

# **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**



## **ACOMPañAMIENTO DOCENTE: DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL (DURANTE LA PANDEMIA POR EL VIRUS SARS-COV-2)**

---

**TRABAJO RECEPCIONAL** que para obtener el **GRADO** de

**MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO**

Presenta: **CARINA BUENROSTRO JIMÉNEZ**

Tutor: **NÉSTOR VELÁZQUEZ BARRERA**

Tlaquepaque, Jalisco, 10 de junio 2023.

## **DEDICATORIA**

Dedico el presente documento, que fue un aprendizaje en diversos aspectos y al mismo tiempo el cierre de un ciclo.

A mi mamá, que me ha apoyado incondicionalmente en mi camino de vida.

A mi hija, que es mi mayor motivación y luz.

Y a mí misma, por el esfuerzo de cerrar esta etapa.

## **AGRADECIMIENTOS**

La gratitud es un sentimiento que me lleva a la humildad, a reconocer el valor de la aportación de todas las personas que hicieron posible el encontrarme en este camino.

Agradezco a las instituciones educativas que me apoyaron para iniciar este viaje y que también son parte de mi vida laboral.

Agradezco a los maestros de la MDH, que fueron mis guías y compañeros en esta montaña rusa.

Agradezco a Marlé Carretero, por su apoyo y perseverancia para que yo tomara este curso y lograra por fin cerrar un capítulo.

Agradezco profundamente a Néstor Velázquez Barrera, mi asesor del REP, por su valioso acompañamiento en la construcción de este documento, ha significado mucho para mí.

## RESUMEN

El presente trabajo es un Reporte de Experiencia Profesional (REP), elaborado al auspicio de la opción para la obtención del grado de Maestría en Desarrollo Humano (MDH) que el taller para la adquisición de grado: PRROGRADO ofrece a egresados de maestría del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), mediante la recuperación de la experiencia profesional del aspirante al título. En este REP se conjugan elementos experienciales, conceptuales y metodológicos para dar cuenta de la labor profesional de su autora, en tanto profesional que en su quehacer cotidiano hace vida los conocimientos obtenidos en la MDH, al tiempo que desempeña un cargo directivo en una escuela de educación media superior de la localidad. Este trabajo se sostiene desde dos centros generales, por una parte el entramado filosófico, epistemológico y metodológico del campo de conocimiento denominado Desarrollo Humano y el otro eje comprende la sistematización de la intervención de campo llevada a cabo durante el periodo de tiempo comprendido: del 24 de agosto de 2020 al 9 de julio de 2021, dicha intervención tuvo como propósito general: a) Establecer una relación interpersonal acompañante desde los atributos relacionales propios del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) con el cuerpo docente del centro educativo referido y como propósitos adyacentes: b) Reconocer el estado de incongruencia, vulnerabilidad, o angustia suscitada por el COVID19 y c) Resignificar la experiencia de incongruencia, vulnerabilidad, o angustia suscitada por el COVID19 del cuerpo docente adscrito al centro educativo referido, para ello se elaboró un cuestionario denominado: La experiencia docente en tiempos de pandemia, que sirvió para recuperar las voces de los docentes. En el marco del derecho a la privacidad se emplean seudónimos para referirse a la población objetivo de estudio. Los referentes teóricos más representativos de esta obra son: Carl Rogers (1985) autor del ECP, Lafarga (2005) en lo referente al campo Desarrollo Humano y Urrutia Aguilar, M. E., Jaimes Medrano, A., & Arburto Arcienega, M. B. (2022) para el devenir de la resiliencia. Para el procesamiento de la información nacida de la intervención, se empleó la metodología cualitativa, así como algunos recursos propios de la metodología cuantitativa; por su parte, el método fenomenológico y de estudio de caso sirvieron para delinear las categorías de análisis al tiempo que dieron respuesta a las preguntas de análisis central y adyacente. Este trabajo se compone de cuatro capítulos, en el primero se presenta la trayectoria profesional de su autora, la pertinencia, relevancia, justificación y aportación al campo del Desarrollo Humano del REP y labor realizada; el segundo capítulo expone la ligadura entre la práctica profesional y el Desarrollo Humano, el impacto social de la praxis profesional en cuanto al desarrollo de la población de estudio, consideraciones éticas y también se presentan las voces de los destinatarios de la intervención; el tercer capítulo expone las posibilidades futuras de desarrollo del contexto social y del desempeño profesional de su autora; finalmente en el capítulo cuatro se presentan conclusiones nacidas de la intervención, de la experiencia de trabajar en la construcción de este REP y propuestas que se piensan naturales del trabajo.

**Palabras clave:** Relación interpersonal, habilidades para el acompañamiento, pandemia, resignificar, resiliencia.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. LA EXPERIENCIA LABORAL.....	4
1.1 Síntesis de la Experiencia de Trabajo actual .....	4
1.2 Antecedentes de la trayectoria laboral.....	9
1.3 Justificación que sustentan la relevancia social del REP .....	11
1.4 La aportación del REP al campo del Desarrollo Humano (DH) .....	19
1.4.1 Objetivos central y adyacentes .....	24
CAPÍTULO II. VINCULACIÓN CON EL DESARROLLO HUMANO .....	26
2.1 Desarrollo Humano en tiempos de pandemia.....	26
2.1.1 Enfoque Centrado en la Persona piedra angular del Desarrollo Humano .....	28
2.1.2 Las relaciones interpersonales acompañantes.....	32
2.1.3 Actitudes relacionales facilitadoras como un estilo de vida personal.....	36
2.2 Impacto Social.....	39
2.2.1 Pandemia por COVID-19: impacto educativo.....	44
2.2.2 Resiliencia docente .....	51
2.2.3 Resignificación en la práctica educativa.....	54
2.3 Consideraciones Éticas. La Carta de consentimiento informado .....	56
2.4 La voz de los participantes .....	57
2.4.1 Metodología Cualitativa: focalización empírica.....	68
2.4.2 Métodos Cualitativos .....	69
CAPÍTULO III. PROSPECTIVA SOCIAL Y EJERCICIO PROFESIONAL .....	72
3.1 Mejoras sociales posibles .....	72
3.2 Desempeño profesional: un área en constante desarrollo.....	74
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	75
4.1 Elementos conclusivos de la intervención.....	75
4.2 Apropiación del conocimiento .....	77
4.3 La experiencia de construir el REP .....	79
4.4. Consideraciones finales y propuestas.....	81
REFERENCIAS .....	83
APÉNDICES .....	86
APÉNDICE 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	86
APÉNDICE 2: CUESTIONARIO LA EXPERIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....	88

## INTRODUCCIÓN

*“Comunicarse es un riesgo que vale la pena correr”*

*Bartomeu Barceló.*

En el presente trabajo se presenta la reflexión que surge de la recuperación de la experiencia profesional de la autora. Se focaliza en una intervención que se desarrolla a partir del acompañamiento a docentes de educación media superior durante el periodo de la pandemia por el virus SARS-Cov-2; se aborda desde el campo de conocimiento Desarrollo Humano (DH) y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), así como aportaciones de la psicología Humanista Existencial, de la Pedagogía y la informática, lo que hace de este trabajo un documento de corte interdisciplinar ya que para su realización se traspasaron lindes disciplinares para su cabal conformación ya que como lo afirma Gómez Gómez (2013) “La interdisciplinariedad es producto del desarrollo de la ciencia” (p.23) de manera que todo trabajo que pretenda abonar a un campo del saber como lo es el presente, obligadamente traspasará lindes disciplinares.

Lafarga (2005) expresa que el “Desarrollo Humano se entiende como diversas formas de facilitar el desarrollo personal e individual y de promover las relaciones interpersonales” (p. 6), la intervención realizada se focalizó en el acompañamiento de los docentes en la búsqueda de herramientas, habilidades y capacidades que les ayudaran tanto en la implementación de sus clases como en la gestión asertiva de los cambios que se vivían en el tiempo en que se intervino. En este sentido es preciso expresar que el foco de la intervención está en el establecimiento de un tipo de relación interpersonal característico del Desarrollo Humano, el cual establece seis atributos relacionales que detonan el progreso personal.

Las preguntas de análisis a las que se buscó respuesta en este REP son tres: ¿Se estableció una relación interpersonal acompañante desde los atributos propios del Enfoque Centrado en la Persona, al personal del plantel educativo? ¿Se reconoció el estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia suscitado por el COVID-19? ¿Se resignificó la experiencia de incongruencia vulnerabilidad o angustia causada por el COVID-19, de la población atendida?, es importante expresar que las preguntas de análisis

fueron una guía para esquematizar la intervención, sin embargo, como lo menciona Tudor (2011) la relación facilitadora se construye en el encuentro; o como lo expresa Mearns & Thorne (2003) “la relación es la terapia y no una preparación para la misma” (p. 150). Es decir, la relación de acompañamiento a los docentes por sí misma fue el medio para el desarrollo y crecimiento personal y profesional de sus actores.

Este trabajo presenta las experiencias de los participantes, así como las de su autora, experiencias que se formalizaron con elementos conceptuales y metodológicos propios del DH, entendido como el resultado de que dos o más personas a través de una relación interpersonal con ciertas características, “se den la libertad para ser, es decir, para asumir como propios su pensar, su sentir y su actuar” (Lafarga, 2005 p. 9) y temáticas de actualidad concernientes específicamente a la pandemia por COVID-19, un acontecimiento a nivel mundial que provocó un cambio radical en el estilo de vida de las personas, las tecnologías de información y comunicación (TIC) que se convirtieron en el principal recurso para ofrecer el servicio educativo y el concepto de resiliencia como la capacidad de las personas para sobreponerse de la adversidad, todas estas temáticas abordados desde el contexto educativo.

La educación es una incansable vorágine, en constante dinamismo y evolución, en ocasiones más rápida que el proceso de adaptación de los actores que intervienen en ella (docentes, alumnos, directivos, padres de familia, personal de apoyo a la educación). Los docentes, población en la que se basa este REP, en un esfuerzo continuo por ir a la par de las políticas educativas, en ocasiones se viven agotados, estresados, incompetentes, sobre exigidos en sus conocimientos y pedagogía, y en algunos casos también se vive en soledad el afrontamiento de estas situaciones, posiblemente consideradas como adversas. Desde este escenario, se considera prioritario, prestar atención a los recursos que se brindan para el bienestar de los maestros y de la sociedad, por su parte a los directivos como líderes educativos, les corresponde acompañar a la comunidad escolar en los procesos de desarrollo personal y profesional.

Ser docente, alumno, directivo, etc., los roles que tiene una persona son inherentes, es decir, no se separan, todos integran a la persona, generalmente la esfera personal es la que mayor impacto tiene en todas las demás, de ahí la importancia de atenderla. En el capítulo dos se expone cómo es que la vivencia personal impacta en el desempeño laboral docente y éste a su vez en el contexto social educativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este Reporte de Experiencia Profesional (REP) consta de cuatro capítulos; en el primer capítulo se contextualiza la trayectoria profesional de su autora, también se expone la relación y aportación del REP al campo de conocimiento: Desarrollo Humano; el segundo capítulo presenta la vinculación del desempeño laboral y/o práctica profesional de su autora con el Desarrollo Humano, es decir, corresponde al marco referencial que ofrece un sustento teórico a la intervención. Se comienza con conceptos esenciales del Enfoque Centrado en la Persona y los principales atributos de la relación acompañante, posteriormente se presenta el impacto educativo derivado de la pandemia, se expone un cambio forzado en la modalidad de enseñanza y se incorpora el concepto de resiliencia como la capacidad que los docentes desarrollaron para adaptarse a la nueva realidad y resignificar las experiencias de incongruencia angustia o vulnerabilidad ocasionadas por la contingencia sanitaria. También se exponen las consideraciones éticas, fundamentales para la práctica del profesional en Desarrollo Humano y por último se presenta la voz de los participantes, desde el procesamiento de la información para dar respuesta a las preguntas de análisis, un ejercicio hermenéutico a partir del cual se comunica al lector lo encontrado en la intervención; en el tercer capítulo se presentan las mejoras sociales y posibilidades de desarrollo tanto del contexto social como del desempeño de la autora; finalmente en el capítulo cuatro se exponen las conclusiones surgidas de la intervención y de la experiencia de construir este REP así como propuestas en vías de mejorar la práctica del arte de facilitar el progreso personal.

## **CAPÍTULO I. LA EXPERIENCIA LABORAL**

*“Educar es seleccionar de todo lo que conocemos aquello que nos parece más relevante e importante para transmitirlo”*

*Fernando Savater*

En este capítulo se presenta de manera general y a grandes rasgos, aspectos que se consideran esenciales en el encargo que la autora de este trabajo desempeña en la actualidad, lo que supone ejercitar una perspectiva observadora, que consiga describir las tareas y responsabilidades que el día a día le demandan, para ello será obligado hacer referencia a la educación pensada como andamiaje que sostiene a la persona y a la persona como elemento constitutivo de la sociedad, lo que conduce a concebir a la educación como columna fundamental de las sociedades contemporáneas.

De esta manera la educación será un concepto redundante en este documento, dado que la autora ejerce el puesto de subdirectora administrativa en un centro de enseñanza del estado de Jalisco. El plantel fue fundado en 1987, inicialmente como extensión de otro centro educativo y en 2010 surge como escuela independiente con sistema escolarizado de turno matutino y una matrícula de 500 alumnos; se ofertan dos carreras técnicas: técnico agropecuario y técnico en ofimática; con 14 grupos de entre 35 y 40 alumnos cada uno.

### **1.1 Síntesis de la Experiencia de Trabajo actual**

Actualmente, el cargo que desempeña la autora es la subdirección administrativa, que comprende la supervisión de tres departamentos: 1) recursos humanos, 2) planeación y financieros, 3) materiales y servicios, además de las funciones propias del cargo. El horario de trabajo es de 7:15 a 15:15 horas de lunes a viernes. Ubicada aproximadamente a una hora de distancia de la zona metropolitana de Guadalajara que es donde la autora radica actualmente, todos los días laborales, ella se traslada a la localidad en donde se encuentra la escuela.



Entre sus responsabilidades, está la de supervisar que la escuela se abra a tiempo, anteriormente se contaba con el apoyo de una persona de prefectura que se encargaba de ello, pero a falta de ese colaborador, le corresponde directamente abrir la institución; también está a cargo de supervisar la infraestructura del plantel, es decir, que los edificios (salones, oficina, biblioteca, sección de consumo, talleres de cómputo, taller de agroindustrias, vivero, invernadero, caseta pecuaria, sanitarios) y mobiliario, se encuentren en condiciones adecuadas para su uso.

En caso de daño en la estructura del inmueble, debe elaborar un reporte y notificar a la unidad de protección civil para la revisión y dictamen correspondientes. En cuanto al mobiliario, al término de cada semestre se realiza un inventario, se manda a mantenimiento lo que se requiera, o en su caso se hacen gestiones con otras instituciones educativas para recibir material en mejores condiciones o para donar el que ya no se requiere.

En el área de recursos financieros, se elabora el proyecto semestral de necesidades del plantel, para presentarlo al director de la institución y al comité de padres de familia, cabe mencionar que el comité de padres de familia es quien capta las aportaciones voluntarias del alumnado, a través del proyecto se establecen prioridades para la aplicación de los recursos monetarios y el comité de padres de familia las valida una vez validadas las prioridades, le corresponde a la subdirectora administrativa vigilar el ejercicio del presupuesto y supervisar la elaboración de informes de ingreso y egresos.

Otra de las funciones que se realizan, es la organización de las sesiones de trabajo colectivo para la elaboración del Plan de Mejora Continua (PMC) (Secretaría de Educación Pública, 2022), estas sesiones son dirigidas por el director del plantel, por su parte, la subdirectora, se encarga de dar seguimiento de su implementación durante el semestre y enviar a las autoridades correspondientes, los reportes de avances de las metas planteadas. A través del PMC, los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGTEAyCM) son monitoreados para su correcto funcionamiento.

El área académica, también comparte una función con el subdirector académico, es la elaboración de la estructura educativa, que consiste en designar las funciones que desempeñará el personal de la institución. Se asignan las materias, los grupos, la carga horaria y/o actividades de descarga académica,

que corresponde a actividades distintas a las horas frente a grupo como clubs, cargos directivos o administrativos.

La subdirectora administrativa también está a cargo de recabar y reportar los indicadores de gestión del plantel; La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), utiliza dos plataformas para recabar indicadores, una es el Sistema de Gestión Educativa y Planeación (SGEP) y el otro es Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS), en ambos sistemas se recauda información estadística de los planteles, es decir, matrícula, indicadores de aprobación, reprobación, deserción, eficiencia terminal que corresponde a la cantidad de alumnos –por generación- que concluyen sus estudios de nivel medio superior plantilla de personal, datos sobre la infraestructura y ubicación del plantel; después de recoger la información se captura en plataformas digitales. Además, hay otra estadística que se reporta a nivel estatal en la Delegación Regional de la Secretaría de Educación (DRSE) denominada Estadística 911, la cual contiene los mismos indicadores de la plataforma SIGEEMS, la diferencia es que dicha información es solicitada a nivel estatal.

La escuela participa en eventos culturales y deportivos, algunos de ellos, organizados por el H. Ayuntamiento del municipio y otros por el plantel, la logística de los eventos que organiza el plantel está a cargo de la subdirectora administrativa y el subdirector académico, ambos subdirectores se distribuyen las funciones de acuerdo con lo que se requiera y conforme a los recursos que se tengan en el momento.

Dentro de los departamentos que forman parte de la subdirección administrativa, el área de recursos humanos no tiene una persona como responsable, por lo que las funciones de esta área, las realiza la subdirectora administrativa directamente. Entre las actividades principales que se llevan a cabo están, realizar trámites administrativos del personal tales como: prestaciones, deducciones, préstamos, estímulos al desempeño, atender y reportar las problemáticas de pago, registrar y reportar las incidencias, revisar los expedientes de las personas que concursan en las convocatorias de promoción horizontal o vertical y llevar a cabo los procesos de selección del personal de reingreso o nuevo ingreso por tiempo fijo, específicamente entrevistar a los candidatos, seleccionar a aquellos que cumplen con los requisitos y el perfil profesional solicitado, elaborar los expedientes y presentarlos al comité de la institución, para la evaluación y selección del personal idóneo. Una vez concluidas las actividades descritas, se elaboran

expedientes de los candidatos definitivos y se remiten a las oficinas centrales de la DGETAyCM para su autorización.

En las funciones de este departamento, el aspecto más sensible es la atención a las problemáticas de pago y el reporte de incidencias. Ambas generan malestar o inconformidad al personal, por lo cual, cuando se acercan a la subdirección administrativa para solicitar alguna aclaración, lo hacen con molestia y en ocasiones, al no solucionar prontamente la aclaración solicitada, su malestar incrementa, por lo que es esencial que la atención que se brinde sea empática con su sentir. En las problemáticas de pago, ni la institución educativa ni la subdirección, tienen injerencia, el pago de los trabajadores lo emite directamente la Dirección General no la institución por lo que, hacer un reclamo o solicitar una aclaración es un proceso que requiere tiempo, lo que está en las posibilidades del área, es notificar al personal sobre el avance de su resolución.

En lo que respecta al registro y reporte de incidencias, estas se realizan directamente por la subdirectora administrativa. Las incidencias son retardos y/o faltas de asistencia injustificadas, con base en el Manual de Normas para la Administración de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación Pública, en apego a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, (Secretaría de Educación Pública , 2009) existen sanciones para estas incidencias en forma de descuentos económicos. Sin embargo, una de las acciones que se llevan a cabo para tener consideración a las situaciones personales que los colaboradores comentan, la subdirectora administrativa funge como mediadora entre la parte directiva y el trabajador; en este diálogo se hace, de manera interna, una llamada de atención al personal y se llega al acuerdo de reponer la jornada laboral en algún evento en que la institución requiera apoyo, en un horario diferente al de una jornada laboral, por ejemplo: en la aplicación de exámenes de admisión (que se programan en sábado) o en la promoción académica de la escuela en instituciones de educación básica con turno vespertino (secundarias).

Desde hace cuatro años, la autora desempeña las funciones de ambos cargos, es decir, subdirectora administrativa y encargada del área de recursos humanos, es importante destacar que previamente fungió como docente durante once años, con actividades frente a grupo, por lo cual identifica las problemáticas que tienen los maestros en el trato diario con alumnos y con compañeros de trabajo, así como las emociones y estados de ánimo que se generan de esas situaciones, lo que le permite ser empática con las

problemáticas del personal. Haber desempeñado funciones como docente es un recurso que le ha permitido un equilibrio entre la visión de un cargo directivo y uno docente.

En el plantel, existe cierta división entre ambos roles (docentes y directivos); como directivos, se tiene un objetivo: propiciar las condiciones necesarias para ofrecer un servicio educativo de calidad, se priorizan las necesidades de atención al alumnado y en esta decisión en ocasiones, se descuidan las necesidades del personal docente. La atención se centra en los alumnos y la exigencia en el desempeño de los maestros. Si además de esto, se agrega la falta de personal, una consecuencia es docentes con sobrecarga de trabajo, se tienen maestros que presentan estrés laboral, desmotivación, poca disposición y un sentimiento de desvalorización de su trabajo. Aun cuando algunos directivos se desempeñan, en una menor carga horaria, en actividades frente a grupo, su postura siempre es la de un jefe de departamento, subdirector o director.

Desempeñar las funciones del departamento de recursos humanos y trabajar directamente en las problemáticas que presenta el personal, ha contribuido al acercamiento por parte de los maestros, para solicitar apoyo en las dificultades y desacuerdos que tienen con alumnos, compañeros de trabajo o con padres de familia; asimismo ejercer como subdirectora administrativa, ha hecho posible abrir un canal de comunicación entre ambos roles, para dar soluciones más asertivas a estas problemáticas, que anteriormente se solucionaban con llamadas de atención en lugar de diálogo.

En este sentido, se considera un recurso provechoso la experiencia docente y directiva de la autora, ya que valiéndose de su experiencia ha sido posible poner al servicio de los docentes, un diálogo imparcial, que habilita a los directivos en la toma de decisiones, y enfatiza la responsabilidad que docentes y directivos tienen como servidores públicos a cargo de una misma institución educativa. El diálogo imparcial referido, sirve también para exponer a los directivos las problemáticas, dificultades y/o carencias que tiene un docente en su día a día y como es que éstas le afectan a nivel personal, en su estado de ánimo, lo que a su vez llega a repercutir en su desempeño laboral. El punto es ayudar a ambas partes, docentes y directivos, a ser empáticos sin que ello implique descuidar las funciones respectivas, y hacer manifiesto el poder facilitador del diálogo.

Las relaciones interpersonales tienen su grado de complejidad y al analizar las acciones que llevo a cabo en el cargo como subdirectora administrativa y encargada de recursos humanos, descubrí que es

posible hacer presentes las condiciones y actitudes necesarias para promover relaciones interpersonales de crecimiento y para acompañar a las personas.

## **1.2 Antecedentes de la trayectoria laboral**

Originaria de Tepic, Nayarit, viví en la Ciudad de México (CDMX) hasta los 12 años cuando concluí mis estudios de primaria, entonces sucedió el sismo de 1985 en México, razón por la cual mi mamá decidió enviarme a Nayarit con mis abuelos, es decir, que durante los primeros años de vida, me crié con mi abuela y lejos de mi madre. Al cabo de un año regresé con mi mamá a la Ciudad de México en donde concluí mis estudios de primaria. Esta etapa de vida, la considero muy significativa para la formación de los valores éticos y morales que actualmente rigen gran parte de mi persona, en los ámbitos privado, laboral y como profesionista. La escuela primaria en la que estuve además de ser primaria y secundaria, era una escuela para formación de educadoras; recuerdo la rigurosidad de mis maestras, egresadas de ahí, sus métodos de enseñanza dinámicos, su preparación profesional me parecía impecable, la relación maestro-alumno cálida, pero con límites bien definidos, el respeto que generaba su persona me parecía admirable.

Estos valores de responsabilidad, empeño, organización, aprecio por el estudio eran reforzadas dentro de mi ambiente familiar, específicamente por mi mamá. Ella es madre soltera, hija mayor de una familia de cinco hermanos, única mujer, muy joven se salió del núcleo familiar y se mudó lejos de su familia para tener la oportunidad de crecer profesionalmente, una mujer independiente, autosuficiente y con un gran deseo de superación. No tuvo oportunidad de terminar el bachillerato en su momento, se dedicó a su familia (a mí), pero posteriormente su deseo de prepararse profesionalmente la impulsó a terminar la preparatoria abierta, hacer una licenciatura y una maestría. Sin duda un gran ejemplo a seguir.

Otro acontecimiento que me llevó hasta donde estoy actualmente, fue el cambio de residencia al término de mis estudios de primaria, en esa época nos mudamos a la ciudad de Guadalajara, en donde he vivido desde entonces. El cambio fue difícil para mí. Poco después de llegar a Guadalajara, mi abuela falleció, situación que generó un caos en mi vida, recuerdo la secundaria como una etapa de confrontación, soledad, enojo, sentí que navegaba sin rumbo, me perdí un poco a mí misma, se ensombreció mi carácter. Cuando logré restablecerme, me di cuenta de que mi carácter se había hecho

más fuerte, me había hecho una persona introvertida, reservada para mostrarme a los demás, pero más sensible ante las dificultades ajenas.

En la preparatoria continué reconociéndome a mí misma, pero ya con mayor calma y equilibrio, la diversión fue característica de esta etapa, mi sonrisa comenzó a ser muy distintiva porque por algunos años estuvo escondida, pero también fui selectiva para mostrarla. En el aspecto de formación profesional, la preparatoria fue significativa porque estuve en grupos en donde mis compañeros eran muy competitivos, lo que me llevó a exigirme lo mejor de mí.

Al terminar la preparatoria tenía definida mi intención de estudiar medicina, apliqué para una universidad pública, pero no fui admitida, esperé un semestre para intentarlo nuevamente. La mayoría de mis amigos continuó sus estudios universitarios y yo entré a trabajar a una librería, mi primer trabajo. Durante ese tiempo me distancié de mis amigos de la preparatoria porque sus estudios de medicina absorbían la mayor parte de su tiempo, fue entonces que comencé a dudar sobre la carrera que había elegido. La intención de trabajar sólo un semestre se convirtió en un año. En parte porque ya no estaba segura de estudiar medicina, pero también porque la experiencia de trabajar era muy gratificante, disfrutaba mucho las actividades que tenía, catalogar, clasificar, ordenar libros, atender y sugerir a los clientes. Descubrí que tenía habilidad para escuchar, organizar la información en mi cabeza y percibir más allá de las palabras. Cuando llegó el momento de tomar la decisión y elegir una carrera profesional, decidí estudiar psicología.

Estudié psicología en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), esta etapa se definió por la diversidad. Tuve la oportunidad de explorar diferentes áreas de la psicología y mientras más conocía, más satisfecha estaba de la decisión que había tomado. El área que más llamó mi atención fue la psicología clínica y es hacia donde quería dirigirme, pero al terminar la carrera, mi camino se fue hacia otro lugar, un lugar en el que, a pesar de la admiración que tenía desde pequeña, no quería ejercer: la educación.

Cuando concluí mis estudios universitarios, se presentó la oportunidad de tener una plaza en el sector educativo, se trataba de un trabajo estable y entonces acepté, sin estar plenamente convencida y así comenzó esta historia. Entré a trabajar a un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)

que se ubica en Ixtlahuacán de los Membrillos, mi actividad principal: docente. Comencé con mucho miedo, estar frente a un grupo de jóvenes y transmitirles cualquier tipo de conocimiento, era además de un desafío una gran responsabilidad. No me había preparado para ser maestra, huía de ese camino e irónicamente cuando se me presentó, lo elegí, vaya absurdo.

Lidié con la responsabilidad de ser maestra y estar frente a grupo al mismo tiempo que asimilaba mi decisión. La mayor ventaja que tuve fue el baúl de herramientas que se había llenado a lo largo de mi camino, cosa curiosa porque muchas de ellas parecía que me estaban preparando precisamente para ese momento. No sabía cómo ser maestra, pero sabía el tipo de maestra que quería ser, recordé a aquellas personas que me causaban admiración y respeto cuando estaba en la primaria y así se convirtieron en mis guías.

Así fue como empecé y actualmente tengo quince años en este camino que no ha sido fácil, la educación se reinventa rápidamente, cambios en los roles, cambios en la pedagogía, la malla curricular,<sup>1</sup> las generaciones de jóvenes, es un cambio constante y aún con lo gratificante que esta función puede ser, para mí aún es agobiante, pues me enfrento a un rol del que aún no estoy convencida. Hace cuatro años decidí buscar otra área de trabajo dentro de la misma institución educativa, participé en una convocatoria para cargo directivo con funciones administrativa y obtuve el cargo de subdirectora administrativa. Dejé de trabajar con alumnos de manera directa pero aún estoy al servicio de su educación, desde otra postura, trabajo con los maestros y he encontrado mucha satisfacción en mis nuevas funciones.

### **1.3 Justificación que sustentan la relevancia social del REP**

En este apartado se describen características de los destinatarios del trabajo realizado en campo y el contexto social en el que se lleva a cabo la interacción laboral, así como el tipo de relaciones interpersonales al que en párrafos anteriores se hizo referencia.

Uno de los principales pilares en los que se sustenta una sociedad es la educación, educar va más allá de formar. Se forma en conocimientos y se educa en la suma de conocimientos, valores y

---

<sup>1</sup> «La malla curricular concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos» (DGETAyCM, 2022, parr 1).

actitudes. La educación forma parte de los pilares necesarios para una formación integral como individuo (Zitzihua Damián, 2020, párr. 1).

El contexto en donde labora la autora del presente trabajo es una institución de educación media superior, un bachillerato tecnológico ubicado en la región centro del estado de Jalisco y el cual pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM). Este subsistema, como se muestra en su ciberespacio ofrece formación a nivel bachillerato del ramo agropecuario, acuícola, forestal y ciencias del mar a individuos de edades que oscilan “entre 15 y 18 años de edad, que han concluido su preparación básica (secundaria), que buscan continuar con sus estudios de nivel medio superior, que tienen como meta concluir el tipo superior y/o buscan incorporarse al mercado laboral” (DGETAyCM, 2022, párr.1).

El modelo educativo medio superior de bachillerato bivalente<sup>2</sup>, aporta una formación integral, incide en lo social, desde una filosofía humanista y tecnológica agropecuaria, en las esferas forestal, del mar y aguas continentales, que permite a los estudiantes adquirir conocimientos de bachillerato general y competencias de una carrera técnica que les da la oportunidad de incorporarse al mercado laboral, ya sea en un negocio propio o en una empresa; además dentro de la DGETAyCM, existen las denominadas Brigadas de Educación y Desarrollo Rural (BEDR), que brindan servicios de capacitación y orientación en el desarrollo de proyectos agropecuarios en colaboración con instituciones educativas, para la formación de los estudiantes. En total son 403 centros educativos, distribuidos en las 32 entidades del país y su oferta educativa es de 49 carreras técnicas (DGETAYCM, 2022).

En el estado de Jalisco, instituciones educativas como la referida, se caracterizan por su esencia agropecuaria, las carreras que ofrecen se enfocan principalmente al ámbito rural dentro de las cuales destacan: técnico agropecuario, técnico en agroindustrias, técnico en agronegocios, técnico en explotación ganadera, técnico forestal, arquitectura del paisaje, técnico en diseño y fabricación de muebles y técnico en ofimática.

---

<sup>2</sup> Que tiene dos valencias” (Real Academia Española, 2022, parr.1).



La localidad en la que se encuentra el centro educativo se ha desarrollado rápidamente en los últimos años, las autoridades municipales han invertido en dos rubros generales: en infraestructura, y en garantizar la seguridad de sus habitantes, para ello se han impulsado eventos culturales en el municipio y se fomenta la participación de los colegios. Derivado de ésta vinculación con la comunidad, el instituto tiene participación de padres de familia quienes en su mayoría se involucran activamente en la educación de sus hijos, están atentos del desempeño de los maestros y directivos, también exigen una atención de calidad, tanto en lo académico, como en lo administrativo.

Dentro de los principales documentos normativos que regulan el servicio educativo se encuentran: la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros que surge en la Reforma Educativa en 2019. Uno de sus objetivos es establecer las funciones del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo o de supervisión así como normar los procesos de admisión, promoción y reconocimiento de docentes, directivos o supervisores (Secretaría de Gobernación, 2019); el Código de Ética de las personas servidoras públicas del Gobierno Federal y el Código de conducta para las personas servidoras públicas de la Secretaría de Educación Pública, los cuales regulan las conductas, principios y valores éticos de los servidores públicos (Secretaría de Cultura, 2021); el Manual de normas para la administración de Recursos Humanos en la Secretaría de educación Pública, que contiene los procesos y conceptos derivados de la relación laboral de la Dependencia con sus trabajadores (Secretaría de Educación Pública , 2009); y el Manual de Organización de los Planteles de Bachillerato Tecnológico Agropecuario o Forestal, que describe las funciones y responsabilidades de los trabajadores de los centros de bachillerato tecnológico agropecuario o forestal (DGETA, 2005).

Sin embargo, se observan diferencias entre lo que está escrito en el marco normativo y lo que se vive en la institución, tanto en el área administrativa, como en el área académica; por ejemplo, en cuestión administrativa los recursos materiales y humanos aún son insuficientes, faltan docentes y personal de apoyo a la docencia, por lo que el cuerpo académico tiene que atender actividades frente a grupo y actividades en cargos directivos o de oficina; el mobiliario con el que se cuenta (mesas, butacas, sillas, escritorios, etc.) en su mayoría, no está en buenas condiciones; el material y equipo (computadoras y herramientas agropecuarias) necesario para las carreras técnicas emblemáticas de la institución, son limitados y las partidas presupuestarias que llegan, son para insumos de papelería principalmente.

En cuanto a lo académico, las oportunidades para formación docente son más amplias, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) cuenta con una plataforma que tiene como propósito apoyar en la formación y actualización de los docentes, sin embargo, ésta es un área de oportunidad en el plantel, ya que la totalidad de los servicios que ofrece esta plataforma, son en línea y esto es un reto para la mayoría de los maestros de este centro educativo, ya que varios han expresado la dificultad que para ellos representa trabajar con plataformas digitales.

La plantilla de personal de la institución educativa se integra por 26 trabajadores, distribuidos de acuerdo al tipo de contratación en: personal de base, que es aquél que ocupa en forma definitiva un puesto o cargo, y personal por tiempo fijo, que es aquel que está contratado por tiempo determinado, en el plantel son 22 personas de base y 4 personas eventuales; según su nombramiento son personal docente y personal administrativo, 24 personas tienen plaza docente y dos personas plaza administrativa. Sin embargo, las funciones que desempeñan son diversas y en la mayoría de los casos, implica trabajo tanto de docencia como actividades de oficina. También hay una plantilla directiva, actualmente integrada por nueve trabajadores y corresponde a los cargos de jefes de departamento, subdirectores y director.

Por lo tanto, hay tres roles en el plantel: docentes, administrativos o personal de apoyo y asistencia a educación (PAAE) y directivos. En lo que respecta a la distribución según las funciones que se llevan a cabo en el plantel son: nueve maestros con cargo directivo y actividades de docencia; dos personas como PAAE con actividades únicamente de oficina; y quince maestros con actividades docentes.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en el Capítulo Único “Disposiciones Generales” en el Artículo 7, define al personal directivo o con funciones de dirección como “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas” (Secretaría de Gobernación, 2019, p. 3), en este rol se encuentran el director del plantel, los subdirectores (académico y administrativo) y jefes de departamento. Al personal docente se le define, como al profesional que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos en una escuela, “considerando sus capacidades, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje a través de diferentes roles como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador, pero siempre como un agente directo del proceso educativo” (Secretaría de Gobernación, 2019, p.4).

El personal de apoyo y asistencia a la educación o personal administrativo, no se contempla en dicha Ley, sin embargo, corresponde al personal que ostenta una plaza de categoría administrativa o no docente y labora en planteles educativos, como trabajadores administrativos, secretarías, intendentes, prefectos y trabajadores sociales.

En cuanto a las funciones que desempeña cada rol y sin la limitante de una Ley o un Manual, al poner el foco en el contexto de la institución educativa, la vivencia de los maestros es la siguiente: un maestro está entre un 70 y 80 por ciento de su tiempo en clases, lo que implica atender a tres o cuatro grupos por día, de 40 estudiantes cada grupo, es decir, que si trabaja con cuatro grupos de 40 estudiantes cada uno, atiende a 160 alumnos por día, eso es solo el tiempo frente a grupo.

El resto de su tiempo, que se considera como descarga académica, lo tiene que invertir en actividades de planeación que es la elaboración de secuencias didácticas e instrumentos de evaluación para sus clases; en actividades de evaluación continua, que consiste en revisar, retroalimentar y registrar las actividades del día; actividades de tutoría grupal, en donde los maestros tienen que detectar las problemáticas del grupo, desde situaciones de aprendizaje, interacción y situaciones personales que influyen en el rendimiento académico del alumno y proponer soluciones o canalizarlos al área académica correspondiente.

También se encargan de organizar al grupo en actividades culturales, cívicas o de convivencia y de atender las reuniones de padres de familia; actividades de club deportivo, artístico o cultural que se llevan a cabo una vez por semana; reuniones de academias para trabajar en equipo las problemáticas pedagógicas; y en actividades administrativas de índole académico, es decir, registro de calificaciones, de asistencia en plataformas digitales y entrega de reportes de cada una de las actividades que realizan, en otras palabras, todas las que se mencionan anteriormente.

Son diversas las funciones que ejecuta un docente y en la mayoría de los casos, se tiene una sobrecarga de trabajo, una parte de esto se debe a la falta de personal, pero también hay otro factor que influye en las actividades que se tienen que llevar a cabo en el plantel. Durante el tiempo que he laborado en esta escuela, he observado cambios constantes en las políticas educativas, de forma que cuando los maestros apenas se adaptan a un nuevo modelo pedagógico, repentinamente surge otro. Que implica,

cambios es su pedagogía, modificación de formatos o documentos para seguimiento de su trabajo y actualización docente.

Con cada movimiento que hay en los dirigentes educativos y políticos, se generan cambios en otros niveles, desde mi punto de vista, la parte más complicada, es la que llega a una escuela ya que, es un plantel en donde se implementan y desarrollan los cambios que los principales niveles jerárquicos, planean en documentos. Lo más difícil para la institución, ha sido contextualizar una pedagogía que se elabora de forma general para el subsistema medio superior, con los recursos que se tienen.

Es entonces cuando el plantel, en la búsqueda de estrategias para cumplir con lo que demandan las autoridades para el servicio educativo, se enfrenta a la situación de tener que implementar más con los mismos recursos. Es así, como en esta institución educativa, ha surgido la sobrecarga de trabajo. Los cambios de los modelos educativos surgen más rápido que las oportunidades para el ingreso de nuevo personal y los recursos económicos necesarios para su correcta implementación.

A continuación, una breve descripción de las características de los destinatarios de este trabajo, se mencionan los rangos de edad del personal de la institución. La edad mínima es de 28 años y la edad máxima es de 58 años; en el rango de 28 a 34 años, se encuentra el personal que está contratado por tiempo fijo y es la menor parte de la población: cuatro personas; en el rango de 35 a 45 años se encuentra la mayoría de los trabajadores, son 14 personas; y en el rango de 46 a 58 años son ocho trabajadores. En lo referente a años de servicio o antigüedad laboral en el sistema, el personal se distribuye de la siguiente manera:

De 1 a 5 años 4 personas

De 6 a 10 años 7 personas

De 11 a 20 años 9 personas

De 21 a 30 años 3 personas

Más de 30 años 3 personas

En síntesis, son 26 personas las que colaboran en el centro educativo con antigüedades que oscilan entre uno y más de 30 años de servicio.

El personal que se encuentra en el primer rango de años de servicio, coincide con el personal que tiene contrato eventual, dos de ellos están como interinos, en otras palabras, cubren una plaza que queda vacante temporalmente a causa de algún permiso o licencia, que solicita el trabajador que tiene la base en dicha plaza y el personal interino, puede cubrir la vacante el tiempo que el trabajador se encuentre ausente: los otros dos maestros de este rango, cubren una plaza vacante que no pertenece a ningún trabajador, pero que tampoco ha sido sometida a concurso para obtener un contrato de base.

Los maestros en el segundo rango, seis de ellos entraron al subsistema a través de un proceso de admisión dirigido desde 2015, por el Servicio Profesional Docente (SPD) y a partir de 2016, por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), ambas organizaciones con el mismo objetivo: regular los procesos de admisión, promoción y reconocimiento docente. En 2015 ingresaron dos docentes, en 2016 uno y en 2019 dos, ese fue el último año en el que se ofertaron plazas vacantes para nuevos ingresos. En este sentido, es pertinente mencionar que las vacancias en dichas plazas fueron posibles por la jubilación de varios docentes, por lo tanto, aunque hubo nuevos ingresos, la cantidad de personal que atiende en la institución educativa, no se ha incrementado.

A partir del tercer rango de años de servicio, 11 años en adelante, el personal que ingresó en este ámbito laboral, lo hizo a través de procesos de admisión que se dirigían directamente por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y consistían en cubrir requisitos documentales básicos, de acuerdo a la plaza, sin embargo, no se realizaba una evaluación teórica de acuerdo a la disciplina elegida para desempeñarse, por lo que dicho personal ingresaba al sistema e impartía la materia que se necesitara, aun cuando no fuera de su perfil.

A partir de 2015, cuando el proceso de admisión queda a cargo de la USICAMM<sup>3</sup>, los docentes de nuevo ingreso entran con un perfil y funciones más delimitadas, de acuerdo con el área de conocimiento que ellos eligieron. En este sentido, se podría decir, que los maestros que ingresaron a partir de ese año, se

---

<sup>3</sup> Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

desempeñan en disciplinas acordes a su perfil profesional, lo que quiere decir que las áreas del saber son consonantes con el perfil profesional del docente, en contraste, para los profesores que ingresaron antes de ese proceso, se hace lo posible para que la asignatura que imparten se relacione con su perfil profesional, no obstante, si el plantel lo requiere, es en este grupo de docentes en donde se hace la mayor cantidad de adecuaciones, ya que se presentan más empáticos con las necesidades de la institución.

Los años de servicio del personal, se considera como un factor que influye en la percepción que se tiene del sistema educativo, los maestros que tienen de uno a 15 años de servicio he percibido que muestran mayor resiliencia con respecto a los cambios pedagógicos que surgen con las reformas educativas, además de tener mayor habilidad con las tecnologías de la información y disposición para la actualización; los maestros que tienen 20 o más años de servicio muestran mayor dificultad para adaptarse a los cambios y al uso de las tecnologías de la información. Sin embargo, el proceso de admisión también influye en la disposición del personal para los cambios que en ocasiones se tienen que hacer para cubrir las necesidades del servicio educativo.

El perfil profesional de los docentes es otra característica digna de mencionar, pues únicamente cuatro docentes estudiaron una carrera profesional afín al ámbito educativo de la escuela; en el resto de los docentes el perfil profesional es diverso y en este sentido las materias se asignan de acuerdo con el área de conocimiento o campo disciplinar en el cual se integra su perfil profesional (humanidades, ciencias exactas, ciencias experimentales y comunicación). En este sentido, podrá decirse, que la mayoría de los maestros, han aprendido sobre la marcha, lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje, a excepción de quienes tienen una carrera profesional en el campo educativo, el resto, la pedagogía la aprendieron durante el desarrollo de su trabajo.

Para finalizar esta sección habrá que referir el lugar en donde radica el personal, once trabajadores residen en la misma localidad en donde se encuentra ubicada la institución educativa, seis viven en localidades cercanas, pertenecientes al mismo municipio y nueve en la zona metropolitana de Guadalajara. Esta característica influye en la interacción entre compañeros y en el apoyo mutuo, además se observa que, en la mayoría de los casos, los grupos se forman con base en esta afinidad: los que viven en la misma localidad, los que viven cerca de la escuela y los que viven en Guadalajara.

## **1.4 La aportación del REP al campo del Desarrollo Humano (DH)**

En este apartado se exponen las aportaciones del REP al campo del Desarrollo Humano, se presenta brevemente la definición de conceptos teóricos esenciales como la definición de Desarrollo Humano (DH), el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y sus principales atributos; también se explica la principal característica de la intervención, que refiere a los cambios pedagógicos que surgen a partir de un acontecimiento inédito a nivel mundial: la pandemia por el virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad por Covid-19. Así mismo se expone el concepto de resiliencia, específicamente en docentes.

Para Lafarga, el Desarrollo Humano es “el resultado de que dos o más personas se den, a través de la relación, la libertad para ser, es decir, para asumir como propios su pensar, su sentir y su actuar” (Lafarga, 2005, p.9) por lo tanto el Desarrollo Humano promueve las relaciones interpersonales que son facilitadoras del crecimiento personal y de grupos.

En la institución educativa en donde se hizo la intervención, las relaciones interpersonales entre docentes, en algunos casos suelen ser facilitadoras, es decir, que los docentes conforman una red de apoyo, entre ellos cooperan cuando se presenta un desafío en el aprendizaje de los alumnos, pero también se encuentran dificultades originadas principalmente por falta de diálogo en la comunidad escolar, conformada por docentes, directivos, personal administrativo, alumnos y padres de familia. Los directivos del plantel, principalmente los subdirectores y el director tienen en su rol de líderes, la responsabilidad, de implementar acciones que colaboren al aprendizaje y se considera que, la de mayor impacto, consiste en generar y promover relaciones facilitadoras de crecimiento personal en el grupo docente.

Los profesores son agentes de cambio, por tanto, es natural pensar que estarán dispuestos a transformarse y el apoyo mutuo será primordial en una comunidad educativa progresista, por tal motivo es prioritario generar condiciones laborales adecuadas para los docentes, un medio para ello es la promoción de relaciones interpersonales, respetuosas, comprensivas, e igualitarias, pues cuando acontecen el tipo de relación descrita, se ha observado que los docentes se sienten bien en su lugar de trabajo, y además cuando se sienten valorados por las autoridades educativas del plantel y se reconoce su labor, se convierten en agentes activos de la comunidad escolar.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Carl Rogers, considera que cada persona tiene las capacidades para comprenderse a sí mismo y para resolver sus problemas. El cuestionamiento principal que dio línea al trabajo de Rogers (1993) fue: “¿Cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?” (p. 40). En la propuesta teórica rogeriana se establece que, al crear una relación con determinadas condiciones, se origina un proceso de cambio en el que la otra persona descubrirá su capacidad para hacer uso de la relación interpersonal referida para su propia maduración y así generar un cambio y un desarrollo individual.

El objetivo principal del ECP es ayudar al individuo a descubrir y confiar en sus propias potencialidades considerándolo como una persona digna de confianza y capaz de autorregularse, en palabras de Rogers, (1980) “el individuo tiene dentro de sí muchos recursos para entenderse a sí mismo, para modificar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta autodirigida, y que estos recursos pueden ser sacados si se provee de un definido clima de actitudes psicológicas facilitadoras” (p. 4).

En el presente trabajo se analizará la relevancia que tienen, las relaciones facilitadoras de crecimiento personal promovidas por un directivo con los docentes a su cargo. Un aspecto característico del acompañamiento que se dio a los docentes es que se llevó a cabo de manera presencial y a distancia o en línea, esto por las condiciones de distanciamiento social que se vivieron como consecuencia de la pandemia por Covid-19, de manera que se considera que esta cualidad es un aspecto novedoso en las relaciones interpersonales, llevar a cabo una relación facilitadora a través de medios digitales.

En la teoría de la terapia y del cambio de la personalidad que presenta Rogers (2007), la relación que se establece es primordial para el proceso terapéutico en donde “la relación es la terapia y no una preparación para la misma” (Mearns y Thorne, 2003, p. 150). Se trata de una terapia centrada en la persona en la cual “las dos personas están, hasta cierto grado, en contacto, que cada una produce en el campo experimental de la otra cierta diferencia perceptible” (Rogers, 1992, p. 79). En el contacto entre las personas, en un ambiente presencial y en un ambiente a distancia, la percepción y la interpretación, son distintas; el acompañamiento a través de medios electrónicos, considero requiere mayor agudeza para identificar con certeza lo que transmite la otra persona. Dado que el acompañamiento se realizó en ambas modalidades, la aportación que se brinde al campo del Desarrollo Humano, será contextualizada en la actualidad. En otras palabras, se piensa que el trabajo realizado en campo tiene el distintivo de los tiempos



actuales, en los que el encuentro interpersonal presencial paulatinamente se ve disminuido y a veces sustituido por pantallas y audífonos de dispositivos digitales.

Para Rogers (2007), todo individuo posee una tendencia natural que lo impulsa al crecimiento y búsqueda de la autorrealización. Este impulso es lo que Rogers (2007) llama *tendencia actualizante*: “todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p. 24). El ser humano posee por naturaleza un gran potencial que busca desarrollar a lo largo de su vida, su tendencia es hacia el bienestar, el desarrollo, la superación personal y la trascendencia, “es un ser social que busca su realización por medio del encuentro con otros seres humanos” (González, 1987, p. 41).

En los estudios de la MDH, se aprende la teoría más importante del Desarrollo Humano como campo de conocimiento, el ECP, esta teoría es posible considerarla un estilo de vida, es decir, emplearla en la vida cotidiana, cuando se escucha las adversidades que vive o vivió una persona, ya sea un amigo, un familiar, un compañero de trabajo, surgen algunas actitudes relacionales, dentro de esa interacción, que ayudan a que la persona identifique las herramientas que posee para afrontar dicha adversidad.

El acompañamiento, como se ha mencionado anteriormente, se llevó a cabo en 2020, durante el periodo en el cual se vivió la pandemia asociada al virus SARS-CoV-2, causante de Covid-19. Esta etapa de vida se considera un acontecimiento histórico a nivel mundial, ha afectado a casi toda la población en su salud física y psicológica. Además de haber tenido impacto en casi todos los ámbitos que conforman un país, como aspectos sociales, económicos, educativos, de salud, ambientales, se alteró la vida cotidiana de las personas y fue causante de miedo, incertidumbre, aislamiento, pérdidas de empleo, cuarentenas, restricciones en el libre tránsito. Se considera que la pandemia por Covid-19 ha sido un reto para la mayoría de las personas, también se piensa que las ha confrontado consigo mismas, en ideología, religión, en el concepto de sí mismas y en la capacidad de resiliencia.

Con el foco en los efectos de Covid-19, en el ámbito educativo, que es el contexto de la intervención, surgió un cambio en la práctica pedagógica que significó una mayor incorporación de las tecnologías de la información a la labor educativa. “La enseñanza mediada por entornos digitales existe ya hace más de dos décadas; y a lo largo de las mismas se ha desarrollado de manera lenta, progresiva y desigual en diferentes países e instituciones” (Dorfsman, M., Horenczyk, G., 2021, p. 2), en el contexto

específico de la institución educativa en la que se acompañó a la población objetivo de estudio, la implementación de las tecnologías de la información en la práctica docente se ha integrado muy lentamente, en parte por la falta de recursos materiales en la comunidad escolar, pero también por la resistencia de la mayoría de los docentes para aprender habilidades digitales e incorporarlas en sus clases. Por ese motivo el uso de plataformas digitales para la enseñanza en la institución educativa, antes de la pandemia, era mínimo.

Con el surgimiento de la pandemia causante de la enfermedad Covid-19, se propiciaron medidas sanitarias para evitar su propagación, una de estas medidas fue el aislamiento social, que dio lugar al cierre masivo de actividades presenciales, a nivel educativo, la educación presencial cambió a modalidad virtual. Quizás para algunas instituciones educativas que ya utilizaban herramientas digitales de forma cotidiana, este cambio no generó incomodidad, sin embargo, en la escuela en donde se realizó la intervención, las tecnologías de la información se utilizaban esporádicamente como una herramienta de apoyo pedagógico, por lo tanto, el cambio de la modalidad de enseñanza se convirtió en una adversidad para la mayoría de los docentes.

“El concepto de adversidad está relacionado con un estado de incomodidad y sufrimiento suscitado por circunstancias negativas en la vida, las cuales generan estrés e impactan en el funcionamiento y bienestar de las personas dificultando su adaptación” (Urrutia, Jaimes y Aburto. 2022, p.4) En esta circunstancia, los docentes se enfrentaron, primeramente, al cambio en su forma de enseñanza y en segundo punto, aprender el uso de las tecnologías de la información, a distancia y sobre la marcha. Es algo irónico, algunos maestros que se sentían temerosos de utilizar herramientas digitales, se enfrentaron al hecho de aprenderlas casi obligatoriamente y además, el aprendizaje tenía que darse en línea, situación que generó mucho estrés. Aunado a ello, el maestro también tenía que enseñar al alumno a utilizar diversos medios electrónicos para comunicarse y continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, menuda empresa.,

En el artículo “Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19” (Cardona-Londoño, Ramírez-Sánchez, & Rivas-Trujillo, 2020, pág. 44) se menciona que, en esta época de cambios, precipitada por la epidemia por Covid 19, surge una transformación del vínculo entre la sociedad, las tecnologías de información y comunicación y las teorías de enseñanza-aprendizaje, además establece que la tecnología facilita el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias digitales del

estudiante. Así mismo una de las conclusiones a las que llega, a partir de la investigación que originó el artículo es: “se requiere más formación integral de los docentes en asuntos pedagógicos/didácticos, para estar a la altura de las exigencias del mundo tecnológico y de nuevas formas de creación de conocimiento, el asunto es más de voluntad y actitud que cualquier otra cosa” (Cardona, Ramírez y Trujillo, 2020, p. 56). Se considera relevante dicha conclusión, ya que la dimensión actitudinal que hace referencia en el artículo, incluye la adaptabilidad a las tecnologías para utilizarlas de manera creativa e innovadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la experiencia que tuvieron los docentes de la institución educativa en donde la autora intervino, se observó que uno de los motivos de resistencia de algunos maestros, se debía a la poca disposición para aprender sobre tecnologías de la información y comunicación pero también la poca disposición para incorporarlas en su trabajo docente.

Como otra aportación del presente trabajo al Desarrollo Humano, está la resiliencia en docentes. La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para enfrentar las adversidades, este concepto hace referencia de alguna manera, a una forma de adaptación exitosa ante los cambios considerados como amenazas y a partir de la cual se genera un desarrollo y aprendizaje personal. En el trabajo de Urrutia et al. (2022) la resiliencia se describe como un constructo en el que acontece un proceso dinámico donde interactúan diversos factores. Este proceso dinámico implica una adaptación para afrontar las dificultades y adversidades, para recobrar el balance y favorecer el crecimiento de las personas.

El docente es un agente activo en el proceso de enseñanza, sus emociones influyen en sus prácticas y en el aprendizaje de los estudiantes. La carga de trabajo, cambios curriculares, presión en los tiempos de entrega, son algunas adversidades en la vida laboral cotidiana de un docente, y en conjunto pueden generar estrés y desgaste emocional, lo cual afecta en la forma de estar con los estudiantes. Por lo tanto, la resiliencia es una capacidad necesaria en todos los docentes para lidiar con las adversidades y enseñar (Urrutia et al. 2022).

Los docentes de la institución educativa donde se llevó a cabo el acompañamiento, como se expuso en el apartado anterior, están bajo una excesiva carga de trabajo, las exigencias educativas son parte del día a día de los maestros y es una situación en la que se tiene la expectativa: “mejorará eventualmente”. Se considera que dicha expectativa es un pensamiento positivo que forma parte de la capacidad resiliente de los docentes, ya que les permite afrontar de manera positiva las dificultades y también es un proceso, porque logran adaptarse al contexto o a la situación adversa y se recuperan de ella.

En lo referente a la resiliencia de los docentes ante la crisis socio-sanitaria, que generó cambios en su rutina cotidiana e impactó en su vida personal y profesional, pues se vieron obligados a adaptar sus métodos y estrategias educativas, lo que les causó incertidumbre, dudas, miedo y estrés (Hurtubia Toro, Tartakowsky, Acuña, & Landoni, 2021), el acompañamiento que recibieron los docentes, aporta al campo del Desarrollo Humano, la posibilidad de resignificar de manera positiva un evento adverso e inédito, como lo fue dicho cambio pedagógico, y adquirir un aprendizaje personal; además de resignificar el uso de las tecnologías de la información, como herramienta que facilita el aprendizaje de los estudiantes, la planeación de la práctica docente, promueve el crecimiento de la comunidad escolar y el contexto social en el que se encuentra la institución.

Hurtubia et al. (2021) menciona que promover procesos de resiliencia requiere considerar todos los elementos que forman parte del mundo escolar (infraestructura, docentes, estudiantes, padres, etc.), la base de estos procesos se encuentra en el establecimiento de vínculos, compuestos por el amor, la cooperación y la compartición.

#### **1.4.1 Objetivos central y adyacentes**

En esta breve porción del presente REP, se presentan los objetivos que sirven como medula espinal de este trabajo. Como en toda empresa humana y como son los trabajos de corte académico, es condición insoslayable el establecimiento del objetivo que será el destino al que se pretende arribar y que hará de guía en la travesía que implica la realización de una intervención social, el procesamiento de la información recabada y su posterior publicación.

Para el caso concreto de este trabajo, es oportuno expresar que cuando se realizó el trabajo en campo no se pensó como la acción que transcurrido un tiempo sería trabe elemental de esta obra, sin embargo, estas líneas son prueba de que se puede hacer labor de teorización con todo fenómeno humano, que para el caso concreto de este REP son las experiencias de un grupo de docentes que fueron acompañados desde el establecimiento de un tipo de relación interpersonal característico del ECP, de manera tal que esto fue posible también porque se cuenta con un sustento filosófico, epistemológico y metodológico del campo de conocimiento denominado Desarrollo Humano. Dicho lo anterior, se enunció un objetivo central y dos objetivos adyacentes, mismos que se presentan a continuación:

### **Objetivo Central**

Establecer una relación interpersonal acompañante desde los atributos relacionales propios del Enfoque Centrado en la Persona al cuerpo docente de una escuela de enseñanza media superior.

### **Objetivos Específicos**

Reconocer el estado de incongruencia, vulnerabilidad, o angustia suscitada por el COVID19.

Resignificar la experiencia de incongruencia, vulnerabilidad, o angustia suscitada por el COVID19 del cuerpo docente adscrito al centro educativo.

## CAPÍTULO II. VINCULACIÓN CON EL DESARROLLO HUMANO

*“La mayor gloria no es vencer,  
sino levantarse cuando nos hemos caído”*

*Nelson Mandela*

### 2.1 Desarrollo Humano en tiempos de pandemia

En el presente capítulo se realiza una reflexión del desempeño laboral, ligado con el Desarrollo Humano, el Enfoque Centrado en la Persona y otras propuestas de actualidad. También se expone el impacto social que tuvo la intervención, así como las aportaciones en el contexto social y beneficios generados, en términos de crecimiento de la población involucrada. Por último, se analiza desde la voz de los participantes los alcances de la intervención ejecutada desde los referentes teóricos del Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona, presentes en el desempeño laboral de la autora y a partir de los cuales se vincula la intervención realizada con el campo de conocimiento nombrado Desarrollo Humano.

En las teorías tanto de Rogers como de Maslow (1993), la autorrealización se considera una dinámica dentro del organismo que lo conduce a realizar, satisfacer y mejorar sus potencialidades inherentes. Los seres humanos estamos en constante movimiento hacia la búsqueda de un estado deseado, así como la satisfacción de las propias necesidades, esta constante superación es la que nos guía hacia la autorrealización, entendida como:

Realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión —o llamada, destino, vocación—; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona (Maslow, 1993, p. 50).

En su teoría, Maslow (1982), pregunta “¿qué hace uno cuando se autorrealiza?” (p. 71) y en su libro *La Personalidad Creadora* (1982) describe ocho conductas que llevan al individuo a autorrealizarse: primero, la autorrealización la expone como un vivenciar pleno y desinteresado, sin poses ni timideces;

segundo, considera que la vida es un proceso de elecciones y éstas pueden ser progresivas o regresivas, cada vez que elegimos hacia el crecimiento en lugar de hacia la defensa o timidez, se avanza hacia la autorrealización, por consiguiente la autorrealización se trata de un proceso continuo, que implica templanza frente al encogimiento y la pusilanimidad; tercero, “hablar de autorrealización implica que hay un sí mismo que se actualiza” (Maslow, 1982, p. 72), es decir, que se piensa a una persona con cualidades, características, temperamentos, constructos, sabiduría, etc. y lo que a veces es llamado ‘escuchar las voces del impulso’ significa dejar que la persona emerja; cuarto, mirar dentro de uno mismo en la búsqueda de respuestas es un acto de responsabilidad, que es un paso a la autorrealización, en otras palabras, el autoconocimiento se considera elemental para la autorrealización; quinto, la sabiduría implica el autoconocimiento y escucharse a sí mismo, identificar lo que es grato para uno, defender los propios gustos y expresarlos; sexto, la autorrealización es un proceso de actualización y dominio de las propias destrezas, habilidades y potencialidades; séptimo, las experiencias cumbre son momentos de autorrealización, y aún cuando se tratan de “momentos de éxtasis que no pueden compararse, garantizarse, ni siquiera buscarse” (Maslow, 1982, p. 74), es posible establecer condiciones que sean probables; octavo, el autoconocimiento y autodescubrimiento son fundamentales para la autorrealización, identificar el sentido de vida y tener el coraje para defenderlo y renunciar a todo aquello que nos aleje de la misión de vida (Maslow, 1982). De acuerdo con Maslow, estas conductas las realizan las personas en medida que avanzan hacia la autorrealización.

Para Rogers, todo individuo posee una tendencia natural que lo impulsa al crecimiento y búsqueda de la autorrealización. Éste impulso es lo que Rogers (2007) llama *tendencia* actualizante: “todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p. 24).

El ser humano posee por naturaleza un gran potencial que busca desarrollar a lo largo de su vida, su tendencia es hacia el bienestar, el desarrollo, la superación personal y la trascendencia, y para ello es condición insoslayable el establecimiento del encuentro interpersonal como lo expresa González (1987) “es un ser social que busca su realización por medio del encuentro con otros seres humanos” (p. 41). Con la cita anterior, se establece la primacía de una relación interpersonal como condición indispensable para el progreso personal, de manera que, de no existir un encuentro entre personas, el progreso no es posible desde la propuesta rogeriana.

La tendencia actualizante es una motivación innata que mantiene a los individuos en una constante renovación de sí mismos, en busca de perfeccionarse, además es oportuno mencionar que esta motivación es propia de los seres vivos, es pues un impulso que mueve a hacer lo mejor posible. Es una sabiduría interior que guía hacia la actualización, la mejora y el desarrollo. Juan Lafarga (2005) la describe como:

Ese impulso indomable que mantiene a los organismos creciendo y evolucionando, tanto en condiciones propicias como adversas, que surge del interior de cada uno, que se autorregula, que nunca fue aprendido, que es además inextinguible y en los seres humanos es consciente. El organismo humano no sólo crece y evoluciona, sino que se da cuenta de su crecimiento y, por ello, puede intervenir en ese crecimiento y ser artífice de su propio destino (p.7).

Es importante mencionar, que aun cuando todo individuo posee esta tendencia innata hacia el crecimiento y actualización, para que ésta se exprese, es necesario que el organismo se vea unificado, es decir, que exista un acuerdo entre el autoconcepto y la experiencia del organismo. Si el autoconcepto y la experiencia son incongruentes, entonces la tendencia actualizante del organismo se puede ver detenida u obstaculizada.

### **2.1.1 Enfoque Centrado en la Persona piedra angular del Desarrollo Humano**

Es importante definir, primeramente, ¿Qué es el Desarrollo Humano? Por Desarrollo Humano se entiende “el estudio y aplicación de las acciones que facilitan los procesos de crecimiento, de los individuos y de los grupos” (ITESO, 2006, p. 7).

Desarrollo Humano, es un campo de conocimiento cuyos orígenes se remontan a la Psicología Humanista, pero como tal es un campo diferenciado de la psicología y la psicoterapia el cual está orientado a facilitar y acompañar a las personas en su camino de autoconocimiento y descubrimiento de su potencial, de manera que busca así el crecimiento personal, “su herramienta básica es la capacidad para establecer relaciones interpersonales caracterizadas por una visión del ser humano libre, responsable y con un impulso que lo hace caminar hacia su plenitud” (ITESO, 2006, p. 7).



El concepto Desarrollo Humano surge en nuestro país en 1967 con el Dr. Juan Lafarga, cuando comienza a difundir el Enfoque Centrado en la Persona. Para Lafarga (2005), el Desarrollo Humano es “el resultado de que dos o más personas se den, a través de la relación, la libertad para ser, es decir, para asumir como propios su pensar, su sentir y su actuar” (p.9) por lo tanto, el Desarrollo Humano promueve la libertad responsable y con ello, facilita el desarrollo personal mediante el establecimiento de relaciones interpersonales enmarcadas en el respeto a la dignidad humana.

### **El Enfoque Centrado en la persona de Carl Rogers**

¿Qué es el Enfoque Centrado en la Persona (ECP)? Una respuesta corta que en alguna medida es útil para comprender eso a lo que en reiteradas ocasiones se hace referencia por sus iniciales “ECP”, es nada más y nada menos que la teoría más importante del Desarrollo Humano, teoría acuñada por el destacado psicólogo y psicoterapeuta Karl Ransom Rogers, mejor conocido como Carl Rogers; teoría que establece que la relación entre un psicoterapeuta y un consultante, es solo un tipo de relación facilitadora del potencial personal, con esa afirmación consigue que el ECP, trascienda el linde disciplinar de la psicoterapia, al afirmar que cuando acontecen ciertas condiciones relacionales entre dos o más personas, la tendencia actualizante se hace patente y para que eso suceda, no es obligado que la relación se dé entre psicoterapeuta y consultante, sino que podrá suceder entre un padre con su hijo, un docente y un alumno, un sacerdote y un feligrés y entre cualquier persona que conozca el funcionamiento de las relaciones interpersonales de acompañamiento, y los elementos que sirven para que ese acompañamiento tienda al progreso de quienes participan de ese particular tipo de relación interpersonal.

El ECP surge del trabajo e investigaciones de Carl Rogers quien pensaba firmemente que cada persona tiene las capacidades para comprenderse a sí mismo y para resolver sus problemas. El cuestionamiento principal que dio línea al trabajo de Rogers (1993) fue: “¿Cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?” (p. 40). En su propuesta teórica Rogers (1993) establece que, al crear una relación con determinadas condiciones relacionales, se origina un proceso de cambio en el que la otra persona descubrirá su capacidad para hacer uso de ésta para su propia maduración y así generar un cambio y un desarrollo individual.

El objetivo principal del ECP es acompañar al individuo a descubrir y confiar en sus propias potencialidades considerándolo como una persona digna de confianza y capaz de autorregularse, en palabras de Rogers (1980) “el individuo tiene dentro de sí muchos recursos para entenderse a sí mismo, para modificar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta autodirigida, y que estos recursos pueden ser sacados si se provee de un definido clima de actitudes psicológicas facilitadoras” (p. 4).

Dentro de la propuesta teórica rogeriana, se mencionan varios conceptos esenciales, los que se mencionarán en este apartado, con el objetivo de clarificar su significado, para posteriormente integrarlos a las temáticas de la presente intervención, esos conceptos son: tendencia actualizante, Self<sup>4</sup> o conocimiento de sí mismo y valoración organísmica.

### **El Self o autoconcepto**

Carl Rogers, en su empeño por comprender mejor a la persona y la imagen que ésta tiene de sí misma, desarrolla el concepto del self o autoconcepto, que es quizás uno de los más importantes de la teoría de Rogers (2007). Este término se refiere:

A la *Gestalt* conceptual coherente y organizada compuesta de percepciones de las características del yo y de las percepciones de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto con los valores asignados a estas percepciones (p. 30)

El individuo integra el concepto de sí mismo desde su infancia, sin embargo, como seres contruidos en una sociedad, ésta influye en la construcción del self, es decir, en las ideas y percepciones propias que tiene el individuo con respecto a sus experiencias personales, las cuales se ve forzado a vivirlas, experienciarlas y simbolizarlas bajo condiciones de valía que no pertenecen a su valoración organísmica (Gondra, 1978). El self “se va complicando, y por interacción con el medio, especialmente con el medio compuesto por las otras personas significativas sociales, se convierte en un concepto del sí

---

<sup>4</sup> Sí mismo.

mismo” (Gondra, 1978, p. 151) distorsionado por los introyectos<sup>5</sup> que surgen a partir de valoraciones externas.

Cuando el autoconcepto, construido de la propia valoración organísmica, y el autoconcepto ideal, que es el autoconcepto que el individuo desearía ser con base en percepciones y valoraciones provenientes de personas que considera significativas, no concuerdan, surge un estado de incongruencia entre el autoconcepto y la experiencia, definida como una “discrepancia entre el yo tal como se lo percibe y la experiencia real del organismo” (Rogers, 2007, p. 35).

Por otro lado, el estado de congruencia surge cuando el individuo realiza una reorganización del concepto de sí mismo, el cual incluye las características que anteriormente no eran compatibles con dicho concepto, es decir, “cuando las experiencias relativas al yo son adecuadamente simbolizadas e integradas al yo, se produce un estado de congruencia entre el yo y la experiencia y el funcionamiento del individuo es integral” (Rogers, 2007, p. 38).

En síntesis, el Self es una estructura unificada y organizada sobre la percepción de uno mismo, la cual recibe una valoración positiva o negativa de acuerdo a la experiencia vivida por el yo, es accesible a la conciencia e incluye las capacidades, características, valores, ideales y metas de la persona, así como el concepto de uno mismo en relación con los demás y con el medio.

### **Valoración Organísmica**

Desde la propuesta rogeriana, todos los organismos saben lo que es bueno para ellos y su tendencia innata es moverse con base en este principio de bienestar, a esa propensión le llama valoración organísmica, a “una aptitud innata para elegir un curso de acción, mediante una cualidad afectiva positiva o negativa. Depende de la tendencia de actualización, y es entorpecida por las condiciones de valía” (DiCaprio, 1985, p. 355).

---

<sup>5</sup> La noción de introyección se utiliza en el terreno del psicoanálisis para aludir a un proceso inconsciente mediante el cual un individuo, al identificarse con otro sujeto o con un conjunto, adopta sus ideas y conductas (Definición de, 2023).

Para Rogers (2007) la naturaleza del ser humano tiende hacia el desarrollo, las relaciones cooperativas, la autorregulación que por su carácter tiende a preservarse y mejorarse, refiriéndose así a la valoración organísmica como:

Un proceso en continua evolución, en el cual los valores nunca son fijos o rígidos. Por el contrario, las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran de manera constante y renovada en función de las satisfacciones organísmicamente experimentadas, el organismo encuentra satisfacción en aquellos estímulos o comportamientos que lo mantienen y enriquecen su sí mismo, tanto en el presente como en el futuro. La tendencia actualizante sirve así de criterio en el proceso de valoración organísmica (Rogers, 2007, p. 44).

El centro de valoración puede provenir de una fuente interna, en otras palabras, que la valoración se encuentra en el sujeto y es inherente a la experiencia misma, o puede provenir de una fuente externa, es decir, que el centro de valoración proviene de otras personas, sin embargo, lo ideal es confiar en sí mismo y en la propia sabiduría organísmica.

### **2.1.2 Las relaciones interpersonales acompañantes**

Para Rogers (1993), la relación terapeuta-cliente es solo un tipo de relación de ayuda o acompañante, como lo menciona “la relación terapéutica no es en realidad más que un caso particular de las relaciones interpersonales” (Rogers, 1985, p. 85). En este sentido la relación terapéutica es una relación interpersonal en la que dos personas se encuentran en contacto y participan de forma activa. En la teoría de las relaciones interpersonales, Rogers (1985) expone dos teorías: la primera enfocada al desarrollo de una relación en vías de deterioro y la segunda, a una relación en vías de mejoramiento, lo expuesto en ellas pueden resumirse en una ley general y única de las relaciones interpersonales que enuncia lo siguiente:

Cuando existe entre las partes (sujetos) el deseo mutuo de entrar en contacto, acontecerá un proceso de comunicación significativo, en el que se puede afirmar que cuanto más elevado sea el grado de congruencia de la experiencia, la percepción y la conducta de una de las partes, la relación se caracterizará por:

- una comunicación recíproca;
- comprensión mutua de lo que se está comunicando;
- un funcionamiento psicológico favorable y satisfactorio.

Por el contrario, cuanto mayor es el estado de incongruencia:

- la comprensión de lo que se comunica será menor;
- el funcionamiento y satisfacción por la relación interpersonal, será menor (Rogers, 1985).

Es con base en la teoría de la personalidad de Rogers (1985), donde se establece la importancia del estar dispuestos para que se logre de manera favorable el desarrollo de una relación en vías de mejoramiento y crecimiento de ambas partes.

En la teoría de la terapia y del cambio de la personalidad que presenta Rogers (1992), la relación que se establece es primordial para el proceso terapéutico en donde “la relación es la terapia y no una preparación para la misma” (Mearns y Thorne, 2003, p. 150). Se trata de una terapia centrada en la persona, en este sentido es elemental puntualizar que el campo Desarrollo Humano facilita, no es una psicoterapia, tampoco es un encuentro terapéutico, no obstante, es una relación de acompañamiento que tiende a procurar bienestar a quienes se implican en la relación, lo que suele ser benéfico o terapéutico, pero sin ser psicoterapia y para lo cual es obligado el contraste del mundo experiencial de facilitador y cliente.

La terapia de Carl Rogers (1992), va más allá de una técnica terapéutica de diván, pues se trata de una teoría que implica no sólo el desarrollo personal del individuo acompañado en el proceso de terapia, sino del facilitador mismo. No se habla sólo de “hacer terapia centrada en la persona, sino de lo que supone convertirse en el tipo de persona capaz de llevar a cabo el trabajo de un terapeuta centrado en la persona” (Mearns y Thorne, 2003, p. 155) lo cual implica el desarrollo de ciertas habilidades del terapeuta, así como de ciertas actitudes que facilitarían que se dé este tipo de relación de acompañamiento.

La teoría de Rogers es relacional dado que pone el foco en el establecimiento de un tipo de relación que enfatiza ciertas actitudes relacionales, pero debido a la invitación de la American Psychological

Association<sup>6</sup> (APA) para que presentara sus teorías en términos de variable independiente – interdependiente – dependiente, se puede llegar a pensar en que sus teorías tienen una naturaleza condicional sin que ello sea exacto.

Todavía cabe señalar que, a pesar de considerar que la manera en que la APA le pidió exponer sus teorías no era compatible con sus ideas, lo hizo, con lo que demostró su interés por ajustarse a la manera en que las autoridades académicas en materia lo pedían. De esa forma, ‘tradujo’ sus teorías a la ortodoxia académica de su época, renuente a lo nuevo, al tiempo que formalizó sus teorías.

Derivado de lo anterior se considera que sus teorías son, de tipo condicional (si-entonces), es decir, que a raíz de que se den ciertas condiciones, se producirá un proceso con ciertos elementos característicos que a su vez originará cambios en la personalidad y en la conducta, no obstante, debe tenerse presente que la obra rogeriana no es condicional, aunque así la presentara, pues se debe recordar que así se le pidió hacerlo, aquí la cita que ilustra lo expresado: “En la invitación de la APA (American Psychological Association) se me pedía que, en la medida de lo posible, vertiese mi pensamiento teórico en la terminología de la variable independiente – interdependiente – dependiente. Lamentablemente, tal terminología es incompatible con mis ideas” (Rogers, 1985, pág. 13).

Hecha la aclaración anterior, a continuación, se mencionan las condiciones necesarias para producir un cambio en la persona y que ésta pueda vivirse con mayor congruencia en la integración de sus experiencias:

1. Que dos personas estén en contacto.
2. Que la primera persona, a la que denominamos cliente, se encuentre en un estado de incongruencia, de vulnerabilidad o de angustia.
3. Que la segunda persona a quien denominaremos terapeuta sea congruente en la relación con el cliente.
4. Que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional hacia el cliente.

---

<sup>6</sup> Asociación Americana de Psicología.

5.El terapeuta experimente una comprensión empática hacia el marco de referencia interno del cliente.

6. Que el cliente perciba, por lo menos en un grado mínimo las condiciones 4 y 5, es decir, la consideración positiva incondicional del terapeuta hacia él y la comprensión empática que el terapeuta le demuestra (Rogers, 1985, pp. 49-50).

Respecto a las seis condiciones establecidas por Rogers (1985) es preciso referir que las seis son elementales y aunque comúnmente se hace referencia a tres (congruencia, comprensión empática y consideración positiva incondicional), lo cierto es que en realidad las seis son elementales. Además de que no dependen del facilitador exclusivamente, sino que se construyen en el encuentro, pues si se piensa en una analogía, el encuentro facilitador desde el DH podría parecerse a un baile en el que sucede precisamente por la conjugación de dos personas y en él, también existe uno que lleva el paso, que para el caso sería el facilitador que junto al otro acompaña y es acompañado también (Tudor, 2011).

Rogers (2007), propone estas condiciones como necesarias y suficientes para el proceso terapéutico o cambio constructivo de la personalidad el cual, suele establecerse sobre éstas por lo que nunca comienza en ausencia de ellas pues “el cambio sólo puede surgir de la experiencia adquirida en una relación” (Rogers, 1993, p. 40).

Se busca que el proceso de cambio suceda en alguna medida, como resultado de participar de la intervención, que ese cambio se encamine hacia un mayor conocimiento de sí mismos, de manera tal que permita a los participantes elegir con mayor conciencia y claridad su manera de hacer frente a las vicisitudes que su encargo laboral representa. La creación de un clima en donde las personas tengan la posibilidad de descubrirse a sí mismas, sin máscaras y con recursos para afrontar su futuro es de suma importancia, especialmente porque al pensar en el futuro y la forma de construirlo se llegan a experimentar incertidumbre y duda, lo que puede generar un sentimiento de miedo que si no es atendido puede convertirse en un obstáculo para conseguir lo que se pretende.

En la labor docente el profesor con frecuencia se siente angustiado por verse ante la incertidumbre de incorporar nuevas formas de enseñar, de cara a dar clases desde un monitor, puede sentir soledad pues

se piensa sin un espacio seguro para su expresar sus temores y sus sentimientos con respecto a los cambios que vive. Como consecuencia de ello la autoestima del docente se ve mermada, así como la confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Brindar a los docentes un espacio en el cual se sientan seguros, con la libertad de expresarse y descubrirse, un espacio en donde se sienten comprendidos en sus temores, sus dudas, sus incertidumbres, en su experiencia, permitirá al docente comenzar a autoexplorarse y se podrá producir un cambio en su personalidad a partir del cual logrará tener mayor claridad con respecto a sí mismo y por consiguiente con respecto a su labor docente. Como facilitadora y acompañante del proceso de cambio de los profesores se tiene la responsabilidad promover un clima facilitador del autoconocimiento que será el principio del camino hacia la construcción de un quehacer profesional renovado.

Para promover el cambio de la personalidad, el profesional en Desarrollo Humano denominado facilitador tiene, una responsabilidad de crecimiento y aceptación personal con sigo mismo, pues no se puede dar lo que no se tiene, Lafarga (2005) mencionaba, con respecto al Desarrollo Humano, que éste “puede significar también un estilo de vida caracterizado por la empatía y honradez en las relaciones interpersonales” (p. 4) las cuales son objeto de evolución y crecimiento del ser. La primera condición es el contacto sincero y desinteresado, el cual da lugar al conocimiento de uno mismo y de los demás, abre la puerta hacia la interioridad y permite conocer las carencias y capacidades personales a través de la vida que llevamos y las relaciones que establecemos con los demás.

Brindar un espacio de comprensión y seguridad a los docentes es posible a través de las actitudes facilitadoras referidas anteriormente, sin embargo, no sólo se trata de tenerlas sino de vivirlas y experimentarlas en la propia persona como parte de un estilo de vida y así cumplir con la sexta condición que menciona Rogers (2007), expresarle al otro la comprensión y valoración de sí mismo como persona.

### **2.1.3 Actitudes relacionales facilitadoras como un estilo de vida personal**

Rogers (1993) se preguntó: “¿En qué consiste este tipo de relación que creo necesario establecer?”, de este cuestionamiento surgen las tres actitudes esenciales que debe poseer el facilitador: autenticidad o



congruencia, aceptación positiva incondicional y comprensión empática. Sin embargo, cabe mencionar que dichas actitudes “mi empatía, consideración positiva incondicional y congruencia deben venir de dentro de *mí* (...) (son) parte integral de *mí*, no algo que depende de mi cliente y de un buen nexo entre ambos” (Mearns y Thorne, 2003, p. 156).

### **Autenticidad o congruencia**

Implica un contacto consigo mismo, no esconderse detrás de las máscaras y apariencias. Supone un auto-conocimiento y auto-aceptación del facilitador, tener presente sus sentimientos y una atención constante al mundo interior, desde cogniciones hasta sensaciones corporales y emociones. “Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí” (Rogers, 1993, p. 41).

Para Rogers (2007), la congruencia es la cualidad fundamental del terapeuta, ya que es la única manera de lograr que la relación sea auténtica también y sólo al mostrarse tal cual se es, se logrará motivar a la otra persona a la búsqueda de su propia autenticidad. Sin embargo, es importante señalar que “la presencia de esta condición puede limitarse a la relación con el cliente. No puede esperarse que el terapeuta sea una persona totalmente congruente todo el tiempo” (Rogers, 2007, p. 52).

### **Aceptación positiva incondicional**

La aceptación positiva incondicional significa apreciar a la persona, valorarla y percibirla como digna de respeto y aprecio independientemente de sus valores, sus condiciones, sentimientos o conductas. En palabras de Rogers (1993)

Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad a nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agrandar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda (p. 41).

Lo que significa que no existen condiciones que impidan aceptar y valorar al otro con todo y la expresión de sus sentimientos “buenos” y “malos”, de sus estados de incongruencia como de los de congruencia, significa un interés sincero por la otra persona.

## **Comprensión Empática**

En cuanto a comprensión empática, se concibe coloquialmente como un “ponerse en los zapatos del otro” pero implica mucho más de lo que se puede expresar con esta frase. La empatía es la comprensión del marco referencial del otro, desde sus cogniciones hasta su mundo interior, sus sentimientos y expresiones tal como las vivencia en el momento. “Sólo cuando comprendo los sentimientos y pensamientos que al cliente le parecen horribles, débiles, sentimentales o extraños y cuando alcanzo a verlos tal como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre” (Rogers, 1993, p. 41) para explorarse sin sentirse evaluado o juzgado.

Desde la propuesta rogeriana, estas tres condiciones se consideran esenciales para establecer una relación de acompañamiento desde el Desarrollo Humano, actitudes relacionales que el facilitador será capaz de ejercer con sí mismo y desde ellas, podrá “estar disponible para el encuentro con el otro, sea quien sea, (lo cual significa) que debo ser capaz de encontrarme (primero) conmigo mismo, quien sea que soy” (Mearns y Thorne, 2003, p. 157). Es por ello que las condiciones corrientemente llamadas básicas no son pasos a seguir, sino actitudes que el facilitador adquiere, desarrolla y se apropia pues son de utilidad no sólo en una relación terapéutica o proceso de acompañamiento desde el Desarrollo Humano, sino también en todas las relaciones interpersonales que se precien constructivas.

## **Escucha experiencial**

Aunque este concepto es principalmente utilizado desde el *focusing*, cuyo principal autor es Eugene Gendlin (1968), es importante mencionarlo como parte de las habilidades y actitudes del facilitador centrado en la persona. La escucha experiencial es:

Una forma empática, apoyadora y no-interfiriente para decirle a una persona la esencia sentida de su mensaje y verificar con ella para estar seguro de que se explicó de vuelta en la forma correcta. El escuchar experiencial ayuda a las personas a clarificar y articular sus procesos internos, explorar asuntos, dejar atrás lugares obstructivos y llevar adelante su experienciar (Friedman, 2005, p. 1).

Escuchar, es la habilidad que permite al facilitador ayudar a la persona a contactar una sensación sentida para posteriormente expresársela de forma tal que las palabras expresadas por el facilitador produzcan un efecto experiencial. Rogers (1980), describe la habilidad de escuchar de la siguiente manera:

Muy tempranamente en mi trabajo como terapeuta descubrí que sólo escuchar a mi cliente muy atentamente (y no diciendo nada) era una forma importante de ser útil. Así es que cuando tenía dudas sobre lo que debía hacer de forma activa, sólo escuchaba. Parecía sorprendente que una forma tan pasiva de interacción pudiera ser tan útil (p. 137).

Las actitudes facilitadoras propias del Desarrollo Humano cuando se ejercitan llegarán a ser un estilo de vida que implica responsabilidad con uno mismo, al tiempo que brinda herramientas potentes para entablar relaciones interpersonales que impulsan hacia el desarrollo personal, es decir, que facilita el ejercicio de las potencialidades personales.

## **2.2 Impacto Social**

Se considera importante exponer la aportación de este Reporte de Experiencia Profesional (REP) al contexto social, así como los beneficios de la intervención en términos de desarrollo y crecimiento de la población a quien fue dirigida. Por lo cual, en este apartado se presentan algunas características de la intervención, asimismo se incorpora la participación de la autora del presente trabajo y los beneficios observados en los docentes, después de acompañarlos.

Como se ha expuesto con anterioridad, una de las características más sobresalientes de la intervención, es que se desarrolló durante el periodo de pandemia por COVID-19, inclusive se podría decir que, fue derivado de este acontecimiento –por los cambios forzados que se originaron en el ámbito educativo- que surgió la necesidad de realizar la intervención.

Ante las medidas de aislamiento para evitar la propagación de la enfermedad por COVID-19, la modalidad presencial de las clases que imparten los maestros de la institución educativa en donde se

realizó la intervención, se modificó a la modalidad en línea, es decir, las clases, en su totalidad, se impartieron a través de medios y herramientas digitales; la plataforma más utilizada en el plantel fue Classroom<sup>7</sup> pero algunos docentes optaron por utilizar Moodle<sup>8</sup>, también se utilizó WhatsApp<sup>9</sup> y correos electrónicos institucionales.

Ante la inminente llegada de la medida preventiva referida y de manera anticipada, es decir, antes de que fuese obligado el cese de actividades escolares presenciales, el primer paso que dio el plantel durante el desarrollo inicial de la pandemia, fue crear un dominio de internet exclusivo de la institución educativa, que consiste en crear y registrar un nombre único de identificación para un determinado sitio en Internet, este dominio permite crear páginas web y cuentas de correo personalizadas; es conveniente mencionar que en la escuela, las herramientas digitales eran poco utilizadas en la impartición de clases y como institución de educación, tampoco se utilizaban para la promoción de los servicios educativos. El uso principal que el plantel dio al registro de dominio fue, crear cuentas de correo exclusivas de la institución, ese dominio a su vez permitió trabajar con todas las herramientas que ofrece la plataforma Classroom, para cuentas de instituciones educativas y posteriormente para comenzar la construcción de una página web.

Este acercamiento al uso de herramientas digitales, inicialmente fue bien recibido por el personal de la escuela, ya que el primer asunto que se comenzó a llevar en línea, fue el proceso de inscripción de los estudiantes; la mayoría de los docentes lo consideraron como parte del crecimiento de la institución. Sin embargo, cuando se da la restricción de libre tránsito y se suspenden las actividades presenciales, con el cambio forzado a pedagogía en línea, la aceptación inicial del uso de tecnologías de la información y comunicación en el trabajo diario disminuyó. La mayoría de los docentes adolecía de habilidades en el uso y gestión de las TIC, lo que generó estrés, inseguridad y dudas en el uso de las herramientas que repentinamente debían de utilizar para continuar con el desarrollo de sus clases.

Como apoyo para los docentes, el subdirector académico, la subdirectora administrativa y dos profesores del plantel con perfil de informática, impartieron un curso de capacitación en el uso de la

---

<sup>7</sup> Classroom es un servicio web educativo gratuito desarrollado por Google

<sup>8</sup> Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje, gratuito y de código abierto escrito en PHP y distribuido bajo la Licencia Pública General GNU.

<sup>9</sup> WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, propiedad de la empresa estadounidense Meta.

plataforma Classroom, plataforma elegida como herramienta principal de trabajo en línea. Se organizó una reunión virtual por semana con todo el personal, para el seguimiento del trabajo y para atender las dudas que surgieran en las reuniones grupales virtuales, asimismo se ofreció al personal la opción de organizar reuniones personales con la subdirectora administrativa, principalmente por su perfil de psicóloga con estudios de Desarrollo Humano, como una forma de acompañamiento no solo en la esfera laboral o profesional, sino para atenderlos como personas, es decir, que se acompañó a los docentes también en el ámbito personal.

Así fue como surgió la intervención de la autora del presente trabajo, desde el trabajo colaborativo que se realizó, en primera instancia para la capacitación de todo el personal en el uso de las TIC, hasta el acompañamiento personal de cinco docentes y una persona administrativa, a este respecto es importante expresar que es ésta última población en la que se centra principalmente este reporte de la experiencia profesional (REP).

Durante el ciclo escolar 2020-2021, se llevó a cabo el acompañamiento de seis personas de la institución educativa. Como se mencionó en un apartado anterior, una de las actividades de la subdirectora administrativa del plantel -y autora del presente trabajo- consistía en monitorear el trabajo a distancia y estar pendiente de los docentes y el personal administrativo, para ello, se realizaba una llamada telefónica o se enviaba un mensaje vía WhatsApp por semana como una forma de atención hacia el personal, con esta estrategia, se comenzó el acercamiento a la población mencionada, que posteriormente fue un acompañamiento personal, inicialmente con motivo de una asesoría en el uso de las TIC y progresivamente en temas personales que trataban sobre su sentir ante la pandemia, desde sus diferentes roles, como padres, esposos, hijos, amigos, maestros, así como su miedo e inseguridad por la nueva pedagogía que, de alguna forma, se les exigió implementar.

Para las sesiones, ellos daban la pauta respecto a la frecuencia del contacto, pero generalmente era una vez por semana, por teléfono o videollamada y conforme el aislamiento social cesaba, fue posible el acompañamiento presencial. Es importante mencionar que conforme las autoridades educativas estatales lo indicaban, la presencialidad laboral se fue dando paulatinamente, sin embargo, de manera interna, para continuar con el servicio educativo, se realizaron roles de guardias docentes, mismas que fueron de utilidad para el acompañamiento presencial; el tiempo de sesión también fue variable, desde 20 minutos hasta una hora por sesión. Fue perceptible una ligera incomodidad cuando las sesiones se realizaban por

videollamada, parecía que se sentían más cómodos cuando hablaban por teléfono o en persona; es comprensible, puesto que tal vez las videollamadas les recordaban la tecnología que era uno de los asuntos con los que lidiaban.

Aún con la flexibilidad que se tuvo para la modalidad y frecuencia de las sesiones, se marcaron límites en cuanto al horario, en una de las reuniones grupales, la mayoría expresaron estar agotados porque trabajaban en sus clases todo el día, por lo que las sesiones de la intervención se programaron dentro del horario laboral oficial y durante el acompañamiento se orientó a la búsqueda de estrategias para la organización del tiempo que dedicaban a sus actividades docentes, así se estableció como horario de trabajo docente, el horario que se tenía habitualmente en lo presencial, independientemente de tener el trabajo en casa, como ellos lo expresaban.

En la intervención, el acompañamiento brindado a los profesores se orientó para que las tecnologías de la información y comunicación, las consideraran herramientas y no obstáculos. Para ello fue necesario retomar la capacitación que tuvieron en el uso de la plataforma Classroom, pero de manera personal y con actividades reales de su asignatura en lugar de ejemplos; en sesiones a través de videollamada, decidían la herramienta para implementar en sus clases y se mostraba paso a paso cómo utilizarla al mismo tiempo que elaboraban las actividades.

Esta estrategia partió del supuesto de que la resistencia que sentía la mayoría de los docentes, se debía al poco dominio que tenían en el uso de herramientas digitales, Ambuludí-Marín (2021) menciona en su artículo de investigación que el mayor desafío que se presentó en los docentes, durante el tiempo de COVID-19, fue el dominio de las herramientas tecnológicas. En una capacitación, en ocasiones queda claro, pero al momento de llevarlo a la práctica, surgen dudas, por tal motivo en un momento del acompañamiento, se enseñó el uso de herramientas digitales al mismo tiempo que el docente realizaba la práctica.

Otro aspecto de la intervención, fue el acompañamiento durante la experiencia vivida por la pandemia por COVID-19, ciertamente se observó que su rol de docentes parece haber tenido mucha influencia en cómo vivieron la pandemia, debido a que el estrés que sintieron en su mayoría fue por el poco dominio que tenían en el uso de las TIC, sin embargo, también era necesario considerarse y atenderse

como personas. En el tiempo trabajado en la institución educativa, ha sido notoria la influencia que tiene el contexto personal, familiar, social en el desempeño docente. En este sentido, la vivencia personal de la pandemia era primordial para abordar los demás contextos. Max Van Manen (2003) al hablar de la fenomenología hermenéutica expresa lo siguiente: “Se pretende captar el significado del hecho de ser profesor, madre o padre, para poder vivir mi vida pedagógica con los estudiantes de modo pleno” (en Fuster Guillen, 2019, p. 211).

Dentro de los aportes y beneficios observados a partir de la intervención, se encuentra el reconocimiento de la capacidad de resiliencia de los docentes, con el acompañamiento que recibieron se sintieron motivados y acompañados para continuar la búsqueda de estrategias para encarar las situaciones que se les presentaban, además se sintieron comprendidos en sus sentimientos y atendidos en sus necesidades, fueran laborales o personales.

La percepción del trabajo virtual o en línea, que se trataba de una situación que generaba estrés y miedo, se resignificó, la asesoría recibida en cuestiones técnicas, sobre el uso de las TIC, brindó al personal herramientas para afrontar los cambios que la situación les exigía, ayudándoles a sentir mayor seguridad al momento de implementarlas en sus actividades.

Durante el tiempo de intervención se observó un cambio en la percepción de las situaciones que trajo consigo la pandemia, conforme se expresaban los sentimientos y emociones que esta situación les generaba, se advirtió una mayor comprensión y aceptación de los cambios que se presentaban en su vida. La perspectiva que se tenía de centrarse en los obstáculos se transformó en valorar los aprendizajes.

Para concluir esta sección es menester explicitar que en su elaboración, se buscó llevar al lector detalles descriptivos del trabajo realizado en campo con la población objetivo de estudio, también se hace referencia a la manera en que el acompañamiento alivió en alguna medida la incertidumbre y congoja sentida como consecuencia del panorama desolador que procuró la contingencia sanitaria entre docentes y empleados administrativos de una institución educativa, además se bosqueja la indisoluble relación entre las esferas personales y laborales en cuanto a que si se trastoca cualquiera de ellas la otra indefectiblemente será impactada también; finalmente se hace patente que cuanto se construyó en el

apartado que aquí concluye, es muestra modesta, pero cabal de un impacto constructivo en un grupo de personas con lo que se aporta a un colectivo desde el Desarrollo Humano.

### **2.2.1 Pandemia por COVID-19: impacto educativo**

La pandemia por COVID-19, llegó a México en febrero de 2020, a partir de esa fecha, el gobierno mexicano y la Secretaría de Salud, comenzaron a implementar una serie de medidas preventivas para evitar su propagación, entre las cuales se incluyeron cambios en los periodos escolares, distanciamiento y aislamiento social, suspensión y/o restricción de ciertas actividades económicas y el plan de auxilio a la población civil en casos de desastre (Plan DN-III-E)<sup>10</sup>.

Estas medidas preventivas fueron motivo de cambios drásticos y abruptos en el estilo de vida de las personas, fue una situación inesperada y adversa que obligó a la población a adaptarse a una nueva e inesperada realidad que obligó a asumir medidas sanitarias diversas que garantizaran la contención de un agente patógeno mortal, dichas medidas trastocaron variadas por no decir todas las esferas humanas. En el ámbito educativo, entre los meses de marzo y abril de 2020, se volvió obligatorio por disposición de la Autoridad Federal en Salud, que, ante la emergencia sanitaria, se suspendieran actividades no esenciales, entre las cuales se encontraban las actividades educativas.

La autora Sylvia Schmelkes (2020), en su artículo “La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México” (p.1), describe los probables impactos a corto y largo plazo de la pandemia en la educación COVID-19: el caso de México” (p.73) describe los probables impactos a corto y largo plazo de la pandemia en la educación superior, algunos de ellos, se considera, pertinente mencionar como impactos en la educación de México. Schmelkes (2020) menciona tres aspectos importantes a considerar en el impacto educativo: el primero es la problemática económica derivada de la disminución de actividad productiva y comercial y el consecuente desempleo; el segundo la brecha digital pues el

---

<sup>10</sup> El Plan de Auxilio a la Población Civil en Casos de Desastre conocido también como Plan DN-III-E, es un operativo militar de la Secretaría de la Defensa Nacional de México para que el Ejército y Fuerza Aérea mexicanos realicen actividades de auxilio a la población civil afectada por cualquier tipo de desastre.



acceso a las tecnologías de la información, se convirtió en el único recurso para continuar con la educación; y el tercero la dificultad de las instituciones educativas para afrontar la pandemia.

A partir de estos factores, se propician tres graves impactos en el sector educativo: el primero de ellos es la brecha que existe para tener acceso a la educación, de antemano preexiste una desigualdad de recursos para tener acceso a ella y derivado de la pandemia esa brecha se hizo más grande, ya que se ha hecho evidente la necesidad de contar con una computadora y acceso a internet, y sólo un porcentaje de estudiantes cuenta con ellos. El segundo impacto, es la deserción o abandono escolar, derivado de los factores ya señalados: económico y tecnológico; y el tercer impacto es sobre la calidad de la educación. Dentro de estos argumentos que expone Schmelkes (2020), se considera importante resaltar que el impacto, es hacia todo el contexto educativo y eso incluye a los docentes.

El documento “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.1), es un Informe elaborado por la Comisión Económica e América Latina y del Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO), se expone también el impacto curricular, el cual se conjuga con lo expuesto por Schmelkes (2020), sin embargo, hace énfasis en los ajustes que fueron necesarios en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo. “Para realizar los ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.3).

Dentro de esta reestructuración obligada por la pandemia por COVID-19, los docentes y personal educativo “han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia por COVID-19 y han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.10). Los maestros no solo han debido replanificar y adaptar procesos educativos, para brindar el derecho a la educación, sino que también han debido colaborar en actividades para mantener la seguridad de la comunidad educativa y al mismo tiempo, afrontar como personas la crisis sanitaria, no solo en su rol docente, sino en sus propias esferas familiares y personales.

El cierre de las escuelas, para evitar la propagación del virus y salvaguardar la salud de la población, modificó radicalmente la actividad de docentes, estudiantes y familias; en poco tiempo el sistema educativo tuvo que transformarse y adaptarse a la realidad que se vivió en ese momento y “la resiliencia docente fue la clave del éxito de esta transformación” (Román, et al., 2020, p. 76) que aún no ha terminado, la mayor parte de la población que integra el contexto educativo, aún lidia con las consecuencias de los cambios que se tuvieron que acelerar por la pandemia.

Derivado de la pandemia por COVID-19, se establecieron medidas sanitarias, necesarias para evitar su propagación. Una de ellas fue el aislamiento social que implicó la restricción de desplazamiento y el cierre masivo de actividades presenciales, con lo que se afectó considerablemente la modalidad educativa de la mayoría de las instituciones educativas. En este “evento disruptivo de escala global” (Román, et al., 2020, p.78), es necesario hacer la diferenciación de los conceptos aislamiento social, distanciamiento social y distanciamientos físico (Román, et al., 2020)

El primero de ellos, el aislamiento social, es la disminución de la interacción social, que conlleva sentimientos y pensamientos percibidos como dolorosos o negativos, como la soledad; el segundo concepto, distanciamiento social, hace referencia a una disminución en la interacción humana sin que la persona genere sufrimiento ni se vea alterada su capacidad adaptativa; y por último, el distanciamiento físico, el cual tiene una afectación mínima en la persona y se refiere a un aumento en la distancia corporal entre personas.

Durante la pandemia, estos conceptos surgieron gradualmente, por tanto, si se considera el supuesto de que los seres humanos somos criaturas de relación, es decir, seres sociales, pues las personas crecen, aprenden y se desarrollan a partir de la relación que tienen con sus semejantes, con el medio natural, con otros seres vivos, con el contexto que los rodea, la privación de la interacción social, supondrá entonces un atentado contra la sanidad psíquica de las personas, es decir, que si dicha interacción se ve afectada, la estabilidad de la persona se altera y podrá instalarse un estado de crisis. Como sucedió con el aislamiento social, que fue la medida sanitaria que mayor impacto negativo tuvo en la vida de las personas, durante la pandemia por COVID-19. Pues las relaciones interpersonales, son una red de apoyo, un factor que colabora en la capacidad de las personas para sobrellevar un evento negativo y prescindir de las redes de apoyo será dañoso.

En el estudio “Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatoria durante la pandemia de COVID-19” del autor Román y colaboradores (2020, p.76), se estudian factores de resiliencia, consistentes en percibir el evento de pandemia como una oportunidad, se evaluaron las emociones experimentadas, los cambios en el estilo de vida, las habilidades tecnológicas, la percepción de soporte emocional. Con base en los resultados obtenidos en la RISC-10<sup>11</sup>, se hizo la división de dos grupos, el de alta resiliencia y baja resiliencia, a partir de los cuales se hace la comparativa de resultados.

En las conclusiones obtenidas a partir de los resultados, se apoya el hecho de que si una persona considera los cambios como una oportunidad, es uno de los factores más importantes para el desarrollo de la resiliencia. También se concluyó que la resiliencia puede facilitar la adaptación, en este aspecto se profundizará más adelante al mencionar la importancia de la resiliencia ante el cambio de modalidad presencial a modalidad virtual. En cuanto a las emociones manifestadas durante el aislamiento social, las emociones comúnmente calificadas como negativas mayormente experimentadas fueron la tristeza y el miedo y las emociones a veces valoradas como positivas fueron amor y empatía. De acuerdo con el estudio de Urrutia (2022), el componente emocional en la percepción de eventos está relacionado con la resiliencia.

La comprensión empática, concepto fundamental en la teoría de Carl Rogers (1993) que consiste en ver el mundo a través de los ojos del otro y no ver nuestro mundo reflejado en sus ojos. Otra de las conclusiones fue en los cambios del estilo de vida de los docentes, específicamente mencionó los cambios positivos y significativos que se dieron en las relaciones interpersonales, en mayor medida en la relación con los hijos y la pareja, lo que también consiguió estrechar el vínculo afectivo frente a la adversidad.

El aislamiento social, fue la medida sanitaria que, después de reflexionar y estudiar en diferentes artículos, se puede considerar como la piedra angular para que las personas se percibieran como seres resilientes.

---

<sup>11</sup> Escala breve de resiliencia de Connor-Davidson.

## **Virtualidad: el cambio forzado en la educación**

Como ya se ha expuesto en párrafos anteriores, la crisis sociosanitaria forzó cambios en diferentes contextos, en el contexto educativo el cambio más abrupto fue la modalidad de la enseñanza y el uso forzado de las tecnologías de la información y comunicación en la práctica docente; se hicieron más presentes dos conceptos: educación a distancia y educación virtual. Estos términos, no son propios de la pandemia, pero la “transformación del vínculo entre la sociedad y la información, la comunicación, la tecnología y las teorías de la enseñanza-aprendizaje” (Cardona-Lodoño, Ramírez-Sánchez, & Rivas-Trujillo, 2020, p. 46), sí fue a consecuencia de la pandemia.

Para definir la educación a distancia y educación virtual, cito a Yong y Bedoya (s.f.), en su artículo: “De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI” (p.1).

La educación a distancia apareció en el contexto social como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, que deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles por la ubicación geográfica o bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o geográfico a esas sedes (Yong y Bedoya, s.f. p. 3).

Posteriormente, la educación a distancia evoluciona y surgen nuevas herramientas en el proceso educativo y es cuando surge en concepto de educación virtual, el cual tiene como principal característica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La educación virtual o educación en línea, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio, sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo, desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para instaurar una buena forma de enseñar y aprender (Yong y Bedoya, s.f. p. 3).

Los docentes y personal educativo han sido actores fundamentales en la respuesta a estos cambios emergentes, sin embargo, la acción pedagógica y las nuevas exigencias, encuentran al personal docente con una formación y disponibilidad de recursos que tiende a ser insuficiente. Además, estas nuevas condiciones han requerido un esfuerzo extra en el personal educativo, debido al uso de plataformas y metodologías virtuales, con las que no necesariamente están familiarizados y para la mayoría de los maestros, su primera experiencia con la educación virtual llegó con la pandemia por COVID-19.

La necesidad de ajuste a las nuevas condiciones de la educación en línea, ha implicado un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan el tiempo de trabajo que los docentes invierten para preparar las clases, además de que, por las limitantes de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, se tienen que implementar métodos y tiempos casi personalizados para cada estudiante además de diferentes formatos para hacer seguimiento del aprendizaje.

Las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías y metodologías para educar, sin embargo, estos esfuerzos se ven obstaculizados por una brecha digital, en este sentido, es oportuno establecer que el término brecha digital:

fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC. Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas (Lloyd, 2020, pp. 115-116).

Lloyd (2020) expresa, que la brecha digital es una pieza del mosaico de desigualdades en México, sin embargo, en la pandemia por COVID- 19 la brecha digital se hizo más notoria y sus consecuencias fueron nocivas y de largo alcance, principalmente por su incidencia en la educación. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Lloyd (2020), son diferentes factores los que se consideran responsables de la brecha digital, como la condición económica de las familias, pero también hay factores propios del contexto educativo, más concretamente de cada institución de educación. Lloyd (2020) equipara las escuelas públicas y privadas, expresa que las privadas suelen tener menores dificultades para tener acceso

a las TIC, así como los profesores de este tipo de escuelas, suelen tener mayor experiencia en el uso de estas herramientas; a diferencia de las escuelas públicas en donde, tanto la institución como sus actores, tiene mayores limitantes.

El cambio forzado a una educación en línea, propició un desajuste en la metodología de los docentes, la mayoría tuvo que aprender cómo utilizar e implementar los medios tecnológicos, así como el uso de plataformas educativas; hay docentes que están a favor del uso de la tecnología educativa y consideran que el empleo de computadoras, teléfonos móviles, internet, etc. tienen grandes ventajas, Terreros (2021), menciona que es una forma de que la educación se adapte a la actualidad y en relación a los docentes, expresa que les permite tener a su disposición recursos y herramientas para apoyar su práctica. Sin embargo, a pesar de esta postura ante la adopción de las TIC y la educación en línea, el cambio fue generador de incomodidad en la mayoría de los docentes, ya que aún cuando los docentes usan estas herramientas para la impartición de sus clases, no significa que las dominen además de que, no las consideran como única alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el artículo de investigación “TIC y educación en tiempos de pandemia: retos y aprendizajes desde una perspectiva docente”, de Ambuludí-Marín & Cabrera-Berrezueta (2021, p.1), se llegó a la conclusión de que los docentes, al no estar preparados para el repentino cambio de modalidad educativa, tuvieron grandes dificultades y el dominio de las plataformas digitales y otras herramientas tecnológicas fue el mayor desafío que tuvieron, lo que fue motivo de que no se aprovecharan todas las potencialidades que tienen las TIC, además de que “nunca antes se había dependido tanto de la tecnología” (Ambuludí-Marín & Cabrera-Berrezueta, 2021, p. 11) para la impartición de sus clases. Otra de las conclusiones fue en cuanto al manejo de los recursos tecnológicos, con el pasar del tiempo de pandemia, la dificultad en el manejo de estas herramientas fue disminuyendo, lo que dio a lugar a una mayor adaptación de la modalidad virtual.

Después de la pandemia, la perspectiva de la mayoría de los docentes con respecto a la educación virtual se modificó, dejó de ser una posibilidad y se convirtió en una normalidad mínima en la educación, según Cardona-Lodoño, Ramírez-Sánchez, & Rivas-Trujillo, 2020:

Se requiere más formación integral de los docentes en asuntos pedagógicos para estar a la altura de la exigencia del mundo tecnológico y de las nuevas formas de creación del conocimiento, el asunto es más de voluntad y actitud que cualquier otra cosa (p. 56).

Asimismo, la dimensión actitudinal es esencial para evitar que la brecha digital se traduzca en una brecha educativa. Y como lo menciona Ortega (2022), el rol docente frente al uso de las TIC en la crisis sanitaria fue esencial para desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los docentes son los actores encargados de generar espacios y estrategias para que la educación continuara a pesar de la adversidad.

### **2.2.2 Resiliencia docente**

El concepto de resiliencia, tiene diversidad en cuanto a su definición, ha sido conceptualizada por varios autores y desde un amplio campo de aplicación, por lo que se mencionarán solo algunas definiciones que se consideran pertinentes para el punto de vista del presente trabajo.

El desarrollo personal es importante para un adecuado desempeño laboral, a partir de “la base que el hombre busca como objetivo último la autorrealización o el uso pleno de sus potencialidades y capacidades y por tanto el educador como persona nunca es un resuelto, un producto terminado, sino que se crea a sí mismo” (Aguaded Gómez & Almeida Pires Cavaco, 2016, p. 168)

La forma en que cada persona responde a la adversidad contribuye al desarrollo personal, en el cual están inmersos factores internos y externos. Es así que la resiliencia puede ser vista como un constructo dinámico que implica un proceso adaptativo, es decir, afrontar las dificultades o situaciones adversas y la capacidad de restablecerse. La adversidad está relacionada con “un estado de incomodidad y sufrimientos suscitado por circunstancias negativas en la vida” (Urrutia Aguilar, Jaimes Medrano, & Arburto Arcienega, 2022, p. 4) éstas generan estrés e interfieren en el camino para avenirse a las circunstancias cambiantes.

La resiliencia, puede verse entonces, como un conjunto de herramientas personales que permiten que un individuo tenga un estilo de vida saludable; Aguaded (2016) menciona que no es constante ni permanente, una persona puede ser resiliente en algunas áreas y en otras no. Además, expresa la necesidad de autoconocimiento y desarrollo del docente, como persona, al hacerlo, su práctica profesional reflejará esa coherencia entre su persona y su profesión.

Por su parte Noriega Aguilar & Angulo Noriega (2015), conceptualiza la resiliencia como la capacidad de la persona, para sobreponerse a los riesgos de la existencia no sólo al superarlos sino al desarrollar al máximo su potencial. Hace referencia a la transferencia de dicho concepto del campo de la psicología a la pedagogía y considera importante el desarrollo de la resiliencia en docentes y estudiantes. En esta transferencia, el concepto se aleja de la patología y se ve desde el campo pedagógico como un modelo proactivo que se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias. “La resiliencia en la educación está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad” (Noriega et al., 2015, p. 42).

También, expone dos factores dentro del concepto de resiliencia en la educación: el primero son los factores de riesgo que corresponde a las características o cualidades, de una persona o comunidad, que generan un daño en la salud física y emocional; y en contraparte están los factores protectores que se dividen en internos, que hacen referencia a atributos de la propia persona (seguridad en sí mismo, autoconocimiento, empatía, etc.) y los externos que corresponden a las condiciones del medio que reducen el impacto del daño (redes de apoyo).

Al igual que Urrutia (2022), Noriega et al, (2015) refiere el dinamismo del concepto de resiliencia, y remarca el hecho de que no se considera una capacidad estática, sino que puede variar a través del tiempo y las circunstancias, es por este dinamismo que argumenta que “la persona puede ‘estar’ más que ‘ser’ resiliente” (Noriega et al., 2015, p. 43).

También puntualiza que la resiliencia es una técnica de intervención educativa, pero para que se considere así, la escuela debe entenderse como una institución generadora de factores protectores, es decir, que el contexto de la escuela debe tener las condiciones para favorecer el desarrollo del docente, en este sentido, se considera complicado entender la resiliencia como una técnica de intervención educativa ya



que en la mayoría de las situaciones, la escuela, al ser un contexto en el que intervienen diversos actores, también es generadora de factores de riesgo. En el documento “La resiliencia en la educación, la escuela y la vida” de Noriega et al., (2015, p.42) refiere:

Los docentes se ven en un continuo “pulso” con los padres y madres, Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tengan voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo “el aliento de los padres en el cogote” (Usategui y del Valle, 2009, p. 187 en Noriega Aguilar & Angulo Noriega, 2015, p.44).

El estrés, la falta de entendimiento por parte de compañeros, padres de familia, directivos, estudiantes, hacen que el docente tome actitudes de pasividad por la falta de motivación y apoyo, lo que implica que la capacidad de resiliencia disminuya y entonces la institución educativa se fragmenta, deja de ser una institución promotora de resiliencia para ser una adversidad.

En el estudio que hace Román (2020), con respecto a la resiliencia en docentes durante la pandemia de COVID-19, menciona la importancia de la resiliencia como recurso para el desarrollo personal del docente y como “acto pedagógico al generar modelos de docentes capaces de enfrentar la adversidad desde una perspectiva de oportunidad de crecimiento” (Román, et al., 2020, pp. 76-77). En este sentido, expresa la resiliencia como una oportunidad para el crecimiento del contexto educativo, que refuerza lo que es funcional y eficaz, se centra e impulsa las potencialidades, en lugar de cubrir las carencias.

Para que el contexto educativo, sea un entorno resiliente, es necesario invertir en el capital humano, es decir, que los docentes generen respuestas resilientes y sostenibles en el tiempo. Urrutia (2022) expone la resiliencia docente como una condición indispensable para afrontar las dificultades, recobrar el balance y generar un crecimiento, es una capacidad necesaria en todo docente para lidiar con las adversidades laborales del día a día. En la población de estudio del presente trabajo, como se menciona en apartados anteriores, la sobrecarga de trabajo, los cambios curriculares y las exigencias pedagógicas son generadoras de estrés cotidiano y quizá hasta crónico, el trabajo no cesa, por el contrario, se

incrementa, la actualización de los docentes debe ser continua, por lo tanto, para mantener el bienestar emocional y físico, es necesario ser resiliente en la cotidianidad.

Román et al. (2020) menciona dos conceptos sobre resiliencia, importantes de diferenciar cuando se habla del ámbito educativo:

Una es la resiliencia clásica que se refiere a la capacidad de un grupo o de una persona de afrontar, sobreponerse a las adversidades y resurgir fortalecido o transformado. La segunda, la resiliencia generativa se vincula con la virtud de generar opciones, metamorfosis y seguir viviendo (pp. 77-78).

La resiliencia generativa permite resignificar la adversidad y considerarla como una oportunidad de crecimiento, desarrollo y aprendizaje personal. Este concepto está estrechamente relacionado con la promoción de la resiliencia para generar espacios educativos resilientes. Para Hurtubia (2021), generar espacios educativos resilientes requiere considerar todos los elementos que forman parte del contexto escolar como la infraestructura, el personal de la institución educativa, los docentes, padres de familia y los vínculos que se establezcan entre todos los elementos, serán parte importante de la resiliencia que se tenga como comunidad. “Sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad” (Hurtubia Toro, Tartakowsky, Acuña, & Landoni, 2021, p. 120).

### **2.2.3 Resignificación en la práctica educativa**

Se ha expuesto en apartados anteriores, el dinamismo con el que se rige el ámbito educativo, así como la práctica docente, en una parte por los cambios socioeducativos y en otra por todo los sujetos y elementos que intervienen en ella. En ocasiones la labor del docente, en sintonía para seguir el ritmo de tal dinamismo, puede posponer la reflexión de los acontecimientos en su práctica, sin embargo, cuando los profesionales de la educación se toman un tiempo para analizar y sistematizar la información que surge de su propia práctica y la cuestionan, “se brindan una oportunidad para reconocer las contradicciones, las equivocaciones y los aciertos que han tenido” (Cerecero Medina, 2016, p. 94) con vías de mejorar en su ámbito profesional.

En este sentido, se considera necesario que el docente tome distancia de su propia práctica para observarla con mayor objetividad, se trata de una autocrítica que encamine al reconocimiento tanto de las potencialidades como de las áreas a desarrollar y dentro de esta autocrítica es necesario reconocerse también como persona, es decir, como un ser integral con todos sus roles, pues hay que recordar que el ámbito personal tiene un impacto significativo en todas las demás esferas de la persona.

Cerecero Medina (2016), menciona que, al hacer una reflexión minuciosa, es posible dar un nuevo sentido, interpretación o valor a las prácticas, esto es resignificar la experiencia vivida.

Señalan que, existen dos tipos de cambio: el de la realidad y el de la percepción. El primero se da independientemente de que lo busquemos (...) independientemente de nuestros pensamientos y acciones, la realidad cambia continuamente. (...) el cambio de percepción presenta mayor dificultad porque es discontinuo y causa confusión. Es al que referimos cuando hablamos de resignificación (Luc de Barbàndere, 2015 en Cerecero Medina, 2016 p. 95).

Se resalta la importancia práctica reflexiva en el proceso de resignificación, ya que se considera que en dicha reflexión el docente, al ser plenamente consciente de su práctica pedagógica, se empodera para realizar un cambio, además de que el entendimiento es tanto de sí mismo como de su práctica, lo que implica una reconstrucción del ser, es decir, en el desarrollo personal como en el profesional (Cerecero Medina, 2016).

Para Rogers (1985) esto es la simbolización correcta, para este autor la percepción de la realidad implica una cuestión de subjetividad, es decir, “es una construcción que surge de nuestra experiencia pasada y también una hipótesis o prognosis para el futuro” (p. 28), sin embargo, para lograr la objetividad o la simbolización correcta se deben corroborar los acontecimientos que acceden a la conciencia, en palabras de Cerecero (2016) se puede entender como la reflexión sobre la práctica.

En conclusión, la resignificación es un proceso complejo de introspección de la experiencia vivida, la cual puede ser asertivamente simbolizada a través del desarrollo de una relación interpersonal de acompañamiento que cumpla con ciertos atributos relacionales, para que la persona acompañada indague en si misma para encontrar un nuevo significado a su experiencia, sin menospreciar su capacidad de resiliencia, la cual le permitirá recuperarse asertivamente de la vivencia de adversidad y resignificar la experiencia para restablecer el equilibrio y bienestar de la persona.

### **2.3 Consideraciones Éticas. La Carta de consentimiento informado**

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la ética como el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (RAE, 2022, s/p), se trata de una reflexión sobre actuar en relación a lo que se considera correcto o incorrecto.

La ética en el ejercicio profesional, principalmente en contextos de atención a la salud, se considera un tema muy amplio. Richaud (2007) menciona que la ética en la investigación psicológica, va más allá de respetar a la población que se estudia, la ética en este contexto está “enraizada con la ética de la persona del investigador” (p. 5). Expresa que existen diversos códigos de ética que regulan la actuación del profesional, sin embargo, la ética en la profesión depende en última instancia de la interpretación de esas normas, y esta parte de la ética personal.

Al realizar una intervención es fundamental, que las personas involucradas comprendan con claridad su participación, derechos y normas que estarán presentes en el trabajo de campo, así como la importancia de que el profesional tenga el conocimiento del código de ética que rige su actuar en la profesión.

El presente trabajo toma como base el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009) y a continuación se mencionan a manera de paráfrasis tres artículos que hacen referencia a la carta de consentimiento informado, los cuales se tienen presentes al momento de llevar a cabo este reporte de recuperación de la experiencia profesional:

El artículo 118, menciona que el consentimiento informado debe ser redactado en un lenguaje entendible para los participantes y que éste supone que la persona tiene la capacidad de consentir, se le ha proporcionado la información necesaria, expresa libremente su consentimiento y ha sido documentado apropiadamente.

El artículo 126, expresa que el consentimiento informado ha sido recabado con la firma autógrafa del participante antes de iniciar la investigación.

Y el artículo 132, menciona la obligación del profesional de respetar los derechos de confidencialidad de los participantes (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

Es con base en la normativa anterior que se elaboró el formato de la Carta de consentimiento informado para el presente reporte, el cual se encuentra en el Anexo 1.

## **2.4 La voz de los participantes**

En este apartado se presenta la información recolectada mediante el cuestionario “La experiencia docente en tiempos de pandemia”, conformado por 13 reactivos diseñados para evidenciar lo que significó, para la población involucrada, la pandemia por COVID-19, en otras palabras, se averiguó cómo se modificó su forma de trabajar, se buscaron indicios de su posible capacidad de resiliencia y cómo se sintieron con el desempeño de la autora durante el acompañamiento recibido.

### **La ruta metodológica**

Con respecto a la manera en que se procesó la información recabada en campo, se considera de relevancia capital describir los pasos andados para el procesamiento de lo acontecido y recolectado en campo. De esta forma se describe a continuación la secuencia temporal que posibilitó, primeramente, obtener

información experiencial de la población, seguidamente su almacenamiento, análisis, interpretación y finalmente su publicación:

1. Se elaboró el cuestionario titulado “La experiencia docente en tiempos de pandemia” (CEDTP), como instrumento para recolección de información experiencial de la población objetivo de estudio, el “CEDTP” contiene preguntas cerradas, en las que se elige una opción y preguntas abiertas en las que se describe la respuesta. Constó de 13 preguntas, 4 relacionadas con el reconocimiento del estado de vulnerabilidad, 6 relacionadas con las actitudes relacionales del facilitador y 3 referentes a la resignificación de la experiencia de los docentes y empleados administrativos de cara al empleo de tecnologías de la información y la comunicación a distancia.
2. Se aplicaron los cuestionarios “CEDTP” y de manera simultánea se pidió a la población objetivo firmara la “Carta de consentimiento Informado” en apego a la normativa vigente en materia de protección de información personal sensible. Es oportuno mencionar que las preguntas cerradas se procesaron con medidas de tendencia central, es decir, cuantitativamente, para su posterior interpretación y por su parte las preguntas abiertas, suministrarán subjetividades que se cotejarán contra los supuestos y preguntas de análisis en aras de corroborar correspondencia o en su caso falta de ella.
3. Las respuestas de las preguntas abiertas se vaciaron en una tabla en la que se clasificaron sus respuestas con base en tres categorías alineadas a las preguntas de análisis de este trabajo.
4. La información recabada se plasmó en tablas que posteriormente se graficaron para su lectura y ulterior interpretación.

En relación con la manera en que se analizó la información recolectada, es obligado expresar que el presente reporte se inscribe en la metodología cualitativa, emplea recursos del Método Fenomenológico y el Método de Estudio de Caso, con el objetivo de responder a las preguntas que guiaron la intervención, las que dicho sea de paso se aparejan con el objetivo central y los objetivos particulares respectivamente.

**Pregunta central:**

¿Se estableció una relación interpersonal acompañante desde los atributos propios del Enfoque Centrado en la Persona, al personal del plantel educativo?

### **Preguntas adyacentes:**

¿Se reconoció el estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia suscitado por el COVID-19?

¿Se resignificó la experiencia de incongruencia vulnerabilidad o angustia causada por el COVID-19, de la población atendida?

### **La voz de los participantes**

El acompañamiento realizado al personal de un centro de educación media superior, buscó atender el estado de vulnerabilidad suscitado por la pandemia por COVID-19 y resignificar la experiencia, además de la capacitación en el uso de una herramienta digital (plataforma Classroom) para la impartición de clases.

Para realizar el reporte de experiencia profesional (REP), se eligió a 6 personas del plantel, 5 docentes y 1 administrativo, a quienes se les acompañó de manera más continua durante un ciclo escolar, sin embargo, únicamente 5 personas accedieron a participar en el proceso de recolección de información.

Se les entregó la Carta de consentimiento informado y el “Cuestionario La experiencia docente en tiempos de pandemia” (CEDTP), para que firmaran y respondieran respectivamente. Para mantener la confidencialidad de los participantes, se les designó como seudónimo una letra del alfabeto griego: “Alpha”, “Beta”, “Gamma”, “Delta” y “Épsilon”. Es importante mencionar que el acompañamiento que recibieron fue inicialmente a través de medios electrónicos como videollamada, mensajes de texto o WhatsApp y llamadas telefónicas, posteriormente de manera presencial, conforme la medida de aislamiento social se disipaba y los participantes se sentían seguros de estar en contacto de forma personal, comenzaron a buscar más el acompañamiento frente a frente.

En el análisis de las preguntas con valor cuantitativo, es decir, las preguntas cerradas, se identificó poca pertinencia para ser expresadas gráficamente, puesto que las respuestas de las seis preguntas cerradas del instrumento CEDTP, tuvieron el 100 por ciento de coincidencia de la totalidad de los participantes. Es decir, los cinco participantes respondieron de manera afirmativa a dichas preguntas, en resumen: todos los participantes consideran que SÍ cambió su forma de trabajar por la pandemia; todos expresan que SÍ

recibieron asesoría tanto presencial como virtual y consideran que SÍ fueron comprendidos y valorados durante la relación acompañante de cara a su sensación de vulnerabilidad ocasionada por la pandemia. Es de importancia capital destacar que, una posibilidad de que dichas preguntas reflejen la experiencia de los participantes tajantemente es porque preceden a preguntas abiertas las cuales dan pie a un análisis cualitativo con mayores matices, mismo que se expone a continuación.

Para el análisis de la información se elaboró una tabla para cada participante, en las que se clasificaron sus respuestas con base en tres aspectos:

1. Reconocimiento del estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia el cuál se aborda a través de las preguntas referentes a los cambios en la forma de trabajar y los sentimientos que surgieron a partir de dichos cambios.
2. La relación facilitadora/acompañamiento y
3. Resignificación de la experiencia.

En relación con la primera pregunta del cuestionario ¿Qué tan importante considera la relación interpersonal entre usted y sus compañeros de trabajo? Las respuestas de los participantes expresan que las relaciones interpersonales con sus compañeros son muy importantes, en este sentido, es pertinente recordar que el ser humano es una criatura de relación y como tal necesita el establecimiento de relaciones interpersonales para hacerse persona.



**Tabla 1. La voz de “Alpha”**

	Reconocimiento del estado de vulnerabilidad (cambios generados por la pandemia)	Relación facilitadora (actitudes relacionales del facilitador)	Resignificación de la experiencia
<b>Alpha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que sí cambió su forma de trabajo por la pandemia.</li> <li>- Realizó adecuaciones en su pedagogía.</li> <li>- Estuvo “altamente alerta” por la forma de trabajo virtual.</li> <li>- Sintió frustración por lo inesperado de la situación.</li> <li>- Sintió miedo de que los estudiantes no logaran los aprendizajes esperados.</li> <li>- Su trabajo se hizo más complejo.</li> <li>- Buscó compartir estrategias de trabajo con sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí recibió asesoría/acompañamiento presencial y por medios electrónicos.</li> <li>- Tuvo acercamiento constante para dudas.</li> <li>- Retroalimentación</li> <li>- Considera que el facilitador la comprendió.</li> <li>- Se sintió valorada (o) debido a la comunicación constante, la claridad y tono educado del facilitador.</li> <li>- El facilitador fue: respetuoso y auténtico más allá de las jerarquías y transmitía confianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambió el significado de trabajar a distancia porque el facilitador compartió estrategias que le ayudaron en su trabajo.</li> <li>- La pandemia dejó aprendizajes.</li> <li>- “Nos hizo resilientes” ya que a pesar de las pérdidas aprendieron a sobresalir y vivir con los cambios.</li> </ul>

**Fuente:** Autoría propia

**Tabla 2. La voz de “Beta”**

	Reconocimiento del estado de vulnerabilidad (cambios generados por la pandemia)	Relación facilitadora (actitudes relacionales del facilitador)	Resignificación de la experiencia
<b>Beta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que sí cambió su forma de trabajo por la pandemia.</li> <li>- El principal cambio fue en los horarios.</li> <li>- Por su vida personal, los cambios en la forma de trabajo no fueron un problema. (Sintió tranquilidad).</li> <li>- Se facilitó el trabajo.</li> <li>- Repartió sus horarios para atender su vida personal y lo laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí recibió asesoría/acompañamiento presencial y por medios electrónicos.</li> <li>- El facilitador comprendió lo que necesitaba y lo demostró al proporcionarle formatos y procesos menos complicados para el trabajo con los alumnos.</li> <li>- El facilitador le transmitió comprensión al expresar que la situación que se vivía se trataba de un proceso de adaptación.</li> <li>- Se sintió valorada como persona cuando el facilitador le transmitió que la prioridad es su bienestar.</li> <li>- El facilitador: se expresó con respeto y autenticidad, habló desde lo que pensaba y sentía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “El trabajo siempre fue muy relajado”.</li> <li>- La pandemia fue una etapa de aprendizaje y adaptación.</li> <li>- Consideró la situación como “una etapa bonita” ya que no tuvo dificultades para trabajar de manera virtual y atendió más su persona.</li> <li>- No le afectó el aislamiento social ya que se considera una persona solitaria.</li> </ul>

**Fuente:** Autoría propia

**Tabla 3. La voz de “Gamma”**

	Reconocimiento del estado de vulnerabilidad (cambios generados por la pandemia)	Relación facilitadora (actitudes relacionales del facilitador)	Resignificación de la experiencia
<b>Gamma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que sí cambió su forma de trabajo por la pandemia.</li> <li>- Incrementó en el uso de plataformas.</li> <li>- Disminuyó la interacción social.</li> <li>- Fue un reto aprender a utilizar las herramientas digitales.</li> <li>- Fue cómodo trabajar sin desplazarte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí recibió asesoría/acompañamiento presencial y por medios electrónicos.</li> <li>- El facilitador le transmitió comprensión a través de videollamada.</li> <li>- La comprensión por videollamada no fue igual que el trato personal (presencial).</li> <li>- La persona se sintió valorada porque el facilitador estuvo pendiente de su estado de ánimo.</li> <li>- El facilitador: se expresó con respeto y autenticidad, se mostró confiado y transmitía confianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambió la percepción del trabajo virtual porque se puso en práctica otra forma de trabajar.</li> <li>- Después de acostumbrarse, trabajar en línea fue fácil.</li> <li>- La pandemia fue una etapa difícil por la pérdida de familiares.</li> <li>- Es un capítulo que debe quedar atrás y ojalá no se repita, aun cuando el trabajo se logró, pero hubo pérdidas humanas, económicas y laborales.</li> </ul>

**Fuente:** Autoría propia

**Tabla 4. La voz de “Delta”**

	Reconocimiento del estado de vulnerabilidad (cambios generados por la pandemia)	Relación facilitadora (actitudes relacionales del facilitador)	Resignificación de la experiencia
<b>Delta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que sí hubo un cambio radical en su forma de trabajo por la pandemia.</li> <li>- No poder ver de frente a los alumnos dificultó saber si comprendían los aprendizajes.</li> <li>- Expresó sentirse estresada, atada, incompetente.</li> <li>- Se sintió “sobrexigida” por adquirir nuevos conocimientos en poco tiempo.</li> <li>- El trabajo se hizo más complejo.</li> <li>- Ansiedad por el posible contagio y el aislamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador comprendió en parte las necesidades de la persona.</li> <li>- La comprensión la transmitió al hacer preguntas, prestando atención y dando sugerencias de soluciones.</li> <li>- No criticó, no juzgó, no regañó.</li> <li>- La persona se sintió valorada cuando el facilitador le dio tiempo para expresarse.</li> <li>- El facilitador: se expresó con respeto y autenticidad, más allá de la jerarquía, transmitía confianza y hablaba desde lo que pensaba y sentía.</li> <li>- Interactuar con el facilitador bajó el estrés y fue motivante para no desistir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente más capaz y con habilidades nuevas.</li> <li>- Aprendizaje por ensayo y error.</li> <li>- Fue una oportunidad de aprendizaje.</li> <li>-</li> </ul>

**Fuente:** Autoría propia

**Tabla 5. La voz de “Épsilon”**

	Reconocimiento del estado de vulnerabilidad (cambios generados por la pandemia)	Relación facilitadora (actitudes relacionales del facilitador)	Resignificación de la experiencia
<b>Épsilon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que sí cambió su forma de trabajo por la pandemia.</li> <li>- Alumnos y maestros tuvieron que capacitarse en algunas habilidades digitales para poder continuar con las clases.</li> <li>- Fue complicado por la limitante de equipos de cómputo.</li> <li>- Faltó el acercamiento con los alumnos.</li> <li>- Fue complicado por el tiempo que se le dedicaba a la preparación de las clases.</li> <li>- “Me ocupaba casi todo el día”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí recibió asesoría/acompañamiento presencial y por medios electrónicos.</li> <li>- El facilitador lo asesoró en el uso de herramientas digitales.</li> <li>- Se buscaron alternativas para trabajar.</li> <li>- El facilitador le transmitió valoración como persona al tener el tiempo para atender sus dudas.</li> <li>- El facilitador: se expresó con respeto y autenticidad, se mostró confiado, transmitía confianza y se hacía responsable de sí mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolló más habilidades para trabajar de manera virtual.</li> <li>- Después de la pandemia se valora más el tiempo y a las personas.</li> </ul>

**Fuente:** Autoría propia

A partir del análisis de las respuestas de los participantes al cuestionario “La experiencia docente en tiempos de pandemia”, en referencia a la pregunta central del REP: ¿Se estableció una relación interpersonal acompañante desde los atributos propios del Enfoque Centrado en la Persona, al personal del plantel educativo?, se responde lo siguiente:

Una de las tres condiciones relacionales dentro de la relación de ayuda desde el ECP, es la comprensión empática, entendida como “la percepción por parte del facilitador del mundo interno de la persona facilitada, con una actitud de escucha profunda y activa para recoger con exactitud los significados personales que experimenta, en el momento, la persona ayudada y comunicar esta comprensión” (Barceló, 2012, pp. 130,131). En relación con esta actitud relacional, los participantes expresan que el facilitador, quien les brindó acompañamiento y asesoría, comprendió las necesidades que le expresaban en ese momento y transmitió dicha comprensión “teniendo acercamiento constante para resolver dudas” (CEDTP, “Alpha”, 06/03/2023), con actitud paciente, respetuoso y sin expresar críticas o juicios.

También se atendió la necesidad de buscar alternativas de organización del trabajo y horarios, una de las situaciones de conflicto expresadas por algunos participantes, por ejemplo “Épsilon” expresa que el facilitador comprendió y le atendió al recibir asesoría para el uso de las aplicaciones que requería para impartir sus clases: “Beta” expresa “al hacer el trabajo más fácil con procesos y/o formatos menos complicados” (CEDTP, “Beta”, 06/03/2023), mismos que se elaboraron colaborativamente con base en la forma de trabajo y pedagogía de “Beta”.

Otra de las actitudes relacionales facilitadoras, fue la valoración como persona o aceptación positiva incondicional, esta actitud ayuda a crear un clima de confianza para que la persona acompañada, pueda experimentar y expresar sus sentimientos con la completa certeza de que no será juzgado. “Delta” menciona la presencia de dicha actitud en el facilitador al expresar: “me daba tiempo para expresar. Nunca me sentí como regañado o algo así” (CEDTP, “Delta”, 06/03/2023); de manera similar “Beta” y “Gamma”, expresan sentirse valoradas como personas por la actitud del facilitador al enunciar como prioridad la salud o bienestar personal y al “estar pendiente del estado de ánimo” (CEDTP, “Gamma”, 06/03/2023). La aceptación positiva incondicional, es fundamental para propiciar el crecimiento, cuando la persona se siente segura para experimentar su vulnerabilidad, y además permite ser acompañada en ese momento, el vínculo que se crea entre el facilitador y la persona facilitada genera un proceso de autoconocimiento y crecimiento para ambas personas.

Por último, es la autenticidad y congruencia, que refiere a la actitud del facilitador de “mostrarse a sí mismo en la relación, sin esconderse detrás de una máscara psicológica y profesional” (Barceló, 2012, p. 130), esta actitud, aun cuando se expone en este análisis, como la última condición relacional, es el

primer paso para el facilitador. Coloquialmente se dice que la primera impresión es la que cuenta, este dicho se utiliza en diversos escenarios, sin embargo, sin profundizar en su referencia teórica, lo menciono como una forma de evidenciar la importancia de la autenticidad, específicamente, en una relación de acompañamiento. Cuando el facilitador se presenta sin máscaras, sin roles o jerarquías, es posible transmitir la sinceridad y el interés auténtico por acompañar a la persona en el proceso de crecimiento y desarrollo personal.

En la intervención realizada, el trabajo cotidiano del facilitador se basa en el rol de un directivo de una institución educativa, la principal interacción que se ha tenido con los participantes de la intervención es con ese rol, subdirectora administrativa, desde ese marco de referencia es que conocían a quien en ese momento fungía como facilitadora, sin embargo, y aún con esta característica, fue posible que la facilitadora les acompañara sin jerarquías. Los cinco participantes, “Alfa”, “Beta”, “Gamma”, “Delta” y “Épsilon”, en una de las preguntas del cuestionario CEDTP, en la cual tenían que elegir una o varias frases que describieran al facilitador eligieron: “Se expresa con respeto y autenticidad, más allá de roles o jerarquías”, lo cual, de la propia reflexión, se considera fue esencial para propiciar el acercamiento de los participantes a una relación de acompañamiento.

En respuesta a las preguntas de análisis adyacentes: ¿Se reconoció el estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia suscitado por el COVID-19? y ¿Se resignificó la experiencia de incongruencia vulnerabilidad o angustia causado por el COVID-19, de la población atendida? lo que se encontró en lo que reportan los participantes es lo siguiente:

La contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2, definitivamente modificó, para algunos radicalmente, su manera de trabajar. Fue necesario realizar adecuaciones en su pedagogía, como lo expresa “Alpha”, además “estudiantes junto con los maestros tuvimos que capacitarnos en algunas aplicaciones para impartir clases” (CEDTP, “Épsilon”, 06/03/2023), “aumentó el uso de plataformas y herramientas tecnológicas y disminuyó la interacción personal” (CEDTP, “Gamma”, 06/03/2023) y se modificaron los horarios y tiempos para atención de las actividades laborales “me ocupada casi todo el día” (CEDTP, “Épsilon”, 06/03/2023), “repartía mis tiempos por la mañana entre lo personal y las clases y la distracción y por la tarde revisión y retroalimentación de sus trabajos” (CEDTP, “Beta”, 06/03/2023). Para la mayoría el trabajo se complicó y sintieron estrés, frustración, miedo, ansiedad principalmente por los nuevos conocimientos que tenía que adquirir y las exigencias laborales; “Delta” lo expresa “me sentía

atada de pies y manos, sobreexigida en conocimiento y para adquirirlo en muy poco tiempo, me sentí hasta incompetente” (CEDTP, “Delta”, 06/03/2023); el estado de incongruencia, vulnerabilidad, angustia al que se hace referencia en las teorías rogerianas se vivió y reconoció en la mayoría de los participantes. Para “Beta”, los cambios derivados de la situación de contingencia, impactaron en la organización de sus tiempos pero debido a las herramientas, conocimiento y dominio de las TIC, además de su estilo de vida personal, los cambios no significaron un estado de vulnerabilidad.

Una vez reconocida la vivencia de la pandemia por COVID-19 y posterior al acompañamiento recibido, se resignificó la experiencia, principalmente se identifican dos aspectos que reportaron los participantes como crecimiento personal. El primero de ellos fue el cambio de perspectiva que tenían con el uso y aplicación de las TIC en su trabajo cotidiano, después de haber recibido la asesoría/ acompañamiento adquirieron habilidades que les ayudaron a trabajar mejor de manera virtual, a sentirse más capaces por lo tanto la experiencia vivida se percibió como un aprendizaje y al percibirlo de esa forma surge el segundo aspecto: reconocer su resiliencia.

“Alpha”, lo expresa como que se hizo resiliente, sin embargo, la resiliencia es una capacidad que he identificado en la continua interacción laboral, con que se puede afirmar desde la observación directa de la autora que “Alpha” ya poseía la capacidad resiliente, únicamente logró reconocerla en sí misma. “Beta” la considera en general como “una etapa bonita” en la que, al verse en la necesidad de reorganizar sus tiempos, puso como prioridad su salud. Para “Gamma”, fue una etapa dolorosa desde el contexto personal por la pérdida de familiares, pero aprendió una nueva forma de trabajo, que después de acostumbrarse a ella, le resultó sencilla. Y para “Delta” y “Épsilon” fue una oportunidad de aprendizaje que les mostró el valor de las personas y de sí mismos.

#### **2.4.1 Metodología Cualitativa: focalización empírica**

Desde el ECP, el foco se pone en el establecimiento de un tipo de relación interpersonal que sirve al progreso personal, también el análisis y reflexión de las experiencias personales son un eje importante en el proceso de cambio y desarrollo personal, sin embargo, pueden llegar a ser aspectos subjetivos, difíciles de validar más allá de lo que se comunica verbalmente y probablemente con poca confiabilidad al ser manipulables y alterables por agentes externos a la persona que las expresa, así, los prejuicios, los



conocimientos y las teorías de quién observa o atestigua desde un marco de referencia externo a la persona que ha vivido las experiencias, podrán alterar aquella subjetividad denominada experiencia.

La metodología cualitativa, parte del supuesto de que el mundo social se construye a partir de significados, ésta “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (Salgado, 2007, p. 71).

La teoría que mayor influencia tuvo en el enfoque cualitativo, fue el constructivismo mismo que le da las siguientes características: a) es necesario que el investigador incorpore en los estudios, los puntos de vista de los participantes; b) se deben estudiar cuestiones abiertas, es decir, conceptos no medibles; c) dada la importancia del contexto, la recolección de los datos debe llevarse a cabo en los lugares en donde la personas realizan sus actividades cotidianas; d) la investigación debe contribuir al desarrollo y crecimiento de los individuos; y e) lo que se estudia son conceptos y significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2006 en Salgado Lévano, 2007, p. 72).

El análisis de la investigación en la metodología cualitativa se basa en tres momentos: descubrimiento, consiste en examinar los datos para identificar los temas; codificación, consiste en categorizar los datos de acuerdo con las temáticas, conceptos, ideas; y revitalización, es la interpretación de los datos desde el contexto en el que se recabó la información (Salgado, 2007). La metodología cualitativa es flexible, permite comprender el complejo mundo de las experiencias y obtener información sobre las opiniones, creencias y valores de una sociedad con un contexto y un momento.

#### **2.4.2 Métodos Cualitativos**

Ahora que se ha establecido a la metodología cualitativa como la apropiada para el estudio de fenómenos propios de la condición humana, es momento de referir los métodos empleados para el procesamiento de la información recabada, sobre el método fenomenológico y el método de estudio de caso, los que dicho sea de paso pertenecen a la metodología cualitativa, se expone lo siguiente.

## **Método fenomenológico**

Primeramente, el enfoque fenomenológico, desarrollado por Edmund Husserl (1998), se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, en relación a un acontecimiento, y se aborda desde la perspectiva de la persona, para Husserl, el primer principio de la fenomenología, es la *epoché* que se refiere a poner entre paréntesis el mundo personal, para concebir la realidad tal cual se presenta, sin prejuicios. “La *epoché* hace referencia a la eliminación de todo lo que nos limita percibir las cosas mismas, ya que la actitud natural por su naturaleza objetiva nos lo impide. Practicar *epoché*, se refiere, abstenerse o prescindir” (Villanueva, 2014, p. 220 en Fuster Guillen, 2019, p. 204).

Fuster Guillen (2019), en su artículo “Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico” (p. 201), expresa que la fenomenología en la educación se fundamenta en las experiencias de la comunidad educativa y en la comprensión del significado de estas. Así mismo, cita a Ayala (2008) quien afirma que la fenomenología hermenéutica es:

un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos (Fuster Guillen, 2019, p. 206)

Este enfoque está centrado en la manera como los individuos comprenden las experiencias vividas y se basa en la interpretación y descripción de estas. El método fenomenológico hermenéutico se compone de tres fases: la primera fase se denomina etapa previa o clarificación de presupuesto, consiste en reconocer y liberarse de los prejuicios que pueden intervenir y contaminar la investigación; la segunda fase consiste en recoger la experiencia vivida, es una etapa descriptiva en la que se recaba los datos a través de diversas fuentes; y la tercer fase: reflexionar acerca de la experiencia vivida, es un etapa estructural que trata de “efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido” (Fuster Guillen, 2019, p. 211).

Desde la perspectiva de Martínez (1998) el método fenomenológico es ideal para el estudio y análisis de la experiencia personal pues como lo menciona “la fenomenología estudia los fenómenos tal

como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Martínez, 1998, p. 167) además de mantener un respeto profundo por las propias vivencias pues al tratarse de algo personal, no hay una razón externa para suponer que la persona no vivió, sintió o percibió las situaciones como dice que lo hizo.

Para el investigador de las vivencias personales, es importante dentro del proceso de análisis mantener el respeto por los fenómenos tal cual se presentan, realizar “una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (Martínez, 1998, p. 172).

La regla fundamental de la fenomenología es volver a las cosas mismas, describirlas tal como se ven, evidenciar la experiencia y describirla lo más completa y exhaustivamente posible. Este método “persigue la comprensión del mundo vital de las personas, a través de la mostración global de situaciones cotidianas desde el marco de referencia individual de sus recuerdos, vivencias, percepciones, experiencias, accesibles en un momento dado” (Parra, 2017, p. 105).

### **Método de estudio de caso**

El segundo método de análisis de la intervención, el método de estudio de caso se considera un método de investigación cualitativa que se ha utilizado para comprender con mayor profundidad la realidad social. Martínez Carazo (2006), lo menciona como una herramienta de investigación cuya principal fortaleza radica en que “a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas” (p. 167) (Yin, 1989 en Martínez, 2006, p. 167) además que, de manera similar al método fenomenológico, la recolección de los datos se puede realizar por medio de diversas fuentes. Un rasgo distintivo de este método de estudio es que se considera apropiado para indagar sobre una situación actual en el contexto real y ha sido muy utilizado en el ámbito educativo.

## CAPÍTULO III. PROSPECTIVA SOCIAL Y EJERCICIO PROFESIONAL

*“Cuando miro al mundo soy pesimista, pero  
cuando miro a la gente soy optimista”*

*Carl Rogers*

### 3.1 Mejoras sociales posibles

De acuerdo con los resultados obtenidos de la intervención, se observa que ante los cambios constantes del sector educativo, es conveniente que los docentes entablen relaciones de acompañamiento para adoptar con mayor facilidad nuevas pedagogías, además de capacitación constante en tecnologías de información y comunicación, desde el entendido que es un tema que está en constante actualización, en este sentido, la capacitación podrá llevarse a la par del desarrollo de las TIC, además de trabajar con situaciones reales y contextualizar los aprendizajes que los docentes adquieren. Lo que quiere decir que una vez que se llevan a cabo programas de capacitación a nivel nacional, como institución educativa es necesario retomarlo y trabajar junto con los docentes en la práctica de los nuevos conocimientos.

Acompañar al docente en escenarios cambiantes, fomenta la capacidad resiliente, es decir, las redes de apoyo que se tengan a nivel institucional ayudarán a manejar de mejor manera las situaciones generadoras de estrés, incertidumbre o angustia y a tener una perspectiva de aprendizaje de las situaciones que se pudieran considerar adversas; esto a su vez facilitará a los docentes el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

La esencia de un plantel educativo es llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, los actores principales dentro de este devenir son alumnos y maestros, aunque no son los únicos elementos, ambos están correlacionados, el mundo interno de uno impacta en el otro y aun cuando el servicio educativo es en referencia a la atención del estudiante, el docente juega un rol importante en esta trama. Actualmente, se ha desarrollado material pedagógico para atender al estudiante también desde lo

socioemocional<sup>12</sup>, más allá de su rol de estudiante y se observa que, con esto, al docente se le exigen cada vez más capacidades para atender de manera integral a los alumnos, pero aún falta desarrollar y fomentar la atención de los docentes más allá de su rol de maestros, como personas.

Es por eso que, a partir de esta intervención, se espera dejar una luz guía para atender al recurso humano de las instituciones educativas desde una perspectiva centrada en la persona que son los docentes, el personal de apoyo y los directivos.

Y debido a que la intervención se desarrolló durante el transcurso de un hecho histórico a nivel mundial, como lo fue la pandemia por COVID-19 y que ello limitó el libre tránsito, fue necesario buscar alternativas para llevar a cabo la intervención, y de acuerdo con los resultados obtenidos se observa que mediante tecnologías digitales es posible brindar acompañamiento. Por lo general, cuando se habla de una relación de acompañamiento, se piensa en un encuentro de tipo presencial, no obstante, por un lapso de tiempo, la pandemia convirtió al contexto y la relación presencial en un espacio no seguro, por el alto riesgo de contagio de la enfermedad, por lo tanto, se recurrió a otra forma de comunicación a distancia a través de videollamadas. Ciertamente algunos de los participantes, reportaron que no fue lo mismo, respecto a una relación de ayuda presencial, sin embargo, también se observa que, aun así, fue posible propiciar un ambiente facilitador del crecimiento personal desde la distancia y en línea.

Crear relaciones de facilitación a distancia, es un tema en desarrollo que aun requiere de investigación y teorización, pero la presente intervención, es muestra modesta y fehaciente que deja registro de la posibilidad de un proceso de crecimiento personal con esta peculiaridad.

---

<sup>12</sup> Las competencias socioemocionales se definen “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Aranda Romo & Caldera Montes, 2018, p.63).

### **3.2 Desempeño profesional: un área en constante desarrollo**

Durante el tiempo en el que me he desempeñado laboralmente, ha sido posible realizar intervenciones o acompañamiento para el crecimiento personal, con alumnos y docentes, poblaciones que considero esenciales para la comunidad educativa, ambas han sido desde el marco del Desarrollo Humano.

A partir del acompañamiento, que refiere el presente trabajo, me he dado cuenta, que el Desarrollo Humano se encuentra presente en mi vida cotidiana, aun cuando no lo fomenté de manera consciente, las actitudes propias del ECP, las he aprehendido e incorporado en mi trabajo diario. Ciertamente, en ocasiones, sin intención, pero me ha quedado claro que una vez que se adquiere ese conocimiento, no se pierde ni olvida.

En los primeros apartados de este REP, al contextualizar mi práctica docente y hacer la descripción de las actividades que realizo en mi trabajo cotidiano, me he dado cuenta cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad. Fue un análisis y reflexión de mi práctica profesional, y descubrí o quizás reforcé el valor que tiene mi trabajo. También fue gratificante y una motivación, atestiguar que mis compañeros de trabajo valoran y respetan tanto mi quehacer como mi persona, además les ha servido la ayuda que les he brindado para su crecimiento personal y profesional.

Una cualidad que reconozco en mi persona es la actitud de evolucionar, no considero que haya un límite para el aprendizaje, crecimiento o desarrollo, cada día es una oportunidad para aprender, en mi práctica laboral, el aprendizaje nunca termina ya que la educación está en constante actualización y por ende el crecimiento profesional es constante, además el Desarrollo Humano es dinámico.

Me quedo con el interés de realizar una intervención con padres de familia, sería la población que hasta ahora me ha hecho falta atender y de quienes aprender.

## CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

*“La experiencia es para mí la autoridad suprema”*

*Carl Rogers*

### **4.1 Elementos conclusivos de la intervención**

En este apartado se expresan las conclusiones que surgen a partir de las vivencias y experiencias de la intervención realizada.

Primeramente, como se expresa en apartados anteriores, la intervención no se realizó con la intención de ser incorporada en el presente Reporte de Experiencia Profesional (REP), inclusive es honesto expresar que el marco referencial de la intervención no fue concebido con plena conciencia de ser fundamentado en el campo del Desarrollo Humano y por ello fue preciso indagar en campos del saber cómo la psicología, la psicoterapia, la pedagogía y las tecnologías de la información con miras de comprender y sistematizar el trabajo realizado, con lo que dicho sea de paso se infunde un rasgo interdisciplinar a este REP. En este orden de ideas, una conclusión, es que aún con dicha referencia de la “no intencionalidad” de la intervención, puedo concluir que cuando se realiza una actividad que implique fomentar el desarrollo y crecimiento personal y profesional, mediante la búsqueda de herramientas que permitan a las personas tener una mejor calidad de vida, es viable utilizar dicha acción para construir un documento académico bajo el marco referencial del Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers (1985).

Otra conclusión, surge de la experiencia laboral, específicamente de la interacción con los compañeros de trabajo y se hace más evidente y clara a partir de la reflexión de las experiencias de los compañeros ante la pandemia. Las experiencias personales influyen en la capacidad resiliente de los docentes, es decir, que la vida personal influye en la percepción, estado de ánimo, afrontamiento de las situaciones consideradas como adversas dentro de su contexto laboral y consecuentemente en el desempeño docente. Con esto se valida el hecho de que el ser humano es uno y las esferas que lo integran personal, laboral, social, familiar, etc., son inherentes, como las dos caras de una moneda.

Además la población de estudio en su rol de educadores y desde la perspectiva de la autora, son personas cultas por lo que sus respuestas son construcciones mayormente elaboradas, así, cuando una persona es capaz de expresarse desde un acervo intelectual y un léxico amplio, será más probable expresar con mayor detalle sus experiencias y consecuentemente la reflexión que se haga sobre sí mismo le colocará en posibilidad de comprenderse a mayor profundidad y expandir su autoconcepto, lo que desde la perspectiva rogeriana facilitará su desarrollo.

La resiliencia es una capacidad que contribuye al desarrollo personal y la perspectiva que se tenga de situaciones adversas, será fundamental para resignificar las experiencias valoradas como amenazantes. En este aspecto, es posible pensar, que debido al periodo de tiempo transcurrido entre el acompañamiento brindado a la población de estudio y la aplicación del instrumento CEDTP, pudo contribuir a que las experiencias se resignificaran, además del acompañamiento, también por la distancia temporal de aquello que penosamente se vivió y sintió y que pasado un año dejó de ser tan amenazante, tan caótico y retador, pues de hecho, pasó y hablar de ello hoy es reconocerse capaz de sortear vicisitudes tan retadoras como en su momento fue la pandemia, y en paralelo, saberse un sobreviviente reditúa en la expansión del autoconcepto. La pandemia probablemente ayudó a despertar la tendencia actualizante latente en cada persona.

También se concluye que al fomentar el desarrollo de la resiliencia en el contexto educativo, es benéfico para toda la comunidad escolar (padres de familia, estudiantes, docentes, personal de apoyo), es un camino hacia una educación de calidad en el cual es imprescindible, además de hacer partícipes a todos los actores de un plantel educativo, no perder de vista los detalles y características de la población que pueden ser herramientas para conformar redes de apoyo encaminadas al crecimiento social y personal. En la institución educativa en donde se llevó a cabo la intervención, el lugar de residencia de los trabajadores, es un vínculo y una característica que influye en la interacción y el apoyo mutuo, es decir, en la mayoría de los casos los grupos de interacción que se forman tienen como característica esta afinidad, por lo cual considero importante tomarlo en consideración cuando se hable de fomentar la resiliencia en una comunidad.

Otro aspecto conclusivo, surge en el tema del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente, en donde se concluye que la dimensión actitudinal que hace referencia el artículo: “Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia” de Cardona-



Lodoño, Ramírez-Sánchez, & Rivas-Trujillo (2020, p.44) incluye adaptabilidad a las tecnologías para utilizarlas de manera creativa e innovadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la experiencia que tuvieron los docentes de la institución educativa en donde la autora intervino, se observó que uno de los motivos de resistencia de algunos maestros, se debía a la poca disposición para aprender sobre las TIC, pero también poca disposición para incorporarlas en su trabajo docente, no obstante, en la interacción cotidiana de la autora con sus compañeros de trabajo, se ha observado que cuando se trata de temas afines a la profesión o área de conocimiento, los docentes muestran un interés por recibir la capacitación, a pesar de ser en modalidad virtual. Personalmente coincido con la opinión de mi asesor, en cuanto a que, para un docente es gratificante y estimulante adquirir nuevas habilidades y conocimientos que enriquezcan su acervo intelectual ya que no le demanda aprender nuevas habilidades para enseñar.

Finalmente, cierro este apartado con una última conclusión y es que los roles jerárquicos, necesarios en muchas organizaciones de todo ámbito, no son una limitante ni están en disonancia con los procesos de acompañamiento generadores de crecimiento personal. Desde la experiencia personal de la autora, cuyo principal rol es en un cargo directivo, rescatar los aprendizajes y conclusiones de la intervención, y reflexionar en el impacto que tuvo el acompañamiento en los participantes, es enriquecedor y aporta al autoconcepto.

## **4.2 Apropiación del conocimiento**

### **Conocimientos adquiridos durante la Maestría en Desarrollo Humano**

Los aprendizajes adquiridos durante el estudio de la Maestría en Desarrollo Humano (MDH) fueron diversos, puedo hablar desde el conocimiento de mí misma hasta la aplicación de este campo en contextos educativos, clínicos, laborales y sociales. Tuve la oportunidad de que los conocimientos teóricos adquiridos se reforzaran con el conocimiento en la práctica.

Uno de los principales conocimientos teóricos, fue el Enfoque Centrado en la Persona, eje fundamental de la presente intervención, a partir de su aprendizaje comprendí que todas las personas poseemos una tendencia al crecimiento, lo que Rogers (1985) expresa como tendencia actualizante y con

ciertas características, las relaciones interpersonales, se pueden considerar relaciones de acompañamiento que brindan herramientas para el desarrollo personal.

También en el primer acercamiento que tuve a la teoría del ECP, me encontré con la expresión de que cualquier persona puede ser facilitadora dentro de una relación de acompañamiento, en ese momento no comprendí el significado y ofendí al conocimiento que había adquirido durante mi formación como psicóloga, conforme fui adentrándome en la propuesta de Rogers (1993) comprendí, a lo que se hacía referencia con dicha expresión. Y es que “estar” en una relación interpersonal es una terapia por sí misma, claro que para que se origine un proceso de desarrollo, se requiere que en dicha relación se reúnan ciertos atributos, pero éstos también es posible que los desarrolle cualquier persona, es decir, el ECP, si se tiene la disposición está al alcance de todas las personas que deseen incorporarlo a su vida como práctica para el desarrollo personal o profesional.

En el REP de Magallón (2019) menciona “las personas somos la mejor versión que con los recursos personales podemos ser, con la condición implícita de posible mejoramiento” (p. 91), me identifico mucho con esta frase, porque durante la Maestría, en el proceso de aprender más de mí misma, expresaba constantemente que me encontraba en la construcción de la mejor versión de mí misma, sin embargo, aprendí que esa versión no es conclusiva, la tendencia actualizante es lo que nos hace seres en constante descubrimiento y desarrollo, y el entender eso me deja un asombro de lo magnífico que son las personas.

### **Aprendizajes de la intervención**

Además de los aprendizajes adquiridos durante la MDH, también he adquirido aprendizajes con cada intervención realizada.

El aprendizaje más significativo, es reconocer un genuino interés personal por brindar apoyo y acompañamiento a compañeros de trabajo. El reconocerse con la capacidad de poseer las actitudes necesarias para una relación de acompañamiento se refuerza y se continúa desarrollando en cada intervención.

Por lo general me he visto estableciendo límites exageradamente marcados por un rol directivo, desde el supuesto que debido a las responsabilidades que conlleva, no hay cabida para establecer relaciones interpersonales de acompañamiento, desde la perspectiva rogeriana, pero una voz interior contradecía constantemente dicha suposición, sin atreverse a desafiarla en la práctica. Aun cuando lo he dejado expuesto, la intervención no fue con miras a ser plasmada y analizada desde esa perspectiva, sin embargo, así sucedió. Es decir, el aprendizaje adquirido en la MDH, se ha incorporado en mi actuar cotidiano y es desde ahí que me dirijo, inclusive es probable que esa sea la voz interior.

También al reconocer la vulnerabilidad de los docentes e identificar sus problemáticas y herramientas, fue posible generar recursos y estrategias para colaborar con su desarrollo personal, profesional y laboral. Siempre he considerado laudable la capacidad de los docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza, y al acompañarlos en una situación de caos, como fue la pandemia, y observarlos ahora, frente a grupo, airosos de lo que tuvieron que enfrentar, refuerza el respeto y admiración.

Para concluir con este apartado, agrego que también desarrollé la habilidad para realizar acompañamiento a través de video llamada, aprendí que a través de herramientas digitales es posible crear relaciones de acompañamiento, además aprendí a valorar el trabajo profesional, observar el desempeño propio y descubrir que la MDH, ha dejado semillas de las bases fundamentales del DH y el ECP.

### **4.3 La experiencia de construir el REP**

La Maestría en Desarrollo Humano la cursé hace 10 años, fue una experiencia satisfactoria, los maestros y compañeros que me acompañaron en ese camino, brindaron muchos aprendizajes significativos en mi vida personal y profesional por lo que les aprecio y agradezco profundamente.

Como es de conocimiento, durante los últimos semestres de la MDH, se construye un trabajo de grado; la intervención que realicé me confrontó con miedos, inseguridades, complejos, historias inconclusas propias de mi historia de vida. Al terminar la intervención, encontré una nueva versión de mí misma y fue igualmente satisfactorio que los estudios de la MDH. Expreso que concluí la redacción del trabajo de grado y fue un arduo trabajo, en el que invertí mucho de mí, pero después de haber realizado la última retroalimentación de mi asesor, ya nunca lo presenté. El motivo, en este momento, ya no es tan

claro para mí, pero recordar el hecho de que terminé un trabajo de tesis que fue un desafío y lo dejé en el olvido, me da tristeza y enfado conmigo, ese ha sido mi sentir durante estos años.

Con honestidad, el programa de PROGRADO, para la obtención del título a partir de la elaboración de un Reporte de Experiencia Profesional (REP), fue una oportunidad que dejé pasar en múltiples ocasiones, hasta el momento en el que ya no podía postergar por más tiempo cerrar este ciclo.

Me propuse hacer las paces con aquella vivencia y comenzar con la elaboración de un REP, en algún momento consideré retomar mi trabajo de grado (TOG), sin embargo, encontré más desventajas que ventajas si optaba por esa opción, entre ellas el tiempo que había transcurrido desde su elaboración, crecí profesionalmente, he cambiado como persona, el contexto se ha transformado, me pregunté ¿cómo puedo entender una intervención que realicé hace 10 años cuando no soy la misma persona que realizó la intervención? Probablemente, para algunas personas, no se considere esto como una dificultad, para mí si lo era, tenía que volver a un pasado que por algún motivo abandoné, no era posible para mí cometer la misma acción. Decidí entonces que el tema de mi REP sería de más actualidad y acorde a la persona que soy en este momento.

Una vez decido esto, encontré el primer “pero”. En mi práctica laboral, dejé de ser consciente de las cualidades del Desarrollo Humano y asumí que ni siquiera lo estaba aplicando en el área de desarrollo profesional, entonces ¿cómo hacer un REP con fundamentos del DH? En diálogo con la coordinadora de carrera y posteriormente con mi asesor, comprendí que el hecho de no ser consciente de los atributos propios del Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona, no significa que no los promueva. En su momento, como estudiante de DH, aprendí y adherí a mi persona cualidades propias del ECP, como empatía, congruencia, aceptación y respeto de la otra persona, en las relaciones interpersonales que mantengo en mi área laboral, están presentes esos atributos. Aclarado esto, se eligió el momento específico, que sería la base del REP.

La construcción del REP, implicó retomar y reconocer conceptos teóricos que aprendí en la maestría, investigar el desarrollo y aplicación actual de otros conceptos como la resiliencia y las TIC, así como investigar sobre el impacto social de situaciones de actualidad, como lo es la pandemia por COVID-19. Retomé habilidades que desde la maestría no había puesto en práctica con tanto empeño, como la

búsqueda de bibliografía de fuentes fidedignas, la citación APA, el uso de herramienta de Microsoft para hacer eficiente la redacción y principalmente, la capacidad de concentración y organización de las ideas para ser plasmadas.

Esta última habilidad, fue la que más significó un reto, lo he mencionado reiterativamente, por varios años dejé de practicar diversas habilidades necesarias para la elaboración de un trabajo académico de esta índole, las actividades laborales que realizo no requieren tal exigencia, por lo tanto, ponerlas nuevamente en práctica y con el tiempo limitado, fue estresante, pero con cada avance sentía satisfacción y ánimo.

Un aspecto revelador durante la recuperación de mi experiencia profesional, fue reconocer mi capacidad para acompañar a los compañeros en aspectos laborales y personales, por lo general tengo un límite muy marcado de hasta dónde me relaciono con los demás, mi personalidad es cautelosa e introvertida y así me relaciono, sin embargo, cuando creo un acercamiento con otra persona, es genuino, en el acompañamiento a los docentes, entendí, a través de lo que ellos expresaron, que “mis acciones no eran comunes” (Magallón Gudiño, 2019, p. 94), las opiniones, puntos de vista, acciones que realizo son apreciadas y esperadas por mis compañeros de trabajo, consideran que mi voz les es de utilidad, lo que es gratificante para mí. Reconozco el valor del aprendizaje que he adquirido como docente para ser empática, con todas las personas que conforman la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia y directivos, aún desde lo que exige un cargo directivo.

Concluyo este apartado expresando que una vez adquirido el conocimiento sobre los significados de Desarrollo Humano y Enfoque Centrado en la persona, se vuelven parte de la vida, aún cuando no se tenga conciencia de que se promueva, está presente y es tal, que, al momento de hacer las reflexiones para este trabajo, encontré el DH en innumerables momentos de mi desempeño laboral, algunos con intención y en otros, al ser parte de mi vida, simplemente surgía.

#### **4.4. Consideraciones finales y propuestas**

En este último apartado que conforma el reporte de experiencia profesional (REP), se exponen consideraciones finales y se mencionan propuestas.

Como primera consideración, quiero referir la importancia de desarrollar la resiliencia educativa, los beneficios son diversos y abarcan a todos los involucrados en el proceso educativo e inclusive llegan hasta la sociedad o contexto en donde se encuentra la institución. La resiliencia es fundamental para el proceso de resignificación, en una escuela que contextualmente es considerada con muchas deficiencias o asertivamente llamadas áreas de oportunidad, el cambio ya no es sólo necesario desde un nivel institucional sino desde lo personal y/o profesional, a final de cuentas una institución se integra por personas con diferentes roles, alumnos docentes, padres de familia, etc, la institución educativa no es un ente, la institución educativa son personas, entonces la resignificación, cambio, transformación, desarrollo, crecimiento, etc. se debe asumir por las personas.

Y como segunda consideración, menciono el amplio campo del trabajo virtual, que en algunos ámbitos –como el educativo y en el acompañamiento o terapia psicológica- requiere de más indagación, capacitación y difusión de las bondades que tiene el uso de los medios electrónicos en la práctica profesional. La pandemia fue la pauta para reconsiderar tanto las habilidades digitales como los recursos con los que se cuentan.

Dentro de las propuestas, menciono la pertinencia de revalorizar el trabajo docente, en mi trayectoria por dicha profesión, he observado una desvalorización por la figura que representa el maestro frente a un grupo de estudiantes. Con la constante actualización de las políticas educativas, el rol del maestro ha evolucionado y en tal dinamismo considero, se ha perdido un poco el respeto por el trabajo docente. Considero que la motivación por parte de las autoridades de una institución educativa, llámese director, subdirector o jefe de departamento, mejoran la relación interpersonal que en ocasiones se distorsiona por las jerarquías, las palabras de aliento y el reconocimiento de los directivos, es valorado y esperado por los docentes.

Finalmente, cierro este capítulo con una invitación a no perder la capacidad de asombro. El asombro desafía nuestra comprensión del universo y aun cuando en principio nos puede dejar atónitos, nos impulsa a buscar una mejor comprensión del mundo que nos rodea y de nosotros mismos.

## REFERENCIAS

- Aguaded Gómez, M., & Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambio. *Tendencias Pedagógicas*(28), 167-180.
- Ambuludí-Marín, J. L., & Cabrera-Berrezueta, L. B. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia: retos y aprendizaje desde una perspectiva docente. *Episteme Koinonia*, 4(8), 1-18.
- Aranda Romo, M. G., & Caldera Montes, J. F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos*(31), 41-66.
- Barceló, B. (2003). *Creecer en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas Rogerianas. *Miscelánea Comillas*, 70(136), 123-160.
- Cardona-Londoño, C. M., Ramírez-Sánchez, M., & Rivas-Trujillo, E. (17 de Septiembre de 2020). Educación Superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19. *Revista Espacios*, 41(4), 44-57.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Especial, Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago.
- Damián Zitzihua, A. (03 de Febrero de 2020). *formaciónib*. Recuperado el 01 de Febrero de 2023, de La educación como pilar de la educación: <http://formacionib.org/noticias/?La-educacion-como-pilar-dentro-de-la-sociedad>
- Definición de. (4 de Abril de 2023). *Definicion.de*. Obtenido de <https://definicion.de/introyeccion/>
- DGETA. (2005). Manual de organización del plantel de bachillerato tecnológico agropecuario o forestal. México.
- DGETAyCM. (2022). *Antecedentes*. Obtenido de [dgetaycm.sep.gob.mx/Nosotros](https://dgetaycm.sep.gob.mx/Nosotros): <https://dgetaycm.sep.gob.mx/Nosotros>
- Dicaprio, N. (1985). *Teorías de la personalidad*. México: Interamericana.
- Dorfsman, M., & Horenczyk, G. (Septiembre de 2021). El cambio pedagógico en la docencia universitaria en los tiempos de Covid-18. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(67), 1-27.
- Friedman, N. (2005). Experiential listening. . *Journal of Humanistic Psychology*, 45, 217-238.
- Fuster Guillen, D. (Enero de 2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gómez Gómez, E. N. (2013). La interdisciplinariedad. Hacia nuevos derroteros en la formación de psicoterapeutas. En T. Zohn Muldoon, E. N. Gómez Gómez, & R. Enríquez Rosas, *Psicoterapia Contemporánea: dilemas y perspectivas* (págs. 21-44). Guadalajara, Jalisco, México: ITESO.

- Gondra Rezola, J. M. (1978). *La psicoterapia de Carl Rogers* (2ª edición ed.). Bilbao: Desclee de Brower.
- González Garza, A. M. (1987). *El enfoque centrado en la persona: aplicaciones en la educación*. México: Trillas.
- Hurtubia Toro, V., Tartakowsky, V., Acuña, M., & Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 113-123.
- ITESO. (2006). Plan de Estudios de la Maestría en Desarrollo Humano (4DH). *Documento interno de la MDH*. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Lafarga Corona, J. (2005). Desarrollo Humano. *Prometeo. Revista Mexicana trimestral de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*(45).
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. *issue*, 115-121.
- Magallón Gudiño, I. E. (8 de Junio de 2019). Del empoderamiento a la certificación. Una aportación al campo de la promoción, la difusión y la convocatoria social. *REP*. Guadalajara, Jalisco.
- Martínez Carazo, P. C. (Julio de 2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20), 165-193.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Maslow, A. H. (1982). *La personalidad creadora* (1ª edición ed.). Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1993). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Mearns, D., & Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy: nuevos avances en la teoría y en la práctica*. España: Desclee de Brouwer.
- Noriega Aguilar, G., Angulo Arjona, B., & Angulo Noriega, G. (Octubre de 2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes* 58, 42-48.
- Ortega Porras, J. d., & Oyanedel Bernal, C. C. (2022). Docentes y las tecnologías de la información y la comunicación: el nuevo rol en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista Educación*, 46(1), 1-25.
- Parra, K. (Mayo de 2017). Aplicación del Método Fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de investigación*, 41(91), 93-123.
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Edición Tricentenario: <https://dle.rae.es/>
- Richaud, M. C. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques XXI*, 1(2), 5-18.
- Rogers, C. R. (2007). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rogers, C. R. (1980). *El poder de la persona* (1ª edición ed.). México: Manual Moderno.
- Rogers, C. R. (1985). *Terapia, Personalidad y Relaciones interpersonales*. (A. Carmona, & O. Castillo, Trads.) Buenos Aires, República Argentina: Nueva Visión.



- Rogers, C. R. (1992). *Liberta para ser: un enfoque centrado en la persona*. México: Trillas.
- Rogers, C. R. (1993). *El proceso de convertirse en persona* (8ª edición ed.). México: Paidós.
- Román, F., Forés Miravalles, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., . . . Ponnet, V. (Julio de 2020). Resiliencia de docentes en sitanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberati. Revista de Psicología*, 13, 71-78.
- Schmelkes, S. (octubre de 2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *UDUAL. Universidades*(86), 73-87.
- Secretaria de Cultura. (24 de 08 de 2021). *El Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México*. Obtenido de Código de Ética y Conducta de la Secretaria de Cultura y del INEHRM: <https://www.cultura.gob.mx/recursos/convocatorias/202208/.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Manual de normas para la administración del recursos humanos de la Secretaría de Educación Pública. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Metodología para elaborar el Programa de Mejora Continua (PMC)2022-2023 de los panteles adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar. México.
- Secretaría de Gobernación. (30 de 09 de 2019). *LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS*. Obtenido de CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código de Ética del psicólogo* (4a edición ed.). México: Trillas.
- Terreros Madrid, M. A. (julio de 2021). El uso de las TIC en educación superior en México ante el COVID-19. *Alternancia- Revista de Educación e investigación*, 3(5), 126-138.
- Tudor, K. (Septiembre de 2011). Rogers' therapeutic conditions: A relational conceptualization. *Person-Centered & Experiential Psychotherapist*, 10(3), 165-180.
- Urrutia Aguilar, M. E., Jaimes Medrano, A., & Arburto Arcienega, M. B. (Enero de 2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 1-12.
- Yong Castillo, E., & Bedoya Ortiz, D. H. (s.f.). De la educación tradicional a la educación mediada por TiC: los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. 1-16.

## APÉNDICES

### APÉNDICE 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Actividad:** Llenado del cuestionario intitulado: CUESTIONARIO: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Programa de obtención de grado “PROGRADO”

**Alumna:** Carina Buenrostro Jiménez

**Asesor:** Néstor Velázquez Barrera

Al aceptar mi participación en la actividad referida y respecto al uso de información he sido informado de lo siguiente:

1. Que la utilización del material será sólo con fines académicos que den cuenta del desempeño del alumno sin involucración alguna de instituciones ni de sus integrantes.
2. Que la información utilizada respecto al desempeño profesional sólo tiene por objeto ser analizada y publicada en la forma de un Reporte de Experiencia Profesional (REP) y/o Trabajo de Obtención de Grado (TOG), para obtener la titulación de la Maestría en Desarrollo Humano (MDH) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
3. Que en cualquier momento se hará el resguardo pertinente de los datos y de cualquier material que sea solicitado, con el objeto de ofrecer las garantías requeridas para la protección de la información y del derecho sobre la misma.
4. Que la información que se publique será acordada con las instancias correspondientes en el ámbito laboral y con la autorización respectiva.
5. Que, en caso de ser requerido, se informará de los avances en cuanto a la recuperación, sistematización, análisis y reflexión a las instancias laborales correspondientes.
6. Que los resultados obtenidos de los procesos anteriores podrán ser puestos a disposición de quienes firman este Consentimiento Informado.

7. Que todo el material será supervisado solamente por el asesor designado para la construcción del REP y/o TOG que ofrece el Programa “PROGRADO”, mismo que vigilará el resguardo de los datos y el cumplimiento del Consentimiento Informado.

8. Que la publicación de la información en forma de REP y/o TOG será puesta a consideración en dos sesiones públicas: a) en un trabajo grupal donde participan el asesor y otros dos estudiantes inscritos al Programa “PROGRADO”, con el objeto de retroalimentar el trabajo. b) ante un jurado con el objeto de ser sancionado el REP y/o TOG, y en su caso, aprobado como opción de titulación.

9. Que el desarrollo del proceso en su totalidad sólo será informado a la Coordinación de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

10. Que, en caso de requerir o solicitarse información adicional, ésta deberá ser aprobada por el asesor del REP y/o TOG o por la Coordinación de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO.

11. Que, en caso de tener alguna duda, se ponen a disposición los datos:

a) De la Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano: Dra. Martha Leticia Carretero Jiménez.  
Tel: 33-3669-3434 Ext. 3455. Correo electrónico: [marle@iteso.mx](mailto:marle@iteso.mx)

b) Del asesor: Mtro. Néstor Velázquez Barrera. Tel: 33-3945-5720. Correo electrónico: [nestor.velazquez@iteso.mx](mailto:nestor.velazquez@iteso.mx)

---

Firma y nombre completo

---

Lugar y fecha



Si

No

En parte

6. La orientación, asesoría y/o acompañamiento que recibió ¿fue de manera presencial o por medios electrónicos?

Presencial  Por medios electrónicos

Si su respuesta fue: “Por medios electrónicos” describa el (los) medio(s) electrónico(s)

7. ¿Considera usted que quien le orientó, asesoró y/o acompañó le comprendió y/o entendió lo que necesitaba en ese momento?

Si

No

En parte

¿Cómo le transmitió dicha comprensión y/o entendimiento? Describalo brevemente

8. ¿Considera que quién le orientó, asesoró y/o acompañó captó el significado de sus palabras?

Si

No

En parte

¿Qué palabras o frases expresó el consejero para hacerle saber que le comprendía? Describalas brevemente

9. ¿Se sintió usted valorado(a) como persona? En la relación establecida entre usted y el consejero

Si

No

En parte

¿Cómo le transmitió el consejero esa valoración? Describalo brevemente

10. Respecto al consejero que le atendió, cuál de las frases siguientes considera que lo describen. Puede elegir más de una frase:

a. Se expresaba con respeto y autenticidad, más allá de roles o jerarquías.

- b. Hablaba desde lo que pensaba y sentía en lugar de apegarse a un discurso ensayado.
- c. Expresaba sus creencias y sentimientos.
- d. Se mostraba confiado(a).
- e. Su persona transmitía confianza.
- f. Era muy crítico consigo mismo.
- g. Se hacía responsable de sí mismo.
- h. Su persona provocaba desconfianza.
- i. Parecía una persona falsa.
- j. Estaba a la defensiva.
- k. Si tiene otra frase para incorporar, por favor hágalo:

11. ¿Considera que después de interactuar con el consejero que le acompañó, cambió el significado de trabajar desde lo virtual?

12. ¿Para usted qué significa hoy la contingencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2?

13. Si tiene otra observación por favor regístrela