



R

Humanismo con
 rigor científico

Reveles

REVELES, año 4, No. 5, agosto-diciembre 2021, es una publicación semestral editada por la UNIVERSIDAD GESTALT DE AMÉRICA, S. C, calle Eucken, 19, Col. Anzures, Delegación Miguel Hidalgo, C.P. 11590, Tel. (55) 6235 1567, <http://ugestalt.edu.mx>, revista.investigacion@ugestalt.edu.mx, Editor responsable: Dr. Arturo Chávez Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo "en trámite". ISSN: "en trámite", ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Dirección de Innovación Tecnológica de la Universidad Gestalt, Dr. Arturo Chávez Rodríguez, calle Eucken, 19, Col. Anzures, Delegación Miguel Hidalgo, C.P. 11590, fecha de última modificación, 03 de Noviembre de 2021. Peso de Archivo 2.8 MB

El contenido de esta revista científica contiene derechos de autor en los artículos, metodologías de investigación, propuestas o iniciativas vinculadas con los temas de interés del volumen. La Universidad Gestalt autoriza la publicación de la información con base a un comité interno y externo. Las ilustraciones mostradas en el presente volumen, como los elementos gráficos son libres de derechos y su uso es público de acuerdo a las políticas de atribución de www.freepik.es y pixabay.com

El uso de la licencia del portal - banco de imágenes Freepik autoriza el uso para proyectos comerciales y personales, en medios digitales e impresos, de manera ilimitada y perpetua, en todo el mundo, haciendo modificaciones y trabajos derivados. La finalidad del Revista Científica Reveles es para fines informativos y no de comercialización y/o adquisición de bienes, servicios o venta de productos. Si desea contactar a los autores de los presentes artículos por favor comunicarse directamente a los teléfonos de la Universidad Gestalt o bien a través de nuestras redes sociales.



Una publicación de la Universidad Gestalt

Comité Editorial

Dra. Edith X. Huerta Trejo
Rectora

Dr. Alejandro Hernández Ríos

Dra. Ángela del Carmen Herrera Ocampo

Dra. Claudia Elena García Martínez

Dra. Georgina Ortega Lugo

Dra. Luz María Guillén Ramírez

Dra. Margarita Jonguitud Vázquez

Dra. María Esperanza Arenas Fuentes

Dra. Rosa María Gutiérrez Hernández

Dra. Sofía Pina Palafox

Dr. Arturo Chávez Rodríguez

Producción y Diseño Editorial

LDC AAV | CódigoVAP

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Bienvenida | 01 |
| <i>Dra. Claudia Elena García Martínez</i> | |
| Reseña | 02 |
| <i>Dra. Luz María Guillén Ramírez</i> | |
| Aspectos del Lenguaje en la Psicoterapia Gestalt | 03 |
| <i>Dra. Bertha Alicia Couvert Rojas</i> | |



| | |
|---|----|
| Modelos de Evaluación de Calidad en Instituciones Educativas de Nivel Superior | 13 |
| <i>Dra. Dora Hilda Herández García</i> | |
| La Importancia de la Autenticidad en la Psicoterapia Gestalt | 29 |
| <i>Mtra Gabriela Brenda Gadea Falcón</i> | |
| La Resistencia en el Contexto Comunitario desde la Mirada del Psicoterapeuta Gestalt | 37 |
| <i>Maestra Haydeé Moreno Saiz Calderón</i> | |
| Una Mirada al Futuro de la Enseñanza Diferenciada | 45 |
| <i>Dra. Jennifer Vanessa Douwes López</i> | |



| | |
|---|---|
| 55 | MINDFULNESS como Herramienta del Terapeuta Gestalt |
| <i>Mtro. Mario Luis Domínguez Sosa</i> | |
| 63 | Habría Terminado Mi TESIS Si No Fuera Por... |
| <i>Dra Nancy Virginia Benítez Esquivel</i> | |
| 72 | La Praxología Motriz en el Proceso Terapéutico Gestalt |
| <i>Dra. María del Pila García Gutiérrez</i> | |



Bienvenida

Bienvenida

Para un buen presente y un futuro prometedor, necesitamos nuevas ideas y soluciones. Pero, ¿Cómo se llega hasta allí? ¿De dónde viene la fuerza interior, el valor para ponerse en marcha y la asertividad para mantener el rumbo incluso ante la resistencia? La profesión, la buena voluntad y las actividades del día a día no suelen ser suficientes para encontrar soluciones para enfrentar el presente y un futuro incierto. Las personas se preguntan cada vez más: ¿De dónde viene el poder para la adaptación y para el cambio? Por supuesto que se ha pensado mucho: “¡Quizá mañana todo vuelva a la normalidad!”. Pero este tipo de esperanza no es constructiva, porque no lleva a la acción. ¿Qué actitud necesita el cambio? La agilidad es necesaria. El cambio lo hace cada persona a través de estar en un contacto consciente con su interior y su exterior, con la finalidad de encontrar dentro de la dinámica imparable del mundo, las herramientas adecuadas para no solamente enfrentar las transformaciones de la sociedad, sino también para vivir una vida plena. En este quinto número de la revista REVELES les compartimos artículos que contienen ideas para la fuerza interior en el campo profesional y personal. Les damos la más cordial bienvenida esperando tengan una lectura placentera y enriquecedora para su momento de vida.



Dra. Claudia Elena García Martínez





ASPECTOS DEL LENGUAJE EN LA PSICOTERAPIA GESTALT.

Dra. Bertha Alicia Couvert Rojas

RESUMEN

El lenguaje en el proceso de comunicación dentro de la Terapia Gestalt es el elemento clave para el terapeuta ya que es el escenario de un intercambio de ideas, sentimientos y emociones. El lenguaje en terapia es un constructo teórico de experiencias y definiciones que se forman dentro de la mente y solo se entenderán si se expresan dentro de las sesiones terapéuticas en la búsqueda de soluciones a un tema en particular. La comunicación verbal es una de las herramientas más importantes para que los seres humanos se pongan en contacto con otras personas. En la Psicoterapia Gestalt la visión holística juega un papel muy importante y cada palabra y gesto, como parte del lenguaje, se consideran elementos clave dentro de un proceso lingüístico individual con un papel sustancial en la interacción terapeuta-cliente.

Palabras clave: lenguaje, terapia, comunicación, diálogo, función, palabra.

ABSTRACT

Language in the communication process inside the Gestalt Therapy is the key element for the therapist since it is the setting for an exchange of ideas, feelings and emotions. Language in therapy is a theoretical construct of experiences and definitions formed inside one's mind and they will only be understood if they are expressed inside the therapeutic sessions in the search for solutions to a particular issue. Verbal communication is one of the most important tools for human beings to get in touch with other people. In Gestalt Psychotherapy the holistic vision plays a very important role and every word and gesture, as part of language, are considered key elements inside an individual linguistic process with a substantial role in the therapist-client interaction.

Keywords: Language, Therapy, Communication, Dialogue, Function, Word.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo teórico presenta a la psicoterapia gestáltica como generadora de cambios a través del lenguaje. Es importante destacar el poder que el lenguaje que la intervención psicoterapéutica ya que incluso aquellos que insisten en el silencio emplean imágenes, inducen hipnosis o utilizan ejercicios para promover el contacto directo con el lugar y el momento, y eso se realiza utilizando los procesos del lenguaje.

Los terapeutas eficaces por naturaleza y formación deben ser expertos en usar el lenguaje; hablar con claridad, escuchar con atención e interpretar para comprender y promover el bienestar psicológico a través del diálogo.

El lenguaje en la psicoterapia crea alianza, genera una comprensión profunda y expresa empatía, en el proceso también define conceptos, da forma a nuevas habilidades y guía los ejercicios terapéuticos. El lenguaje no sólo es la herramienta para la intervención terapéutica gestáltica sino que es la representación fenomenológica de todo el proceso psicoterapéutico de curación.

ES IMPOSIBLE NO COMUNICAR.

Sabemos que el lenguaje es un sistema de signos a través del cual los individuos se comunican entre sí, pueden ser sonoros (como el habla), corporales (como los gestos) o gráficos (como la escritura), también nos referimos al lenguaje como todo tipo de sistema de señales que permiten comprender un determinado asunto o transmitir un mensaje (Sapir:1962). El lenguaje es fundamental para nuestra vida y podemos decir que es la herramienta social y cultural que diferencia a los humanos de cualquier otra especie. En algunos aspectos el lenguaje es el comportamiento simbólico que permitió que ocurrieran las singularidades humanas como el arte, la religión, la ciencia (Wittgenstein:1922). Utilizamos el lenguaje para todas las actividades de la vida en sociedad y en nuestra vida cotidiana producimos y comprendemos el lenguaje con tal facilidad aparente que lo damos por sentado y le restamos importancia. En prácticamente todas las situaciones en las que nos encontramos en nuestra vida diaria, el lenguaje permite una expresión rápida y efectiva, y proporciona un medio bien desarrollado para codificar y transmitir ideas complejas y sutiles. El lenguaje hace esto al cumplir dos funciones clave que susten-

tan la comunicación lingüística (Luhmann:2009). Primeramente el lenguaje nos permite expresar nuestros deseos, sentimientos, gustos, disgustos e ideas, a esta función la llamamos simbólica -el lenguaje se logra codificando y externalizando nuestros pensamientos y para hacer esto, el individuo lleva a cabo un proceso de simbolización. Los símbolos son fragmentos significativos de lenguaje, en este caso los símbolos lingüísticos constan de dos partes que son una forma y un significado, por tanto, los símbolos forman códigos lingüísticos y estos pueden ser hablados, escritos o gesto-espaciales, como en el lenguaje de señas por ejemplo, en donde los significados son las ideas o conceptos que están asociados convencionalmente con ellos. Por otra parte, los mensajes que elegimos codificar simbólicamente en el lenguaje desempeñan invariablemente un papel interactivo y, por lo tanto, tienen un papel social que es la segunda función del lenguaje. Para que el lenguaje funcione efectivamente como un medio de comunicación, no es suficiente que se empleen símbolos para asociar formas y significados, estos emparejamientos de significado/forma deben ser conocidos y accesibles para otros en una comunidad pues utilizamos el lenguaje para expresar nuestras ideas y comunicarnos. Es por esto que el lenguaje cumple una función simbólica-comunicativa.



ES IMPOSIBLE
NO COMUNICAR.

Ahora bien, los mensajes que elegimos codificar simbólicamente en el lenguaje desempeñan invariablemente un papel interactivo y, por lo tanto, tienen un papel social: la segunda función del lenguaje. Ahora más que nunca somos testigos de cómo se ha utilizado el lenguaje para cambiar la forma y percepción de todos los hechos en el mundo. Otra forma en que el lenguaje cumple su función interactiva es que podemos expresar nuestros pensamientos y sentimientos sobre el mundo. El lenguaje lleva consigo sistemas de ideas, las palabras tienen conceptos adjuntos. El uso del lenguaje ayuda a enmarcar o replantear problemas particulares, y este marco puede ser tanto positivo como negativo es por esto que el lenguaje ha sido descrito como un arma cargada ya que trae consigo consecuencias del mundo real (Chomsky:1971)

El lenguaje también juega un papel en cómo afectamos a otras personas y en cómo hacemos sentir a los demás, lo cual se logra con nuestra elección de palabras. El lenguaje se puede utilizar para realizar acciones que tienen consecuencias en el mundo real. La naturaleza del lenguaje que elegimos utilizar indica información sobre nuestras actitudes hacia los demás, hacia nosotros mismos y las situaciones en las que nos encontramos.



EL LENGUAJE CURA: COMUNICACIÓN EN LA PSICOTERAPIA GESTALT.

La Psicoterapia Gestalt tiene su núcleo en la palabra por tanto podemos nombrarla una “cura hablada”. La esfera en la que se mueve el sujeto desde sus primeros estadios es el lenguaje, conforme el ser humano se va integrando al mundo de diversas formas, su “yo” está constantemente determinado por el reflejo en el otro, por la percepción de sí mismo y con la comparación y distinción del mundo que lo rodea. El intercambio es continuo y ya sea de forma simétrica o asimétrica la persona se descubre a sí misma y lo que es o no es. En el momento en el que nos acercamos al lenguaje y la palabra, lo que encontramos es algo diferente, no nos limitamos a considerar el reflejo de uno mismo en el otro, al mirar nuestro alrededor y una circunstancia dada surge algo más, no se trata de una particularidad sintáctica entre una mayúscula o minúscula o un juego expresivo, ese elemento que aparece es el contexto de lo expresado -la dimensión cultural, el conjunto social, el entorno afectivo, en otras palabras, es el contexto y el orden -o desorden , en el que hombre se mueve y actúa. Bajo esta concepción basaremos que el ser humano entonces desarrolla la capacidad de expresión y ésta será identificada dentro de la psicoterapia como el uso del

lenguaje único y definido por el “aquí y el ahora” del momento terapéutico. La comunicación verbal es una de las herramientas más importantes para que los humanos puedan intercambiar ideas, para comunicarse y para ponerse en contacto unos con otros. Desde diferentes teorías lingüísticas sabemos que el lenguaje es un sistema con sus propias reglas y señales interdependientes y que interaccionan entre sí, desde el punto de vista psicolingüístico y psicoterapéutico lo que nos importa es el punto de vista del sujeto que habla, aunque de todos modos el lenguaje lo envuelve y es gracias a él que se puede expresar, es gracias a la atención y observancia que se haga del performance lingüístico individual en donde encontraremos la visión y percepción de la figura gestáltica. La palabra en la psicoterapia se transforma en un acto individual y subjetivo ya que cada palabra pide una respuesta ya sea verbal o no verbal y tendrá significancia siempre que tenga un receptor, esto es muy importante porque he aquí en donde radica el corazón de la función de la psicoterapia ya que mediante el lenguaje, la persona encuentra una satisfacción diversa, expresa su propia verdad y reconocimiento, en la psicoterapia el lenguaje se convierte en el medio del proceso y se restituye a la expresión y la palabra su valor. En la psicoterapia Gestalt la visión holística juega un papel muy importante y la palabra como proceso

lingüístico individual, nos muestra la existencia actual y en conexión con ésta se trae el fondo y la figura del que se destaca. Esto significa que todo lo que el terapeuta recibe sobre el cliente tiene relevancia, ya sea una redacción o una postura, una mirada, sus expresiones faciales o el tono con el que habla. Durante este proceso existe una abundancia de aspectos a los que el terapeuta tiene que prestar atención pues son lenguajes que transmiten mensajes constantes. El terapeuta debe tener siempre en cuenta que gran parte del contacto interpersonal explícito proviene de la expresión verbal ya que está en busca de abrir el canal de comunicación, incluso si no todas las comunicaciones habladas conducen al contacto, es una suposición básica en este trabajo terapéutico una particular atención para un manejo cuidadoso de los procesos de comunicación y de los fenómenos lingüísticos que surgen en la situación terapéutica. Los conceptos de la terapia gestáltica a saber; el aquí y el ahora, el darse cuenta, el contacto, la figura-fondo, la homeostasis, los asuntos inconclusos, el cambio, el campo, el ciclo de la experiencia, y el proceso, entre otros) ofrecen una visión de la complejidad de la comunicación lingüística y discuten las dificultades que pueden surgir en la comunicación interpersonal. Por eso la actitud terapéutica del manejo cuidadoso de la comunicación verbal proporciona y describe cómo se puede usar el lenguaje en un contexto terapéutico, más aún, para poder transmitir la mejor comprensión

posible del proceso de comunicación en la psicoterapia gestáltica es necesario tener un acercamiento con enfoque comunicativo psico-socio-lingüístico.

El terapeuta gestáltico debe estar atento a la comunicación tanto no verbal -las señales corporales- como a la comunicación verbal y las reacciones en la situación terapéutica ya que se trata de capturar y vincular todas las experiencias ya sean físicas, sensoriales, emocionales o lingüísticas, porque la figura clara es la relación que se basa en la interacción uniforme del cuerpo, el alma y el ambiente/situación. Existe un giro del ser del terapeuta hacia el ser del cliente con honestidad y apertura al servicio de la relación.



Reconocemos nuestra humanidad común y la relación es horizontal a través del diálogo, porque el diálogo se extiende para el otro más allá de las palabras. Cuando nos comunicamos con una persona, dialogamos con todo su campo de relaciones. Aunque todos somos individuos con mundos fenomenológicos diferentes, todos somos parecidos ya que nuestra similitud radica en nuestra dependencia comunicativa y la selección del lenguaje para comunicar la experiencia. Por eso la forma individual en que usamos el lenguaje (performance lingüístico) es una manifestación de nosotros mismos, una revelación de nuestro ser íntimo y nuestra conexión con el mundo y nuestros semejantes.

La terapia Gestalt nos obliga a adquirir una mayor conciencia del uso del lenguaje. Pearls (1972) al introducir el concepto de “holismo” en el enfoque gestáltico reconoce dentro del trabajo terapéutico una integración de la personalidad con la ayuda del lenguaje, es por eso que para el autor el contacto es el proceso por el cual tanto el terapeuta como la persona o las personas en terapia se tratan entre sí. Esto se ve como una mediación e intercambio de preguntas y respuestas modificadas e influenciadas por cada una de las partes. (Watzlawick:2002).

De hecho, la solidez del resultado obtenido en la terapia se valida a partir de la comunicación directa y un manejo de lenguaje común entre el terapeuta y el cliente y la evaluación del resultado es importante porque la resolución obtenida al final de la terapia no es el resultado de una comparación de la situación del cliente con un estándar descrito con antelación sino más bien del reconocimiento que el cliente comunica al terapeuta porque ha alcanzado un nivel de comodidad de vida y se ha adaptado a su situación. Es a través de lo que el cliente aporta a la comunicación que la terapia funciona, por lo tanto, es imperante para el terapeuta gestáltico, no sólo escuchar al cliente, sino también llevarlo a revelar lingüísticamente, concretamente, al hablar, cómo experimenta el trastorno por el que viene a consulta.

Esta forma de lograr que el cliente revele y exprese lo que percibe y siente es la clave del buen manejo de la terapia Gestalt. De hecho, la forma de llevar a cabo el intercambio verbal, a veces cerca de una conversación en la sala de estar, está lejos de ser trivial, es labor del terapeuta que se “actualice” en un aquí y ahora con el uso del presente verbal “...la Gestalt se basa en el darse cuenta y en el aquí y el ahora para una adecuada evaluación de las necesidades dentro de un marco de inmediatez”. (Salama: 2007.p 183). El trabajo del terapeuta consistirá en desplegar su conocimiento y su habilidad lingüística para expresar y crear con el cliente las condiciones de apertura necesarias para la recepción de un elemento nuevo, una visión diferente. El terapeuta gestáltico, pendiente de las repercusiones que tiene el buen manejo lingüístico pone a disposición del cliente a través de las construcciones conversacionales que utilice, la posibilidad de considerar su situación de manera diferente, de esta forma el cliente está potencialmente enriquecido con un nuevo elemento que rompe el paradigma inicial y como resultado puede abrirse a algo nuevo.

- *Semblanza de la autora: Bertha Alicia Couvert Rojas es doctora en Lingüística y sus campos de estudio son la Semiótica, el Análisis del Discurso y los Procesos de Significación Comunicativa verbal y no verbal. Actualmente es doctorante en Psicoterapia Gestalt en la Universidad Gestalt..*

REFERENCIAS.

- Chomsky, N. (1971). El lenguaje y el entendimiento. Seix Barral.
- Luhmann, N. (2009). Introducción a la Teoría de Sistemas. Universidad Iberoamericana.
- Miller, G. (1969). Lenguaje y comunicación. Paidós.
- Salama, H. (2007). Psicoterapia Gestalt. Proceso y Metodología. Alfaomega
- Salama, H. (2011). Gestalt 2.0 Actualización en Psicoterapia Gestalt. Unigea
- Sapir, E. (1962). El lenguaje: Introducción al estudio del habla. FCE
- Watzlawick, P. (2002). Teoría de la Comunicación Humana. Herder
- Wittgenstein, L (1922). Tractatus Logico-philosophicus. Alianza

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SUPERIOR A DISTANCIA.

Dra. Dora Hilda Hernández García

RESUMEN

Mejorar la calidad de la educación es una demanda permanente en la mayoría de los países del mundo. A la vista están los sistemas educativos que responden a las exigencias del medio laboral, social y político. Por ello, consideré importante para este artículo de revisión, investigar los modelos de calidad aplicados para evaluar a las Instituciones de Educación Superior a distancia y que puedan implementarlos y adecuarlos en su estrategia, incluyendo todos los componentes y procesos que intervienen en la gestión educativa. Al reconocer doce modelos de calidad investigados, se puede concluir que no hay una homogeneidad entre ellos, cada uno tiene su esencia para lo cual fue creado, y define sus propias categorías; criterios e indicadores, se destacan en sí, algunos elementos comunes. Para la educación en línea, se aprecian dos de los modelos de calidad que enfocan elementos propios de la educación a distancia: El Modelo de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en su modalidad a distancia) y CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, que su objetivo es contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia), cada categoría determinada en sus Modelos, está integrada por indicadores, aspectos o rasgos que se consideran relevantes para poder evaluar a la Institución en términos de calidad. Por ello, las instituciones que aspiran a ser evaluadas y reconocidas por su calidad pueden optar por implementar un Modelo de Calidad Total y acreditar que cumple o satisface adecuadamente con la mayoría o todos los aspectos estipulados en los indicadores de estos modelos, a fin de ofrecer una visión objetiva, global e integral para ser considerada una institución de calidad. La aplicación de los modelos de calidad total se convierte en un sistema de evaluación continuada del buen funcionamiento de las instituciones educativas a distancia de nivel superior, de modo que dicha evaluación constituye el eje sobre el que gira su mejora permanente, de modo que los procesos, los procedimientos y las instancias que los llevan a cabo son considerados como legítimos y favorables para el mejoramiento de las instituciones de nivel superior.

Palabras clave: Calidad, Acreditación, Certificación,

Modelo de Evaluación de la Calidad,

Educación a distancia, Educación superior.

◆ ABSTRACT

Improving the quality of education is a permanent demand in most countries of the world. Educational systems that respond to the demands of the labor, social and political environment are in sight. For this reason, I considered for this review article, to investigate the quality models applied to evaluate distance Higher Education Institutions because they can implement and adapt them in the strategy involved in educational management. In recognizing twelve quality models investigated, it can be concluded that there is no homogeneity among them, each one has its essence for which it was created, and defines its own categories, criteria and indicators, but some common elements stand out. For online education, two of the quality models that focus on elements specific to distance education can be considered: The Model of the CIEES (Inter-institutional Committees for the Evaluation of Higher Education in its distance modality) and CALED (Latin American and Caribbean Institute for Quality in Distance Higher Education, whose objective is to contribute to the development of guidelines and instruments for the evaluation, accreditation and certification of degrees, programs and services of distance higher education). Each category determined in these Models, is integrated by indicators, attributes or features that are considered relevant to evaluate the Institution in terms of quality. Therefore, institutions that aspire to be evaluated and recognized for their quality may choose to implement a Total Quality Model and certify that they comply or adequately satisfy most or all of the aspects specified in the parameters of these models, in order to offer an objective, global and comprehensive vision to be considered a quality institution. The application of total quality models becomes a system of continuous evaluation of the efficient performance of higher level distance education institutions. That kind of evaluation is the axis for their permanent improvement.

Keywords: Quality, Accreditation, Certification, Quality Assessment Model, Distance Education, Higher Education.

Introducción

El presente artículo es una revisión informativa sobre modelos de las instituciones educativas. Es de gran importancia reconocer la complejidad de evaluar a una persona o educando, en aspectos tales como las actitudes, los valores, los principios, entre otros elementos que constituyen “el saber ser”, situación similar al evaluar al docente o la institución, ya que todos intentan adecuarse a la imagen que se va a pedir de ellos al momento de la evaluación. Si la evaluación está bien enfocada y éticamente planeada, con los indicadores apropiados, llevará al alumnado, al personal docente o a la institución a tener la objetividad y validez de la evaluación de calidad en un contexto integral.

La aplicación de los modelos de calidad total o de gestión de la calidad se convierte en un sistema de evaluación sistémica del buen funcionamiento de las instituciones educativas de nivel superior, de modo que dicha evaluación constituye el eje sobre el que gira su mejora permanente: marca el camino que debe seguirse, formula factores decisivos de actuación, sugiere los indicadores y criterios de calidad evaluables, ofrece información acerca de los procesos, permite, por ello, tomar decisiones de cambio y de mejora inmediatas. Al finalizar el proceso para evaluar a la institución educativa, favorece, igualmente, la posibilidad de disponer de datos fiables y válidos para valorar hasta qué punto se ha alcanzado los objetivos propuestos y, en consecuencia, tomar nuevas opciones en cuanto a las áreas de mejora y los puntos fuertes del centro evaluado. Todas las instituciones educativas que inicien con una intención de calidad deben preguntarse ¿Para qué evaluar a la institución educativa, si no es para mejorar su calidad? y preguntarse también ¿Cómo

conseguir la calidad en las instituciones educativas, si no es mediante una evaluación que ofrezca datos válidos para tomar decisiones acertadas?

Modelos de Calidad

En el marco de la calidad en las instituciones de educación superior, es posible observar la amplia gama de Modelos de Calidad que se han definido por especialistas en la educación, instituciones y organismos que fomentan la importancia de la calidad, esto supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. El concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate. Estas funciones integran sistemáticamente la calidad en: programas educativos; docencia; administración, gestión de procesos, tecnología, investigación y proyección social entre otras, las cuales reciben diferentes énfasis en una institución u otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

Si se consulta a algunos autores interesados en la materia, se encontrará que muchos de ellos hacen referencia al qué y al por qué de la calidad, pero pocos al cómo hacer para obtenerla. Sin duda, conocer el proceder de los modelos de calidad en torno a la educación depende de identificar aquellas organizaciones dedicadas a evaluar y acreditar a las Instituciones de Educación Superior; por ello, se presenta a continuación un marco general de aquellos que han sido consideradas factores clave en el desarrollo de evaluaciones en las modalidades no escolarizadas, escolarizadas y mixta.



En este trabajo de investigación documental, podemos resumir los doce modelos de evaluación de la calidad que se revisaron y se aplican en instituciones de educación superior, en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, mismos que se han propuesto en México y algunos han sido aplicados en universidades a nivel internacional. Ver tabla 1.

Tabla 1 Matriz de los Modelos de evaluación de la calidad

| No. | Modelo | Autor | País de origen, año de inicio |
|-----|---|---|-------------------------------|
| 1 | Malcolm Baldrige National Quality Award | Howard Malcolm | Estados Unidos, 1987 |
| 2 | Fundación Europea para el Manejo de la Calidad (EFQM, por su nombre en inglés) | Propuesta de W. Deming y grupo de expertos de la Fundación Europea. | Bruselas, 1989 |
| 3 | Modelo de Gestión de Calidad Educativa | Arcaro, Jerome S | México, 1995 |
| 4 | El modelo del Sistema de Gestión de Calidad basado en procesos de la Norma ISO 9001:2008 | ISO (Organización Internacional de Normalización) | Ginebra, Suiza, 2008 |
| 5 | Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas bajo los requisitos de la Norma ISO 21001:2018 | ISO (Organización Internacional de Normalización) | Ginebra, Suiza, 2008 |
| 6 | Modelo de Calidad para Instituciones de Educación Superior | Sánchez, Pacheco & Gánzara | México, 2006 |
| 7 | Modelo de Calidad Universitaria como base para su Evaluación | Arturo de la Hoz | México, 1997 |
| 8 | Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) | ANUIES y SEP | México, 1991 |
| 9 | Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. COPAES | ANUIES y SEP | México, 2000 |
| 10 | Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) | Asociación Civil sin fines de lucro. | México, 1982 |
| 11 | Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Modalidad a distancia | ANUIES y SEP | México, 2017 |
| 12 | Organismo Calidad en la educación a distancia (CALLED). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia | Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia | Ecuador, 2005 |

Modelo Malcolm Baldrige

Es importante reconocer que en el tiempo ha habido varios modelos para la evaluación educativa con base en los modelos de *calidad empresarial* entre ellos, el modelo de calidad Malcom Baldrige de origen Estadounidense. El Malcolm Baldrige National Quality Award, reconoce, a las organizaciones de Estados Unidos Americanos en el negocio, cuidado de la salud, la educación y los sectores sin fines de lucro para la excelencia en el desempeño.

El modelo Malcolm Baldrige, está compuesto por el perfil organizacional y por siete criterios: Liderazgo; planeamiento estratégico; orientación hacia el cliente y el mercado; medición; análisis y gestión del conocimiento; orientación hacia las personas; gestión de procesos y resultados. El Modelo Malcom Baldrige, es reconocido en el mundo, ya que ha sido fuente de inspiración para la creación de otros modelos de calidad aplicados a la educación y a los negocios

Modelo Fundación Europea para el Manejo de la Calidad (EFQM)

El Modelo EFQM ha sido fuente de inspiración para otros modelos de calidad en todo el mundo y se ha utilizado también en la Educación, de origen europeo, creado por la Fundación Europea para el Manejo de la Calidad (EFQM, por su nombre en inglés), en asociación con la Comisión Europea y la Organización Europea de la Calidad, se propuso la creación del Premio Europeo de la Calidad, hoy conocido como, Premio Europeo a la Excelencia. El premio se estableció para aumentar la conciencia en toda la comunidad europea, y en las empresas en particular, sobre la creciente importancia de la calidad para su competitividad en el mercado cada vez más global y para sus niveles de vida. El modelo EFQM está compuesto por 8 criterios, que implican a la vez actividades de gestión y de autoevaluación de la gestión: Orientación hacia los resultados; enfoque en el cliente; liderazgo y fidelidad del propósito; gestión por procesos y hechos; desarrollo y participación de las personas; aprendizaje, innovación y mejoramiento continuo; desarrollo de liderazgo; responsabilidad social corporativa.

Los conceptos de excelencia que define el modelo están alineados con los principios de calidad total. La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad. (Martínez M. C., 2005)

Modelo de Gestión de Calidad Educativa de Jerome S. Arcaro

Jerome S. Arcaro (1995), dentro del marco educativo, desarrolla y propone un sistema de gestión de calidad bien estructurado que permite el análisis de los temas existentes que sirve de base para indagar si hay temas nuevos o emergentes. Adopta la filosofía de gestión de la calidad, propone que por medio de este sistema los profesionales de la educación ayuden a sus alumnos a potenciar las habilidades que necesitarán para competir en una economía ya globalizada. También reconoce, que los sistemas de gestión de la calidad desarrollados para las empresas no deben de ser adoptados literalmente para su aplicación en instituciones educativas, aunque admite que muchos de sus principios pueden ser ajustados para crear un propio modelo de gestión de la calidad. Arcaro (1995) también considera ciertos principios de W. Deming (1994) que tienen aplicación en instituciones educativas. El autor, describe su propio modelo de gestión

de la calidad educativa de ocho puntos, y refleja la influencia de los autores clásicos de la calidad, ya que utiliza un círculo concéntrico de elementos con los que intenta representar la continuidad del proceso de gestión. El círculo se compone de ocho pasos, con un inicio y un final, pero se reinicia periódica e interminablemente. Este modelo de gestión de calidad educativa define cinco pilares básicos: a) Orientación al cliente; b) involucramiento total de toda la institución; c) establecimiento de medidas de desempeño; d) compromiso de la administración; e) implementación del programa de mejora continua en todos los indicadores señalados como prioritarios.

Con este modelo, refuerza la premisa que, para alcanzar la calidad educativa, no es tarea fácil, es un trabajo que requiere compromiso para el logro de la excelencia; implica un liderazgo dedicado a la obtención de los resultados y, sobre todo, la convicción de la necesidad de lograr un cambio de actitud en todo el personal de la institución educativa. (Fabela & García, 2014)

Modelo de calidad de la Norma ISO 9001.

El concepto “calidad”, en relación con la implantación de una educación innovadora y de calidad ha provocado que muchos centros educativos se fijen en el estándar ISO 9001 como una manera de poder mejorar su imagen de cara a nuevos clientes para los cuales la educación de sus hijos es un aspecto de mucha importancia. El concepto de calidad dentro de los centros educativos debe estar siempre relacionado con la idea de educación de calidad para la obtención del reconocimiento de la calidad en su gestión, a través de la implantación de un Modelo de Sistema de Gestión de la Calidad (SGC). El objetivo de las normas ISO 9000 sobre el aseguramiento de la calidad es la **Certificación**. Misma que consiste en atestiguar que un producto o servicio se ajusta determinadas normas con la expedición de una acta o marca de conformidad, la certificación se realiza mediante auditorías las cuales, a partir de un examen metódico e independiente a la organización o institución educativa, determinan si las actividades y los resultados satisfacen las disposiciones previamente establecidas. Obtener el certificado es la prueba máxima que respalda a una institución educativa de calidad. (Martínez M. C., 2001)

La Norma ISO 9001, destaca los siguientes 8 elementos: 1) Enfoque en la mejora continua; 2) gestión y evaluación del talento humano; 3) promoción de comunicación e información efectiva; 4) formación como fundamento del cambio; 5) enfoque basado en la gestión por procesos; 6) prevención como base de la gestión educativa; 7) promoción de la cultura basada en el mejoramiento continuo; 8) satisfacción de necesidades y expectativas de los estudiantes y padres de familia. La norma ISO 9000, no compara una institución educativa con otra para definir cuál es mejor, lo que hace es establecer los requisitos de actuación respecto a sus propios sistemas de trabajo y sistema de calidad, por lo que certificarse en ISO implica en primer lugar un compromiso con la norma misma y con los usuarios o beneficiarios de sus servicios.

Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas bajo los requisitos de la Norma ISO 21001:2018

El Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas bajo los requisitos de la Norma ISO 21001:2018, es una herramienta que le permite a una institución educativa tener y mantener su prestigio, es un diferenciador importante, el cual inspira confianza hacia al interior y exterior, respecto de las funciones y servicios que ofrece. ISO 21001, evoca a un modelo de gestión sistemático referenciado a la calidad y mejora de servicio de las instituciones educativas, entendiendo por ellas los preescolares, escuelas primarias, secundarias, bachillerato, universidades. (Durón-de Luna, 2019) Dicha Norma promueve la adopción de un enfoque basado en procesos para mejorar el aprendizaje, el cual permite gestionar un sistema que contribuye a la eficiencia de la organización para lograr los resultados esperados, cumplir con los objetivos y alcanzar las metas planificadas.

Una institución comprometida con la efectividad institucional tendrá la oportunidad de explorar ampliamente sus acercamientos a la misma y medir el grado en que sus sistemas, sus diseños de programas y sus académicos están ligados a la evidencia del aprendizaje del alumno; así como con la consistencia de estos con las metas y los estándares de la Institución. La planeación y la evaluación son elementos importantes en las instituciones que desean certificarse bajo la Norma ISO 21001. Para esta Norma ISO, son aplicables los 7 principios de Gestión de la Calidad incluidos en la norma ISO 9001:2015.

Los requisitos para implementar el Modelo de calidad de acuerdo con la Norma ISO 21001:2018 son:

| | |
|--|--|
| 1. Entendimiento de la organización | Además de los 7 principios, se añaden 4 más: Responsabilidad social, Accesibilidad y equidad, Conducta ética y Seguridad y protección de datos |
| 2. Documentación, cláusulas globales. | |
| 3. Establecer elementos de planeación | |
| 4. Diseño y desarrollo curricular. | |
| 5. Establecer elementos de apoyo. | |
| 6. Establecer sistema de evaluación del desempeño organizacional | |
| 7. Instaurar los programas organizacionales de mejora continua | |

La implementación de la Norma ISO 21001:2018 en organismos educativos y centros de capacitación, plantea el homologar y sistematizar los servicios de calidad de manera eficiente, profesional y holística en pro de lograr la satisfacción de los clientes definidos por el sistema, gobierno y de la sociedad en general; buscando que el sector educativo y los servicios de capacitación y consultoría maduren; dando como

ventajas aspectos como la internacionalidad, la competitividad, la transportabilidad, el diseño curricular, la continuidad de estudios, el intercambio de profesores y/o administrativos, entre otros. (Durón-de Luna, A. et. al. 2019).

Modelo de Calidad para Instituciones de Educación Superior: Sánchez, Pacheco & Gánzara

El Modelo de Calidad para Instituciones de Educación Superior es una propuesta derivada de una investigación presentada por Sánchez; Pacheco & Gándara, trabajo que partió del análisis de expertos en la calidad para la evaluación en la educación superior, mismo que resalta la importancia de los procesos, la cultura, y el liderazgo de calidad en el campo del conocimiento, presentan los autores, un modelo de calidad para las Instituciones de Educación Superior en el campo de las Ciencias Económico Administrativas en México, en el que consideraron, que su modelo responde a las demandas sociales actuales. (Sánchez, Pacheco, & Gánzara, 2006)

En este *Modelo de Sánchez et. al. (2006)*, se proponen tres elementos: el *elemento central son los alumnos*, puesto que son los participantes receptores del proceso de transformación y en quienes recae directamente las acciones de los otros dos elementos, que denominaron, *elementos institucionales y elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*; ambos son quienes conducen a resultados concretos de los alumnos dentro de un contexto de la realidad del entorno, derivado del proceso de transformación educativa en la formación de profesionales y coherente con la realidad social. (Sánchez, Pacheco, & Gánzara, 2006)

El modelo en esencia define 6 grandes rubros de valoración a nivel integral e institucional: Elementos institucionales: misión, valores y objetivos; infraestructura y recursos; profesionalización; métodos de enseñanza aprendizaje; proceso de interacción; evaluación y resultados de la calidad

Modelo de Calidad Universitaria como Base para su Evaluación: Arturo de la Hoz

Arturo de la Hoz (1997), propone un modelo de calidad en la que sustenta que: “Si hemos de avanzar en la caracterización del concepto de *calidad universitaria*, es preciso superar la tendencia a considerar en sí mismas las características específicas de los elementos de contexto, entrada, proceso, producto y propósito de la educación en cada institución de calidad y tratar de identificar los rasgos comunes a todas ellas. Parece evidente que, si consideramos de alta calidad dos o más



instituciones universitarias con culturas y valores diferentes, no podemos vincular la calidad de la educación a los valores, metas y objetivos, programas, formación del profesorado, entre otros, específicos de cada institución. La calidad deberá radicar, más allá de estos elementos en que difieren, en alguna característica común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos”. Estos supuestos, apuntan hacia las relaciones entre los elementos de la educación universitaria o de instituciones concretas, integrados en un sistema.”. (de la Orden, 1997)

El Modelo trata de identificar las relaciones entre los componentes de contexto, input, proceso, producto y propósitos del sistema y valorarlas en

función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado de un principio general; la calidad de la educación viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad o de plan de estudios universitario conducente a un título. (de la Orden, Asensio, & R., 1997)

Evaluación de Programas Educativos en las Instituciones de Educación Superior de México CIEES

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son un organismo establecido en 1991 para promover el mejoramiento de los programas y funciones de educación superior; fueron creados primero como un programa dependiente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y, a partir de 2009 los CIEES son el organismo que inició la evaluación externa de las instituciones de educación superior (IES) en México. Para cumplir con sus funciones, los CIEES cuentan con nueve comités: siete evalúan programas educativos de educación superior y los otros dos evalúan funciones institucionales. Los comités interinstitucionales (CI), establecidos por los Estatutos de los CIEES son los siguientes: Comités de programas educativos: Arquitectura, Diseño y Urbanismo Artes, Educación y Humanidades, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, Comité de Evaluación Institucional: Administración y Gestión Institucional Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura.

Cada uno de los nueve comités está integrado por académicos distinguidos que trabajan como docentes, investigadores o funcionarios de las IES del país. Cada comité funciona de manera colegiada y honorífica (sin pago) y es coordinado por un vocal ejecutivo que trabaja para los CIEES. El organismo CIEES, en su conjunto, está dirigido por un coordinador general que es nombrado por la Asamblea General de Asociados (máximo órgano de gobierno). Las instituciones educativas susceptibles de ser evaluadas por los CIEES son todas aquellas que han sido formalmente autorizadas por los órganos apropiados y aquellas particulares que ofrecen programas educativos que cuentan con el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Existen seis módulos que pueden ser evaluados y susceptibles de ser acreditados: 1) *Módulo básico*, 2) *gestión de la investigación*, 3) *gestión de la innovación*, 4) *gestión de la vinculación*; 5) *internacionalización* y 6) *gestión de la difusión de la cultura y divulgación científica*.

Modelo para la Acreditación de las Instituciones de Educación Superior (COPAES)

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal y supervisar a organismos acreditadores de programas académicos. Es una asociación civil sin fines de lucro creada en el año 2000 y auspiciada por el estado mexicano a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio como parte fundamental de la política educativa atendiendo las necesidades de movilidad y mutuo reconocimiento entre dos o más sistemas educativos a nivel internacional, de acuerdo con lo establecido por la UNESCO. (COPAES, 2020)

Los Organismos Acreditadores (OA) están constituidos como asociaciones académicas que agrupan a profesionistas especialistas en disciplinas específicas. Actualmente son 30 los Organismos Acreditadores que poseen el reconocimiento del COPAES para realizar el proceso de acreditación de los Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Las funciones del COPAES son:

Regula los procesos de acreditación y da la certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores.

Elabora lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos.

Formula un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos.

Evalúa formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como organismo acreditador de programas académicos.

COPAES agrupa a 400 instituciones de Educación Superior a nivel nacional, y en total cuenta con 4,076 programas acreditados. De estas cifras, se desprende que sólo el 1,6% de los programas acreditados de las Universidades que pertenecen a esta Institución, son de la modalidad a distancia, semipresencial, virtual o semi escolarizada, de acuerdo con los datos reflejados en la página web de la COPAES. (COPAES, 2020)

Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, tiene el propósito de mejorar la comunicación y colaboración entre éstas y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, así como apoyarlas para que puedan cumplir mejor su responsabilidad con la sociedad y el país. Está integrada por 112 instituciones de educación superior. De conformidad con sus estatutos es indispensable para ingresar y permanecer en ella, como integrante con voz y voto, que las Instituciones de Educación Superior (IES) ingresen un expediente sobre el estatus legal regular de su actividad y obtengan un dictamen de acreditación emitido por una comisión integrada por académicos independientes. De esta manera, FIMPES busca garantizar que las instituciones afiliadas posean los mínimos de calidad indispensables en toda oferta académica y asume como significado de calidad, sus instituciones afiliadas estén comprometidas en un programa de mejora continua, demostrando que cumplen con su misión educativa. (FIMPES, 2015)

Los criterios en los cuales se apoya el proceso de evaluación en el Modelo de acreditación de FIMPES se denominan “debes” y son 180 indicadores de calidad que contemplan la filosofía institucional, la planeación institucional, la estructura organizacional, los programas educativos y la investigación, la calidad del personal académico, los programas de apoyo extraescolar dirigidos a los estudiantes, la gestión escolar, las condiciones laborales del personal administrativo, la infraestructura (biblioteca, talleres, laboratorios, sistema de cómputo) y la educación a distancia en caso de que la institución ofrezca esa modalidad educativa (FIMPES, 2010). Cada cinco años las IESP afiliadas a FIMPES inician nuevamente el proceso de autoevaluación (con duración de dos años) a fin de refrendar su acreditación. (FIMPES, 2015)

Modelo CIEES Modalidad a Distancia para la evaluación y acreditación de programas educativos en las instituciones de educación superior.

Los CIEES son un organismo dedicado a la evaluación de las funciones y a la acreditación de las instituciones de educación superior. Están facultados para evaluar y reconocer por su calidad tanto a los programas educativos que imparten las IES, como a la gestión institucional en sus distintas funciones, así como para reconocer la calidad de una institución con una acreditación institucional cuando todas las funciones declaradas en sus propósitos institucionales son de buena calidad.

El marco de referencia de los CIEES, en su Modalidad a Distancia parte de un programa para la evaluación en educación superior que data del 2017, está organizado en 4 ejes, 12 categorías y 51 indicadores (aspectos o rasgos) que son revisados y valorados por las diferentes instancias que participan en el proceso de evaluación. Estos ejes, categorías e indicadores agrupan características que deben ser comunes a todo programa de educación superior; por lo tanto, no son específicas de un programa, carrera o posgrado en particular, de una familia de programas o de un tipo de institución. Asimismo, considera indicadores específicos que solo son aplicables a los programas educativos que imparte en la modalidad a distancia.

Cada uno de los cuatro ejes agrupa varias categorías que están relacionadas. A su vez, cada categoría está integrada por varios indicadores (que son aspectos o rasgos que se consideran relevantes para poder evaluarla). Los programas que aspiran a ser evaluados y reconocidos por su buena calidad deben ofrecer en su informe de autoevaluación las evidencias de que el programa cumple o satisface adecuadamente la mayoría o todos los aspectos estipulados en los indicadores. (CIEES, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior, 2019)

Organismo de la Calidad en la Educación a Distancia (CALED)

CALED es el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, el cual brinda asesoría principalmente en el proceso de autoevaluación de los programas que lo requieran. Su misión principal es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrecen este tipo de estudios.

El modelo de evaluación CALED, desarrolló una autoevaluación para las instituciones educativas en el que se define: *criterios, subcriterios, objetivos, estándares, e indicadores*. Los criterios denominados “Resultados” expresan QUÉ se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios. Los “Procesos facilitadores” indican CÓMO se enfocan diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia. Los criterios de este modelo CALED de autoevaluación son los establecidos en los modelos de excelencia de la calidad adaptados para la educación, agrupados en: *Procesos facilitadores* y en *Resultados*, según se muestran a continuación:

Procesos facilitadores:

1. Liderazgo y estilo de gestión
2. Política y estrategia
3. Desarrollo de las personas
4. Recursos y alianzas
5. Destinatarios y procesos educativos

Resultados:

6. Resultados de los destinatarios y de los procesos educativos
7. Resultados del desarrollo de las personas
8. Resultados de sociedad
9. Resultados globales

Conclusiones

Debemos reconocer que, para alcanzar la calidad en las Instituciones de educación superior, sea presencial o a distancia no es tarea fácil, es un trabajo que requiere compromiso para el logro de la Excelencia; implica un liderazgo dedicado a la obtención de los resultados y, sobre todo, la convicción de la necesidad de lograr un cambio de actitud en todo el personal de la institución. Entendiendo que el propósito de la educación superior es el mejorar la empleabilidad de sus egresados. La implementación de alguno de los *Modelos de Calidad* que las instituciones de educación superior pueden optar, son una muy buena aproximación para lograr ser una institución de calidad, sin embargo, al revisar los diferentes modelos presentados en este artículo podemos observar similitudes y diferencias, en realidad, no hay una política obligada en el orden gubernamental en México para lo cual una institución de educación superior deba aplicar un modelo de calidad específico, y con ello garantizar que sus procesos y servicios brindados a la comunidad estudiantil, docente y administrativos son de calidad.

Es pertinente seguir investigando el rumbo de la calidad que están siguiendo tanto las instituciones que imparten educación superior privadas, como las públicas, con la finalidad de mejorar la calidad educativa de los egresados y acortar distancias con la homologación de planes de estudio y mayor inclusión del profesional en beneficio de una sociedad que exige cambios inmediatos.

El objetivo final de implementar un modelo de calidad es sostener a lo largo de las próximas décadas una educación a distancia de calidad que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva de las que sean parte la gran mayoría de las instituciones educativas y sectores de la sociedad.

Semblanza de la autora:

- La Dra. Dora Hilda Hernández García es egresada del Doctorado en Innovación y Administración Educativa de la Universidad Gestalt. Actualmente es Coordinadora de Planeación y Administración en Universidad Itaca. Colaboró como Directora de Administración y Servicios Escolares en la Universidad Banamex. Lleva más de 20 años de experiencia llevando funciones de Recursos Humanos, sistemas de control de calidad, y eficiencia de procesos en diversas empresas. En el medio educativo, ha colaborado en instituciones de educación superior en funciones directivas, de administración y de docencia tanto en el ámbito presencial como en ambientes a distancia.

Bibliografía

- Acosta, O. A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. (S. México, Ed.) *Revista de Educación Superior*, 43(172), 151-157.
- de la Orden, A., Asensio, I. C., & R., F. D. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-2).
- CALED. (2009). CALED. Obtenido de <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/creaci%C3%B3n-puesta-marcha-caled-2009.pdf>
- CIEES. (2019). Comites Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Obtenido de <https://www.ciees.edu.mx/>
- COPAES. (2020). <https://www.copaes.org/procesoacreditacion.html>
- COPAES. (2020). COPAES. Obtenido de <https://www.copaes.org/copaes.html#mision>
- Durón-de Luna, A., Aguirre-Téllez, W. M., & Estrada-Navarrete, J. M. (2019). Propuesta de la ISO 21001 en el entorno educativo de Aguascalientes. *Revista de Educación Técnica*, 3(9), 8-16.
- Evans, J. R. (2005). *Administración y control de la calidad*. Thomson Editores.
- Fabela, C. M., & García, T. A. (enero de 2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65-82.
- Hernández, R. M., & Olivares, R. (2018). Calidad de la Educación a Distancia en México: Un estudio sobre procesos de acreditación. *Redalyc, Esp. 1*.

Martínez, M. C. (2001). La educación para la Mejora de la Calidad en los Centros educativos. *Décima Conferencia Mundial Triannual*. Sociedad Española de Pedagogía.

Real Academia, E. (2019). Real Academia Española. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/calidad>

Rubio, O. J. (Diciembre de 2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>

Quimi Franco, D. I. (2 de marzo de 2019). Sistemas de calidad enfocados a las normas ISO 9001 y 21001: caso Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*(11), 279-288.

Sánchez, G. J., Pacheco, O. M., & Gánzara, M. M. (ene-jun de 2006). Modelo de Calidad para las Instituciones de Educación Superior en el campo de las Ciencias Económico Administrativas. *Mercados y Negocios*, 13, 113-139.

Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del 76 sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, 305-333

UADY 2007. (29 de junio 2021). *Universidad Autónoma de Yucatán*: <https://www.calidad.uady.mx/1/index.html>

UAG. (sf). UAG, *Universidad Autónoma de Guadalajara*: <http://www.uag.mx/Universidad/>

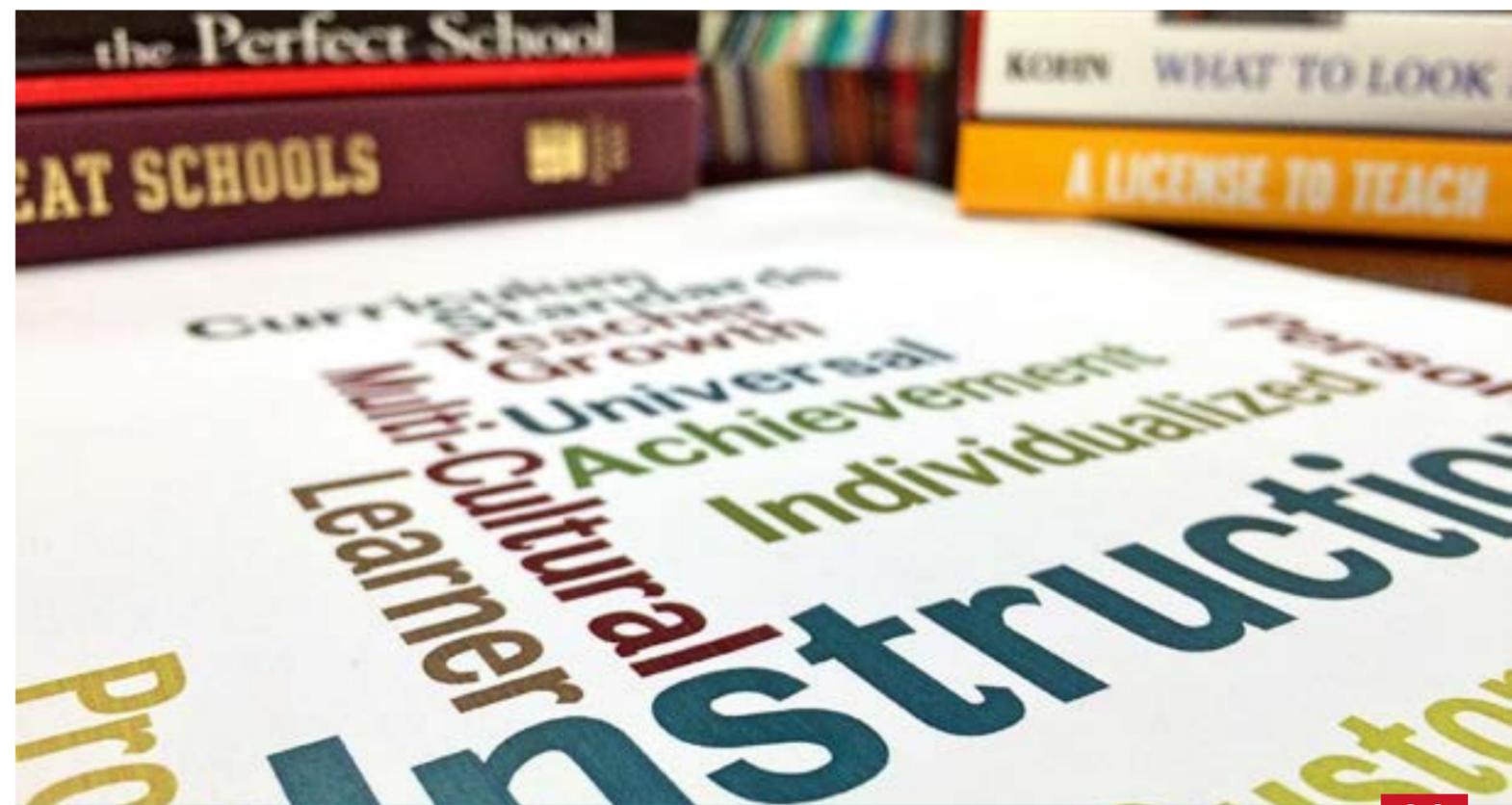
UNICEPES. (2019). *Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores*: <https://www.unicepes.edu.mx/certificacion-iso-21001-2018-doctorados/>

UPN. (2019). *Universidad Pedagógica Nacional*, de <https://upn099.mx/>

UTEG Centro Universitario. (sf). https://www.uteg.edu.mx/?page_id=7950

Valenzuela, G. J. (2004). Evaluación de Instituciones Educativas. Trillas.

Valenzuela, G. J. (2010). La Evaluación de la calidad de la educación a distancia. Ricardo Valenzuela González, p.31.





LA IMPORTANCIA DE LA AUTENTICIDAD EN EL PSICOTERAPEUTA GESTALT

Maestra Gabriela Brenda Gadea Falcón

◆ RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad el compartir una visión teórica, divulgativa, de reflexión y de revisión sobre la importancia de la autenticidad como actitud del psicoterapeuta Gestalt que es quien dirige la formación de la burbuja terapéutica, siendo esta el ambiente de seguridad y confianza adecuado para el proceso psicoterapéutico y se abordará de acuerdo a los diversos aspectos que lo conforman como son; en relación al rol del psicoterapeuta, la empatía y el contacto; de acuerdo a los tres niveles que lo componen, para formar el vínculo relacional paciente-terapeuta y los beneficios que brinda la autenticidad como resultado del mismo proceso psicoterapéutico.

Palabras Clave: autenticidad - psicoterapeuta - Gestalt - proceso psicoterapéutico.

◆ ABSTRACT

The purpose of this article is to share a theoretical, informative and reflective vision on the importance of authenticity as an attitude of the Gestalt psychotherapist who is the one who directs the formation of the therapeutic bubble, this being the appropriate environment of security and trust for the psychotherapeutic process and it will be approached according to aspects that make it up as they are; in relation to the role of the psychotherapist, empathy and contact; according to the three levels that compose it, to form the patient-therapist relational bond and the benefits that authenticity provides as a result of the same psychotherapeutic process.

Key Words: authenticity - psychotherapist - Gestalt - psychotherapeutic process.

Introducción

Para dar inicio al abordaje de este tema lo primero que hay que saber es: ¿de qué se habla al mencionar la autenticidad?, según la Real Academia de la Lengua Española (2001), la autenticidad es un adjetivo que se usa para describir a una persona cuando es consecuente consigo misma, es decir; que se muestra tal y como es. Para la psicología, se relaciona sobre todo a la coherencia y la integración del ser.

Cuando se habla de autenticidad en psicoterapia Gestalt, se hace no como una cualidad de la persona, sino como una actitud en cada momento de la vida del individuo, una actitud que conlleve a recuperar la sensación de sí mismo, del potencial humano no explotado o, incluso, perdido. Y esta característica es importante para un psicoterapeuta ya que como expone Naranjo: “es a través de la terapia Gestalt que acompañamos a las personas que tomen conciencia de sus propios aprendizajes y experiencias, de los aspectos agradables y desagradables que hay en la vida” (citado de Henriques, 2015). Por lo que este artículo va dirigido no solamente a psicoterapeutas sino también a cualquiera que desee reaprender a ser auténtico en un mundo que cada vez lo es menos.

¿Qué es la autenticidad en Psicoterapia Gestalt?

Fritz Perls hace referencia a la Terapia Gestalt como “la terapia de la autenticidad” ya que conduce a los involucrados a recuperar la conexión con su verdad profunda (De Casso, 2009). Henriques (2015) en su libro “Palabras de poder: Entrevistas con grandes nombres de la espiritualidad y el autoconocimiento en el mundo” cita a Claudio Naranjo cuando aquel se refiere a la terapia gestalt como:

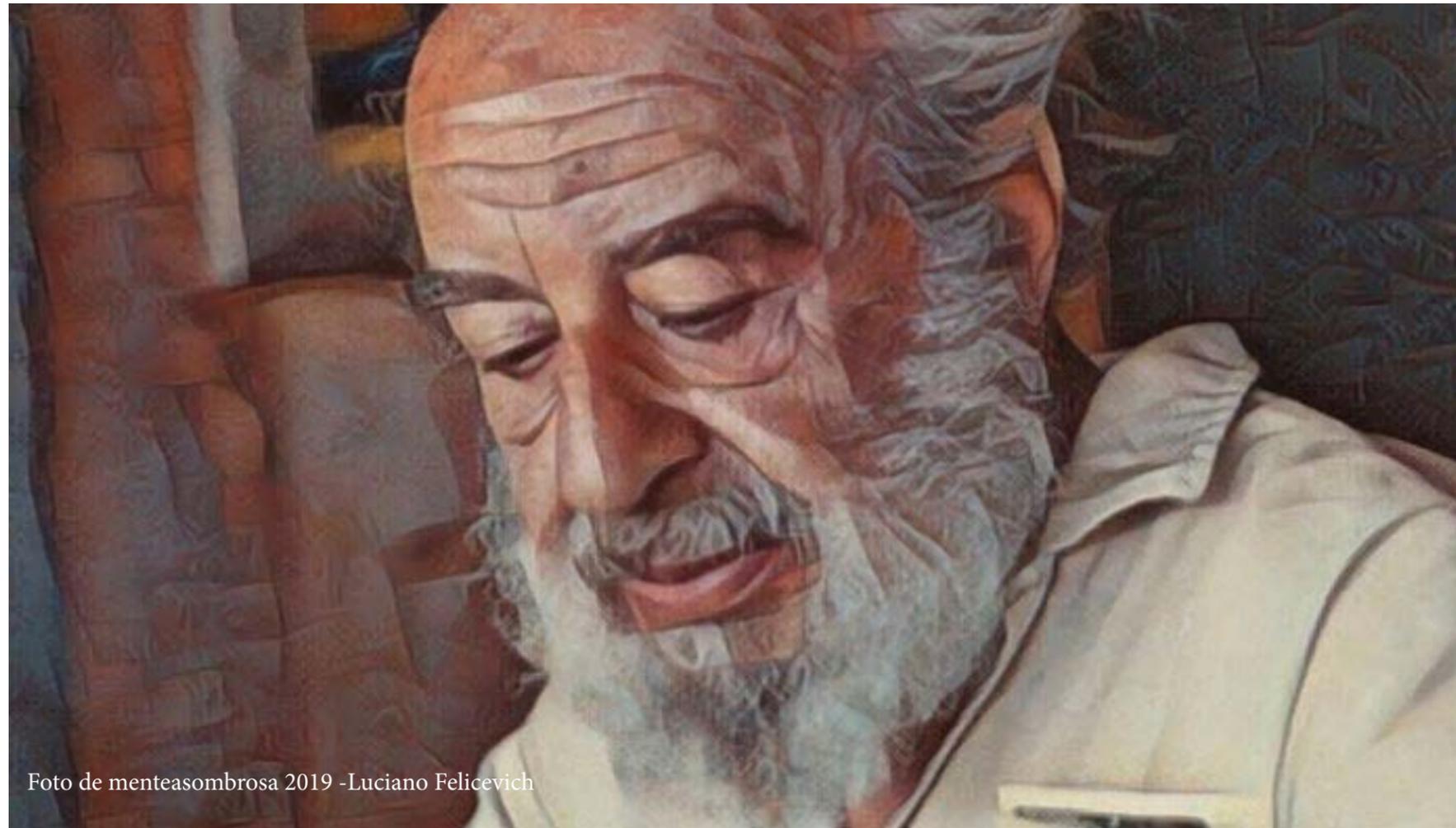


Foto de menteasombrosa 2019 -Luciano Felicevich

“Una invitación a la autenticidad, a la transparencia, a la atención a la propia experiencia; es una invitación para vivir el aquí y el ahora, para relacionarse con el presente, y no con el pasado o el futuro; por último, es una invitación a la libertad de ser lo que se es. En ese sentido, es un despertar, pero un despertar a un estado de conciencia en el que la conciencia se satisface a sí misma. No se trata simplemente de tener conciencia de algo para cambiarlo, sino de tener conciencia de tal cosa para identificarse menos con ella y más con la conciencia misma. Te alineas con tu interior, entras en el centro de ti mismo, el centro que es puro ser.”

Para Naranjo; la autenticidad vista desde la visión gestáltica es cuando podemos decir lo que de verdad sentimos, conectar consigo mismo, la confianza en la experiencia real, esto conecta con uno de los principios básicos por lo que la Gestalt es conocida que centra su enfoque terapéutico presente: en el aquí y en el ahora. Siendo este una de las bases de la visión gestáltica; “vive ahora”, es decir; preocúpate del presente más que del pasado o el futuro, para reconocerse a sí mismo, a lo que está ocurriendo y cómo se vive en conexión consigo mismo, hacia el interior de acuerdo a lo que siente en cada momento para redescubrirse en el por qué siente lo que siente y para tener un panorama más claro de la realidad donde el individuo pueda desenvolverse de manera real y fluida a partir del auto-conocimiento y la aceptación para comprender su entorno y la comprensión de su propias emociones y actitudes.

La autenticidad como actitud de un psicoterapeuta Gestalt

Salama (2011) plantea que el psicoterapeuta cumple el rol de facilitador e iniciador de las propuestas metodológicas que requiera el paciente que plasma su esencia en la práctica del acompañamiento que brindará al consultante, funcionando así la autenticidad como un mecanismo necesario en la contribución de la creación de la burbuja terapéutica que es fundamental para el desarrollo óptimo de cualquier proceso psicoterapéutico.

Rogers (1995) expone cuáles son las características básicas que debe tener un psicoterapeuta, siendo estas; la aceptación, la empatía y la autenticidad. Cuando habla de la autenticidad en el terapeuta, Rogers explica cómo esta facilita un diálogo sincero y constructivo directo entre el terapeuta y el cliente. El terapeuta sigue siendo el experto, pero él se comunica también como ser humano al servicio del cliente, es decir; no guarda sus sentimientos, sino que los usa al servicio de la terapia.

Autenticidad, contacto y empatía

Cuando se habla de un proceso psicoterapéutico se tiene que hablar del contacto; como el primer paso necesario para establecer cualquier interacción, para formar el vínculo relacional paciente-terapeuta, un vínculo basado en la confianza mutua que se establece como un marco de seguridad y todo este proceso dará paso a formar la llamada “burbuja terapéutica” (Perls, 1975).

Salama (2011) habla del contacto como el establecimiento básico de la confianza entre ambos, es un proceso vincular de intercambio comunicacional entre dos o más personas y que se desarrolla hasta un grado en el que los miembros de dicho sistema logran confiar el uno en el otro. En la Gestalt el contacto se establece a través de las tres diferentes zonas:

Tabla 1.

Niveles de Contacto según la Gestalt en relación a la autenticidad.

| | Zona Interna | Zona Externa | Zona de Fantasía | Continuo de Consciencia |
|----------------------------|--|---|--|--|
| Definición | “De la piel hacia adentro.” | “De la piel hacia afuera.” | Procesos psico-emocionales que afectan a sí mismo o self. | Estar consciente en el aquí y en el ahora. |
| Relación a la Autenticidad | Inicia desde esta zona, debido a que el contacto se da en relación con las reacciones del cuerpo a nivel físico y emocional. | Encierra el contacto consigo mismo en relación al entorno a través de los sentidos. | Hace referencia a los procesos mentales tales como las ideas, los pensamientos, la memoria, entre otros procesos mentales. | Es aprender a estar con el otro, el contacto entre el organismo y su medio ambiente fluyendo libremente en el aquí y el ahora. |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| En relación al vínculo paciente-terapeuta | El psicoterapeuta necesita encontrarse en contacto consigo mismo, con sus propias emociones y sentimientos para poder acompañar auténticamente al paciente. | Para la terapia el psicoterapeuta necesita dar importancia a la fenomenología o lenguaje corporal que presente el paciente y para esto es elemental el contacto. | El psicoterapeuta aprende a salir y entrar en el proceso para no confluir, proyectar y demás bloqueos. | Ambos se encontrarán asimilando lo que les nutre de su presente y desechando aquello que consideren como innecesario creando un ambiente de confianza para la apertura en el proceso. |
|---|---|--|--|---|

Información tomada de acuerdo al libro “Psicoterapia Gestalt: proceso y metodología”. (Salama, 2002)

Dicho todo esto podemos concluir que, la autenticidad contribuye en la empatía ya que, a mayor comprensión y aceptación de nosotros mismos, mayor comprensión de quienes nos rodean, de nuestro ambiente y sus circunstancias. Por lo tanto, podemos concluir como expusieron Rogers y Kinget (1967); en la importancia que tienen las actitudes y cualidades primordiales que debe desarrollar el psicoterapeuta para el buen resultado de un proceso de psicoterapia está; la autenticidad.



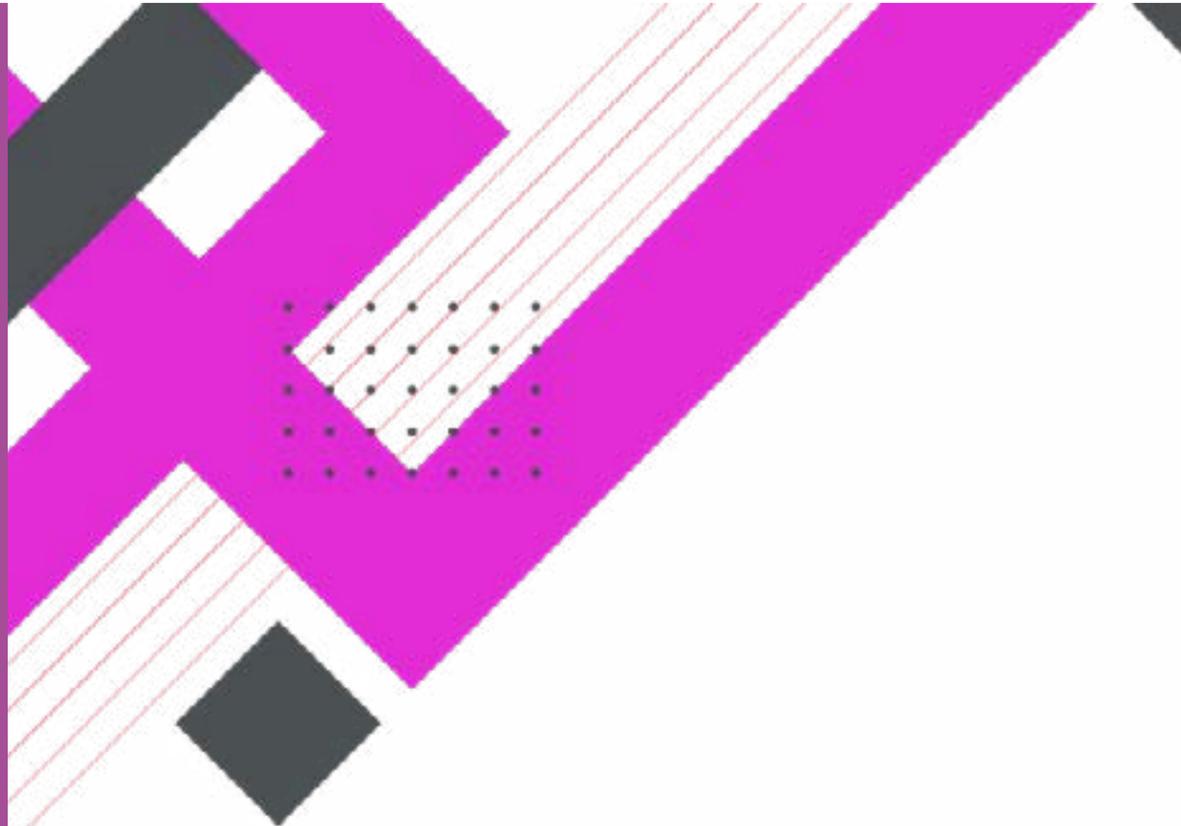
Conclusiones

1. La autenticidad es determinante para establecer el vínculo relacional paciente-terapeuta desde la forma en cómo el terapeuta se relaciona consigo mismo y por lo tanto también con el otro.
2. La autenticidad posibilita la creación de la burbuja terapéutica como espacio de confianza, seguridad y aceptación que necesita el proceso.
3. Un psicoterapeuta que posee una actitud auténtica, es decir; genuina y real, posee también salud mental y estabilidad emocional ya que es coherente en su pensar, sentir y hacer.
4. El ser auténtico no acepta ningún otro “debería” o “tendría” más que el suyo propio; su internalización o auto-interrupción.
5. La autenticidad es un antídoto ante el autoengaño, el lado más opuesto en cada bloqueo expuesto desde el Ciclo de la Experiencia Gestalt según Salama.
6. El paciente se beneficia al encontrarse con un psicoterapeuta auténtico ya que podrá: desarrollar su propia autenticidad, sentirse en confianza y seguridad con su propio proceso.

Semblanza de la autora: Gabriela Brenda Gadea Falcón, nacida en la ciudad de Lima en Perú, estudió la carrera de Psicología en la Universidad Ricardo Palma en Lima, Perú. Durante estos años de pregrado invirtió paralelamente en su formación como individuo adentrándose en el mundo de las artes escénicas y la Improvisación Teatral en la escuela Imprología donde desarrolló habilidades como la expresión verbal, corporal, social, la aceptación de sí misma y de los demás. A su vez en sus años de formación también asistió como voluntaria en la ONG: “Aprendo Contigo” en el Instituto Nacional de Enfermedad Neoplásicas en el área de Pediatría asistiendo a niños con tratamiento oncológico y familiares en el programa de escuelas hospitalarias. Realizó sus prácticas profesionales en la Dirección de Criminalística en el Departamento de Psicología Forense para la Policía Nacional del Perú donde conoció de primera mano temas tabúes y circunstancias que se presentan en el día a día de la sociedad, atendiendo tanto víctimas como victimarios. También es Miembro Fundador de la Asociación sin fines de lucro “Sembrando Lectores” que tiene como finalidad incentivar el interés por la lectura y el pensamiento crítico en niños de poblaciones vulnerables en la ciudad de Lima, Perú. Realizó la Maestría en Psicoterapia Gestalt en la Universidad Gestalt en la Ciudad de México, donde culminó sus estudios con Excelencia Académica.

Referencias Bibliográficas

- De Casso, P. (2009). *Gestalt, terapia de autenticidad: La vida y obra de Fritz Perls*. Kairós.
- Goleman, D. (2014). *El punto ciego: psicología del autoengaño*. Penguin Random House
- Henriques, L. (2015) *Palabras de poder: Entrevistas con grandes nombres de la espiritualidad y el autoconocimiento en el mundo (Spanish Edition)*. La Llave. <http://www.fundacionclaudionaranjo.com/noticias/palabras-poder.html>
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Lietaer, G. (1997). *La autenticidad del terapeuta: congruencia y transparencia*. Revista de Psicoterapia.
- Perls, F. (1975). *Yo, hambre y agresión, los comienzos de la terapia gestaltista*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22nd ed.)*. Author.
- Rogers, C. y Kinget, GM. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas: teoría y práctica de las relaciones no directivas (tomo I)*. Alfaguara.
- Rogers, C. (1995). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Salama, H. (2002). *Psicoterapia Gestalt: Proceso y Metodología*. Alfaomega.
- Salama, H. (2011). *¿Por qué somos como somos?* Colección Privada.



LA IMPORTANCIA DE LA RESILIENCIA EN EL CONTEXTO COMUNITARIO DESDE LA MIRADA DEL PSICOTERAPEUTA GESTALT

Maestra Haydeé Moreno Saiz Calderón

Resumen

La resiliencia es un término que incorporan las ciencias sociales a partir de los años 80 para describir aquellas personas capaces de desarrollarse psicológicamente sanos a pesar de vivir en contextos de alto riesgo, es decir, individuos que minimizan y se sobreponen a los efectos nocivos de las adversidades y los entornos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente. Existen elementos resilientes en la filosofía Gestalt que tratan de comprender la existencia de cualquier suceso a través del modo en que se produce, este enfoque se centra en la “auto-regulación orgánica” en la cual el sujeto naturalmente se regula en relación a su medio ambiente. Por tal razón, el presente artículo tiene por objetivo reconocer la relevancia de la resiliencia en el contexto comunitario desde la mirada del Psicoterapeuta Gestalt, entendiendo la terapia Gestalt en comunidad como el espacio grupal que da la posibilidad de construir un nuevo vínculo con autonomía, donde se aprende de la experiencia.

Palabras claves: resiliencia, comunidad, psicoterapeuta Gestalt, terapia Gestalt.

Abstract

Resilience is a term that the social sciences have incorporated since the 1980s to describe those people capable of developing psychologically healthy despite living in high-risk contexts, that is, individuals who minimize and overcome the harmful effects of adversities and disadvantaged and socio-culturally deprived environments. There are resilient elements in Gestalt philosophy that try to understand the existence of any event through the way it occurs; this approach focuses on “organismic self-regulation” in which the subject naturally regulates himself in relation to his environment. For this reason, the present article aims to recognize the relevance of resilience in the community context from the point of view of the Gestalt Psychotherapist, understanding Gestalt therapy in community as the group space that gives the possibility of building a new bond with autonomy, where you learn from experience.

Keywords: resilience, community, Gestalt psychotherapist, Gestalt therapy.

Introducción

El objetivo del presente artículo de revisión, es reconocer la relevancia de la resiliencia en el contexto comunitario desde la mirada del Psicoterapeuta Gestalt. Se abordará la historia del concepto de resiliencia que data desde 1992 cuando Werner estudió la influencia de los factores de riesgo que se presentan cuando los procesos del modo de vida se caracterizan por una profunda inequidad de género, etnocultural y discriminación social, que generan como consecuencia formas de remuneración injustas. Este autor realizó una investigación con 500 niños nacidos en dichas condiciones, el estudio fue de tipo longitudinal durante más de treinta años, cuyo resultado fue comprobar que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo, es decir, que la capacidad de resiliencia depende de la interacción de la persona y su entorno humano (Cyrulnik, 2000).

Debido a esa primera investigación, el significado de resiliencia, es definida como la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas (Munist, 1998). Cabe señalar que de acuerdo a Bowlby en el año de 1992 es un resorte moral, la cualidad de una persona que no se desanima, y que no se deja abatir, en otras palabras, no implica ser invulnerables frente al estrés sino la habilidad de recuperarse de eventos vitales adversos. Es oportuno agregar lo enunciado por Cyrulnik en 2002 la resiliencia vista como un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural.

Dicho lo anterior, aplicado el concepto de resiliencia en la comunidad y a la par con la psicoterapia Gestalt, nos enseña a construir modos útiles de procesar experiencias, en la que se aplican los valores para desplegar el máximo potencial. Por tanto, un ejemplo de ello es lo expresado por Cornejo (2010), sobre que la Psicoterapia es cuestión de piel, cuestión de poros y de olfato. Si no ponemos a disposición del paciente nuestro pellejo, nuestros afectos, nuestra energía, más vale no intentarlo. Tal vez esto sea para algunos algo exagerado; para otros, no tan necesario; pero para ellos, los pacientes, es algo primordial.



El desafío del Psicoterapeuta Gestalt en la comunidad reside en adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones, debido a que en la vida diaria encontrará múltiples

dificultades u obstáculos donde aprenderá a sobrellevar o superar y requerirá de factores protectores como lo son: autoestima, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y capacidad de pensamiento crítico. Estas características devienen de fuentes interactivas que responden a cuatro expresiones verbales fundamentales: Yo soy, Yo estoy, Yo puedo y Yo tengo.

Para contextualizar lo anterior y en relevancia al tema de la resiliencia en el contexto comunitario, desde la Psicoterapia Gestalt existen muy pocos o casi nulas

investigaciones del trabajo en comunidad de los Psicoterapeutas Gestálticos, se creía que los primeros escritos corrompían, por ello su escasez de estudios de investigación y mínimos experimentos, no obstante, un ejemplo de modelo cualitativo llevado a la práctica grupal es el caso de “La casita” de Vanistendael en 2018 siendo una herramienta que va en este sentido y permite construir la resiliencia preparando, de manera metafórica, un terreno fértil, limitando los factores de riesgo y desestabilización y promoviendo los factores de protección también denominados factores de resiliencia; este enfoque se centra en los elementos que ayudan a los niños a construirse y regenerarse. También existen antecedentes de otros artículos teóricos que aportan sobre la resiliencia y cómo ésta contribuye a los sujetos que se han desarrollado con normalidad y en armonía con su medio, a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Uriarte, 2005).

Método

Se llevó a cabo un estudio informativo y de revisión a través del análisis crítico de investigaciones ya publicadas; desde siempre las sociedades han tenido enormes mecanismos de resistencia a la adversidad, han sido capaces de superar situaciones muy difíciles y tal vez por eso han evolucionado tanto. Derivado de ello, los historiadores describen las maneras en que las personas y los pueblos afrontan las adversidades y progresan culturalmente.

Antecedentes de la resiliencia.

Han reforzado la perspectiva más actual, contextual y sistémica del desarrollo humano a nivel individual y social; afirman que una vida difícil, precaria y conflictiva, no conduce hacia la desadaptación y los trastornos psicológicos. De lo contrario, sería una visión determinista que trae consigo la frase “infancia es destino”. Frente a los determinismos biológicos y medioambientales, la perspectiva de la resiliencia destaca la complejidad de la interacción humana y el papel activo/protagónico del individuo en su desarrollo. Del mismo modo, insiste en que los contextos desfavorables y las catástrofes colectivas no afectan a todas las personas por igual: los sujetos responden de manera diferente a los conflictos y al estrés.

Concepto de resiliencia

El término resiliencia es la capacidad para sobreponerse, absorber y adaptarse a los cambios, manteniendo su estado habitual de funcionamiento.

-Resiliencia como estabilidad; resistencia, o capacidad de permanecer integro frente al golpe, de soportar una situación difícil, de ser capaz de vivir y desarrollarse con normalidad en un entorno de riesgo que genera daños materiales y estrés.

-Resiliencia como recuperación: la capacidad para volver al estado original, tener una vida significativa, productiva, de normalidad, después de una alteración notable o daño.

-Resiliencia como transformación; personas capaces de resistir, proteger su integridad a pesar de las amenazas y además salir fortalecidas, transformadas positivamente por la experiencia.

Características de una persona resiliente en el contexto comunitario

La resiliencia comunitaria se refiere a la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las adversidades y para reorganizarse posteriormente de modo que mejoren sus funciones, su estructura y su identidad. En realidad, es la capacidad de detectar y prevenir adversidades, absorción de una desavenencia impactante y el cómo recuperarse tras un daño. Después de reconocer las cualidades de una persona resiliente en el contexto comunitario, es necesario enunciar la importancia de la mirada del psicoterapeuta Gestalt a partir de poder observar con base a una filosofía de vida, donde parte de la comprensión de cualquier suceso a través del modo en que se produce, intenta entender el devenir merced al cómo, no al porqué; continuando con este entramado y retomado de la tesis doctoral “La ruta conceptual de la filosofía Gestalt” presentada por Luz María Guillén Ramírez en 2013, en terapia Gestalt se trata de ser congruente con todos los restantes eventos, en especial con los

de la naturaleza al ser parte de ella. En términos generales se concibe la psicoterapia Gestalt “existencial, experiencial y experimental”, todo ello “con el objeto de facilitar en el ser humano la expansión de su consciencia para que llegue a ser lo que quiere ser con responsabilidad y logre, asimismo, el cierre de asuntos pendientes, vivir en armonía consigo mismo, con el otro y con su medio, y mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes...”

Resultados

De las investigaciones revisadas se obtiene la **definición de la terapia Gestalt**, de acuerdo a Salama (2012) se fomenta en el paciente la toma de consciencia de su propia capacidad y autosuficiencia para identificar las figuras y establecer de qué manera puede él mismo, encontrar los elementos que le ayuden a lograr el cambio interior.

También se reconoce el Rol del psicoterapeuta Gestalt en la comunidad; Fritz Perls, el creador de la terapia gestalt, apostó en la última etapa de su vida por la terapia grupal, concluyó que actuaba de manera más contundente en las resistencias del paciente. El formato elegido por Perls consiste en una sesión terapeuta – paciente, en la que el resto del grupo se convierte en una especie de coro griego, que devuelve a la persona que ha trabajado las resonancias o disonancias que han sentido durante la sesión. Si el grupo se vivencia como un lugar en el que permitirme explorar lo que no me atrevo a sentir, expresar, hacer en la vida; en definitiva, si siento el grupo como espacio de seguridad, una cualidad que deben propiciar el terapeuta y todos sus miembros, con unas normas claras (confidencialidad, puntualidad, exclusión de la agresión física, compromiso de presencialidad). Lo antes mencionado, puede ser la punta de lanza para el Psicoterapeuta Gestalt en la salud mental comunitaria. La **sociedad resiliente** es una meta, tal vez un ideal o una utopía. No obstante, merece la pena trabajar en esta perspectiva aportando el conocimiento disponible, implicando a todos los agentes sociales: voluntariado, autoridades, medios de comunicación, la escuela, entre otras, para crear cultura de autoprotección, facilitando el empoderamiento de las colectividades. **Trabajar en resiliencia comunitaria** es combatir la vulnerabilidad social, ambiental e institucional, es implicarse activamente en el cuidado del entorno natural y urbano. No basta con que las personas aprendan a adaptarse a los cambios ni basta con fortalecer psicológicamente a los afectados. Afortunadamente, los elementos que aportan en la construcción de la resiliencia comunitaria no se limitan a los mencionados, la vida es más enriquecedora y el mapa no necesariamente es el territorio.



Conclusiones

En el presente artículo se reconoce la relevancia de la resiliencia en el contexto comunitario desde la mirada del Psicoterapeuta Gestalt, siendo la comunidad resiliente distinta a un conjunto de personas resilientes, la relación dentro de un todo produce efectos que no son reducibles a la mera suma de las partes que lo componen, es uno de los principios elementales de la Gestalt. Lo anterior tiene su fundamento en la revisión teórica de distintos autores que enmarcan lo planteado en el objetivo.

Los procesos de resiliencia comunitaria podrían ser una estrategia de empoderamiento para responder a las necesidades de las personas, incrementar su salud mental y darle sentido a la comunidad. Dicho esto, se requiere del rol del psicoterapeuta Gestalt para diseñar intervenciones que promuevan procesos sociales de construcción, donde la participación rompa esquemas y sea un factor protector de la identidad tanto individual como comunitaria.

En palabras de Friedrich Lösel explica: “la resiliencia nos devuelve una esperanza realista”, lo que recuerda que el optimismo consiste en esperar que se realice un objetivo concreto, mientras que la esperanza significa tener confianza en un futuro desconocido. Aplicado a la comunidad será la capacidad del grupo para desarrollarse positivamente, crecer en presencia de grandes dificultades; visto desde la perspectiva del Psicoterapeuta Gestalt, la comunidad pueda apreciar con otra mirada su experiencia, aprender de ella y re-construirla con base en los valores de la filosofía Gestalt: amor, responsabilidad, respeto y honestidad. Y es así como el grupo es, donde la visión del psicoterapeuta Gestalt facilitará el acompañamiento en la comunidad para la co-construcción de la resiliencia. El artículo aporta una propuesta de metodología terapéutica de intervención en comunidades basada en un propósito general con determinado número de sesiones psicoterapéuticas en las que se establezcan objetivos específicos para la consecución de un logro realista.

- ▣ **Semblanza de la autora:** Haydeé Moreno Saiz Calderón quien desde hace doce años Psicóloga adscrita en la Secretaría de Marina, es psicóloga egresada de la Universidad Cristóbal Colón, Especialista en Orientación y Desarrollo Humano del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt y Maestra en Psicoterapia Gestalt de la Universidad Gestalt. Realizó los Diplomados en: Estimulación Temprana, Psicomotricidad y Terapia de Juego, Salud Mental del Niño y del Adolescente en el contexto familiar, Neuropsicología Infantil, Tanatología Humanista e Hipnoterapia Ericksoniana Estratégica para Niños y Adolescentes.

Referencias

- Cyrulnik, B. (2000). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Barcelona, España: Garnica.
- Cyrulnik, B. (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona, España: Gedisa.
- Cornejo, L. (2010). Cartas a Pedro. Guía para un Psicoterapeuta que empieza. España: Desclée De Brouwer.
- Vanistendael, S. (2018). Hacia la puesta en práctica de la resiliencia: La casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo. París: Cuadernos del bice.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Colombia: Revista de Psicodidáctica en línea. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Guillén, L. (2013). La ruta conceptual de la filosofía Gestalt (tesis doctoral). Universidad Gestalt, México.
- Lasilladeperls (23 de octubre de 2012). La comunidad: Gestalt grupal. <http://lasilladeperls.net/2012/10/23/la-comunidad-y-2-gestalt-grupal/>
- Miguens, M. (2020). La Gaceta de la Gestalt On-Line. España: Gestalt International Center. <http://www.transpersonalpsycho.com.ar/biblioteca/Resiliencia.htm>
- Sarrió, C. (02 de mayo de 2019). El aquí y ahora en la Terapia Gestalt. <https://www.gestalt-terapia.es/que-es-la-terapia-gestalt/>
- Stange, I. y Lecona, O. (2014). Conceptos básicos de Psicoterapia Gestalt. Paraguay: Revista Eureka en línea. <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-1-17.pdf>
- Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. España: Revista Psicología Política en línea. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>
- Virseda, J. y Espinosa, R. (julio de 2014). Recursos resilientes de los terapeutas en formación. Cultura, Educación y Sociedad. Recuperado de https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/884/pdf_117



UNA MIRADA AL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

Dra. Jennifer Vanessa Douwes López



RESUMEN.

El presente artículo informativo tiene por objetivo invitar al lector a observar la necesidad de cambio en la forma de enseñar. La razón es que las personas aprenden, asimilan el conocimiento y dan significados de diferentes maneras. Se muestra la diversidad como algo enriquecedor y como una de las razones más importantes para diferenciar la enseñanza; de tal manera, que para vivir en un mundo mejor, se debe llevar a los estudiantes al éxito impulsando todas sus habilidades y entendiendo sus estilos de aprendizaje para diseñar y diversificar la instrucción. Se explica que una institución educativa que se preocupa por la diversidad y quiera atender de manera efectiva la enseñanza y el aprendizaje, requiere de un entorno en donde el profesor se ocupe de las necesidades tanto afectivas como cognitivas de sus alumnos y se maneje desde el respeto con un sentido de igualdad e inclusión.

Palabras clave: enseñanza diferenciada; estilos de aprendizaje; instrucción diversificada; diseño de la instrucción; aula diferenciada.

ABSTRACT.

This informative article aims to invite the reader to observe the need for change in the way of teaching. The reason is that people learn, assimilate knowledge and give meanings in different ways. Diversity is shown as enriching and as one of the most important reasons to differentiate teaching; in such a way, in order to live in a better world, students must be led to success by boosting all their skills and understanding their learning styles to design by diversifying instruction. It is explained that an educational institution that cares about diversity and wants to effectively serve teaching and learning, requires an environment where the teacher takes care of both the affective and cognitive needs of their students and is managed from the respect with a sense of equality and inclusion.

Keywords: differentiated teaching; learning styles; diversified instruction; instructional design; differentiated classroom.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de tres décadas Rosales (1985) mencionó que era necesaria la elaboración de procedimientos de enseñanza diferenciada, que de forma sistemática, planificada y a partir de las diferencias existentes de carácter intergrupales e interindividual plantean las bases para la elaboración de una metodología de enseñanza adaptada al logro de una igualdad de posibilidades de formación. Si bien en la actualidad, autores como Carol Ann Tomlinson (2013) han hecho planteamientos al respecto y dado estrategias para aplicar la diferenciación, aún hay mucho camino por delante. Lo bueno es que, cada vez más, sistemas educativos de diferentes países se están dando cuenta de la imperiosa necesidad de adoptar una nueva forma de enseñar mediante el diseño y la instrucción diferenciada. Es así que los sistemas educativos afrontan una nueva etapa y es la labor de los profesionales de la educación conjuntar esfuerzos para acabar con la pedagogía de la exclusión.

En este artículo se narra, basándose en una investigación previa, cómo se debe percibir un aula diferenciada con los elementos que conforman la diversificación; y se plasma la importancia de la instrucción diferenciada. En el proceso del cambio, de una instrucción tradicional a una diferenciada, se tienen que fortalecer aspectos como la manera en que se enseña, el rol del docente, y su compromiso.

Enseñanza diferenciada

La enseñanza diferenciada es una forma distinta de presentar los contenidos, organizar el currículo y de trabajar con los alumnos, conscientes de que todos los seres humanos estamos dotados de ca-

pacidades y habilidades diversas. La diferenciación es una forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje, todo aquello que el maestro hace para crear un ambiente beneficioso lo aplica y experimenta, y reutiliza lo que le funciona. Anijovich, Malbergier, y Sigal (2012) comentan que la diversidad existente entre los seres humanos es positiva y enriquecedora; Imbeau y Tomlinson (2010) agregan que las diferencias humanas no sólo son normales, son valiosas. Las personas aprenden, asimilan el conocimiento y le dan significado de diferentes maneras. Por eso, la escuela debería cambiar. Seguir dando una instrucción estandarizada no llevará a potenciar las habilidades del alumnado en su totalidad. Por mucho tiempo algunos de los aspectos más uniformes del sistema educativo han sido, como mencionan Anijovich et al (2012), “dar lo mismo a todos”, es decir, planear la instrucción de la misma manera para un todo grupo sin tomar en cuenta las características de aprendizaje, incrementándose así el fracaso.

De tal suerte, que para vivir en un mundo mejor, el objetivo de la educación es llevar a los estudiantes al éxito logrando impulsar sus habilidades y talentos, lo cual se puede lograr con la instrucción diferenciada. McTighe y Tomlinson (2006) resaltan que la diferenciación no aboga por la individualización, es decir, que no apoya el dar un trato aislado a cada estudiante. En un marco de enseñanza diferenciada se busca dotar al alumnado de experiencias de aprendizaje diversas donde muestren lo mejor de sí mismos, con el reto de dar su mejor esfuerzo y desarrollando cada vez mejor sus habilidades, actitudes y talentos; que tengan seguridad, en un ambiente donde pueden ir alcanzando metas y teniendo logros.



Aula diferenciada

En aula diferenciada se respetan las diferencias, se aprecia la diversidad y se entiende que los alumnos no son iguales, por lo que aprenden de distinta manera. Por ende, conocer los estilos de aprendizaje del alumnado brinda información importante para planear y adecuar el currículo para llegar al mismo objetivo por distintos caminos. Pastor (2019) menciona que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) parte de la diversidad desde que se comienza a planificar buscando oportunidades para lograr el aprendizaje desde un marco flexible y enriquecedor.

En las aulas diferenciadas, es decir, en el contexto físico y emocional en el que ocurre el aprendizaje, se tiene que cuidar la apariencia, la organización del aula con colores llamativos, trabajos del alumnado colocados de forma atractiva, con espacios para el trabajo individual y colaborativo, que exista fácil acceso a los materiales, y que el mobiliario esté acomodado de manera que se centre la atención. Imbeau y Tomlinson (2010) describen un aula diferenciada como aquella que invita al aprendizaje. Los elementos que la conforman deben crear un espacio fértil para que el estudiante se sienta motivado. Y además del aspecto físico, recordemos que como mencionan Durán y Vega (2012), en un aula diferenciada se respeta al estudiante como un ser humano único e irrepetible, poseedor de

cualidades diversas que demandan atenciones y tratamientos formativos distintos.

En un aula diferenciada efectiva se entiende que: los estudiantes son distintos ya que poseen diversos antecedentes, intereses, modos de aprender, ritmos de trabajo y de aprendizaje; los maestros trabajan para que todos sus estudiantes dominen el contenido importante haciendo planes específicos y que evolucionan para engancharlos, por tal motivo, el profesorado comprende y conoce a cada uno de sus alumnos y domina el currículo que enseña. Además, los estudiantes trabajan en conjunto con su profesor, acuerdan tiempos y estrategias individuales y grupales en las cuales se sientan cómodos y que son diseñadas por el docente para cubrir los objetivos de aprendizaje.

Dentro de un aula diferenciada existen elementos que la caracterizan:

- El alumno, es el elemento principal en la diferenciación y es la razón de ser de la enseñanza diferenciada; por él es que se buscan mejores prácticas y estrategias para lograr la mejor asimilación de los contenidos entendiendo los diferentes estilos de aprendizaje para llevarlos a todos a lograr los objetivos del aprendizaje.
- El docente, elemento clave que trabaja para la diferenciación y que tiene claro que un estudiante puede enseñar y que un profesor puede aprender. El maestro es quien atiende a los demás elementos: a quienes enseña (los estudiantes), donde enseña (el ambiente de aprendizaje), lo que enseña (el contenido) y cómo enseña (la instrucción).
- El currículo, tercer elemento conformado por el contenido, el proceso y el producto, es decir, el contenido que es todo el conocimiento que el alumno debe llegar a conocer, comprender y ser capaz de hacer. El contenido engloba todos los medios que ponen al alumno en contacto con la información, lo que van a aprender y los materiales que van a utilizar para facilitar ese aprendizaje, de tal forma que se engloba el conocimiento, la comprensión y las habilidades que se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen.
- El ambiente, son las características que conforman el aula y que marcan el rumbo y las expectativas del aprendizaje; el espacio físico y la atmósfera que se vive en el aula que va desde el trato del docente a sus estudiantes, la forma como está organizada el aula y la sensación que

El rol del docente

El docente debe conocer bien a cada uno de sus estudiantes y para tal efecto puede hacer uso de la observación, la entrevista, exámenes diagnósticos, evaluaciones individuales y conversación con las familias. Y a partir de la información recopilada, hacer planes y ajustes para promover el desarrollo y el aprendizaje de cada estudiante.

Los profesores deben ayudarles de manera sistemática a desarrollar la curiosidad, organizar su tiempo, a plantearse objetivos y criterios en su trabajo, a valorar los progresos en función de los planes trazados,



a exponer sus conclusiones frente a una audiencia que puede apreciarlas, a reflexionar sobre su aprendizaje y a comenzar nuevamente el ciclo. Un docente que trabaja y se preocupa por la enseñanza diferenciada,

según Imbeau, Mc Tighe y Tomlinson (2006, 2010), evalúa constantemente considerar las necesidades particulares de los estudiantes para modificar los contenidos, los procesos y los productos, colabora en el proceso de aprendizaje y trabajan junto con sus estudiantes y colegas en un método flexible y equilibra los ritmos del grupo y del individuo y permite que los estudiantes participen en tareas adecuadas para ellos.

Diseño de la instrucción

La instrucción diferenciada es el conjunto de los procesos que se diseñan para que el contenido llegue a los alumnos de manera tal que pueda ser asimilado por todos. McTighe y Tomlinson (2006) definen a la instrucción diferenciada como aquella que se enfoca en quien enseña, en dónde enseña y cómo enseña; su meta principal se enfoca en los procesos y los procedimientos que aseguran un aprendizaje efectivo para personas variadas.

Cuando se habla de instrucción diferenciada se reconoce que los alumnos no aprenden de la misma manera y que el acceso a la educación equitativa significa necesariamente que, dado un determinado objetivo, cada alumno debe recibir recursos, instrucción y apoyo para ayudarlo a alcanzar ese objetivo. Agrupar las necesidades de los estudiantes para hacer que la planificación de la instrucción sea más eficiente es una de las labores que el docente siempre tiene que tener presente. La diferenciación no exige a los docentes que tengan que ser expertos en docenas de áreas, pero la planificación anticipada ayuda a que estén preparados. En el diseño de la instrucción, se seleccionan estrategias que permitan abordar la preparación, el interés y el perfil de aprendizaje del estudiante. Cuando se desarrolla un repertorio de instrucciones con un enfoque de diferenciación, los maestros cuentan con instrumentos y experiencias de aprendizaje con una variación académica en el contexto para promover el éxito de los estudiantes.



Estrategias docentes

Al trabajar con la diferenciación se notará que en ocasiones una misma estrategia puede tener resultados efectivos para todos los alumnos, es decir, para la totalidad de la clase, más en otras ocasiones la estrategia debe diferenciarse para que sea efectiva con toda la clase y también habrá ocasiones en que las estrategias particulares pueden ser especialmente útiles para apoyar el desarrollo de la comprensión de estudiantes particulares o pequeños grupos de estudiantes. Los estudiantes deben encontrarle sentido a lo que enseñan los docentes.

Todos los estudiantes necesitan la energía, el afecto y la capacidad del docente. Pero difieren en cuanto a cómo los necesitan. Las acciones pedagógicas de diferenciación que tomen los docentes para crear estrategias que apoyen a todos y cada uno de sus alumnos operan directamente sobre el aprendizaje y como consecuencia sobre su autoestima.

Para el diseño de estrategias de diferenciación se recomienda al docente que cada ciclo escolar busque un nuevo modo de vincularse con un colega, de conseguir el apoyo de alguien de la administración, de enseñar a los padres y aprender de ellos, o de invitar algún representante del mundo exterior a su clase. Estas estrategias propuestas por Tomlinson (2013) apoyan a generar un ambiente de aprendizaje de trabajo colaborativo donde las ideas de todos enriquecen al diseño de estrategias para la diferenciación.



Para encontrar estrategias efectivas para la diferenciación, además de las ideas del docente, se puede, mediante cuestionarios, encuestas de interés, charlas con los alumnos u observaciones del juego, o de una actividad, darse cuenta qué es lo que les gusta. Un maestro que escucha y observa, aprende de sus estudiantes porque se interesa en ellos.

CONCLUSIÓN

Cada vez más surge la necesidad de cambiar la manera cómo se proyecta el aprendizaje a los alumnos. Entender que las personas tienen diferentes maneras de asimilar el aprendizaje lleva a los profesionales de la educación a ser conscientes y trabajar para ello. En medida que se lleva al alumnado al logro de metas potencializando todas sus habilidades: de pensamiento, de investigación, sociales, de comunicación y de autocontrol; mayor será la satisfacción y los canales que se abrirán para crear mejores seres humanos conscientes de su propio aprendizaje y respetuosos de la diversidad, entendiendo que todas las personas son diferentes y entonces se ejercitan valores como la tolerancia, la empatía, la responsabilidad y la solidaridad.

- **Semblanza de la autora:** La autora de este artículo Jennifer Vanessa Douwes López es directora de primaria en un colegio particular, cuenta con estudios de maestría en administración de instituciones educativas con acentuación en educación básica y es egresada del doctorado de innovación y administración educativa de la Universidad Gestalt. Cuenta con más de veinte años de experiencia en el ámbito educativo y con cursos, talleres y diplomados en educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. Universidad Complutense de Madrid
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Durán, V. y Vega, K. (2012). Educación diferenciada. La propuesta de Carol Ann Tomlinson. Editorial Limusa
- Imbeau, M.B. y Tomlinson, C.A. (2010). Leading and Managing a Differentiated Classroom. Editorial ASCD.
- McTighe, J. y Tomlinson, C.A. (2006). Integrating differentiated instruction + understanding by design. Editorial ASCD
- Tomlinson, C.A. (2013). El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Editorial Octaedro.
- Rosales, C. (1985). Aportaciones para un renovado concepto de enseñanza diferenciada. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95604>



MINDFULNESS

COMO HERRAMIENTA DEL TERAPEUTA GESTALT.

Maestro Mario Luis Dominguez Sosa



RESUMEN

El mindfulness es una herramienta que brinda una opción para que el terapeuta estimule sobre sí mismo, cualidades útiles durante una sesión terapéutica, como lo son: el habitar y escuchar su propio cuerpo, al estar consciente de lo que piensa y siente con respecto al paciente, además de no juzgar lo que está escuchando y percibiendo de este. También potencializa su capacidad de adoptar la posición de observador para realizar un acompañamiento de manera objetiva, autorregulada, flexible, enfocada, presente y compasiva, mejorando así su capacidad de escucha a lo desagradable o lo incómodo. El mindfulness y las herramientas que el terapeuta Gestalt ya tiene, se conjuntan para favorecer el poder vivir en el aquí y ahora.

Palabras Claves: gestalt, mindfulness, aquí y ahora, vivir en el presente, psicoterapia, concentración, monitoreo abierto, bondad amorosa.

ABSTRACT

Mindfulness is a tool that provides an option for the therapist to stimulate useful qualities during a therapeutic session, such as: inhabiting and listening to his/her own body, being aware of what he/she thinks and sensing with respect to the patient, avoiding judgement. Mindfulness also enhances the ability to adopt the observer's role, self-regulated, flexible, focused, aware and with empathetic approach, thus improving their ability to listen to what is unpleasant or uncomfortable. Mindfulness and the tools that the Gestalt therapist already has, work together to favor the ability to live in the here and now.

Keywords: gestalt, mindfulness, here and now, living in the present, psychotherapy, concentration, open monitoring, loving kindness.

Introducción

El presente artículo de revisión, tiene como objetivo informar y dar a conocer los beneficios del uso de las técnicas del mindfulness para los terapeutas Gestalt.

El mindfulness es una práctica de meditación que ha sido difundida principalmente para que las personas aprendan a ser conscientes de lo que ocurre en su momento presente, sin juicios. Es una herramienta que da acceso a estar en el “aquí y ahora”. Entre el mindfulness y la psicoterapia Gestalt, existen “vasos comunicantes” como observar la experiencia tal cual es, centrarse activamente en el aquí y ahora sin emitir un juicio de valor, presentando una actitud receptiva. Además de poder usar el mindfulness como herramienta propia, el terapeuta también puede facilitarle esta práctica a sus pacientes.

Método

Se recopilaron fuentes de información principalmente bibliográficas acerca de la psicoterapia Gestalt y el mindfulness. Es mediante la recuperación de la información y el procesos analítico-sintético con el cual se elabora el siguiente artículo.

1. El mindfulness

El mindfulness es una práctica que permite contemplar, además de estar en un estado de alerta y de enfoque. No necesariamente es relajarse, ni sentirse cómodo, tampoco es poner la mente en blanco, no está ligada a un templo o a la naturaleza, no es una creencia, no tiene que ver con una fe religiosa, ni con rendir culto. Es prestar atención, reconocer sin discriminar lo agradable y lo desagradable; convivir con ambas sensaciones y adentrarse en ellas.

En la cultura occidental, generalmente se reconocen 3 tipos de prácticas mindfulness. Atención focalizada (concentración), monitoreo abierto y bondad amorosa con compasión. Todas tienen como elemento común el centrarse conscientemente en el momento presente con un corazón receptivo (Germer, 2016). La concentración se refiere a fijar el pensamiento de manera receptiva en las experiencias que surjan en el momento; se puede realizar de manera interna, por ejemplo, al concentrarse en la respiración; o de manera externa, fijando la atención en un objeto. El monitoreo abierto tiene que ver con poner atención a los pensamientos propios con una actitud curiosa, sin juicio ni análisis, aceptando la experiencia y mediante esto fomentar una mirada objetiva y serena de lo que acontece en la vida. La compasión y la bondad amorosa es el deseo de bienestar para uno mismo y para los demás, es la compenetración con el sufrimiento propio y ajeno, junto con el deseo de aliviarlo, fomentando así la resiliencia. Es poner atención a los pensamientos, emociones y acciones para abrir el corazón a amarse a uno mismo por lo que se es, con todo e imperfecciones.



La práctica de mindfulness también fomenta el desarrollo de una serie de actitudes: a) No juzgar, ser testigo imparcial de la propia experiencia, al ser consciente de los pensamientos y reacciones internas y aprender a salir de las mismas; b) Paciencia, aceptar el hecho de que lo que sucede o no sucede, es en el tiempo correcto; c) Mente de principiante, es evitar que los pensamientos sobre lo que se sabe, impidan ver las cosas como son, siendo receptivos; d) Confianza, desarrollando ésta en uno mismo, es confiar en la propia autoridad e intuición, y aunque se está abierto a lo que se puede aprender de otras fuentes, se es consciente de que la vida que vivimos es la propia, tomando responsabilidad de ser nosotros mismos; e) Aceptación, es ver las cosas como son en el presente, no quiere decir que nos agrade, ni resignación a lo que es, tampoco es adoptar una postura pasiva, tampoco es darse por vencido en querer ser mejor o cambiar.

2. Beneficios del mindfulness como técnica psicoterapéutica

En el mindfulness uno de los primeros pasos es aprender a prestar atención, buscando permitir que lo que surja se quede, explorar qué sucede al vivir la experiencia que brinda lo desagradable, lo cual sirve como paso para modificar la manera de convivir con lo que es molesto. Después le seguiría el contemplar. Se le permite a lo desagradable estar, solo se le observa, sin emitir un juicio, se le da espacio para poder vivir la experiencia, reconociéndola y aceptándola como algo que solamente es. Y, por último, se practica el ser compasivo y amoroso por lo que se está experimentando, el aceptarse como un

humano que la está pasando mal, y que requiere recibir confort durante este momento de su vida.

Pollak (2014) nos dice que las técnicas de auto compasión y ecuanimidad pueden ser útiles para contener y sostener, permitiendo mayor fuerza para asumir lo que venga, cultivando estabilidad en experimentar emociones cambiantes y desafiantes; cuando la mente es más estable y receptiva, el monitoreo abierto puede permitir un mayor “darse cuenta”, ayudando a ser más consciente y a aceptar un mayor rango de pensamientos y emociones, que de otra manera escaparían de la consciencia. El que un paciente consiga sentirse seguro en el ambiente terapéutico antes de trabajar con emociones o memorias complicadas, puede ir facilitando su apertura para ir explorando cada vez más sus historias de dolor. Esto gracias a que la mayoría de las personas pueden tolerar emociones intensas una vez que aprenden a estar con ellas como sensaciones corporales, permitiendo que las imágenes, su narrativa y sus pensamientos lleguen y se vayan.

Que el paciente realice la práctica de mindfulness fuera del ambiente terapéutico, le facilita que, tenga la posibilidad de ver sus situaciones de vida con más nitidez a través de la claridad mental; ya que, de otra manera, es muy posible que pase por alto su vivencia e inclusive la ignore. Cuando sucede un evento doloroso, existe una relación recíproca entre el contacto con el momento presente y evitar la situación, o sumirse en los propios pensamientos (Wilson, 2009).

Mediante la concentración y el monitoreo abierto el pa-

ciente aprende a evitar estar fijado en sus pensamientos y a dejar de evadir su situación. Esto no significa que le agrade lo que está experimentando o que esto desaparezca, la diferencia es que ya no lo dominará, y con esto su capacidad de responder y de actuar será mayor.

El mindfulness orientado a la psicoterapia usualmente se enfoca en lo que está pasando en el aquí y ahora, prestando atención a los cambios de las sensaciones corporales, con lo que el paciente puede desarrollar una mayor ecuanimidad y tolerancia afectiva.

3. Beneficios del mindfulness como recurso personal del psicoterapeuta

El terapeuta practicante de mindfulness, de manera natural se relaciona diferente con sus pacientes, aumenta la capacidad de su mente para estar atento y se le facilita estar en la sesión terapéutica enfocando su atención en notar el momento a momento.

Existen circunstancias en las que un terapeuta puede pasar de estar en el presente, a estar en la rumiación mental o en la evitación. Por ejemplo: a) cuando evalúa a sus pacientes, quejándose consigo mismo o con sus colegas sobre algunos de ellos; b) al tener esta sensación de duda sobre qué hacer con el paciente; c) al perder el hilo de su plática mientras salta de problema en problema; d) cuando usa en exceso la palabra “pero”, lo cual puede ser un indicativo de rumiación mental “quisiera ayudar a esta persona pero”, “sé que esto es difícil para ti, pero”; e) cuando persistentemente se piensa en que se hizo mal con determinado paciente, o al sentirse desesperanzado con el rumbo que van tomando las sesiones.

El contacto con los pacientes en el aquí y ahora, es tan importante para los pacientes como para los terapeutas; Al estar en la ansiedad derivada de pensamientos ruminantes, el terapeuta será menos capaz de estar presente. Pollak (2014) menciona que “aprender a esperar” es una de las habilidades que se cultivan mediante el mindfulness, que resulta ser muy útil en una sesión terapéutica. Por ejemplo, al encontrarse en un momento donde no se tiene idea de qué hacer con lo que el paciente presenta, y ser capaz de estar sentado en la incomodidad, en lugar de actuar impulsivamente, haciendo espacio a poder tomar una decisión; por ejemplo, al preguntarse “para qué voy a intervenir” y de esta manera evitar una posible intervención con falta de empatía.

Cada vez que un paciente cuenta situaciones difíciles de escuchar, para el terapeuta, en lugar de buscar evadir, o distanciarse de lo que siente al escuchar, se le abre la posibilidad de detectar lo que va surgiendo en sí mismo. Es reconocer lo que siente, no juzgarse por estarlo experimentando, identificar esta experiencia y decidir ponerla en espera, o decidir si comentarle al paciente lo que le está sucediendo a partir de lo que escucha, o esperar a que el paciente salga de sesión para entonces brindarse ese instante de ser compasivo y amoroso consigo mismo. Es perderle el miedo a las emociones catalogadas como difíciles, ya que el terapeuta al ser capaz de convivir con estas emociones, podrá mostrarle al paciente como puede también lidiar con ellas. Es poder estar presente y en contacto con el paciente aún a pesar de su discurso. Esto forma parte de lo que en su momento Carl Rogers (1957) ya mencionó: El terapeuta experimenta una comprensión empática del marco de referencia del consultante y se esfuerza por comunicar tal experiencia: el terapeuta

busca sentir el mundo privado del consultante, como si fuera el propio, pero sin perder nunca la cualidad de “como si”. Los terapeutas también cuentan con estrategias para evitar el contacto con sus pacientes, con la finalidad ayudarlo a sentirse más seguro, dejando de lado la totalidad y complejidad del paciente; Algunas de estas estrategias son: a) preparar demasiado cada sesión, a un nivel en el cual se vuelve una preocupación, perdiendo la capacidad de ofrecer una sesión para la cual no se haya preparado ésta de manera minuciosa, no hay flexibilidad y se impone la rigidez; b) no prepararse para nada, se caracteriza por la angustia que se genera al pensar en cierto paciente, por lo que se evita pensar en éste y por lo tanto aun cuando se requiera, no preparar nada para su encuentro; c) hacerse el grande, esto es querer aparentar que se está en control, esconderse detrás de vocabulario, terminología y análisis técnicos, sin que esto beneficie al paciente, siendo la manera de ocultar sentimientos de confusión, frustración e incompetencia; d) sentirse pequeño, es evitar los momentos de confrontación, o callarse ante el paciente por miedo a su reacción, se caracteriza por un tono de voz bajo y aplanado; e) siendo el experto, adquiriendo un tono de profesor, explicando las teorías y mecanismos del tratamiento, poniéndose en un peldaño que se sabe por encima del cliente; f) hacerse el perspicaz, dándole la “solución” al paciente en voz alta, sin permitir que éste la encuentre por sí mismo; g) querer anotar todo siempre, usar un portapapeles puede inclusive funcionar como una barrera entre el paciente y el terapeuta; h) dejar demasiada tarea y pasar demasiado tiempo revisando; i) ser un buen oyente, es el permanecer en silencio durante toda la sesión, no interviniendo, cuando el terapeuta siente que “debería estar haciendo algo”, pero

siente que la sesión no va hacia ningún lado, inclusive puede llegar a forzar alguna actividad para lidiar con esta sensación; j) buscar entendimiento, la búsqueda constante de éste, que lleva a la interpretación excesiva de lo que sucede en la sesión; k) dando consuelo, es natural querer proveer consuelo a alguien que sufre, la importancia radica en detectar si se brinda consuelo porque lo necesita el paciente, o si se le da por la propia intolerancia a verlo así. Es ante estas estrategias donde el monitoreo abierto permite a los pensamientos propios llegar e irse; se le llama la mente del principiante a la habilidad de dejar de lado el preconcepto de algo y ver con una mirada fresca (Pollak, 2014).

Resultados

Se pudo encontrar que el mindfulness podría tener un gran potencial como herramienta a ser usada en la psicoterapia Gestalt, tanto como técnica a usar con los pacientes, así como recurso personal del terapeuta. El mindfulness aporta prácticas, que beneficiarán al paciente y al terapeuta, a desarrollar una mayor ecuanimidad y tolerancia afectiva.

Conclusiones

La psicoterapia Gestalt es un modelo de psicoterapia en el cual se promueve la relación interpersonal entre dos individuos. El terapeuta participa de forma activa al facilitar el proceso de crecimiento y desarrollo del paciente. Dentro de sus características principales, están la atención en el momento presente, dejar de pensar innecesariamente, fomentar la expresión y comunicación, permitirse sentir, no aceptar “los debería” ajenos a sí mismo, ser responsable y alcanzar a “ser lo que se es”. La relación terapéutica, involucra también

el reconocimiento y aceptación entre paciente y terapeuta, sin juicios, donde el terapeuta pondrá a disposición del paciente su diálogo, o experimentos, y así darse cuenta de su manera de relacionarse interna y externamente, tanto consigo mismo como con los demás, abriéndose la posibilidad de decidir cómo actuar.

El mindfulness siendo una práctica que permite contemplar, estar en estado de alerta y enfoque, tiene herramientas que el terapeuta puede usar con sus pacientes, que facilitan el estar presente y sentirse; éstas sumadas a la compasión y a la bondad amorosa, tienen como fin el “ser lo que se es”. El terapeuta también puede acceder a los beneficios ya mencionados y a su vez favorecerse de facilitar sesiones terapéuticas sin juzgar, siendo objetivo, respetuoso de los tiempos y de las necesidades que lleve el paciente, aceptándolo tal como es en el aquí y ahora; siendo todo esto coincidente con lo que se busca en las sesiones de terapia Gestalt.

El terapeuta podrá usar técnicas mindfulness al tener sesiones complicadas, donde el paciente lleve temas desagradables o dolorosos, y de esa manera mantenerse presente y en contacto al tener una mayor tolerancia a las emociones intensas. Otro de los beneficios, es el poder detectar en sí mismo, sus posibles actitudes evitativas, lo cual le brinda la oportunidad de trabajarlas en sus supervisiones y así, ir trabajando sus propias resistencias. La práctica del mindfulness provee a los psicoterapeutas Gestalt herramientas, tanto para aplicarla como técnica en los pacientes, como para hacer uso de ella de manera personal, antes, durante y al final de la sesión.

- **Semblanza del autor:** Mario Luis Dominguez Sosa es ingeniero en electrónica egresado del Instituto tecnológico de Durango, y desde hace 13 años labora en la empresa ABB en el área de robótica. Es Maestro en Psicoterapia Gestalt de la universidad Gestalt; y tiene un Diplomado en: Terapia infantil Gestalt. Adicionalmente ha realizado cursos en: hipnosis ericksoniana, trauma por Covid, terapia de pareja con enfoque sexológico, Mindfulness y autocompasión, aproximación terapéutica de niños y adolescentes, ansiedad en adolescentes; Actualmente cursa la Maestría en Hipnosis Ericksoniana.

Referencias

- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Wilson, K. G., & DuFrene, T. (2009). *Mindfulness for two*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Pollak, S., Pedulla, T., & Siegel, R. D. (2014). *Sitting together: Essential skills for mindfulness-based psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Stevens, J. O. (1992). *El darse cuenta: Sentir, imaginar, vivenciar: Ejercicios y experimentos en terapia gestáltica*. Chile: Cuatro Vientos.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*.

HABRÍA TERMINADO MI TESIS SI NO FUERA POR...

Factores adversos en la experiencia de elaborar tesis de licenciatura en educación preescolar.

Dra. Nancy Virginia Benítez Esquivel



RESUMEN

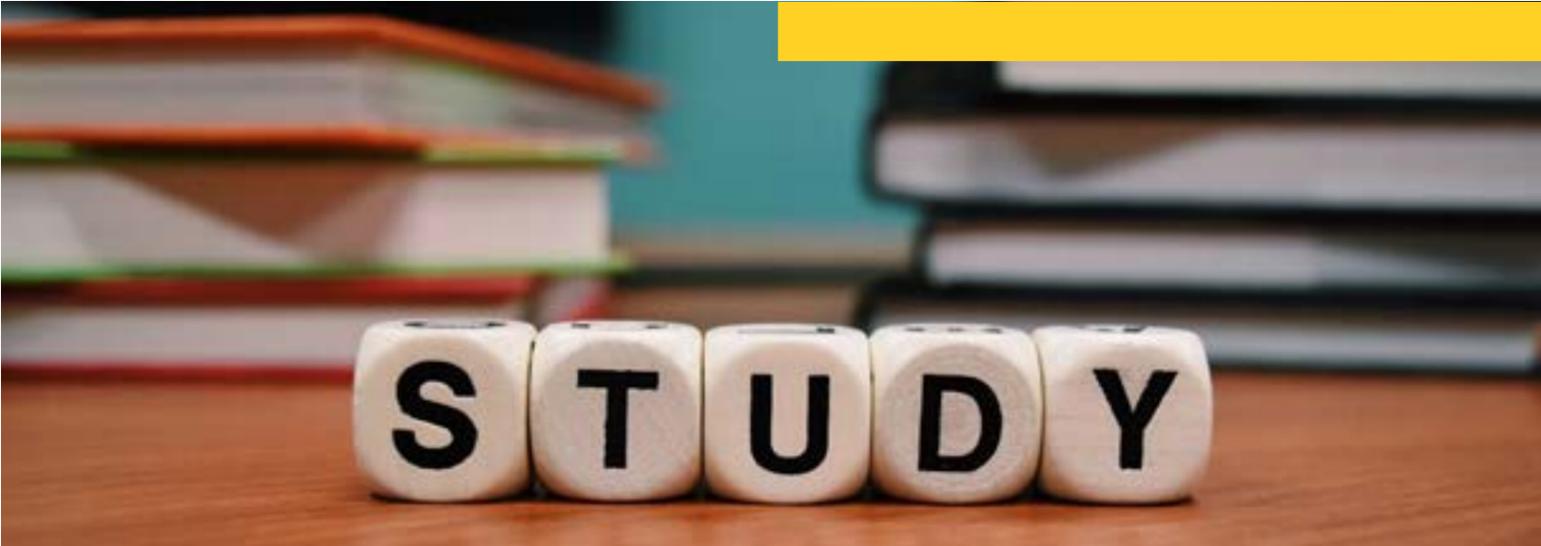
El presente artículo informativo recupera hallazgos relativos a la experiencia de elaborar una tesis, enfocando a egresadas de la Licenciatura en educación preescolar que imparte la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Pedagógica Nacional. Los hallazgos corresponden a la investigación mixta “La experiencia de elaborar una tesis de licenciatura”, realizada con la participación de 25 egresadas de la licenciatura referida, quienes se encargan del cuidado de hijos y otros familiares, trabajan fuera de casa. La información obtenida en campo es el punto de partida para la posterior indagación bibliográfica cuya finalidad es comprender los factores implícitos en la experiencia de elaborar la tesis.

Palabras clave: Elaboración de tesis, TPG, educación superior, formación docente, mujeres.

ABSTRACT

This informative article recovers findings related to the experience of writing a thesis, focusing on graduates of the Bachelor's Degree in Preschool Education offered by the Azcapotzalco Unit of the National Pedagogical University (Universidad Pedagógica Nacional). The findings correspond to the combined research “The experience of writing a bachelor's thesis”, carried out with the participation of 25 female graduates of the mentioned bachelor's degree, who are responsible for the care of children and other family members, and work outside home. The information gathered in the research field is the starting point for the subsequent bibliographic research aimed at understanding the factors implied in the experience of writing a thesis.

Keywords: thesis writing, TPG, higher education, teacher education, women.



Introducción

La titulación de licenciatura es, con frecuencia, una asignatura pendiente en las instituciones de educación superior, a pesar de la diversidad de opciones que algunas universidades han implementado. La elaboración de un documento escrito como base para la titulación (tesis), de ser la opción única ha pasado a ser tal vez la menos popular, dadas las dificultades que representa para estudiantes, profesores e instituciones. En tal sentido, aunque existe una literatura abundante que intenta aconsejar sobre cómo elaborar una tesis, son pocos los estudios respecto de las dificultades y la experiencia de hacerlo.

El presente texto intenta recuperar hallazgos relativos a la experiencia de elaborar una tesis, enfocando a egresadas de la Licenciatura en educación preescolar (LEP) que imparte la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Pedagógica Nacional. Los hallazgos corresponden a una investigación mixta realizada con fines de obtención de grado, en la que, a partir de la información recopilada en campo se hace una indagación bibliográfica. Por esta razón el presente artículo hace una revisión de otras investigaciones relacionadas.

Planteamiento del problema

La investigación nace del acercamiento a estudiantes de la LEP, en un espacio conocido como taller de tesis, al percibir que enfrentan condiciones adversas contra las que tienen que lidiar para poder titularse. Para ubicar de forma concreta el contexto donde se lleva a cabo la investigación es conveniente hacer una breve revisión de los antecedentes de la licenciatura.

La LEP (plan 2008) es heredera de una vertiente de la Universidad Pedagógica Nacional: la profesionalización de los docentes. En su origen, a finales de los años setenta del siglo pasado, se trató de formar, con nivel de licenciatura a profesores y profesoras de educación básica que tenían estudios de educación normal. Hacia finales de los años noventa, la demanda para este tipo de programas parecía haberse extinguido, toda vez que el magisterio formado en las normales ya terminaba sus estudios con el nivel profesional. Sin embargo, la UPN siguió recibiendo a profesores habilitados, es decir, personal que no tenía carrera docente pero se encontraba frente a grupo, gran parte con sólo el bachillerato acreditado.

Estudiar en la UPN, para quienes tenían como antecedente los estudios de nivel medio superior, era garantía de que recibirían una formación de nivel licenciatura, por lo que diversas áreas gubernamentales contrataban docentes con un pago menor en calidad de “beca”, es decir, un apoyo (en lugar del salario) para realizar los estudios al tiempo prestaban sus servicios docentes. Cabe decir, por otro lado, que los programas académicos de profesionalización se cursaban en cuatro años (8 semestres), y los profesores acudían a la universidad un día a la semana. La demanda de este tipo de programas para docentes de preescolar aumentó a principios del presente siglo, cuando fue decretado que el personal docente que atendiera el nivel preescolar tuviera título de licenciatura y se intentó incorporar a los establecimientos particulares de este nivel.

En ese contexto, en 2008 y por convenio con el Gobierno del entonces Distrito Federal se acordó ofrecer a las docentes habilitadas, a cargo de grupos de educación inicial y preescolar que contaran con certificado de nivel medio superior, los estudios de licenciatura, mediante un programa de tres años (9 trimestres). Las participantes de la presente investigación son egresadas de este programa.

Diseño de la investigación

La investigación “La experiencia de elaborar una tesis de licenciatura” se emprendió con el propósito de reconocer los factores que influyen la experiencia de elaborar una tesis de licenciatura, desde el punto de vista de egresadas de la LEP de la Unidad UPN095 Azcapotzalco. Ello con la finalidad de implementar estrategias institucionales para apoyarlas en ese proceso importante para la vida personal, la formación profesional y el desempeño de la institución formadora.



El estudio se desarrolló con una muestra de 25 egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes respondieron una batería de instrumentos integrada por el Test de Psicodiagnóstico Gestalt (TPG; Salama, 2002, 2012) con el tema de la elaboración de la tesis, un cuestionario sociodemográfico y un cuestionario de 31 frases a completar.

El Test de psicodiagnóstico Gestalt devela un nivel ambivalente de bloqueo en la experiencia de elaborar la tesis. Esta ambivalencia se compone de fuerzas opuestas entre las que se identifican: la procedencia de una cultura escolar pobre de las participantes, la sobrecarga de responsabilidades en el entorno familiar, el variado grado de formalidad de los centros de trabajo donde laboran (y que redundan en el variado grado de formalidad de su empleo y su salario), carencia de habilidades de escritura y lectura, desencuentro formativo entre estudiantes y docentes y un marco de desigualdades estructurales que influyen en la consecución del escrito base para obtener el título profesional.

HALLAZGOS RELEVANTES

Resultados del TPG

El análisis de la información obtenida mediante el TPG arroja tres datos relevantes: a) las fases de menor bloqueo respecto de la elaboración de la tesis son la de sensación y la de formación de figura; b) los principales bloqueos identificados son la confluencia (fase de contacto) y la introyección (fase de movilización de la energía); y c) el mayoritario nivel de bloque es el de ambivalencia, seguido muy de cerca por el funcional. El nivel ambivalente sugiere que la energía para elaborar la tesis está atrapada entre al menos dos fuerzas opuestas lo que corresponde con que la palabra con que las participantes sintetizan su sentir al final del TPG es mayoritariamente: “presionada”. De ahí que el interés que ha guiado el análisis de la información obtenida por los otros instrumentos ha sido el de reconocer las fuerzas opuestas que integran el sentimiento de presión expresado por las participantes.

Al respecto, las participantes manifiestan enfrentar dificultades de tiempo, exceso de trabajo y carencia de habilidades académicas, que es más o menos lo que diría cualquier egresado de licenciatura que no se haya titulado aún y que tenga que hacerlo por la vía de la tesis (Rodríguez, 2014; Muñoz, 2015; Olgún, Placeres y Barrera, 2018). Sin embargo, una mirada más cercana a la realidad de las participantes de la investigación, permite apreciar algunos rasgos distintivos.

Perfil estudiantil

De un lado, tenemos una población pionera en la universidad, es decir, estudiantes que son las primeras de su entorno familiar que logran acceder a los estudios universitarios (sólo dos manifiestan que su mamá tiene estudios de licenciatura, lo cual no aplica para ninguno de los padres), lo que significa que en sus contextos de origen la escolarización no es necesariamente algo reconocido, parte de su cultura cotidiana. Aunque la escolaridad de las madres es mayor que la de los padres, en este tipo de contextos es dable esperar que se siga pensando que las mujeres deben dedicarse a su casa y no a estudiar y



que es más necesario trabajar que estudiar para sacar a flote a la familia.

Por otro lado, la muestra se integra por mujeres de entre 21 a 55 años de edad, dominando el rango de entre 31 y 40 años. Esta particularidad atiende a que se trata de docentes en servicio, ésta la distingue de las licenciaturas de formación inicial que predominan en la educación superior. Ser docente en servicio significa también que, como es común para las mujeres en México, el trabajo fuera de casa es una actividad adicional al trabajo que se desarrolla al interior del hogar.

Situación de pareja y responsabilidades

La mayoría de las mujeres participantes en el estudio manifiesta ser casada (10) o vivir en unión libre (3), divorciadas (2) y separadas (2), condiciones que suponen una responsabilidad compartida en la manutención y el cuidado de los hijos y otros familiares. En tal sentido, 18 de las participantes tienen hijos y muchas de ellas los consideran sus dependientes económicos. Sólo dos de las siete solteras participantes expresan no hacerse cargo de nadie más; con excepción de ellas, las demás participantes tienen a su cargo entre una a cinco personas, que son principalmente hijos o padres, aunque encontramos otras opciones: un esposo, un hermano con discapacidad, una sobrina y una nieta. El supuesto de que la responsabilidad de las participantes es compartida por sus parejas se sostiene débilmente a partir de las respuestas a las frases a completar. En su lugar, el estudio de Ruiz (2017), realizado a estudiantes del mismo programa académico señala que lo que viven es un agotamiento por la sobrecarga de responsabilidades.

La responsabilidad al interior del hogar es combinada con la responsabilidad de participar del ingreso familiar trabajando fuera de casa, que se suman a la responsabilidad de cursar la licenciatura para mantener

el empleo y tal vez optar por mejores oportunidades laborales. Es así que bajo la dificultad que se expresa en el no tener tiempo para dedicarle a la tesis subyace la multiplicidad de responsabilidades que absorben el tiempo y la energía de la cotidianidad de las participantes.

Condiciones laborales

Alrededor de la presión que manifiestan las participantes gravitan situaciones estructurales que influyen la elaboración de la tesis casi de manera definitiva, a través de configuraciones institucionales a su vez determinadas histórica e ideológicamente (Alaníz y Farfán, 2016). De estas configuraciones enfocaremos brevemente las referentes a las condiciones laborales y sociales que enfrentan como egresadas universitarias. En principio tenemos, como dijimos arriba, que las egresadas de la licenciatura tenían que ser trabajadoras desde antes de ingresar a la universidad.

Los centros de trabajo donde ellas desempeñan sus actividades docentes, principalmente ubicados en la hoy Ciudad de México actualmente se consideran de nivel preescolar, pero no son propiamente jardines de niños. Sus denominaciones abarcan desde guarderías, casas de atención infantil (CAI), estancias infantiles, centros de desarrollo infantil (Cendi), centros de asistencia infantil comunitarios (CAIC), y otras. La diversidad de denominaciones conlleva que en estos lugares no ha sido del todo claro si su labor es asistencial o educativa, si dependen del gobierno o de qué área del gobierno; si el trabajo del personal que los atiende se considera voluntario o asalariado, y qué tan profesional debe ser. En general, por tratarse de espacios donde se atiende a hijos pequeños de madres trabajadoras, las jornadas son amplias y la remuneración es baja. Algunos de estos espacios se originaron por iniciativa gubernamental y otros por iniciativa personal o comunitaria que han recibido la anuencia o tal vez

subsidios gubernamentales, con diferentes grados de formalidad. Estas situaciones han cambiado a través de las gestiones políticas y determinaciones generales como la obligatoriedad de la educación preescolar y el requerimiento de título de licenciatura para el ejercicio de la docencia en ese nivel.

Por otra parte, en el caso de las estudiantes de la LEP, el concepto de estudiar mientras se cursan los estudios, a través del concepto de “beca” profundiza una injusta relación clientelar. Alaníz y Farfán (2016) afirman que “Las educadoras se sienten ‘agradecidas’ por haber recibido una beca al considerar que su situación económica no les hubiese permitido cursar una licenciatura” (p. 92) La recepción de ese supuesto apoyo “las mantiene como subempleadas con salarios inferiores a los que corresponden a la función que desempeñan”. (p. 92)

Dificultades académicas

Otro conjunto de factores asociados a la presión que viven las participantes para elaborar su tesis proviene de la cultura académica, tanto la que traen como bagaje para estudiar y la que favorece la institución formadora. De este conjunto se pueden subrayar tres dificultades de gran relevancia. En primer lugar está la escritura, pues al provenir de contextos con una pobre cultura escolar, se cuenta con habilidades pobres para escribir y la institución, como es común en las universidades, no pone especial cuidado en enseñar esta habilidad (Ramírez, 2012).

En segundo lugar, están las dificultades asociadas a la lectura, o más específicamente, a la comprensión de enunciados académicos. Olivo (2015), además de reparar en que durante la formación se aproxima poco a las estudiantes de la LEP a lecturas académicas, menciona que un factor de

terminante de esta dificultad son los componentes estructurales (desigualdad social y educativa) y contextuales propios de la cultura escolar pobre de la que provienen las estudiantes.

Por último, está el desencuentro comunicativo respecto de la profesión, que se da entre estudiantes y docentes de la LEP (Farfán, 2015). El desencuentro consiste en que, por un lado las estudiantes no cuentan con una formación docente previa; por otro, los centros de trabajo no dotan de un deber ser profesional docente, dada su vaga conformación identitaria, y por otro, la mayoría de los formadores tampoco tiene un perfil docente acorde a la profesión. Esto último obedece, entre otras cosas, a las reglas del juego de la educación superior, a las dificultades para la contratación de personal docente y a políticas educativas y económicas neoliberales (en el ámbito nacional e internacional) que han tendido más a la desprofesionalización docente, y no a la profesionalización como se una de las tareas fundantes de la UPN.

Conclusiones

Mientras que las docentes habilitadas requieren una formación docente inicial que las respalde como profesionales de la educación preescolar, los avatares políticos y las desigualdades estructurales las llevan a un programa académico que, también por razones estructurales, poco puede satisfacer sus necesidades formativas. Lo cual a su vez se refleja en las dificultades presentes en la experiencia de elaborar la tesis que les permita obtener el título profesional.

Es el propio punto de vista, que el problema a atacar no es el índice de titulación. Lo que interesa es movilizar los recursos institucionales (dentro y fuera de la institución donde se realizó la investi-

gación y de la educación superior en general) para lograr una mejor comprensión y empatía respecto de las adversidades estructurales que enfrentamos como sociedad. En este intento, los planteamientos de la pedagogía Gestalt y las aspiraciones de la filosofía Gestalt revisten un alto valor.

Para terminar, en la investigación expuesta se han enfocado sólo algunas realidades desalentadoras. Ello es resultado de enfocar el nivel de bloqueo que presentó mayor frecuencia en el TPG, el ambivalente. Sin embargo, recordar que el segundo nivel de bloqueo con mayor frecuencia, muy cercano al anterior, es el funcional, puede ser un atisbo de esperanza y es una oportunidad para emprender una investigación posterior acerca de aquello que permite que, ante la adversidad, las egresadas de la licenciatura en educación preescolar logren terminar su tesis.

▣ **Semblanza de la autora:** Nancy Virginia Benítez Esquivel es Licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (1992), Maestra en educación con campo en educación ambiental por la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en educación superior por la Universidad Autónoma Metropolitana (2016) y Doctora en Filosofía Gestalt por la Universidad Gestalt (2021). Se ha desempeñado como docente de primaria en escuelas rurales en el Estado de Guanajuato, escuelas urbanas en la Ciudad de México y el Estado de México. Ha sido formadora de profesionales de la educación desde 1995 que inició en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli y luego como profesora de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Pedagógica Nacional, donde labora actualmente como profesora de tiempo completo, impartiendo clases en la Licenciatura en Pedagogía, y en la Maestría en educación ambiental y la Maestría en educación básica. En la misma institución conduce un taller de tesis desde 2007 al que acuden estudiantes de licenciatura y maestría.

Bibliografía

- Alaníz, C. y Farfán, E. (2016) Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del DF. México, UPN.
- Brown, W. (2016). El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo. México, Malpaso.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 2ª. Reimpresión. España, Paidós.
- Chiroleu, A. Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). "Capítulo 5. Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria", en *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Argentina, IEC/Universidad Nacional de General Sarmiento. Pp. 87-98
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. No. 6, Vol. III, Universia/IISUE. <http://ries.universia.net>, pp. 6-30

De Vries, W. y Navarro, Y. (2009). Egresados universitarios y la equidad de género: evidencias de una exitosa revolución silenciosa; *Memoria electrónica del X Congreso de Investigación Educativa. Área 10: Interrelaciones educación – sociedad*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1583-F.pdf.

DOF. (2005). Acuerdo secretarial 357 Por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. 3 de junio de 2005. México.

Farfán, E. (2015). ¿La profesionalización desprofesionalizante?, en Del Ángel, H. *Avatares de la formación profesional docente en México*. México, UPN/SEP.

Gaspar, H., López, A. y Díaz, O. (Coords.) (2015). *Avatares de la formación profesional docente en México*. México, UPN.

López, R. (2017) *Pedagogía Gestalt: aportes de un enfoque humanista al manejo del conflicto en la educación secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mansione, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Homo Sapiens.

Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles educativos*. Vol. XXIX, núm. 115. México. Pp.93-112, consultado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a6.pdf> el 19 de octubre de 2020.

Muñoz, C. (2015) *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México, Pearson, Educación.

Olgún, M., Torres, S., Placeres, S., Barrera, A. (2018). Factores que influyen en el índice de titulación desde la percepción de los estudiantes; *Vincula Téctica EFAN*. Jun 2018 pp.485-490. UANL/FACPYA.

Olivo, M. (2015). Las habilidades académicas de las alumnas de la LEP. en H. Del Ángel, (Coord.). *Avatares de la formación profesional docente en México*. Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Educación Pública.

Ramírez, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. UPN.

Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana; *Cuadernos de Investigación Educativa*. Vol.5, núm. 20 pp.117-127. Universidad ORT Uruguay, Montevideo

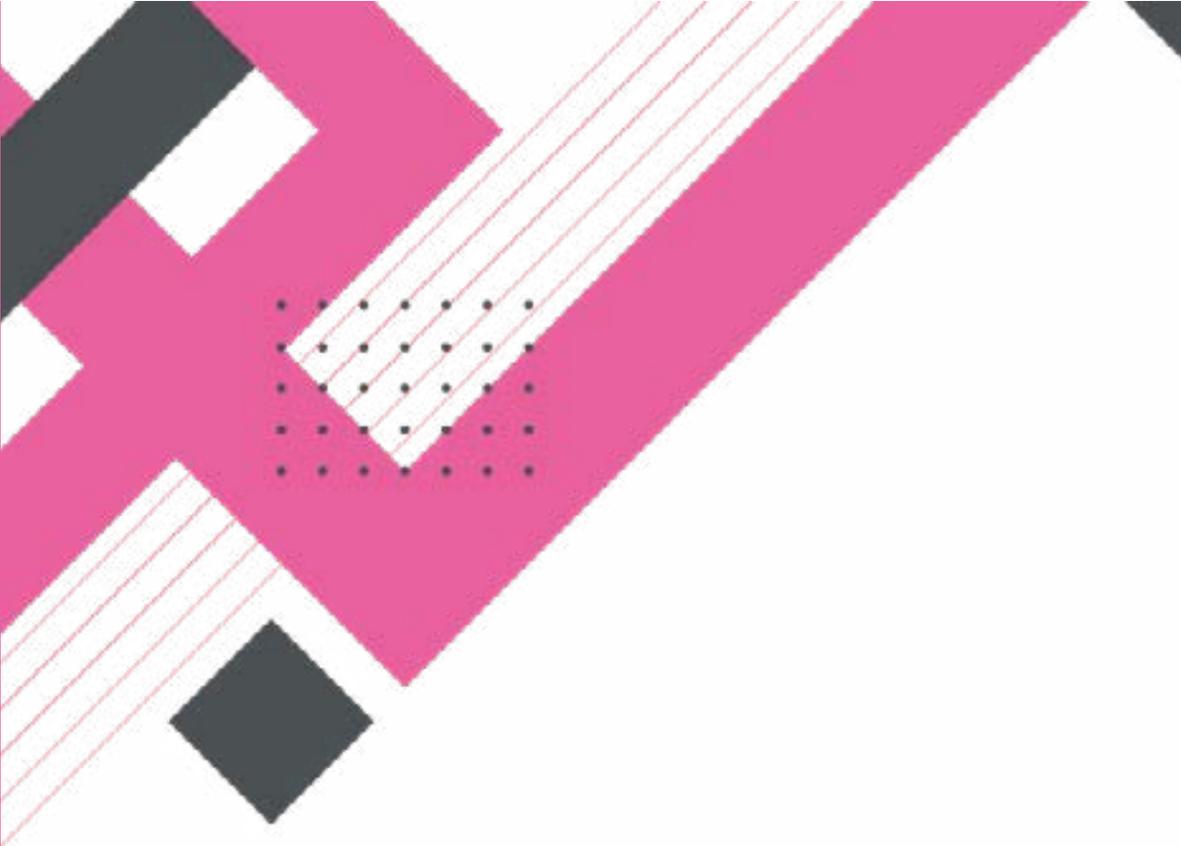
Ruiz, J. (2017). *Presencia del síndrome de Burnout en mujeres docentes de nivel preescolar en México*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Filosofía Gestalt. México, Universidad Gestalt.

Salama, H. (2002). *Ciclo Gestalt de Salama y Manual del test de psicodiagnóstico Gestalt de Salama (TPG)*. México, Centro Gestalt de México.

Salama, H. (2009). "La misión de la Filosofía Gestalt"; en Salama, H. y Ortiz, F. (2009) *Filosofía Gestalt. El escalafón que sigue la historia del humanismo*. México, Universidad Gestalt de América. Pp. 228-229.

Salama, H. (2012). *Gestalt 2.0. Actualización en Psicoterapia Gestalt*. México, Alfaomega.

Salama, H. y Ortiz, F. (2009). *Filosofía Gestalt. El escalafón que sigue la historia del humanismo*. México, Universidad Gestalt de América



LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ EN EL PROCESO TERAPÉUTICO GESTALT: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Doctoranda María del Pilar García Gutiérrez



RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo principal llevar a cabo una aproximación teórica del constructo praxiología motriz desde el punto de vista de la intervención en el espacio terapéutico Gestalt, como un proceso de acción motriz. Clasificando tres componentes de la misma (acción motriz, inconsciente motor y lógica interna). Describiendo la dinámica de intervención del terapeuta evocando la aprehensión de la conducta presente sobre la Viga de Equilibrio Gimnástica.

Palabras clave: Praxiología motriz, conducta motriz, acción motriz, inconsciente motor, lógica interna, Terapia Gestalt.

ABSTRACT

The main objective of this article is to carry out a theoretical approach of the motor praxeology construct from the point of view of the intervention in the Gestalt therapeutic space, as a process of motor action. Classifying three components of the same (motor action, motor unconscious and internal logic). Describing the dynamics of the therapist's intervention evoking the apprehension of the present behavior on the Gymnastic Balance Beam.

Keywords: Motor Praxeology, motor behavior, motor action, motor unconscious, internal logic, Gestalt Therapy.



Introducción

Se partirá de la definición de praxiología motriz., “la praxiología motriz es la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo”. (Parlebas, P. 2001, p. 354)

Destacando que, dentro de las reflexiones de Mirallas Sariola (2007, p. 290), sobre el sistema léxico particular de la praxiología motriz, determinado por las relaciones entre las conductas motrices, por el lugar que ocupan cada una de ellas dentro del sistema, se sostiene que, sus métodos pueden adquirir valor paradigmático en distintos campos de la investigación.

La ciencia de la acción motriz ha evolucionada bastante rápido por lo que la importancia de este artículo es revisar sus aportaciones y su posible aplicación en el campo de la psicoterapia Gestalt, acorde a la enorme exigencia social de influir en la conducta motriz como conducta presente, desde una dinámica de intervención interactiva y flexible experimentada como un estado de aprendizaje inconsciente activo, tal y como Milton Erikson deja claro en todas y cada una de sus intervenciones mediante la sugestión hipnótica, proponiéndole sea sobre la viga de equilibrio gimnástica.

Y, partiendo de una de las aportaciones de mayor relevancia del enfoque Gestalt:

El enfoque de la psicoterapia Gestalt parte de centrar la atención en la conducta presente y exige la intervención activa del terapeuta, para facilitar en el paciente el proceso de darse cuenta de sí mismo, como un organismo total que es, aprendiendo a confiar en él y así obtener el desarrollo óptimo de su potencial (Salama, 2007, p. 39).

Maestra en Psicoteria Ericksoniana, con experiencia de 49 años en el campo de la Gimnasia Olímpica en prácticas físicas sobre la Viga de Equilibrio que, por sus peculiaridades desde sus orígenes en la Grecia Antigua hasta la actualidad ha permitido al practicante su dominio, autorregulando la conducta motriz sobre diez centímetros de ancho y cinco metros de longitud, inmersa en la investigación dentro del espacio terapéutico, se realiza el artículo mediante el siguiente método.

Método

La búsqueda de literatura se efectuó en la base de datos DIALNET Fundación Dialnet, las cuales se consultaron desde abril hasta octubre del año 2020, además de, en libros impresos.

La indagación se efectuó incluyendo las palabras claves praxiología motriz y conducta motriz en español e inglés. Se incluyeron estudios que cumplieran con aspectos prácticos con cualquier técnica corporal de carácter terapéutico y que existiera una relación o efecto entre la praxiología motriz y la dinámica de intervención dentro del proceso terapéutico.

Llevándose a cabo la realización del artículo a partir de un enfoque teórico, analizando y revisando la información escrita a través de un proceso de investigación documental de acuerdo con Bernal, C. (2010). Asimismo, se hace un aporte de investigación descriptiva seleccionando las tres características cardinales de la praxiología motriz.

Resultados

Aun encontrando y reconociendo las inequívocas virtualidades de la contribución teórica de la Praxiología motriz, no existe una vinculación de modo pleno y satisfactorio con la Psicoterapia Gestalt, por lo que la revisión teórica del lenguaje y su sistema en aras de su aplicación en el campo de la psicoterapia Gestalt a octubre del 2020 es limitada, lo cual determina que este sistema aún no se explora lo suficiente en el ámbito terapéutico.

La praxiología motriz en la dinámica de intervención

“La primera propuesta que recogió el término de praxiología motriz ligada a la conducta motriz fue en el año 1981 con la publicación de la obra *Contribution ‘à un lexique commenté en science de l’action motrice*” (Parlebas, 2000, p. 78). Tal como se muestra en el título es un término ligado principalmente a la acción motriz, entendida como un fenómeno social de comunicación e interacción, pero, no es hasta 2012 que se estudia como propuesta de investigación reconociéndose en la conducta motriz aspectos observables (Gómez, R. H. 2012).

Considerando que la acción motriz que se ejecuta en la viga de equilibrio gimnástica involucra direcciones horizontales y verticales, entradas y salidas, desplazamiento corporal o quietud, etc. dentro de la situación motriz como un todo cíclico y progresivo se busca en la dinámica de la intervención, dar la posibilidad de encontrar momentos de autorregulación dentro de la conducta motriz, tomando como implicación la posibilidad de un aprendizaje inconsciente activo. Siendo ésta la importancia orgánica de la acción, que como bien dice Kepner, (1992, p. 141) es mediante la acción que movemos lo que está dentro de nosotros (energía, viveza, vitalidad, necesidades, sentimientos) para atravesar el límite organismo/entorno.

Componentes de la praxiología motriz dentro del proceso terapéutico Gestalt

La acción motriz como centro de toda reflexión en el campo de la psicología

Parlebas, sitúa la acción motriz integrando los postulados de el psicoanalista Charles Baudoin, quien se interrogaba ya sobre este tema en 1941:

“Si nos preguntasen cuál es el objeto de la psicología- escribe- podríamos contestar (...) que la psicología tiende hoy en día a convertirse en una ciencia de la acción. Destacando la necesidad de ponerse de acuerdo en un fenómeno que sirva “*de medida para otros muchos*”, y cree que la acción podría ser precisamente ese “patrón fenoménico”. Por su parte, menciona, también la obra de Piaget, la cual puede ser considerada como un estudio de la acción en cuanto origen del conocimiento (2001, p. 355).

Integrando este primer componente a la terapia Gestalt seguimos a Kepner (1992, p. 145) quien aporta diligentemente que la acción saludable requiere varias condiciones del organismo, resaltando aquello de lo que somos capaces en términos de movimiento y acción...Entonces, al conocer lo que se requiere para la acción íntegra, estaremos en una mejor posición para percibir la naturaleza de los bloqueos que la obstruyen.

El inconsciente motor

Contenido y organización de las conductas motrices de una persona que actúa, considerados desde dos perspectivas distintas:

Una perspectiva descriptiva, que responde al hecho de que sólo una pequeña parte de las operaciones generadas por las conductas motrices (percepción, motivación, movilización y regulación neuromuscular...) son objeto de una auténtica “toma de consciencia”.

Una perspectiva dinámica, que destaca que las conductas motrices de la persona que actúa son impulsadas, a menudo sin que lo sepa, por móviles desconocidos y reprimidos, que, bajo su sentido manifiesto y aparente, esconden otro de forma conflictiva (Parlebas, 2001, p. 253).

Este componente es el elemento más abstracto y con el que Erickson y Rossi (2014) resumen la teoría de la utilización en la sugestión hipnótica para abordar las conductas motrices: “la sugestión hipnótica es en realidad este proceso de evocar y *utilizar* los propios procesos mentales del paciente en formas que estén fuera de su usual rango de control intencional o voluntario” (Erickson, 2014, p. 23).

Erickson expone claramente dos elementos importantes para la ampliación de los límites mentales.

El primero consiste en establecer una disposición psíquica más amplia o, menos limitada que la anterior. El segundo, en abordar cada tarea sin pensar en sus limitaciones, sino en la tarea misma. Por ejemplo, si uno está jugando al golf “cada hoyo debe ser considerado el primero”. Dicho de otro modo, concentrándose en cada golpe, en cada tiro, se suprime el sentido de contexto total, que incluye el número de hoyos, el puntaje obtenido hasta ese momento, etc. (Rosen, 2012, p. 90).

Lógica interna

“Sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302).

Las respuestas inmediatas al ejercicio son cambios súbitos que se dan en función de un determinado órgano o sistema, o bien, son cambios funcionales que se producen durante la realización del ejercicio y desaparecen inmediatamente cuando finaliza la actividad, pero, si el ejercicio o cualquier otro estímulo persiste en frecuencia y duración a lo largo del tiempo, como es el caso de los atletas y los gimnastas, también en su lógica interna como seres humanos en constante desarrollo, se van produciendo adaptaciones en el sistema del organismo que facilitan las respuestas praxiológicas en su conducta.

Claramente lo expresa Perls (s.f) en su segunda charla respecto a la maduración: “Y para entender bien la maduración tenemos que hablar de aprendizaje. Para mí, aprender es *descubrir*. Aprendo algo de esta experiencia. Hay otras ideas de aprendizaje: La gimnasia, la repetición, un “artefacto” fabricado en la persona que la convierte en un autómatas hasta que descubre el *significado* del ejercicio. Y luego viene una “cerrazón” y finalmente el “descubrimiento”: ¡Ah, ya lo tengo. Luego hay que aprender a usar esta técnica!” (Perls, (s.f.) p.37)

Conclusiones

1.- Hay una clara evolución en el sistema conceptual y metodológico que formula la praxiología motriz en su campo de acción, como aportación aislada.

2.- Desde el punto de vista de la intervención en el Espacio Terapéutico Gestalt la teoría apunta a integrar o adentrarnos en otros espacios enormemente desarrollados que tienen que ver con la dinámica corporal y uno de ellos es el sistema de la Praxiología motriz.

3.- El conocimiento específico de una actividad física implica necesariamente descubrir y analizar aquellos principios que determinan la lógica de esa actividad por lo que se ha concluido que la acción motriz, el inconsciente motor y la lógica interna son poderosos recursos para ahondar en la perspectiva existencial que propone la Terapia Gestalt.

4.- Es posible operar con un criterio de pertinencia eficaz, basado en la dinámica de intervención que propone el enfoque Gestalt dentro del proceso terapéutico, en unión con la comunicación práxica sobre la viga de equilibrio gimnástica como alternativa para el evocar del terapeuta. Lo cual se ilustra con las palabras de Naranjo (2015, p. 36) en su encuentro con Javier Esteban contestando acerca de Tótila Alberta, quien fue para Naranjo un maestro de vida, acción de la que todo terapeuta se enviste al entrar al espacio terapéutico y evocar sus dinámicas de intervención.

5.- Se propone el estudio de fenómenos como los expuestos en el cuerpo del artículo en el proceso terapéutico Gestalt además de la aplicación de nuevas formas de acción y su conversión en formas rutinarias con el fin de utilizarlas en nuestro ámbito de intervención, ya expuestos claramente en la ciencia de la acción.

6.- En un espacio terapéutico tal como interpreta Baumgarten las acciones de Perls “La labor del terapeuta consiste en proporcionar un lugar especial en que alguien más pueda descubrir cómo relacionarse consigo mismo y desear ser él mismo... El camino va apareciendo (1994, p.43). Proponiéndose, sea sobre la viga de equilibrio gimnástica mediante la metáfora vivencial. Por lo que sería conveniente realizar estudios longitudinales con aplicación de programas de intervención dinámica con el fin de profundizar en los estudios sobre la implementación de la praxiología motriz en el espacio terapéutico.

- **Semblanza de la autora:** Maria del Pilar Garcia Gutiérrez con experiencia de 49 años en el campo de la Gimnasia Olímpica en prácticas físicas sobre la viga de equilibrio gimnástica y en búsqueda del Camino Medio desde aquél entonces. Concluyó las Maestrías “Maestría en Garantías y Amparo”, “Maestría en Psicoterapia Ericksoniana” y “Master en Mindfulness”, y es “Doctoranda en Psicoterapia Gestalt” en la Universidad Gestalt de América. Ha experimentado explorar la vida desde los puentes peatonales que atraviesan la bahía inglesa y su “False Creek” de Vancouver Canadá hasta, el sentarse debajo de la higuera llamada Sri Maha Bodhi en la ciudad de Bodh Gaya en el Estado de Bihar. Ahora, inmersa en la investigación en el campo de la intervención terapéutica en el proyecto “Acción en Movimiento ante la Conducta Presente cómo Terapia” en México. Dentro de su autoconocimiento y la conducta motora del ser humano ha encontrado la dicotomía de la dualidad en el campo de la investigación que además de conducir a la autorregulación Gestalt, permite compartir sus hallazgos, hoy en día con los Artículos “La Praxiología motriz en el proceso terapéutico Gestalt: Una aportación teórica” y “El concepto conducta motriz como conducta presente: Una revisión crítica”.

Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía humanidades y ciencias sociales*. (3ª Ed.). Pearson Educación.
- Erickson, M. & Rossi, E. (2014) *Experimentando la Hipnosis. Abordajes terapéuticos a los estados alterados*. The Milton H. Erickson Foundation Press.
- Erickson, M., Rossi, E., Rossi, S. (2014). *Realidades Hipnóticas. La inducción de la hipnosis clínica y formas de sugestión indirecta*. The Milton H. Erickson Foundation Press.
- Kepner, J. (1992). *Proceso Corporal*. Editorial El Manual Moderno.
- Naranjo, C. (2015). *Claudio Naranjo. La vida y sus enseñanzas. Un encuentro con Javier Esteban*. Editorial Kairos.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad Léxico de praxiología motriz*. Paidós.
- Perls, F. (). *Sueños y existencias*. Editorial Cuatro Vientos.
- Perls, F. Baumgardner, P. (1994). *Terapia Gestalt. Fritz Perls Teoría y Práctica. Una interpretación*. Árbol Editorial, S. A.
- Rosen, S. (2012). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Ediciones culturales Paidós.
- Salama, H. (2007). *Psicoterapia Gestalt Proceso y Metodología*. (4ª ed). Alfaomega Grupo Editores.

Referencias electrónicas

Sariola, M. (2007). *Reflexiones sobre la praxiología motriz*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ISSN-e 1577-0354, Vol, N° 28, 2007.

[Reflexión sobre la praxiología motriz - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es)

Gómez, R. H. (2012). *Del Movimiento a la acción motriz: Elementos para una genealogía de la motricidad*.

[Del movimiento a la acción motriz: Elementos para una genealogía de la motricidad - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es)

Salama, H. (2013). *Ciclo Gestalt de Salama (CGS)*, y, *Manual del Test de Psicodiagnóstico*

Gestalt de Salama (TPG) (5a ed., texto rev. y aum.). Dr. Salomón Héctor Salama Penhos. <https://a.co/íYtAH1x>

La Revista Humanista con rigor científico REVELES en su 5ta Edición pretende dar a conocer temas de vanguardia en el ámbito de la Psicoterapia Gestalt.



2021 © Todos los Derechos Reservados