

Taller gestáltico para desarrollar el potencial humano en estudiantes en formación docente

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo facilitar el desarrollo del potencial humano en estudiantes universitarios mediante un taller con enfoque Gestalt. El diseño de investigación fue pre-experimental pre-test-post-test con un solo grupo. Se empleó el test de psicodiagnóstico gestalt de Salama y se trabajó con doce estudiantes universitarios en formación docente. El taller tuvo una duración de cuarenta horas. Los resultados mostraron que los participantes ampliaron su conciencia corporal, emocional y de las habilidades de contacto, así como la disolución de sus introyectos y proyecciones. Asimismo, se responsabilizaron de sus emociones y conductas y de la forma en que las expresan y comunican a otros, reconociendo sus recursos personales y estableciendo metas y compromisos.

Palabras claves: Gestalt, estudiantes universitarios, potencial humano, intervención, formación docente.

Abstract

This research was aimed to facilitate the development of the human potential of undergraduate students by means of a workshop with a Gestalt approach. The design was pre-experimental, pretest-posttest, one group. The Psicodiagnosis Gestalt Test of Salama was used and the group consisted of twelve students of a teachers training program. The workshop lasted forty hours. Results showed that the participants widen their corporal and emotional consciousness, as well as their contact skills, and the dissolution of their introjects and projections. They also took responsibility of their emotions and behaviors, and also of the way they communicate and express themselves to others, taking recognition of their personal resources, and establishing goals and commitments.

Key word: Gestalt, College students, human potential, intervention, teachers program.

Israel Alberto Cisneros-Concha¹,
Nora Verónica Druet-Domínguez²,
Gladis Ivette Chan-Chi³
Universidad Autónoma de Yucatán
México, D. F.

Recibido: 14 de Marzo de 2014

Aceptado: 16 de Mayo de 2014

1. Maestro en Psicoterapia Humanista. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: alberto.cisneros@uady.mx
2. Doctora en Educación Humanista. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: ddoming@uady.mx
3. Maestra en Innovación Educativa. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: ivette.chan@uady.mx

Introducción

El contexto social se caracteriza por la premura con que se originan los cambios en todo el mundo, lo que conlleva a un efecto de restructuración continua de la sociedad. Esta situación tiene repercusiones en el sistema educativo, al ser el encargado de responder a las demandas sociales (Gómez, 2008). Asimismo, tiene el encargo de formar a sus profesores; sin embargo, muchas veces no se implementan esas medidas o lo hacen de manera inadecuada, no cumpliéndose los efectos esperados (Mercado, como se citó en López, 2009).

Ante esto, una hipótesis del fracaso de las reformas educativas se debe al desconocimiento de las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los profesores (Torres, como se citó en López, 2009). Además, dichas reformas han dejado de lado el aspecto humano del profesor, ya que la formación de los estudiantes se limita a la acumulación de conocimientos teóricos o a la práctica de habilidades, ignorando que también son seres humanos (López, 2009); se enfoca la formación inicial del profesorado en enseñar conocimientos y procesos específicos, dejando a un lado las competencias básicas personales e interpersonales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Lo anterior concuerda con lo que señala Perls (como se citó en Stevens, 1990) en que la sociedad exige conformidad a través de la educación; enfatiza y recompensa el desarrollo intelectual del individuo.

No hay que olvidar que la finalidad de la educación es favorecer el desarrollo de la personalidad integral del estudiante (Bisquerra, 2002). Por ello, en la formación de los futuros profesores, se debe considerar el desarrollo personal, tomando en cuenta sus intereses, aptitudes, características, creencias, emociones, valores y necesidades, ya que estos tienen influencia en su desempeño académico actual y posterior desarrollo profesional.

En educación, cuando se pretende excluir lo emocional y lo afectivo del aprendizaje, dejando solamente lo intelectual, se puede lograr cierto éxito; es decir, un estudiante puede aprobar cursos y exámenes, asimilando lo indispensable para ello. Esto significará que los recursos con los que cuenta para entender lo que ocurre en su entorno, así como para resolver los problemas a los que se enfrenta son limitados, pues no integra dichos conocimientos a él mismo; y no se debe olvidar que el aprendizaje significativo involucra la totalidad de la persona que aprende (Delgado, 2008).

Al respecto, la postura humanista se enfoca en trabajar con los aspectos emocionales y afectivos de la persona debido a la influencia que estos pueden tener en su desarrollo y que, muchas veces, pueden ser un elemento clave para que ésta obtenga resultados exitosos a nivel personal y académico (Madera, 2009). Por eso, la psicoterapia humanista, en particular la terapia Gestalt, resulta idónea para atender esta problemática, pues facilita el desarrollo del potencial de las personas: “a través del darse cuenta y del autodescubrimiento de sus posibilidades para la satisfacción de sus necesidades, al tomar contacto consigo mismo y con los elementos del ambiente, identificando aquellos que le sean tóxicos y los que pueda asimilar” (Druet, 2004, p.2).

Por tal razón, es necesario que las instituciones educativas hagan énfasis en trabajar el aspecto personal de sus estudiantes, pues se propician las condiciones para que estos desarrollen sus potencialidades. Con esto, se generará que los futuros docentes sean personas sensibles, atentas, empáticas y comprometidas con su profesión. Esto no sólo beneficiará al futuro docente, sino también a las propias instituciones de formación docente y a la sociedad, pues se podrá contar con profesionales más interesados en las personas y en la resolución adecuada de sus demandas. Hay que tener en cuenta que si la formación docente se centra únicamente en generar conocimientos y no considera las necesidades de sus estudiantes, se formarían personas con muchas competencias intelectuales, pero con poco sentido humano. De igual forma, otro beneficio de incluir el aspecto emocional y afectivo de las personas en su formación, es que les permite adquirir aprendizajes más significativos, lo que redundará en su desempeño académico.

Planteamiento del problema

El presente estudio se realizó en una Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, la cual tiene como objetivo formar profesionales competentes e innovadores para la enseñanza efectiva del idioma inglés, en instituciones educativas, públicas y privadas, así como en empresas y organizaciones de los sectores público y privado. En este programa educativo, a través de la implementación del Inventario de Orientación Profesional (POI) y diversos instrumentos psicoeducativos, se encontró que, en la cohorte 2007, el 56.5% de la población presenta un puntaje bajo en el área de auto-aceptación. En contraste, se obtuvieron puntuaciones promedio en las áreas capacidad para contactar (69.6%), autoconcepto (52.2%), espontaneidad

(69.6%), reactividad emotiva (73.9%), autoapoyo (68.2%) y competencia en el tiempo (52.2%). Este instrumento mide los valores y conductas de la persona auto-actualizada, analizando las siguientes áreas: competencia en el tiempo, autoapoyo, valores de autorrealización, existencial, reactividad emotiva, espontaneidad, autoconcepto, autoaceptación, naturaleza del hombre, sinergia, aceptación de la agresión y capacidad para contactar. Cabe mencionar que se espera que los alumnos de nuevo ingreso obtengan puntuaciones promedio en las áreas más importantes para el perfil del Licenciado en Enseñanza del Idioma Inglés, las cuales son: tiempo, autoapoyo, reactividad emotiva, espontaneidad, autoconcepto, autoaceptación y capacidad para contactar.

En la cohorte 2008, mediante aplicación del mismo instrumento, se obtuvieron puntajes bajos en las áreas correspondientes al tiempo (64 %) y autoaceptación (76%). En contraste, las áreas fortalecidas a nivel promedio son autoapoyo (72%), capacidad para contactar (76%), reactividad emotiva (68%), espontaneidad (80%) y autoconcepto (80%). A esa misma cohorte, se les administró el Test de Propósito de vida (P.I.L.), que tiene la finalidad de identificar el nivel de sentido de vida en las personas. Se encontró que un 27% de los estudiantes no tiene claro un significado ni un propósito en la vida, un 3% manifiesta una falta de sentido de vida y un 70% señala tener propósitos claros y un significado establecido de la vida.

En lo que respecta a la cohorte en el 2009, se administró el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (P.O.S.I.T.), que tiene como propósito detectar problemas presentes o potenciales en las diferentes áreas de la vida del estudiante, con lo que se identifican alumnos en riesgo. Cabe destacar que este instrumento es exploratorio, por lo que no profundiza en lo referente a los riesgos, sean latentes o presentes. Por tal razón, se recomienda que los resultados sean comparados y complementados con instrumentos más específicos y entrevistas, en especial si se han detectado áreas de alerta. De los resultados obtenidos, sobresale que la mayoría de los estudiantes cuentan con diversas áreas de riesgo, especialmente en el uso/abuso de sustancias (63%), salud mental (59.3%), relaciones familiares (100%), relaciones con amigos (100%) y nivel educativo (100%).

Al ser administrado a la cohorte en el 2011, ese mismo instrumento arrojó que el 21.4% de los estudiantes presenta ausencia o carencia de un significado y propósitos claros en la vida; el 28.6% reporta cierta indefinición de un sentido y

propósito en la vida; y el 50% presenta propósitos claros y un significado definido de la vida.

Aunado a esto, se tuvo una tasa de retención del 65% y el 77% en las cohortes 2008 y 2009, respectivamente. Asimismo, de la generación 2006 a la del 2010, se han detectado 32 estudiantes en riesgo a partir de los resultados obtenidos en la trayectoria escolar realizada por el Centro de Orientación de dicha Facultad, las cuales se han atendido en su momento.

De igual modo, en comparación con los estudiantes de los demás programas de la Facultad de Educación, entre los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés se han presentado casos de adicción a las drogas, incumplimiento de normas institucionales, dificultades con los profesores, problemas en la integración del grupo y conflictos intergrupales.

Sumado a esto, el plan de estudios actual de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés oferta asignaturas enfocadas preponderantemente en el desarrollo de conocimientos y habilidades propias para el dominio y enseñanza de dicho idioma, descuidando el aspecto personal del futuro profesional; cabe señalar que en el semestre enero-mayo de 2012, se ofrece por primera vez una asignatura centrada en el desarrollo humano del estudiante.

Dado lo anterior, se puede observar que los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés presentan diversos factores de riesgo que pueden afectar su permanencia en la escuela. Entonces, es claro que las instituciones educativas tienen el compromiso de formar no solamente el aspecto intelectual del estudiante, sino también abarcar el área personal a fin de minimizar dichos riesgos. Se espera que las instituciones formadoras de profesores promuevan una verdadera formación integral en el futuro docente y no se limiten a proporcionar el aspecto teórico (Anzaldúa, como se citó en Gómez, 2008).

Si bien este proyecto está enfocado en estudiantes que se forman como futuros docentes de idiomas, las problemáticas que se han detectado no son exclusivas de este programa educativo, razón por la cual la importancia de esta temática se extiende a todos los niveles educativos y sectores de la población. En ocasiones, los programas educativos tienen estudiantes que presentan características particulares de elección vocacional inadecuada, conflictos, adicciones, falta de asertividad, conductas alarmantes, entre otras, que ponen en riesgo su permanencia en la carrera y pueden

afectar su bienestar emocional, por lo que resulta indispensable trabajar el potencial humano en los estudiantes.

Aunque se han desarrollado diversas estrategias para atender dichas situaciones, es necesario seguir trabajando en este sentido, pues se reconoce la importancia del trabajo del desarrollo humano en los estudiantes como un complemento idóneo a la formación intelectual que reciben. En este sentido, se debe promover la responsabilidad y la toma de conciencia en sus conductas, pensamientos, acciones y creencias, lo que les permitirá enfrentar con mejores herramientas las diversas circunstancias en las que se encuentren y tomar decisiones más acertadas en su vida académica y personal.

Ante lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Se podrá desarrollar el potencial humano en estudiantes universitarios en formación docente a través de un taller con enfoque Gestalt?

Justificación

La educación constituye una parte importante en el desarrollo del ser humano, porque la persona adquiere conocimientos intelectuales y se desarrolla en los aspectos físico, social, afectivo, moral y espiritual. Sin embargo, la educación impartida actualmente por las instituciones escolares no toma en cuenta o no profundiza en estos aspectos; por el contrario, se enfoca en lo cognitivo, al punto de convertirse en una transmisión y memorización de la información (Delgado, 2008). Ante esto, una verdadera formación integral debe atender las habilidades intelectuales y el desarrollo de valores, sentimientos positivos, manejo de emociones y relaciones interpersonales (Latapí, como se citó en Gómez, 2008).

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades (como se citó en Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) en uno de los lineamientos para el desarrollo de la educación superior plantea lo siguiente:

Promover el desarrollo integral del estudiante mediante la incorporación de nuevos métodos que fomenten la formación permanente, el aprender a aprender, a emprender y a ser; el fomento de la creatividad y el espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y sentido de responsabilidad social (p. 13).

A su vez, Latapí (como se citó en Gómez, 2008) señala que los sistemas de formación profesional en el mundo han establecido cuatro componentes para el perfil de sus egresados:

(a) una formación humana integral; (b) una sólida preparación en las disciplinas que van a enseñar con apertura a la investigación permanente; (c) conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje: didáctica general y especializada, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación; y (d) una introducción a la práctica de la enseñanza bajo la guía de un maestro experimentado (p. 10).

La Universidad Autónoma de Yucatán en su Modelo Educativo para la Formación Integral (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012), que tiene como finalidad desarrollar la formación integral de sus estudiantes, plantea en el eje de Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA) el fomento de aprender a aprender; aprender a hacer, que involucra el desarrollo de capacidades; el aprender a ser en función de las cinco dimensiones del ser humano (físico, emocional, cognitivo, social y valoral-actitudinal); aprender a convivir, para el trabajo en grupos e integración en diversos ambientes; y aprender a emprender para que el estudiante potencie su capacidad para encarar desafíos, generar bienes y servicios, y tomar decisiones.

En estos organismos de diversos niveles, se plantea la necesidad de incorporar en el currículo de los programas educativos el desarrollo personal del estudiante; sin embargo, en muchas ocasiones, la realidad dista de estas intenciones, pues los esfuerzos realizados por las instituciones educativas resultan ser insuficientes.

Por ello, la educación integral requiere que se incluyan los aspectos cognitivo, social y emocional, entre otros, así como la participación de diversos actores (Álvarez, 2011). Esto favorecerá la formación en diversas áreas, además de que promoverá el aprendizaje y la colaboración, de acuerdo con el potencial de cada persona. Gracias a esto, se puede establecer un vínculo entre los aprendizajes académico y socio-afectivo, lo que redundará en un mejor desempeño de las personas en los distintos roles sociales y tareas vitales, así como en el desarrollo de fortalezas ante los desafíos que enfrenten (Arguedas y Jiménez, como se citó en López, 2009).

Aquí, cabe mencionar que hay un punto en común entre la psicoterapia humanista y la educación, pues ambas tienen el objetivo de desarrollar el potencial de la persona y el

crecimiento personal (Castanedo, como se citó en Madera, 2009), ofreciendo un espacio para desarrollarse diariamente como persona y como estudiante (Gómez, 2008). Por lo tanto, este enfoque psicoterapéutico, particularmente la psicoterapia Gestalt, se convierte en una herramienta útil que puede abordar la educación integral de los estudiantes de una mejor manera. Lo anterior, ya que se centra en la persona como un todo, tomando en cuenta sus creencias, sentimientos, emociones, fortalezas, intereses, valores, características y necesidades, que le dirijan mediante la toma de conciencia y la responsabilización de sí mismos al desarrollo de sus potencialidades.

Este proyecto contribuirá a que los estudiantes de una Licenciatura desarrollen un mayor compromiso en la escuela, sean más responsables de sus acciones, tomen decisiones más acertadas a partir de su autoconocimiento, sean más empáticos con los demás, se interesen en las personas y se involucren en actividades que les beneficien personal y profesionalmente. Asimismo, disminuirá los índices de reprobación, rezago y deserción escolar.

Por ello, es importante que las instituciones educativas aborden estrategias para complementar la educación centrada en lo cognitivo y se incluyan medidas que favorezcan el desarrollo del potencial humano de sus estudiantes, en especial en aquellos programas educativos que presentan alumnos con diversos factores de riesgo que puedan afectar de manera sobresaliente su trayectoria escolar y permanencia en la institución educativa. Como se ha expuesto en el presente proyecto, tomar medidas al respecto trae consigo beneficios en los estudiantes, en las escuelas y en la sociedad, en general.

Objetivo general

Facilitar el desarrollo del potencial humano en estudiantes de una Licenciatura mediante un taller con enfoque Gestalt.

Objetivos específicos

Identificar los principales bloqueos dentro del ciclo de la experiencia de los estudiantes de una Licenciatura.

Incrementar la responsabilidad de las emociones, sentimientos y conductas de los estudiantes de una Licenciatura a través del taller con enfoque Gestalt.

Evaluar el efecto del taller con enfoque Gestalt en los estudiantes de una Licenciatura.

Método

Tipo y diseño de investigación

El diseño de la investigación fue pre-experimental, pre-test-post-test con un solo grupo y se utilizó un tipo de estudio descriptivo, el cual consistió en describir los efectos de un taller con enfoque Gestalt.

Instrumentos

Se utilizó el test de psicodiagnóstico gestalt (TPG), diseñado por Héctor Salama. El objetivo del test en cuestión es identificar las actitudes que las personas presentan con respecto a temas específicos de su vida actual. Asimismo, sirve para detectar los niveles de bloqueos que la persona está presentando según el tema bajo el cual lo conteste.

Se reporta que todos los reactivos tienen la suficiente validez. El TPG cuenta con una sensibilidad del 78.7%, una especificidad del 91%, una confiabilidad del 93%, una validez interna del 92% y una exactitud del 93% (Salama, 2007).

Este instrumento consta de 40 reactivos que se contestan con “sí” o “no” según considera la persona que sea más acorde a su situación y a un área específica de su momento presente. En la presente intervención, los participantes contestaron acerca de su vida, en general.

De los 40 reactivos, 32 son distribuidos aleatoriamente en cada uno de los ocho bloqueos correspondientes al ciclo de la experiencia; dichos bloqueos son retención, desensibilización, proyección, introyección, retroflexión, deflexión, confluencia y fijación. Los ocho reactivos restantes son considerados nulos; es decir, los números 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40.

Una vez contestado el instrumento, se vacían los resultados en una plantilla de calificación, la cual se divide en ocho subgrupos relacionados con los bloqueos. Por cada subgrupo se encuentran cuatro reactivos que representan cada fase bloqueada, y según la respuesta, tiene un puntaje de 0 o 2.

La interpretación de cada fase de acuerdo al puntaje de los bloqueos es: desbloqueada (0 puntos): se refiere a que la fase se encuentra sin bloqueo, por lo que la energía fluye hacia la satisfacción de la necesidad; funcional (2 puntos): significa que tiene un bloqueo parcial, pero la energía aún se encuentra disponible; ambivalencia (4 puntos): implica que la energía se encuentra atrapada entre dos fuerzas opuestas

y de igual intensidad; disfuncional (6 puntos): manifiesta que la continuidad del flujo de la energía es mínimo; y bloqueada (8 puntos): es cuando la energía se detiene y el cambio es inexistente.

Participantes

Se trabajó con un grupo de doce estudiantes, conformado por seis hombres y seis mujeres entre 18 y 26 años que adelantaban séptimo semestre de la licenciatura en enseñanza del idioma inglés de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

La muestra en la que se implementó el taller se seleccionó por conveniencia, o también llamada no probabilística, puesto que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad, sino que obedeció a ciertos criterios relacionados con las características de la intervención o de quien realiza la muestra (Bisquerra, 2004). Cabe señalar que se seleccionó a los 12 estudiantes que se inscribieron en una asignatura correspondiente a la licenciatura en enseñanza del idioma inglés.

Procedimiento

La intervención realizada en esta investigación consistió en la implementación de un taller con enfoque Gestalt que tuvo una duración de 40 horas, distribuidas en 20 sesiones de dos horas cada una.

El taller se realizó con base en el enfoque Gestalt, el cual es un “método de psicoterapia y de desarrollo personal que permite alcanzar una interrelación auténtica entre el mundo exterior (medio ambiente) y el organismo (mundo intra-psíquico de la persona), situados ambos en el espacio temporal del aquí y el ahora. Asimismo, incrementa la toma de conciencia del cómo en lugar del porqué y enfatiza que la persona asuma la responsabilidad de sus conductas y haga frente a sus necesidades existenciales” (Castanedo, en Peniche, 2010, p.9).

La intervención grupal se centró en una metodología vivencial que permitió centrar a los participantes en la experiencia; asimismo, se incluyeron ejercicios, dibujos y el empleo de técnicas gestálticas que favorecieron llevar a los participantes a la toma de conciencia mediante la integración de sus recursos, actitudes, conductas y potencialidades. Dentro de las sesiones se trabajaron tópicos relacionados con aspectos de sí mismo, enfocándose en

el sí mismo corporal, el sí mismo emocional, el sí mismo mental y el sí mismo social.

Cabe señalar que a partir de las necesidades detectadas en los estudiantes y contemplando que cada temática se desarrollara en un tiempo pertinente para el proceso terapéutico de cada participante, se fueron adaptando las temáticas, así como los ejercicios. Estos fueron organizados de la siguiente manera: conciencia corporal, conciencia emocional, expresión emocional, creencias limitantes (introyectos), proyecciones y conciencia de las habilidades de contacto.

De este modo, se pretendió brindar a los participantes un espacio donde pudieran tener la oportunidad de vivenciar experiencias propias que les permitieran obtener un mayor autoconocimiento de ellos mismos, a fin de facilitar el desarrollo de su potencial humano.

Durante el taller se emplearon diversas técnicas y estrategias acordes con la psicoterapia Gestalt; entre éstas, se destacan las técnicas supresivas, que buscan restringir las interrupciones a expresiones de sentimientos intensos; asimismo, se utilizaron las técnicas expresivas, las cuales pretenden remarcar una expresión, intensificándola; y finalmente, se emplearon las técnicas de integración, que permiten llevar a la toma de conciencia. De este modo, se realizaron ejercicios vivenciales para la identificación de la conciencia corporal en sí mismo y hacia el exterior; caracterización y expresión de emociones, identificación de proyecciones, disolución de introyectos y creencias limitantes; y concientización de las habilidades de contacto, ejercicios proyectivos, fantasías guiadas y visualizaciones.

Resultados

Con la finalidad de evaluar los cambios cuantitativos en los participantes, se administró el Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama antes y después de la intervención.

A partir de los datos cuantitativos obtenidos en las dos administraciones del TPG de Salama, se encontró que, en la fase 8, se movilizó la energía en un 75%; en las fases 1, 5 y 6, en un 66.66%; en las fases 4 y 7, en un 41.6%; y en las fases 2 y 3, en un 24.99%.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las aplicaciones.

Análisis del TPG Grupal en el pretest

En la tabla 1, se muestran los resultados obtenidos en la primera administración del instrumento, la cual incluye a los 13 participantes que iniciaron el taller.

En la tabla anterior, correspondiente a la primera administración, se puede observar que las fases que mostraban bloqueos significativos son la 1 (de reposo), la 5 (de acción) y la 6 (de pre-contacto). Las fases 4, 7 y 8 presentaban algún bloqueo disfuncional o total en menor cantidad que las fases descritas anteriormente. Por último, las fases 2 y 3 se encontraban desbloqueadas o con bloqueos funcionales y ambivalentes. Las fases donde se obtuvieron bloqueos significativos se describen a continuación.

En la fase 1, la mayoría de los participantes presentaba bloqueo disfuncional y uno total de retención; esto quiere decir que se impide la continuidad natural del momento, con lo que se imposibilita el proceso de asimilación-alienación de la experiencia, así como del reposo. Lo anterior se

evidenció cuando los participantes no contactaban consigo mismos; al momento de expresarse, se presentaba falta de confianza, y al estar involucrados en diversas actividades, esto se traducía en reposo.

En la fase 5, se encontró que los participantes tenían bloqueo disfuncional en retroflexión, en la cual la persona se hace a sí misma lo que le gustaría hacer a los demás referente a la energía agresiva. En las sesiones, los participantes expresaron sus comentarios referentes a estos aspectos, como el tener diversas somatizaciones en el cuerpo; ejemplos de ello son dolor de espalda, de estómago, inflamación de colon o migraña constante, entre otros.

En la fase 6, los participantes presentaban bloqueos disfuncionales y totales en deflexión, por lo que la persona evita enfrentar al objeto causante, dirigiendo su energía a objetos alternos no significativos. Este bloqueo se pudo observar cuando los participantes manifestaban falta de tiempo para acudir al médico o tener mayor cuidado de la salud pese a tener dolencias físicas, o al postergar tareas, actividades y aspectos importantes, así como al no contactar en totalidad consigo mismos.

Tabla 1

Resultados del grupo. Pretest del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama.

Participante	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	Fase 8
Benjamín	6	0	2	8	6	6	8	4
Leo	6	0	2	2	6	6	2	0
Paula	8	2	4	2	4	4	0	4
Fernanda	2	0	0	4	2	2	0	4
Nicolás	6	0	0	2	0	2	0	4
Gina	6	0	4	0	4	8	2	4
Vanessa	2	2	0	4	0	2	0	4
Rina	6	0	0	0	0	4	0	6
Ulises	4	0	0	6	2	0	4	6
Yaneth	0	0	0	4	6	8	6	4
Horacio	6	0	0	2	2	2	0	4
Elliot	4	4	2	2	2	2	0	2
Xavier	6	0	2	2	0	2	2	2

Análisis del TPG Grupal de Salama en el postest

En la tabla 2, se pueden observar los puntajes obtenidos en la segunda administración del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama. Esta aplicación se hizo de manera grupal y tuvo lugar quince días después de que la intervención finalizara. Cabe señalar que uno de los participantes no concluyó el taller.

En la segunda administración del TPG, se pudo observar que los participantes refirieron cambios con relación a la fase uno de reposo, logrando disminuir algunos de los bloqueos totales y disfuncionales que tenían a ambivalentes, funcionales o sin bloqueos; esto se evidenció en las sesiones al ser más expresivos en sus emociones, presentaron mayor fluidez en el contacto con el otro y se permitieron tener espacios de descanso y relajación.

De igual forma, en la fase cinco de acción se presentaron variaciones en las puntuaciones; algunos bloqueos cesaron o pasaron a ser funcionales, a pesar de que, en las sesiones, los participantes expresaron que se comprometían a realizar acciones conducentes a mejorar el cuidado del cuerpo y la salud, valorarse más, cambiar conductas, expresar en mayor medida sus emociones asertivamente y trabajar en el desarrollo de sus habilidades intra e interpersonales.

En la fase seis, de pre-contacto, se observó una disminución de los bloqueos; estos pasaron a ser ambivalentes, funcionales, o sin bloqueo. Aun así, los participantes describieron que emprendieron acciones para resolver cuestiones de salud, realizaron mayor contacto consigo mismos, lo que se demostró en las aportaciones y comentarios que emitían. Además, aclararon intereses y establecieron metas y compromisos, tanto profesionales como personales; y también, externalizaron mayor conciencia y apertura a trabajar en los cambios necesarios para su desarrollo personal en las diferentes temáticas abordadas en el taller.

Discusión

A partir de los datos cuantitativos obtenidos en las dos administraciones del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama, no se encontraron diferencias significativas con relación a los bloqueos que presentan los participantes. Sin embargo, a lo largo del taller se pudo observar, a través de sus reflexiones, que hubo un incremento en la toma de conciencia referente a los contenidos abordados en el mismo, así como en el establecimiento de compromisos y metas. Estos son elementos clave para el desarrollo del potencial humano en las personas, puesto que permiten cambios significativos en favor del desarrollo personal y profesional.

Tabla 2
Resultados del grupo. Postest del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama.

Participante	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	Fase 8
Benjamín	6	0	2	8	8	4	6	0
Leo	2	0	2	2	8	6	0	4
Paula	6	0	2	2	2	2	2	6
Fernanda	0	0	0	2	4	6	0	6
Nicolás	4	0	4	0	2	0	4	2
Gina	6	0	4	4	4	8	6	4
Vanessa	6	0	0	4	0	0	0	2
Rina	6	0	0	2	2	6	0	2
Ulises	0	0	0	4	0	0	4	4
Yaneth	2	0	0	4	6	8	6	4
Horacio	6	0	0	2	8	4	0	2
Elliot	6	8	0	2	2	0	0	2

De esta manera, la intervención desarrollada favoreció en los participantes la toma de conciencia de las situaciones vivenciales y aprendieron a reconocerlas y a plantear alternativas y acciones de solución. También aprendieron a conocer su cuerpo, identificando las partes que les son agradables y las zonas de tensión; y a partir de esto, supieron cómo realizar acciones asertivas para desestresarse. Entonces, escucharon su cuerpo y cómo éste se ve afectado, y fueron conscientes de las necesidades que expresaba para contactar con él. Además, permitieron atenderse de una manera más consciente, flexible y saludable, logrando identificar las somatizaciones para buscar el origen emocional de éstas y enfocarse en emprender acciones que las resuelvan.

Asimismo, fueron capaces de percibir sus sentidos y centrarse en ellos, ampliándolos y abriéndose más a la percepción de sí mismos y de su entorno; descubrieron los beneficios de estos, pues se concientizaron del hecho de que los sentidos les permiten disfrutar de sensaciones positivas y placenteras. También, se permitieron fluir y sentir sus sensaciones y emociones, lo que los llevó a facilitar la expresión de las mismas de una manera más “inteligente” y asertiva, tomando conciencia de las diversas maneras en que se puede hacer. Del mismo modo, se plantearon acciones más saludables y asertivas para cuidarse, como fueron la importancia de realizar ejercicio, comer sanamente, organizar su tiempo, descansar y disfrutar de la vida.

De igual forma, los participantes lograron distinguir, disfrutar y aceptar las diversas emociones positivas y negativas que pueden llegar a experimentar en diferentes situaciones. Además, aprendieron a identificarse corporal y emocionalmente, así como a revalorarse positivamente. Así mismo, pudieron identificar los diversos aspectos, factores y actitudes que influyen en su persona en el momento de aprender y enseñar, y cómo estos pueden determinar muchos de sus comportamientos como futuros docentes, identificando formas para aprovecharlos positivamente. En el mismo sentido, reflexionaron acerca del modo en que su formación personal y formas de actuar influyen sobre su desarrollo profesional y su interacción con sus futuros alumnos, con lo que tuvieron la oportunidad de tener mayor claridad del estilo docente que les gustaría tener.

Además, identificaron sus cualidades, virtudes y defectos, ampliando el autoconocimiento y estableciendo un compromiso consigo mismos acerca de lo que querían modificar, así como las diferentes formas para realizar el cambio. Aprendieron a aceptarse, cuidarse y quererse, revalorando sus

cualidades y talentos y, a su vez, aumentaron la seguridad en sí mismos; de esta manera, aprendieron a aceptar y respetar a los demás. Del mismo modo, lograron conocimiento y reflexión acerca de sus proyecciones y cómo éstas pueden influir negativamente en sus relaciones interpersonales. Eso los llevó a expresiones y sentimientos más flexibles y libres, así como a crear conciencia y reflexionar acerca de los momentos en que emplean la proyección en posteriores interacciones con los otros para incrementar su autoconocimiento y modificar sus actitudes y conductas al respecto.

Asimismo, aprendieron a identificar sus introyectos, así como su origen; y reflexionaron acerca de lo que acostumbraban a hacer como “deberías” y “tengo”, así como sobre las implicaciones que esto tenía en su vida; también, aprendieron a romper los introyectos a través de la reflexión y elección sobre “quiero sí” y “quiero no”, conociendo que es un método para aplicar en sus futuras elecciones. Pudieron relacionar sus formas de pensamiento y creencias con conductas y explicarse el origen de sus acciones. Por otro lado, desarrollaron y establecieron la empatía con las personas con las que se relacionan tanto a nivel familiar, educativo, de pareja y social; gracias a esto, identificaron y valoraron las características y apoyo de sus padres, familiares y amigos y, al mismo tiempo, tomaron conciencia de lo importante que es para ellos recibir este afecto.

Por otra parte, aclararon las habilidades de contacto sobre las que debían trabajar para lograr una mejor relación con los demás; además, desarrollaron la comunicación intraperсонаl e interpersonal de manera positiva, pues identificaron actitudes relacionadas en su interacción con los otros. Al mismo tiempo, se favorecieron otras habilidades y actitudes positivas como escuchar a los demás, respetar las ideas ajenas, reflexionar antes de actuar, tener mayor autenticidad en sus relaciones, incrementar la valoración de lo que tienen y de lo que se encuentra a su alrededor, y atender y cuidar sus emociones y las de los otros. Por todo lo anterior, se puede establecer que los participantes expresaron cambios positivos en sus diversas relaciones interpersonales.

Además, identificaron y definieron objetivos y metas, tanto personales como profesionales, como son concluir los estudios de licenciatura, dedicar mayor tiempo a estar consigo mismo, aprender de sí mismo, tener mayor trabajo personal, expresar sus emociones, atender la salud, cambiar características personales y conductas negativas, tener una familia, acercarse emocionalmente a los otros, realizar estu-

dios de posgrado, actualizarse en la formación profesional y emplear las habilidades de contacto en sus relaciones, además de plantearse acciones que posibiliten sus logros.

Al ampliar su autoconocimiento, expresaron que se sentían motivados para realizar cambios internos y externos conducentes a ser mejores personas y; en consecuencia, mejores docentes. También, señalaron que les motivaba evitar la postergación de las acciones, lo que supone un gran beneficio para su crecimiento personal. Así mismo, aprendieron a construir un espacio de apoyo y confianza. Esto permitió que pudieran expresarse libremente, de forma auténtica y con mayor seguridad, lo cual propició el mutuo conocimiento y la convivencia armónica.

Por lo anteriormente mencionado, se puede observar que esta experiencia grupal ayudó a que los participantes reflexionaran acerca de las fuentes de su motivación para ejercer la docencia. Otro beneficio fue el logro de un mayor autoconocimiento profesional, que servirá de base para inspirar la práctica educativa. Asimismo, pudieron darse cuenta de su potencial humano, sus fuerzas, valores y talentos, trabajando principalmente con su self. Esto les proporcionó un apoyo para enfrentar sus temores, obstáculos y alegrías inherentes a la práctica docente. A este respecto, Korthagen (2006) señala que es importante que los futuros maestros se den cuenta de sus puntos fuertes, valores personales e ideales y de cómo los materializan en el salón de clases, y también cómo enfrentan los obstáculos usando sus potencialidades. Este mismo autor menciona que es indispensable ayudar a los estudiantes a la actualización de su potencial humano en términos de la conducta, y que ésta tenga influencia en el medio ambiente. Considera que es necesario que los estudiantes en formación no solamente tomen conciencia a un nivel cognitivo, sino que es crucial que toquen las emociones que acompañan esa cualidad y tomen una decisión consciente que los movilice a realizarla.

Conclusiones

Los participantes del taller lograron sentirse libres y más dispuestos a responsabilizarse de sus propias decisiones como futuros docentes, en lugar de imitar modelos impuestos por la escuela o por la sociedad. De esta manera, lograron fortalecer su potencial humano, libre de introjectos (creencias limitantes) relacionados con la educación.

Los alumnos en formación docente incrementaron su darse cuenta al ser conscientes de los principios, creencias y cualidades que rigen su vida, de modo que estarán en

mejores condiciones para dirigir a sus alumnos y hacer uso de sus propias cualidades.

La intervención favoreció la flexibilidad de los alumnos para aplicar principios a su propia existencia, dándoles la oportunidad de reflexionar y elegir en qué clase de maestro quieren convertirse, favoreciendo el desarrollo de su potencial humano.

Los participantes manifestaron sentirse más libres de ser ellos mismos. También dijeron ser más capaces de mostrarse tal cual son, de focalizar sus energías hacia lo que les interesa y de expresar sus emociones. Esto ayudará a que los futuros maestros establezcan verdaderos encuentros con sus alumnos, padres de familia y colegas.

El taller también fortaleció el autoconcepto y la autoaceptación; es decir, les ayudó a conocerse a sí mismos como personas, a responsabilizarse de sus pensamientos, emociones y conductas, y a aceptar sus debilidades, fortalezas, complejidades y posibilidades, tanto personales como profesionales.

Por lo tanto, se puede afirmar que la intervención sirvió para fortalecer a los estudiantes en lo que respecta al afrontamiento de los obstáculos inherentes a la enseñanza, tanto a corto plazo como en sus prácticas profesionales. Así mismo, y no menos importante, este tipo de taller facilita la transición de condición de estudiante a profesor en ejercicio.

Referencias

- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. España: Praxis.
- Delgado, G. (2008). *Microtalleres de desarrollo personal: una contribución para abordar los problemas de bajo rendimiento académico en la FES Iztacala UNAM* [Tesis de maestría]. México: Universidad Iberoamericana.
- Druet, N. (2004). *Trabajo con adolescentes homosexuales, a través de la terapia Gestalt* [Tesis de maestría]. México: Instituto Universitario Carl Rogers.
- Gómez, F. (2008). *Identidad profesional en alumnos de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria* [Tesis de maestría]. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Korthagen, F. (2006). Do you Encounter your Students or Yourself?, *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.
- López, F. (2009). *Formación de identidad profesional en alumnos de cuarto año de la Licenciatura en Educación*

- Primaria* [Tesis de maestría]. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. Recuperado de <http://www.investigacionsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Stevens, J. (1990). *Esto es Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.
- Madera, K. (2009). *Fortalecimiento de la autoestima en adolescentes que presentan fracaso escolar* [Tesis de maestría]. México: Instituto Universitario Carl Rogers.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Recuperado de <http://www.dgda.uady.mx/noticia4.php>
- Álvarez, S. (2011). *Estrategias de comunicación para padres con hijos adolescentes* [Tesis de maestría]. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Salama, H. (2007). *Psicoterapia Gestalt: proceso y metodología*. México: Alfaomega.
- Peniche, S. (2010). *Consejo grupal en madres adolescentes* [Tesis de maestría]. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

