

EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA POST-PANDEMIA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA HUMANISTA DE LA PSICOLOGÍA

THE POST-PANDEMIC TEACHER PROFILE. A LOOK FROM THE HUMANISTIC PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY

Jesús Morales

lectoescrituraula@gmail.com

Código ORCID 0000-0001-8533-3442

Universidad de Los Andes

Recepción: 28/09/2021

Aceptación: 27/10/2021

Resumen

Enfrentar los desafíos que atraviesa la educación de la post-pandemia, exige del docente la flexibilidad para adaptarse a los cambios con apertura y disposición. Con la llegada de la pandemia ocasionada por el Covid-19, los programas, prácticas, estrategias, contenidos y propósitos debieron reformularse con la finalidad de atender las necesidades reales de una sociedad sumida en la crisis y la incertidumbre. Sin embargo y como lo exponen diversos organismos en materia educativa, estos ajustes han significado la apertura a una nueva forma de desarrollar la práctica docente, en la que se da la jerarquización de objetivos y se privilegia la facilitación de aprendizajes enfocados en cómo enfrentar la crisis de manera positiva, entendiéndola como una invitación al cambio continuo que hace imprescindible promover la autonomía, la responsabilidad y la disciplina, como aspectos de los que depende la transformación recurrente y la disposición creativa para resolver problemas cotidianos.

En atención a estos requerimientos, el presente ensayo propone un acercamiento al perfil del docente de la post-pandemia desde la perspectiva humanista de la psicología. Se concluye, que el manejo de la comprensión empática, la congruencia, la promoción de la autonomía y el reconocimiento de los intereses particulares deben ser aspectos mediadores de la relación entre el docente y el aprendiz.

Palabras clave: perfil docente, post-pandemia, facilitación de aprendizajes, psicología humanista.

Summary

Facing the challenges posed by post-pandemic education requires the teacher to be flexible to adapt to changes with openness and willingness. With the arrival of the pandemic caused by Covid-19, the programs, practices, strategies, contents and purposes had to be reformulated in order to meet the real needs of a society mired in crisis and uncertainty. However, and as stated by various educational agencies, these adjustments have meant the opening to a new way of developing teaching practice, in which the hierarchy of objectives is given and the facilitation of learning focused on how to face the crisis is privileged in a positive way, understanding it as an invitation to continuous change that makes it essential to promote autonomy, responsibility and discipline, as aspects on which

recurrent transformation and the creative disposition to solve daily problems depend. In response to these requirements, this essay proposes an approach to the profile of the post-pandemic teacher from the humanistic perspective of psychology. It is concluded that the management of empathic understanding, congruence, and the promotion of autonomy and the recognition of particular interests should be mediating aspects of the relationship between the teacher and the learner.

Key words: teacher profile, post-pandemic, learning facilitation, humanistic psychology.

Introducción

Las propuestas educativas que emergieron luego de aplicación de medidas preventivas a nivel mundial por la pandemia del Covid-19, dejaron ver como elemento común y transversal, la necesidad de ofrecer experiencias de acompañamiento en las que el estudiante se adaptara a la denominada nueva normalidad; estas iniciativas, dejaron ver la importancia de potenciar no sólo la dimensión educativa, sino reconsiderar la atención a otras dimensiones para el momento más relevantes como la afectiva y socioemocional, entendiendo el elevado impacto que generó el confinamiento social (CEPAL-UNESCO, 2020; Maggio, 2020).

En atención a estos requerimientos, la psicología humanista toma especial importancia en la actualidad, por contener aportaciones que enfatizan en atender el desarrollo pleno del potencial del ser humano, privilegiando el fortalecimiento de la experiencia interior y la definición de significados positivos con repercusiones en el desempeño creativo, la autonomía para decidir y escoger aquellas alternativas que maximicen sus beneficios y, que por ende atiendan los intereses y expectativas del aprendiz, dando lugar a la autorrealización. Implícitamente, estos propósitos suponen la persistente lucha por atender la totalidad de las dimensiones del ser humano, en un intento por lograr su auténtico desenvolvimiento social, la conducción de su propia vida y el afrontamiento de los desafíos que se van presentando a lo largo de su existencia (Martorell y Prieto, 2008; Morales, 2020b; Ruíz y Navarro, 2018).

De allí, la insistencia de esta perspectiva psicológica en proponer la facilitación del aprendizaje como un proceso flexible caracterizado por la capacidad de ajustarse a las necesidades del aprendiz. Interpretando a Rogers (1996) esto exige del docente, la disposición para construir relaciones auténticas que mediadas por el respeto y la atención, posibiliten la consolidación de un clima empático y la confianza que potencie el verdadero compromiso del aprendiz con su formación. En atención a estos requerimientos, el presente ensayo propone un acercamiento al perfil del docente de la post-pandemia desde la perspectiva humanista de la psicología.

Perfil del docente de la post-pandemia

En un mundo dinámico y con transformaciones multidimensionales, el proceso educativo toma más que nunca preponderante importancia. Este cambio continuo y recurrente, supone para quienes se encuentran en el ámbito educativo, un desafío que les invita a reflexionar sobre la pertinencia y adecuación de sus experiencias, de sus programas y de las tareas que cotidianamente integran sus sesiones de clase. Con la llegada de la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, los cimientos de la sociedad se vieron conmovidos y, en especial la educación como proceso asociado con la potenciación de la condición humana. En efecto, enfrentó el coyuntural desafío de generar las

condiciones necesarias para atender las particularidades de sus aprendices (Estrada, 2018; Jordan, 2017; Lafarga, 2016; Maggio, 2020).

Frente a este desafío, el rol del docente además de facilitador de aprendizajes, supuso como parte de su quehacer la adaptación al cambio, es decir, la flexibilidad para actuar de cara a las transformaciones drásticas desde una actitud positiva que le permitiera integrar estrategias y crear las condiciones que le aportaran al aprendiz las posibilidades para sortear obstáculos y valorar de estos las posibles alternativas para continuar aprendiendo; operar de esta manera supone, entre otras cosas, cumplir con un propósito válido para la educación y es la disposición al cambio y la confianza en su potencial para lograr la transformación humana.

Al respecto Rogers (1996), plantea que las condiciones propias de un mundo en recurrente transformación y de una actualidad mudable, ha traído consigo diversos problemas que aquejan al ser humano, por lo que el rol del educador debe responder a la creación de las condiciones en las que el aprendiz desarrolle una personalidad flexible y abierta, como requerimiento para enfrentar los embates inmediatos. Estas condiciones se encuentran íntimamente asociadas con la promoción de actitudes tales como “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio; es así que surgen los verdaderos estudiantes” (p. 6).

Estos cometidos exigen del docente la ampliación de las prácticas asociadas con la facilitación de aprendizajes, en las cuales alentar la posibilidad de reinventarse como profesional competitivo, capaz de atender las necesidades propias de un contexto complejo que demanda la construcción de nuevos modos de vida, de socializar, aprender y conocer. Según expone Maggio (2020), el docente de la post-pandemia debe “abrir canales de diálogo, de consenso, reflexión y consulta, en un intento por dimensionar la participación del aprendiz en actividades significativas” (p. 10).

Se trata entonces, de impulsar el desempeño autónomo del aprendiz para que haga de su proceso de aprendizaje una experiencia amena, pero además, la adopción de actitudes participativas capaces de objetar y cuestionar el saber, de investigar más allá de lo dado por el docente y de fortalecer el sentido crítico que le lleve a la ampliación de la forma de ver el conocimiento, la realidad y su carácter mutable, como condiciones que por sus implicaciones le otorgan mayor capacidad de apertura a las transformaciones que se dan en su mundo exterior.

En este sentido, el docente que procura hacer de su práctica un proceso con implicaciones trascendentales, debe propiciar las condiciones para que en medio de la incertidumbre y las dificultades, sus aprendices den consecución a sus objetivos proyectados con compromiso, autonomía y responsabilidad. Según expone Rogers (1996), cumplir con estos cometidos demanda una actuación docente en la que se privilegie “aprender a aprender, aprender a adaptarse y cambiar, a valorar que ningún conocimiento es firme y, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da seguridad” (p. 6).

En consecuencia, la facilitación del aprendizaje debe conducir hacia el desarrollo pleno del potencial humano, es decir, hacia la consolidación de las funciones superiores asociadas con el aprendizaje, con la adaptación y el ajuste a las circunstancias cambiantes, las cuales entrañan la oportunidad para crecer y hacer que afloren capacidades creativas e inventivas, además de la disposición para enfrentar nuevas exigencias cognitivas desde una actitud flexible. Parafraseando a

Maslow (2008), alcanzar la etapa más elevada del desarrollo humano debe ser parte de los cometidos de la educación, exige privilegiar la experiencia y la motivación como aspectos necesarios para impulsar cambios significativos en todas las dimensiones.

En tal sentido, el proceder del docente en tiempos de post-pandemia debe enfocar sus esfuerzos en generar experiencias de aprendizaje en las que el aprendiz logre satisfacción en lo que hace, pues de esta depende que alcance el placer necesario para apropiarse de los contenidos ofrecidos en cada sesión. De allí, que se asuma el manejo de encuentros creativos en los se ayude al aprendiz a descubrir su potencial y fortalecer sus preferencias, así como orientarlo en “una dirección positiva que lo lleve a sentirse más aceptado y comprendido, lo cual redundará en impulsarlo para que logre el desarrollo de su potencial y la tendencia hacia el proceder constructivo” (Barragán, 2012, p. 1515).

Lo anterior significa, poner el énfasis en el fortalecimiento de cualidades humanas, entre las que se precisan, la disposición creativa para resolver las asignaciones, lo cual supone, dejar que el aprendiz se perciba en la libertad de integrar el uso de otros materiales y recursos de apoyo adicionales a los que formalmente se les ofrece; como resultado de este proceder activo se busca que el aprendiz desarrolle la capacidad de elección para optar por uno u otro recurso de los sugeridos, en un intento por hacer que afloren otras cualidades como su disposición para valorar y asumir con madurez el descubrimiento de las fortalezas, dejando a un lado la focalización en sus debilidades.

Al respecto, Maslow (2008) sugiere la necesidad de crear ambientes seguros, condición que se erige como la posibilidad de funcionar de manera positiva; de allí, el compromiso con la unificación de esfuerzos en torno a la consolidación de apoyos afectivos y socio-emocionales que impulsen logros reales tales como: la realización de asignaciones de manera autónoma, el mantenimiento de un elevado estado motivacional y la consolidación del interés en la consolidación de sus responsabilidades. Esto implica dimensionar su percepción eficiente de la realidad, con el propósito de hacerle comprender al aprendiz que es capaz de encontrar razones válidas e importantes que le impulsen a cumplir sus expectativas y deseos.

Estos cometidos plantean el compromiso de promover la autenticidad, como un concepto importante desde la perspectiva de Rogers (1996) y con especial consideración en tiempo de post-pandemia por las siguientes razones; en primer lugar, el compromiso de facilitar aprendizajes como tarea del docente, exige valorar las particularidades de quienes tiene a su cargo, lo cual plantea contar con un registro más o menos específico de las cualidades, preferencias, debilidades y aspectos en los que se requiere especial atención; y, en segundo lugar, promover el reconocimiento propio o el aprender a aceptarse, como condición que propicia que el aprendiz actúe con mayor eficacia, pero además, focalice sus esfuerzos en cultivar sus propias potencialidades.

En atención a lo anterior, el docente que procura atender de manera integral a sus aprendices, requiere manejar algunos aportes sugeridos por Cloninger (2003), y plenamente aplicables en tiempos de post-pandemia, a decir:

1. Aceptación. Entender las particularidades emocionales, sociales y en lo que a ritmo de aprendizaje se refiere, sugiere valorar las individualidades y aceptarlas como punto de partida para diseñar procesos de intervención pedagógica inclusivos, en los que se logre una efectiva participación de los aprendices. Esto supone, desarrollar asesoramientos y monitores

sistemáticos, que le permitan al docente profundizar sobre las implicaciones, dificultades y obstáculos que enfrentan los grupos y, en función de ello, generar procesos de acompañamiento que le ayuden al aprendiz a superar sus conflictos y adaptarse a una nueva realidad con ajustes y restricciones, pero además, con posibilidades para operar en función de sus potencialidades.

2. Espontaneidad. Consiste en privilegiar la libertad de pensamiento y expresión en cada encuentro que se realice con los aprendices, el cual dadas las condiciones actuales requiere la mediación de mecanismos tecnológicos, a los que debe apelar como una oportunidad para motivar acercamientos en los que dé lugar a “la espontaneidad, al actuar simple y natural” (p. 452).

3. Centrado en los problemas. Según indica la psicología humanista la realización del individuo depende de su capacidad para enfrentar los embates de la vida. Por ende, la tarea del docente en este aspecto consiste en mostrar cada consigna como un desafío y no como una obligación, es decir, como un reto que redundará en el beneficio propio y en el crecimiento personal.

Parte de las sugerencias que pudieran impulsar cambios positivos en esta dirección, se centra en la promoción del aprendizaje colectivo, estrategia que redonda en dejar a un lado las prácticas centradas en el control y, en por el contrario generar condiciones de trabajo en las que cada aprendiz aporte en la consolidación de las asignaciones, las cuales deben convertirse en una oportunidad para socializar resultados que pudieran coadyuvar con el enriquecimiento de la facilitación de aprendizajes. Según propone Maggio (2020) la resolución colectiva de contenidos como iniciativa del docente, debe conducir al despliegue de articulaciones funcionales que “sostengan producciones colectivas que reflejen los diversos intereses de los aprendices, privilegiando y reconociendo lo diverso” (p. 8).

4. Necesidad de privacidad. Si bien es cierto la creación de un ambiente socio-afectivo y emocional positivo incrementa las posibilidades para sobrellevar las exigencias de la denominada nueva normalidad, también es requerimiento propiciar que el sujeto cuente con un espacio en el que vivencie su realidad y los cambios, es decir, momentos de soledad que le ayuden a lograr “niveles más altos de concentración, que lo conduzcan a pensar por sí mismo en lugar de permitir que otros tomen decisiones por ellos” (Cloninger, 2003, p. 452).

5 Independencia de la cultura y el ambiente. Lograr respuestas positivas ante las circunstancias adversas, demanda educar para la autonomía, es decir, para la libertad psicológica de enfrentar una realidad desafiante, a la que se considera necesario asumir con apertura pero a su vez una posición consciente que posibilite enfrentar sus propias dificultades.

6. Frescura de la apreciación. La interacción permanente entre aprendices como parte de los encuentros sociales constituye un aspecto fundamental que da lugar a la admiración y a la capacidad de asombro, así como al interés y la curiosidad, como factores que potencian la disposición para integrarse en la resolución de asignaciones.

7. Experiencias cumbres. Refieren a aquellos episodios en los que el aprendiz vivencia el asombro y la admiración, como aspectos que expanden las posibilidades de conocer y aprender. Por lo general, estas experiencias significativas incrementan la disposición cognitiva, de la cual depende la valoración positiva de su propia vida y de los procesos que atraviesa, y en los que es

posible hallar razones no estimadas. Estas situaciones de éxtasis deben ser aprovechadas por el facilitador del aprendizaje para desencadenar el interés por otras actividades complementarias que pudieran ayudar en su proceso de adaptación, entre las que se precisan: el deporte, el arte, la música, entre otros.

Estas experiencias cumbre deben servirle al docente como impulsoras de satisfacción, en las que cada aspecto positivo que se haya vivenciado mantenga una relevancia duradera que conectada a otras experiencias le ayuden a lograr el equilibrio integral.

8. Relación humana. Estrechar vínculos afectivos y socio-emocionales entre aprendices y el facilitador del aprendizaje posibilita la consolidación de relaciones empáticas y de confianza, en función de las cuales profundizar en los conflictos que se experimentan y, que demandan de la cooperación sinérgica de otros actores sociales, en este caso de la familia como grupo de ayuda, en quien en tiempos de pandemia recae la responsabilidad de estrechar lazos de apoyo no sólo desde la dimensión afectiva sino intelectual. De allí, el compromiso del docente en generar experiencias educativas que integren la participación de la familia en la resolución de asignaciones, propiciando de este modo el sentido de co-responsabilidad en la formación del aprendiz.

9. Humildad y respeto. Fomentar estos valores supone, entre otras cosas, establecer vínculos democráticos que reconozcan al otro, sus aportes e intervenciones, sus ideas y los modos como interpreta el mundo. Se trata entonces de generar una actitud abierta y tolerante entre aprendices, proceder que implica enseñar con el ejemplo, asumiendo que de cada persona se puede aprender.

10. Promoción de las relaciones interpersonales. Los denominados grupos de encuentro, se entienden como espacios en los que el facilitador dirige las actividades a desarrollar, pero da lugar a la interacción entre aprendices, con el propósito de lograr la manifestación de experiencias que pudieran servir como medio para mejorar el desempeño intelectual y emocional. De allí, que Cloniger (2003) proponga que los grupos de encuentro “produzcan crecimiento personal y mejoren el funcionamiento interpersonal” (p. 428).

11. Creatividad. En tiempos de post-pandemia el docente requiere como parte de su praxis, promover que aprendiz exprese sus concepciones y percepciones de la realidad, de los contenidos y de las tareas. No se trata de exigir la producción innovadora de respuestas a cada consigna, sino privilegiar la iniciativa y a espontaneidad como parte de los requerimientos para dimensionar su creatividad, su autoconcepción y apertura; por esta razón, es fundamental que a través de la educación humanista se aliente el pensamiento creativo y “la curiosidad natural del aprendiz para resolver situaciones en función de sus intereses” (Cloninger, 2003, p. 460).

Este acercamiento entre aprendices debe entenderse como la posibilidad de potenciar la socialización de experiencias personales, en las que el docente abra el canal de escucha para apreciar los avances, obstáculos y procesos por los que atraviesa su grupo (Maggio, 2020; Morales, 2020^a; Ruiz y Navarro, 2018); este ambiente de confianza debe servir como medio para impulsar ajustes que lleven a la reconstrucción crítica de prácticas que pudieran mejorar la facilitación de aprendizajes.

La práctica de este conjunto de propuestas supone una relación entre el aprendiz y el maestro, es decir, un vínculo más estrecho que requiere considerar las particularidades, preferencias e intereses. Al respecto, la psicología humanista propone que la creación de una atmósfera en la que impere la confianza, el respeto y la motivación posibilita la emergencia de cualidades creativas de las que depende la emergencia de la competitividad para enfrentar los desafíos cotidianos; por esta razón, impulsar el interés intrínseco implica integrar al proceso de facilitación del aprendizaje las propuestas de los aprendices, a quienes se consideran autónomos para escoger dentro de una amplia gama de recursos educativos, los que más se adecúen a su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, en tiempos de post-pandemia el docente debe involucrar no sólo materiales convencionales, sino el desarrollo de experiencias potencialmente realizables en su contexto inmediato, lo que hace perentorio organizar una serie de pautas orientadoras que de modo flexible indiquen cómo se llevará a cabo cada tarea, sus objetivos y lo que se espera del aprendiz. Esto supone, el apoyo incondicional, recurrente y positivo que motive la creación de condiciones para la fascinación emocional e intelectual.

Dicho de otra manera, en un contexto de crisis que demanda garantizar el bien superior del aprendiz se hace perentorio construir propuestas originales y transformadoras, que pongan a disposición todas las condiciones pedagógicas, creativas e innovadoras para generar marcos de receptividad mediados por la pertinencia y relevancia de los contenidos trabajados.

Lo anterior exige hacer alusión a dos condiciones importantes para la psicología humanista, de las que depende que el proceso de facilitación de aprendizajes logre sus cometidos, estos son:

1. a congruencia, supone ser transparente y genuino con los aprendices. Por consiguiente, el docente debe mostrarse como una persona confiable y hacer de su práctica un conjunto de objetivos, metas y propósitos alcanzables; esto significa, dejar a un lado la construcción de propuestas de intervención pedagógicas ambiciosas y, en su lugar, enfocar sus esfuerzos en proponer experiencias reales, pertinentes y cuyo potencial extienda su alcance hacia otras áreas y contenidos.
2. Comprensión empática. Este aspecto ampliamente trabajado por Rogers, implícitamente plantea reducir las situaciones que pudieran impactar de manera negativa al aprendiz. La empatía sugiere anticiparse a los posibles efectos que pudiera generar una consigna, frente a lo cual, el docente debe prever que la experiencia de aprendizaje se convierta en un momento cumbre, en el que se logre dimensionar el potencial intelectual en un contexto de aprecio y auténtica solidaridad, a lo que Rogers denomina aprecio positivo incondicional.

En consecuencia, la facilitación de aprendizajes deja ver al docente como un agente capaz de estrechar lazos que trasciendan lo académico y cognitivo, interesándose por el efectivo desempeño socio-afectivo y emocional del aprendiz, lo cual supone, preparar a las siguientes generaciones para adoptar el cambio con disposición, apertura y flexibilidad, garantizando de este modo el afrontamiento de las condiciones adversas del presente y las que pudieran presentarse en el futuro. Por lo tanto y según reitera Rogers (1996), la facilitación de aprendizajes como propósito del proceso educativo procura “formar al hombre que aprende, instándolo a comprender que las adversidades no son más que una invitación a evolucionar” (p. 7).

Lo dicho implícitamente refiere a un ambiente educativo humanista, como una construcción en la que el docente potencie la experiencia personal de sus aprendices, adoptando la integración y la autenticidad, como cualidades que conduzcan a “la expresión y aceptación de sentimientos con libertad, el abordaje particularizado y el aprecio positivo incondicional, como cualidades que responden al propósito real y superior de la facilitación de aprendizajes (desarrollar) personalidades autorrealizadas” (Cloninger, 2003, p. 432).

Lo dicho refiere, entre otros aspectos a la necesidad de integrar procesos de retroalimentación, que coadyuven en la tarea de realizar ajustes en las experiencias de aprendizaje, así como impulsar acciones pedagógicas que fomenten el interés, muestren saberes de manera innovadora, exploren en los avances y revisen el estado socioemocional y afectivo por el que atraviesa cada aprendiz; esto supone realizar monitoreos permanentes que sostenidos en la comunicación empática promuevan aprendizajes genuinos y significativos sostenidos por el vínculo.

En suma, el docente de la pos-pandemia debe transformarse en un agente impulsor del desarrollo del potencial y el crecimiento humano, como condiciones que exigen mayor disposición y apertura para entender las necesidades multidimensionales del aprendiz, las cuales no deben en modo alguno limitarse al trabajo cognitivo, sino a la promoción de experiencias cumbre, la motivación intrínseca y el compromiso como aspectos de los que depende el desenvolvimiento autónomo necesario para continuar aprendiendo; esto sugiere el manejo de acciones de acompañamiento sistemático y permanente que estreche los vínculos socioemocionales y afectivos entre el aprendiz y el docente, con el propósito de fortalecer el desarrollo de una personalidad equilibrada, capaz de afrontar los desafíos propios del momento que atraviesa la humanidad.

Conclusiones

Las posibilidades de enseñar y aprender en tiempos de post-pandemia han supuesto la reformulación de prácticas, roles y responsabilidades de los participantes del acto educativo. Por ende y en medio de esta situación excepcional, se pasa de una enseñanza enfocada en el trabajo de contenidos académicos a la adopción de procesos de acompañamiento en los que el aprendiz desarrolle la autonomía intelectual, socio-afectiva y emocional, como dimensiones necesarias para consolidar su potencial como ser humano.

Lo expuesto conduce a reflexionar sobre la necesidad de privilegiar el abordaje de contenidos sustantivos, como requerimiento que impulsan el accionar del docente hacia la reconsideración de lo verdaderamente relevante en un contexto exigente, que demanda centrar la atención en la promoción de habilidades para la vida, la adaptación al cambio y el manejo de experiencias de aprendizaje que tengan sentido para los estudiantes; por ende, el docente enfrenta como desafío ajustar sus prácticas educativas, enfocándolas hacia la articulación esfuerzos en diversas direcciones, es decir, en las que se integre el acompañamiento, el diálogo y la comprensión como requerimientos para lograr el manejo de la crisis y la potenciación del aprendizaje significativo.

En síntesis, el perfil del docente de la post-pandemia exige la disposición responsable de emprender la recuperación del sentido de lo humano, es decir, constituirse en un agente activo capaz de facilitar aprendizajes que trasciendan lo conceptual, permitiéndole al aprendiz integrar a su vida cotidiana el manejo de las tensiones, crisis y dificultades como parte fundamental de la vida, que

demanda la adopción de una actitud flexible y abierta para entender los cambios y adaptarse a las exigencias propias de la nueva normalidad.

Referencias

- Barragán, A. (2012). Psicología positivista y humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, (4), pp. 1512-1531.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Estrada, L. (2018). *Teorías y métodos-humanismo*. Bogotá: Fundación Universitaria de la Área Andina.
- Informe CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de pandemia de Covid-19. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Jordán, F. (2017). *Psicología: una introducción a las nociones fundamentales*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Lafarga, J. (2016). *Desarrollo humano: desarrollo personal*. México: Editorial Trillas.
- Maggio, M. (2020). *Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia*. Buenos Aires: UNICEF.
- Martorell, J. y Prieto, J. (2008). *Fundamentos de Psicología*. Madrid: Ed. C. A.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morales, J. (2020^a). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).
- Morales, J. (2020b). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *InterAmerican Journal of Medicine and Health*, 4. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.163>
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ruiz, U., y Navarro, J. (2018). *Enfoques, teorías y perspectivas de la psicología y sus programas académicos*. Editorial CECAR.