herida desde el propio manantial” (Cabarrús, 2003, p. 28). A lo largo del taller se presentó un reconocimiento de la experiencia desde su componente emocional y su comprensión más reflexiva y conciliadora. Así lo demuestra el fragmento a continuación:

Quando sufrimos es cuando hay que hacer un paréntesis y reflexionar. Es decir, mi vivencia de culpa, miedo, coraje, frustración la veo y la vivo ¿desde cuál lente? A veces el lente te puede dar una lectura diferente o un sentir diferente ante lo tácito y objetivo (Dragón, sesión 3, septiembre 20, p. 11).

Asimismo, Larios (2010) plantea la relevancia de aprender a percibir cuándo se percibe un estímulo, ser capaz de percibir las emociones generadas y necesidades latentes. De este modo lograr el conocimiento y reconocimiento de la propia interpretación de la realidad lo cual permite una construcción de significados más acorde con la realidad que se manifestará tanto en el lenguaje verbal como no verbal. Cuestionarse constantemente si la percepción es clara. Durante el taller se dieron momentos de reflexión y cuestionamientos que permitieron resignificaciones importantes. Así lo muestra el siguiente relato:

Las abejas buzcas piensan, se cuestionan. Las abejas buzcas son herejes, herejes en todo el sentido de la palabra. "Aquél que entra en conflicto con el dogma establecido". En esta vida corta tenemos la oportunidad de cuestionar, la libertad de elegir libremente. La libertad produce mucho miedo porque implica hacerse responsable de uno mismo, ser consciente y auténtico (Dragon, sesión 3, octubre 4, p. 31).

Por su parte, Satoro (2018) plantea que el reto del docente para poder reconciliarse con su modo de vivir la docencia es la comprensión que no son las demandas excesivas de la normatividad, sino la decisión tomada de comprometer sus propias creencias ante la normatividad lo que los hace vivir desde el malestar. Del mismo modo, Sánchez (2002) explica que el docente deja de lado las propias necesidades como si fueran irrelevantes y hasta negativas para el equipo docente. La resignificación requiere precisamente retomar lo que es valioso para cada persona, valorar el propio esfuerzo y hacer lo necesario para protegerlo. No es un descenso

en el compromiso con la docencia, es un compromiso e implicación mayor con la persona misma y, por ende, su entorno. A continuación, el cuestionamiento de un docente:

¿por qué tengo que dejar que la aprobación de mis alumnos o superiores mida o me muestre el valor de la calidad de mi clase, de mi trabajo? Yo sé lo que hago, yo conozco a mis alumnos, yo decido de corazón” (Violeta, sesión 3, octubre 4, p. 28).

Desde el punto de vista de Perrenoud (2011), la postura reflexiva hacia una construcción de saberes personales y el desarrollo de competencias del análisis de las heridas es esencial para lograr la integración de experiencias y la sólida construcción del sentido de valía sin necesariamente ser un modelo de excelencia. En otras palabras, el docente necesita descubrir su valor en cada experiencia desde una reflexión ética, propia, para así lograr la reconciliación y resignificación de su persona docente como valiosa. A continuación, el relato de un participante que valora su proceso de auto exploración:

Entonces ha sido todo un proceso de tocar fondo e irme hacia arriba y ha sido de mucho crecimiento y yo lo que he notado que he obtenido de esto que soy totalmente otra persona, he retomado el amor propio y también me doy cuenta que soy más empática hacia el dolor ajeno, por lo que todavía sigo pasando, todavía sigue, pero siento que ya con otra postura (Morticia, sesión 2, septiembre 27, p.24).

Por su parte, Hué, (2012) aclara que el propio concepto de bienestar y percepción positiva no puede ser evaluado por condiciones externas. Es una evaluación hecha por el docente mismo, es decir interna y subjetiva acerca de la satisfacción en la vida. De otro modo no se da el proceso de reconocimiento propio y el sentido de valía carece de fuerza ante los ojos de la persona pues la mirada interior sigue siendo moral. Así lo demuestran los siguientes relatos:

Entonces no puedo decir que ya mejoré, pero por lo menos sí me doy cuenta, es como que...necesito ir descifrando... ¿Cómo puedo hacerle para

identificarlo en el momento? Y ¿cómo puedo mejorar? y ya admito que, no lo estoy haciendo, tengo que decir que no. Pero está bien. La verdad necesito ser más responsable (Violeta, sesión 5, octubre 25, p.26).

Y claro que valió la pena vivir ese infierno porque ¿con qué lo conecté? Con que soy mejor persona y me acepté y soy más fuerte, entonces eso es como...vale totalmente la pena, el dolor, la tristeza, la frustración (Daria, sesión 2, septiembre 27, p.18).

El sentido de valía no sólo abarca la resignificación de la actividad docente, sino de la persona del docente en su totalidad. Lograr esta comprensión y nivel de compasión implica un logro enorme y loable, es un elemento clave para apreciar cada experiencia de vida, cada error y cada acierto como aprendizajes. Es reconocer el esfuerzo que la persona imprime a su vida frente a cada evento. A continuación, el relato de un participante:

Muchos años sentí como un fracaso personal el no haber podido desarrollarme en el periodismo, pero ahorita al hacer la reflexión eh, me da muchísimo gusto decir que, para mí, valió la pena. No me arrepiento de nada de hecho y eso me da muchísima alegría porque me dio a entender que ese no era mi camino, y finalmente estar en la docencia era lo que yo tenía que hacer. Y agradezco mucho esto porque nunca, nunca había sentido alegría por algo que me había causado frustración (Dragón, sesión 5, octubre 25, p.17).

El nivel de auto eficacia percibida está relacionado con nuestra capacidad de respuesta ante las circunstancias. No siempre se tienen estrategias de afrontamiento, o son limitadas. Sin embargo, se pueden aprender en un entorno que busque desde la mirada del Desarrollo Humano, esto es, desde la aceptación la exploración de malestares, necesidades, creencias y sentimientos. Se requiere de espacios personales dirigidos a la activación de la tendencia actualizante.

3.4. Espacios personales; la ineludible necesidad del ser

La reconciliación con quien se es, y la valorización de cada esfuerzo son claves para la construcción del sí mismo positiva y desde el bienestar. Rogers (2012), al hablar de la importancia de impulsar la tendencia actualizante de potencialidades a nivel personal plantea que se requiere de un espacio idóneo dentro de la comunidad, en el que, como ser social, a través de otros se promueva una construcción personal de nuevos estándares que cubran necesidades personales que, a su vez, aportarán beneficios a nivel social. Esto es, ampliar los marcos de referencia existentes.

El logro de la congruencia personal se puede descubrir, explorar, construir y comprender en un espacio específico dirigido a la exploración de necesidades personales que en el caso de la docencia pueden ser parecidos para muchos. Según Griffith (1999), las respuestas a las que un docente recurre como estrategia de afrontamiento ante el entorno y cómo lo percibe, están directamente relacionadas al nivel de apoyo social que le rodea, en este caso la institución educativa. Por su parte, Marzano et al (2012, p. 8.), presentan la importancia de lograr un nivel de reflexión tal que se logre la metacognición; esto es, “Metacognición es el conocimiento acerca del propio conocimiento y el conocimiento respecto del propio desempeño”. Dicha habilidad requiere de reflexión.

Si se va construyendo una vida desde una visión hacia el crecimiento, florecerá, se desarrollará hacia su bienestar y auto conocimiento, sin embargo, si en el transcurso de dicho proceso el entorno no favorece al mismo, se puede entorpecer hasta llegar a distintos niveles de estancamiento y malestar. Implicaría una falla en el logro del crecimiento personal desde el auto conocimiento; en ser lo que se podría ser. Es el caso de muchos docentes viviéndose en espacios poco propicios para alimentar una imagen del sí mismo positiva, en la que la estima y valía personal es cuidada y nutrida en consciencia.

Durante la intervención, los participantes reconocieron el efecto que tuvo en ellos el sólo hecho de haber expresado su sentir con sus compañeros considerándolo liberador y reconfortante. Así lo muestra el siguiente fragmento:

...y lo que me gustó mucho es que te das cuenta nuevamente que no estás solo. O sea, estamos pasando por lo mismo, a veces yo me siento mal conmigo misma pensando que lo que me está pasando es porque yo estoy fallando, que soy muy sensible o que no tengo la fortaleza o lo que sea. Entonces el ver que mis compañeros se sienten de la misma manera, no es reconfortante (Betty Boop, sesión 2, septiembre 27, p.13).

Del mismo modo, se percibió el espacio que proporcionó el taller como una invitación a la reflexión transformadora y aceptante, que crea un puente de comprensión permitiendo la exploración tanto personal como grupal. A continuación, el relato: “Yo me di cuenta de que todo lo que estoy pasando ahorita, sí necesitaba platicarlo y no solamente porque necesitara sacarlo, pero me sirvió bastante escuchar la perspectiva de otros” (Spiderman, sesión 5, octubre 25, p.9).

También se hizo patente en repetidas ocasiones la dureza con la que un docente puede juzgarse desde su marco de referencia, siendo este juicio tan interiorizado que el docente lo obvia haciéndose invisible a sus ojos, excepto a través de compartirlo o escucharlo en un espacio que recibe las experiencias con comprensión y aceptación. Así lo manifiesta el siguiente fragmento:

El suceso más importante fue durante el diálogo que tuve en el grupo donde dije que para mí la vida es un examen, blanco o negro, diez o cero. Mi aprendizaje es que doy mi 100 en todo, es brutal. En todas las etapas académicas o laborales de mi vida me ha ido muy bien, pero hay mucho que dejo de mí en ello, incluida mi salud. ¿Cómo puede uno no ver algo así? Creo que estar en zona gris me pone en peligro, en peligro de perder (Dragón, sesión 1, septiembre 20, p. 24).

Más aún, a medida que los participantes regalaban sus experiencias al grupo, se fue acrecentando el nivel de aceptación y comprensión no únicamente lo que la persona del docente reconoce como experiencias propias, sino que se abre a la

aceptación de experiencias que le son ajenas con la misma aceptación. Así lo revela el siguiente fragmento:

Si dicen “yo me siento así” y yo digo “pues yo no”. Pero qué padre que alguien se sienta así y yo pueda estar empática o entender tal vez el porqué de una mirada o respuesta, porque yo ando en mi cabeza y cada quien andamos en otra cosa, entonces cuando los escucho ha estado padre, porque yo tengo diálogos internos con lo que van diciendo y me gusta ver que puedo entender algo que yo no percibía (Lady Di, sesión 2, septiembre 27, p.29).

Los participantes también hicieron referencia a la fuerza que genera en los integrantes el poder compartir más allá de un nivel impersonal, sino que lograron un nivel de cercanía y confianza que sorprendió a varios. A continuación, una narración que así lo señala:

Fue una sesión sumamente intensa en donde mis compañeros y yo compartimos momentos difíciles de nuestras vidas. Me causó mucha impresión cómo hubo una catarsis en varios de mis compañeros. A lo largo de mi vida he ido con psicólogos o bien con psiquiatras y es la primera vez que comparto en grupo. Es muy diferente y enriquecedor. Me hizo ver el lado humano de compañeros con los que normalmente cruzo pocas palabras en un pasillo. Sentí su tristeza, su rabia, su compasión, su alegría, su amor. Fue un arcoíris de sentimientos. Reflexioné sobre las diferencias entre valores y ética. La mayoría de los valores son impuestos socialmente y muchas veces los aceptamos como borreguitos (Dragón, sesión 3, octubre 4, p. 25).

Conocerse es activar la auto exploración no sólo a nivel personal, en acompañamiento es mucho más enriquecedor pues se construye un puente de comprensión, ya sea por medio de lecturas, o de terapia individual o grupal, o procurando momentos de apertura y honestidad con compañeros como el taller realizado. La búsqueda de espacios que ofrezcan una tregua ante una sociedad demandante y moral, que invite a una reflexión ética, transformadora y aceptante eventualmente fortalece y empodera la propia percepción del sí mismo, define y

fortalece la propia individualidad del docente, restringiendo la sensación de indefensión. La ineludible necesidad del ser.

CONCLUSIONES

El docente como persona se desarrolla en una sociedad con ciertas particularidades que ejerce una fuerte influencia en su formación como individuo. Su interacción con personas, distintos escenarios y momentos de su vida dan forma al tipo de percepción que tiene de sí mismo, de su realidad, así como la manera en cómo toma decisiones y se comporta. Si el entorno es propicio, logrará percibirse con un sentido de valía, que, a su vez, le permitirá desarrollar la capacidad de apertura, aceptación y asertividad frente a ambientes que le pudiesen ser desafiantes. El propósito del taller realizado fue promover el proceso de reconocimiento personal en los participantes, desarrollar un mayor nivel de consciencia tanto en la capacidad para interactuar positivamente con sus entornos, como en la toma de decisiones.

Los elementos clave para la recuperación de datos a lo largo de la intervención fue la observación y reflexión bajo la mirada del Desarrollo Humano a partir de los cuales se detectaron algunos de los componentes que apoyaron o afectaron el proceso de auto realización y bienestar en la vivencia de la experiencia docente, fueran características personales o del entorno en el que se desenvuelven.

A partir del taller de intervención realizado y a partir del análisis de datos obtenidos del mismo, se hicieron presentes tres categorías:

- a) La historia personal, el habitus de cada persona y su influencia en la forma de percibir e interpretar al entorno.
- b) La emocionalidad como punto de encuentro entre el lenguaje del cuerpo y el de la mente
- c) La resignificación de la experiencia docente, la importancia de desarrollar una nueva mirada reconciliadora.

En conjunto, las tres categorías arrojaron información importante respecto a cómo un docente va construyendo su personalidad a partir de aprendizajes sociales a edades tempranas, los cuales van reforzando el autoconcepto. Las reacciones emocionales generadas a partir de esa percepción que se internaliza como persona y como docente apoyan creencias, sentimientos y actitudes que intervienen en la construcción de una vivencia docente sea satisfactoria o no. Una vez manifestadas expresiones emocionales hasta entonces negadas se presentó la necesidad de construir una nueva significación de la percepción docente.

Recuperar la historia personal por parte de cada docente como referente para una mayor comprensión de sus necesidades de pertenencia y aceptación fue muy significativo. La historicidad a partir de la cual cada participante fue construyendo comprensiones personales ofreció la oportunidad de hacerse consciente de el origen de todo un sistema de creencias y expectativas a partir de las cuales se fue forjando una manera de concebir el nivel de valía personal y la opinión no reflexiva de su entorno.

Los participantes compartieron su necesidad de corroborar dicho sentido de valía a partir de fuentes externas como la institución para la cual trabajan, directivos, compañeros, alumnos y familiares. Esta falta de reconocimiento personal es proporcional al nivel de conciencia que se tiene de las propias creencias, sentimientos y comportamientos durante la labor docente. Es así que se manifestó la necesidad de algunos participantes por sentirse necesitados, se exteriorizó el nivel de sobreesfuerzo laboral autoimpuesto y percibido como un indicador de responsabilidad y profesionalismo que, en ocasiones afecta otras áreas de la vida del docente.

Partiendo del hecho de que el entorno docente no siempre ofrece espacios para la exploración de la vivencia de lo que se considera cometer un “error”, y construcción de respuestas compasivas al interior de los profesores queda limitada y en ocasiones eliminada, las dudas respecto a la valía personal y profesional. Sin embargo, en el taller, se hicieron presentes en ocasiones de forma velada y manifestadas en una sensación de molestia en distintos niveles para cada

participante y algunos reportaron que el peso de dicha falta de claridad o comprensión acaba por cobrar la factura, al ser el mismo docente quien en ocasiones pone en duda su nivel de competencia, de eficiencia. De aquí surgió la valoración de pertenecer a un grupo que corrobore y muestre evidencia de las capacidades profesionales, desde una mirada aceptante direccionada a la percepción de una labor docente satisfactoria.

El grupo de participantes de la intervención expresó sentirse muy afortunados por formar parte del equipo de la institución de la que forman parte. Y, pese a que se viven en un ambiente aceptante y colaborativo, se sigue presentando la necesidad de demostrar a los demás la calidad del desempeño profesional en busca de reconocimiento como parte de la construcción personal de un sentido de eficacia personal. Es entonces que surge una sensación de aceptación y pertenencia que, al no proceder del interior, se torna frágil ante cualquier eventualidad.

Del mismo modo se observaron los patrones de comunicación verbal o no verbal en los docentes, su origen en la historicidad de cada participante, y su impacto en la calidad de interpretación y capacidad de respuesta en sus relaciones interpersonales, viviéndose en muchas ocasiones a la defensiva sin motivos necesariamente reales y con limitada apertura a la comunicación auténtica de sentimientos y creencias. Surgen en ocasiones inseguridades, sensaciones de vulnerabilidad que si no son detectadas y afrontadas se pueden vivir como conflictos repetitivos y desgastantes que, al no ser clarificados, terminan por manifestarse como el síndrome de burnout.

El síndrome de burnout surge cuando el docente no logra satisfacer sus necesidades de aceptación, pertenencia y valía personal. Se presenta una combinación de factores externos como la cantidad de alumnos, la carga trabajo, presiones ejercidas por la institución, los colegas, el status o el conflicto de roles, aunados a factores internos de personalidad y de percepción del sí mismo y la docencia en sí, resultando en la paulatina erosión de respeto al docente y la docencia. Se presenta 1) una despersonalización en la que el docente se distancia emocionalmente del entorno, 2) una disminución en la motivación laboral a partir de

una falta de percepción personal de eficacia y el abandono de la búsqueda de la realización profesional, y, 3) el agotamiento emocional por la cronicidad del conflicto entre el concepto del docente ideal frente al real, por lo que el desgaste llega a abarcar el aspecto mental, físico y emocional.

El peso del aspecto emocional en el taller tuvo enorme relevancia en la comprensión y aceptación que lograron construir los docentes de sí mismos. Fue sorprendente para los participantes entender el peso de la experiencia organísmica como indicio inicial de la emocionalidad. De ahí que, al ir reconociendo el lenguaje del cuerpo, se fue descubriendo una nueva percepción e interpretación de las vivencias con el entorno, momentos en los que los profesores hicieron contacto con el lenguaje organísmico y algunos de ellos pudieron reconocer las sensaciones en alguna otra vivencia de su historia.

Del mismo modo, durante la intervención, quedó evidenciado el desconocimiento y falta de familiaridad con la amplia gama de emociones y sus nombres que apoyan al auto descubrimiento y reconocimiento. Al revisar momentos “desagradables” cumbre con todo este “diccionario emocional” se abrió la posibilidad de explorar con una mayor claridad el surgimiento de emociones desbordadas y mal adaptativas no necesariamente acordes a la situación, como pueden ser el enojo, miedo, vergüenza o culpa, aunado a actitudes igualmente ineficaces como el abuso de poder, despersonalización, la responsabilización del otro por falta de resultados, y abandono de ideales. Desde esta nueva posibilidad de ubicar las emociones con mayor precisión, se presentaron momentos importantes de nuevas comprensiones al interior de cada uno y en ocasiones la resignificación de la experiencia.

A partir del ocultamiento de emociones ya sea por percibirse como amenazantes a la propia imagen o por falta de vocabulario o espacios adecuados para su expresión, el reconocimiento del docente mismo hasta ese momento desconocido o inexplorado queda limitado. De aquí que adquiera tanta importancia el acceder a la propia experiencia inicialmente organísmica y reflejándose en la vivencia emocional, así como identificar, reconocer, experimentar, aceptar, explorar y comprender lo sentido, para así poder acceder a una interpretación más objetiva de lo sucedido y

tras lograr un mejor manejo de los sentimientos, conseguir ser más consciente de las reacciones, y adquirir habilidades de respuesta más adaptativas, congruencia.

Cuando las emociones resultan amenazantes, el docente tiende a apelar a distintos mecanismos de defensa para poder salvaguardar el frágil sentido de estabilidad que resguarda la imagen creada de sí mismo. Durante el taller hubo momentos de claridad y honestidad frente a los mecanismos de defensa a los que se recurría, sin embargo, hubo otros momentos en los que surgieron varios mecanismos para favorecer la justificación de emociones y actitudes en un esfuerzo por reducir la tensión y el malestar al enfrentar conflictos internos.

A partir de esta necesidad latente de reconciliación con la vivencia experimentada, con el conflicto entre la imagen introyectada del sí mismo ideal con el sí mismo real, ya sea visible al docente o no, se hace presente la necesidad de una reconstrucción del nivel de consciencia existente, a uno que sea abierto a la aceptación, que permita conocer, reconocer e incorporar al diario vivir el mundo emocional del docente.

Del mismo modo, al no formar parte ni de la historia de vida como persona, ni de la profesionalización docente el estar familiarizados con el proceso de exploración, reflexión y expresión personal desde la libertad, el docente difícilmente reconoce su rol protagónico en el gestionamiento del propio bienestar en su vida laboral.

La relevancia de desarrollar una nueva mirada aceptante y reconciliadora radica en la posibilidad de abrirse a la normalización de una actitud consciente y clara frente a cualquier malestar experimentado. Desde esta nueva postura, el auto conocimiento que se genere a partir de dicha apertura a la propia interpretación de la experiencia presentará una tendencia a la búsqueda de aceptación, a conceder a vivencias y reacciones un nuevo valor, un nuevo significado que rescate la percepción del sí mismo: la resignificación positiva de la vivencia docente y la percepción de la docencia, así como el rescate del placer profesional.

La relevancia de contar con vínculos, redes de apoyo generadoras de puentes de comprensión se hace indispensable toda vez que se desde el Enfoque Centrado en

la Persona ofrece un ambiente de aceptación incondicional y por lo mismo una mirada aceptante que permite a la persona descubrirse con una nueva mirada de comprensión ante sentimientos o actitudes antes amenazantes. El reconocimiento del docente en sí mismo surge a partir de una práctica reflexiva que en gran medida se ha abocado a aspectos de efectividad docente. El presente proyecto enfatizó el valor de la reflexividad frente al aspecto afectivo como herramienta para la procuración de bienestar profesional y desde luego también el personal. Dicha reflexividad vivida desde la hermenéutica permitió al grupo docente la reconciliación con sus propias percepciones y expresiones que al ser simplemente cuestionadas ofrecieron la posibilidad de acceder a la reflexión transformadora, a la posibilidad de aceptar la propia causalidad, es decir a la activación de la tendencia actualizante, del impulso natural por ser pleno. De ahí que la implicación personal del docente frente a desafíos del exterior sea una fuente de información respecto de los constructos internos que influyen en la interacción con el entorno, siendo en ocasiones generadores de conflictos internos que, a su vez, arrojan información respecto de necesidades significativas no cubiertas por el docente.

Durante el taller, los momentos más significativos probaron ser los que activaron momentos de reflexión en torno a puntos de quiebre que, aunque inicialmente fueron percibidos como momentos álgidos, llenos de desafíos, minimizados o rechazados a través del endurecimiento emocional. Sin embargo, dichos eventos ofrecieron la oportunidad de análisis bajo una nueva valoración y reconciliación con la historicidad y la emocionalidad por lo que el auto conocimiento se acrecentó. Los participantes del taller pudieron externar en distintos momentos el proceso de fortalecimiento a partir de dicha reflexión, en el que lograron identificar la transformación en su percepción y que se dio a partir de reconciliarse con sus debilidades, fuentes de fortalezas no percibidas hasta entonces.

Un aspecto transcendental en este viaje hacia la aceptación y el crecimiento es el diálogo interno que construye el docente para consigo mismo no sólo durante los puntos de quiebre, sino en la cotidianidad. Su fuerza radica en la posibilidad de lograr una auto evaluación positiva que percibe a los errores como fuentes de

desarrollo de potencialidades, dejando los juicios aprendidos de lado y enfocándose en el deseo de satisfacer necesidades sin resolver desde la compasión. Algunos de los participantes mostraron su necesidad y capacidad de entablar conversaciones internas amorosas y comprensivas.

Fue así que logaron resignificar momentos críticos desde una percepción inicialmente negativa con sentimientos como el enojo, miedo, culpa o vergüenza, lograr una percepción de gratitud al considerarlos necesarios para el desarrollo y logro de habilidades adquiridas a través de ellos. Diferenciar el origen de la fuerza de la comprensión y aprendizaje que activa la acción, marca la diferencia en la percepción del sí mismo y promueve a la tendencia actualizante desde el bienestar.

Lograr interiorizar el proceso de resignificación requiere precisamente de retomar en el día a día lo que es legítimamente apreciado para cada persona, ser capaces de valorar el propio esfuerzo y cada logro, hacer lo necesario para proteger el sentido de compasión personal. Es construir un nuevo concepto de lo que es la responsabilidad, pero con el bienestar personal como eje central frente a la docencia o cualquier otro escenario. Es conocer y mover los hilos de la motivación intrínseca que despierta la pasión por lo que se hace, un pacto con el docente mismo hacia el respeto y compromiso por cubrir las necesidades que surjan en la mejor de sus capacidades.

Conseguir tal nivel de congruencia es un proceso que indudablemente requiere tiempo y práctica. Del mismo modo, se requirió el espacio para compartir experiencias en los que ser auténtico fue la prioridad, en donde la capacidad para comunicarse creció en la mayoría de los participantes, donde los mecanismos de defensa no fueron tan necesarios a la luz de ser un entorno aceptante y promotor de la reflexión transformadora. El ser del docente se formó a través de sus interacciones, y si éstas se pueden direccionar en consciencia hacia un entorno de crecimiento y aceptación, el marco de referencia de todos sus participantes que originalmente pudiera haber sido rígido e inflexible se ampliará logrando mayor comprensión y aceptación que proveerá a todos sus participantes.

La formación de espacios de reflexión, posibilitan la construcción de una nueva perspectiva desde la cual el auto conocimiento se construye a partir de la validación del lenguaje organísmico, el reconocimiento de emociones e interpretaciones, y la intencionalidad que surge de estas. En consecuencia, se desarrolla una percepción de competencia realista y aceptante, de valía personal proveniente del interior y la mejora de habilidades para la toma de decisiones positivas desde la aceptación y reconciliación con la emocionalidad de la vivencia docente. La revaloración de la persona del docente frente a sí mismo y su entorno.

De acuerdo con Elizalde, Martí y Martínez (2012) se puede pensar que la conciencia opera con una suerte de efecto *zoom* en relación con nuestras necesidades, acerca una necesidad en particular, la cual se hace presente en la conciencia obnubilando todas las demás. Cada uno de los participantes tuvo esta oportunidad de reconocer la necesidad más apremiante a cubrir desde una nueva mirada y reconociendo su capacidad de agencia.

REFERENCIAS

- Arnold, M. (1970). *Feelings and emotions*. The Loyola Symposium. Academic Press.
Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/book/9780120635504/feelings-and-emotions>
- Banco mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018*. Washington.
Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>
- Barceló, B. (2003). *El grupo, un mar de vida*. En Barceló, B. *Crece en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Desclee de Brouwer.
- Barona, M. (2011). *Síndrome del Burnout en la docencia desde la perspectiva humanista Rogeriana*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito.
Recuperado de:
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/5014/SINDROME%20DEL%20BURNOUT%20EN%20LA%20DOCENCIA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20HUMANISTA%20ROGERIANA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bermejo, D. (2012). "Identidad, globalidad y pluralismo en la condición postmoderna", en *Rev. Pensamiento*, Vol.68, No.257, pp. 445-475
- Berne, E. (1976) *Análisis Transaccional*. Editorial Psique. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/110179675/ANALISIS-TRANSACCIONAL-EN-PSICOTERAPIA-Berne-libro>
- Brito, E., Simões, F. y Rodrigues, F. (2013). *La formación del profesorado en Europa (UE 27), sus sistemas educativos y sus resultados*. En International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (521-532), Sevilla, España: Copiarte.
- Boogren, T. (2018) *Take Time for You. Self-care Action plans for Educators*. United States. Solution Tree Press.
- Carretero, M (2015) "La implicación personal del profesor como constitutivo de la

práctica docente". (Tesis doctorado)

Cerecero, I. (2016) *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica Educativa del docente de Lenguas*. [tesis de doctorado. Universidad Autónoma del Estado de México]. Disponible en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65347/TESIS%20Ingrid%20FINAL-split-merge.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Cervantes Holguín, E. (2019). *Vocación frustrada: aproximaciones a la deserción docente en México*. Convergencias. Revista De educación, 2(3). Recuperado a partir de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/1768>

Collie, R. (2014). *Understanding Teacher well-being and Motivation*. University of British Columbia. Vancouver.

Colmenares, Ana Mercedes. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. En Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación. Vol. 3, No. 1, Pp. 102-115. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>

Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind*. Ediciones Destino. Barcelona

Esteve, J. (2005). *Bienestar y salud docente*. Barcelona, Paidós. Revista PRELAC; No.1. p. 117-133.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144744>

Farrel, T. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. NY. Routledge.

García, A. D. (1999). *Introducción a la fenomenología de Edmund Husserl*. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/garcia.htm>

- García, R. (2018). *¿Cuál es la meta de la carrera docente?* Recuperado de:
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/291936>
- García, L. & Carretero, M. (2017) *Intervenir desde la perspectiva de Desarrollo Humano*.
- Gargulio, S. (2017). *Síndrome del Burnout: La Enfermedad de la Idealidad*. Asociación Escuela Argentina de psicología para graduados. Recuperado de:
https://www.academia.edu/40015648/BURNOUT_COMO_PATOLOGÍA_DE_LA_IDEALIDAD?auto=download&campaign=weekly_digest
- Gluyas, R, Cadena, Y, Romero, M, Cinco, M. (2017). *Measuring the subjective well-being of teachers*. Journal of Education, Health and community Psychology. México.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531
- González, A. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 29. Recuperado de:
<http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20%C3%89TICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CUALITATIVA.%20GONZ%C3%81LEZ.PDF>
- Gómez Gómez, E. N. y Alatorre Rodríguez, F. (2014). *La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro*. En Rev. Sinéctica, No. 23. PP. 1-17. Tlaquepaque, Jalisco, ITESO. Disponible en:
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/2597>
- González, D. (2002). *Elaboración de Aprendizajes significativos a partir del procesamiento de las vivencias en experiencias estructuradas*. (tesis de maestría no publicada, Centro Humanístico del Ser).
- Hué, C. (2012). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Revista Fuentes, 12, 47-68. 21/03/ 2019, <http://www.revistafuentes.es/>
- Kato S. y Mynard, J. (2015). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*.

- New York. Routledge.
- Kinget, M. y Rogers, C. (1971) *Psicoterapia y Relaciones Humanas. Tomo II. La Práctica*. Barcelona. Alfaguara.
- Küçüköğlü, H. (2014). *Ways to cope with teacher burnout factors in ELT classrooms*. Social and Behavioural Sciences, 116, pp. 2741 -2746. Turkey. Elsevier LTD.
- Larios, R.; Macías, R. (2010) *Corazón de piedra. ¿yo?*
- Leahy, T. (2012) *How Teachers develop and sustain resilience in their work*. University of London. Discovery.ucl.ac.uk. Recuperado de: http://discovery.ucl.ac.uk/10020685/1/___d6_Shared%24_SUPP_Library_User%20Services_Circulation_InterLibrary%20Loans_IOE%20ETHOS_ETHOS%20digitised%20by%20ILL_LEAHY%2C%20T.pdf
- Leijssen, M. (2009) *Psychotherapy as search and care of the soul*. En *Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales*. Buenos Aires. Gran Aldea Editores, 8 (1), 18-32.
- León, E. A. (2009): *El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger*. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/2690>
file:///C:/Users/ASUS%20VIVOBOOK/Downloads/polis-2690-22-el-giro-hermeneutico-de-la-fenomenologica-en-martin-heidegger.pdf
- Lietaer, G. (1997) Capítulo 1: Autenticidad, congruencia y transparencia. En Brazier, D. (1997) *Más allá de Carl Rogers*. PP. 25-42. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Londoño, R., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía Práctica para construir un Estado del Arte*. Recuperado de: <http://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- López-Fernández D. (2010) *Coaching, PNL e Inteligencia emocional aplicados a la docencia*. JIMCUE, Jornadas internacionales de Mentoring & Coaching. Madrid, España
- López-Yartó, L. (2001). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Luengo, J. (2004) *“La Educación como hecho” en Teorías e instituciones contemporáneas de Educación*. Madrid, biblioteca nueva.
- Maestros y escuelas por Entidad federativa, Nivel educativo, Ciclo escolar y Educación. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/default?px=Educacion_07&bd=Educacion
- Marzano,R., Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. ITESO.Guadalajara, México.
- Marzano, R.J., Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-Mcintyre, J. and Pickering, D. (2012) *Becoming a Reflective Teacher*. Bloomington IN: Marzano Research.
- Mearns, D. y Thorne, B. Capítulo 5: Revisión de las condiciones básicas. En Mearns, D. Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy*. PP. 149-171. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mendoza-Canales, R. (2018): “La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la epojé y la modificación de neutralidad”, en Revista de Filosofía 43 (1), 121-138. Disponible en: <file:///C:/WINDOWS/TEMP/60203-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456550787-2-10-20180608.pdf>
- Moreira, V. (2001) *“La fenomenología como articulación entre teoría y práctica en psicología”*. En Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona*. Santiago de Chile. Universidad de Santiago de Chile.
- Napier, Rodney W. y Gershenfeld, Matti K. (2000) *Grupos: Teoría y Experiencia*. 4ª Edición. Massachussets, USA. Editorial Trillas.
- Nosei, C., Caminos G. (2012). *Escolarización y conocimientos: La formación docente en tensión*. Anuario de ciencias humanas. UNLPam. Argentina.
- Osorio, F. E., y Jaramillo, J. (2013). *Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad*. Ponencia presentada en el XII Congreso "La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana", durante la segunda sesión del simposio sobre políticas de investigación y de innovación. Pp. 1-14.

Disponible en:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15148/Osorio%20y%20Jaramillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2017). Día mundial de los Docentes. Enseñar con autonomía empodera a los docentes. Consultado el 02 de julio, 2020. <https://es.unesco.org/themes/docentes/dia-mundial-docentes>

OVE (2017) México: Deserta 92% de los universitarios: INEGI
Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/291936>
Recuperado de: <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/mexicali/deserta-92-de-los-universitarios-inegi>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. París. Barcelona. Traducción Editorial Grao.

Powell, J. (1969). *Why Am I Afraid to Tell You Who I Am?* Chicago, USA: Argus Communications.

Rian, R., & Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychology Association. University of Rochester. Vol. 55, No. 1, 68-78.

Rogers, C. (2014). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. España

Rogers, C. (1980). *El camino del ser*. Editorial Kairós. Barcelona.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio. Charles Merrill.

Sánchez, J. (2002). *Psicología de grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. España. McGraw Hill.

Sarasola, M. y Von Sanden, C (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. Fusión. Consultoría en desarrollo integral. España. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/3829SarasolaJano.pdf>

- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax
- Simon, S, Howe, L. Kirshchenbaum, H (1977) *Values Clarification*. Hart Publishing Company, Inc. New York.
- Skaalvik, E & Skaalvik, S (2015) *Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?* Recuperado de: Canadian Center for Science and Education. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/>
- UNESCO (2017) *El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/mediaservices/singleview/news/breaking_down_the_silos_between_data_and_information_new_ui/
- Vasilachis, I. (2006). El método. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Pp. 86-89. Disponible en: http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_3/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf
- Waldenfels, B. (2017). *Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl*. Areté. Revista de filosofía. Vol. XXIX, No. 2. PP 409-426.
- Williams and Burden. (1997). *Psychology for Language teachers: A Social Constructivist Approach*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Zee and Koomen. (2016). *Teacher Self Efficacy and Its effect on Classroom Processes, Student Academic Adjustment and Teacher Well-being: A synthesis of 40 years of research*.

APÉNDICES

Apéndice 1. Invitación para docentes de Leguas extranjeras

**MI BIENESTAR
MI PRIORIDAD**

ME RECONOZCO Y ME ACEPTO

UN ESPACIO DE RENOVACIÓN PERSONAL

Para profesores de lenguas que valoren su bienestar durante el ejercicio docente.

Facilitadora
Laura María Zurutuza Roaro
33 2010 2426

MIS RECURSOS EMOCIONALES

SU DETECCIÓN **EXPLORACIÓN** **COMPRENSIÓN** **INTEGRACIÓN**

ANTE PROCESOS ANTE ALUMNOS ANTE AGOTAMIENTO

**RECUPERANDO MI REALIZACIÓN PERSONAL Y
LIBERTAD DE DECISIÓN**

SEPTIEMBRE 14
SEPTIEMBRE 28
OCTUBRE 5
OCTUBRE 12
OCTUBRE 26

20 horas para tí.
5 SESIONES SABATINAS
9:00 a 12:00
**Y CONVIVENCIA
EN LINEA**

Apéndice 2. Consentimiento informado

Comité de Ética

Forma de consentimiento informado

Título:

LA VALORACIÓN DE LA PERSONA DEL DOCENTE; UN PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN Y FORTALECIMIENTO PERSONAL.

MI BIENESTAR, MI PRIORIDAD.

Propósito

El presente taller tiene como objetivo el promover el proceso de reconocimiento personal en el docente a nivel emocional, así como crear consciencia en su toma de decisiones e interacciones; que sea capaz de identificar, explorar, comprender y aceptar la influencia de su mundo emocional en la construcción de una docencia satisfactoria.

Se solicitan profesores que pertenezcan al Departamento de Lenguas del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara y que cuenten con amplia experiencia en la enseñanza de Lenguas extranjeras. El taller se llevará a cabo durante 5 sesiones con una duración de 3 horas.

Riesgos

Ningún riesgo es esperado para los participantes.

Beneficios

El beneficio de este proyecto no solo será obtener información que permita la mejor comprensión del mundo emocional del docente desde la mirada del Desarrollo Humano. Apunta a promover el florecimiento de un proceso personal enfocado al auto conocimiento de los participantes en la construcción de una docencia vivida desde el bienestar al tiempo que se cimentan alternativas personales para el fortalecimiento personal.

Participación y Retiro Voluntario

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

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee sin consecuencia alguna.
2. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos.
3. Que las sesiones donde participe serán video y audio-grabadas con fines académicos de supervisión e investigación por parte de los profesores de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud.

4. Que las sesiones serán conducidas por la Lic. Laura María Zurutuza Roaro, alumna de la maestría en Desarrollo Humano.
5. Que serán un total de 5 sesiones con una duración aproximada de 3 horas, los días y en el horario que se acuerden, en un lugar adecuado para la actividad.
6. Que en caso de requerir o solicitar una atención posterior será canalizado por la profesora encargada a un servicio adecuado a mis necesidades.
7. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la profesora de la asignatura, Dra. Navarro Becerra Ana Araceli, al correo electrónico anaaracelin@iteso.mx

Confidencialidad

Los hallazgos se resumirán y serán informados en un reporte académico. Los participantes serán identificados con el uso de pseudónimos, los nombres reales no aparecerán en ningún registro, ni cualquier otro dato que permita la identificación de los participantes. Las grabaciones de las entrevistas serán guardadas bajo llave y en un dispositivo electrónico. El encargado de esta información será el alumno junto con el director del proyecto Dra, Carrera Jiménez Martha Leticia y estarán disponibles por un lapso de tres años para académicos y alumnos del programa que justifiquen el acceso a los datos.

Recibirá una copia de esta forma de consentimiento informado para que se quede con ella.

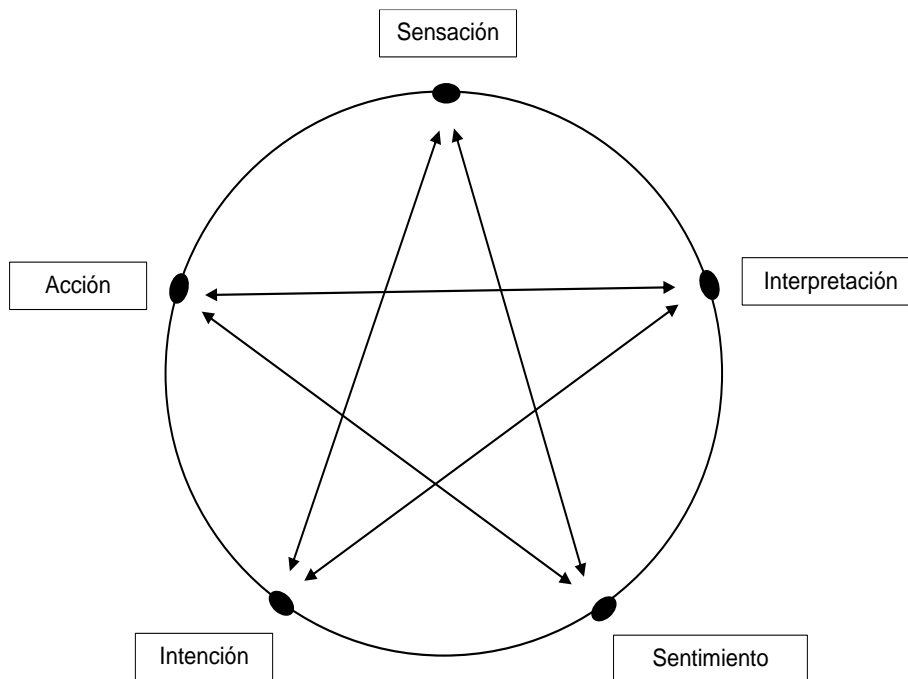
Si está dispuesto a participar de este proyecto, por favor firme abajo.

_____ Fecha _____
Nombre y firma del Participante

Laura María Zurutuza Roaro
Facilitadora

Fecha: 20 de septiembre 2019

Apéndice 3. La rueda de la consciencia



Apéndice 4. Rueda de las emociones de Plutchik

